

**Universitetet i Bergen**

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgave i nordisk fagdidaktikk

Vårsemester 2022

**Når det rocker i klasserommet – en praktisk tilnærming til dybdelæring**

*Danning og identitetsutvikling gjennom en dybdelæringsprosess i norsk vg1.*

Torbjørn Svendsen

## **Førord**

Det føles vemodig å lukke dette Word-dokumentet etter et vakkert år, der jeg har fått en nærere relasjon til Microsoft Word enn jeg har til flere av mine venner. Frihetsfølelsen ved å skrive masteroppgave unner jeg alle å oppleve. Jeg er likevel glad for at jeg omsider kan trykke på command + Q-tastene samtidig på tastaturet nå. Det hadde jeg derimot ikke vært i stand til uten et godt støtteapparat rundt meg. For som filosofen Michael J. Sandel gjør leseren oppmerksom på i boken *The Tyranny of Merit*, er det langt fra bare min egen innsats som har vært avgjørende i prosessen (Sandel, 2021).

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Ragnhild Lie Anderson. Takk for alle innspill, retoriske spørsmål, faglige samtaler og for at du har hatt troen på prosjektet.

Videre vil jeg takke alle informantene og portvokterne som muliggjorde datainnsamlingen. Jeg har lært masse av dere alle sammen, og jeg håper at det er gjensidig.

Dernest må jeg takke mine foreldre for uvurderlig psykisk støtte. Ingenting er som å komme hjem på søndagsmiddag i ny og ne for å samle krefter til en ny uke med Word-dokumentet.

Til sist retter jeg en stor takk til alle sosiale begivenheter og relasjoner jeg har tatt del i gjennom mine fem år på lektorutdanningen: Roklubben med sine gode økter og fantastiske fester, studentpolitikken for å få lov til å ta del i noe som er større enn meg selv og vennegjengen for trivelige avbrekk fra Word-dokumentet med hyggelig samvær. Uten dere hadde ikke dette gått.

Bergen, 13. mai 2022

Torbjørn Svendsen

## Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøker hvordan den nye læreplanen, LK20, med dets mål om dybdelæring, kan realiseres i klasserommet. Den undersøker også hvorvidt målet om dybdelæring i LK20 videre kan bidra til å realisere den overordnede delen av læreplanens mål om danning. Derfor beskjeftiger oppgaven seg samtidig med identitetsutvikling, siden det kan være en forutsetning for danning. Oppgaven retter seg mot vg1 studieforberedende, siden læreplanen er implementert på dette trinnet.

Problemstillingen i oppgaven er: Hvordan fremme identitetsutvikling og danning gjennom en dybdelæringsprosess? Gjennom forskningsspørsmål myntet på lærere, finner jeg i oppgaven ut hva norsklærere anser for å være danning, hvordan man kan gjennomføre dannende undervisning, og hva dybdelæring er for dem. Den andre kategorien av forskningsspørsmål er myntet på elever, der jeg får svar på hvordan elevene i utvalget utvikler sin identitet og danning, samt hvilke opplevelser de hadde av dybdelæringsprosessen.

For å besvare problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene, har jeg triangulert ulike datamaterialer. Først gjennomførte jeg kvalitative intervjuer i semistrukturert form med to norsklærere ansatt i videregående skoler, som ble tatt opp med lydopptak og dernest transkribert. Deretter gjennomførte jeg 11 timer med norskundervisning i en vg1-klasse, som jeg etter undervisningen hadde fokusgruppeintervjuer med. Fokusgruppene besto av tre elever i hver gruppe, med et totalt utvalg på seks elever. Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp med videoopptak og transkribert. Disse dataene ble triangulerte med mine egne feltnotater fra undervisningen og elevenes logger fra norskundervisningen.

Gjennom datamaterialet, finner jeg at lærernes forståelse av danning i stor grad samsvarer med Klafki (2001) sin teori om kategorial danning. For å få til dybdelæring, peker de derimot på stofflige begrensninger, variasjon, undervisning på tvers av fag og at det er en tidkrevende prosess. Elevene har i løpet av de 11 norsktimene utviklet sine identiteter, samt sin danning ut fra Klafki (2001). Samtidig har elevene dybdelært fagstoffet fra undervisningen ved bruk av Nyhus og Talsethagen (2020) sin sirkelmodell for dybdelæringsprosesser. Derfor konkluderer jeg med at danning og dybdelæring kan gå hånd i hånd. Jeg ser det også slik at sirkelmodellen kan være en fruktbar didaktisk modell for å tilnærme seg dybdelæring i norskfaget.

## **Abstract**

The purpose of this master thesis is to examine how the new curriculum for the Norwegian school system (LK20), which includes an objective of facilitating deep learning, can be implemented in classroom practices in the Norwegian subject. It also examines whether the objective of deep-learning can be seen as promoting Bildung. This paper will therefore also investigate identity formation of students, as it can be a prerequisite for Bildung. In the examination of these aspects of teaching, the focus is on first year upper secondary school students, as this is where the new curriculum (LK20) has been implemented.

The thesis question of this paper is: “How can deep learning facilitate identity formation and Bildung?” Through the research questions, I examine how teachers in the Norwegian subject understand Bildung and how they work to achieve it in their classrooms. The teachers are also asked what they think deep learning is, and how they promote it through their classroom practices. The second group of research questions asks students how they develop their identity and Bildung, as well as how they experienced the process of deep learning.

The data material for the first group of research questions, consists of qualitative interviews in a semi-structured form with two teachers. These were audio recorded and transcribed. The second group of research questions uses a classroom research design, in which I have been teaching a group of students in the Norwegian subject for the duration of 11 hours.

Subsequently, six students from this group were interviewed in two separate focus groups, where the focus groups were videotaped and transcribed. The data material from the students were triangulated with field notes as well as logs written by students in the classroom.

In my study, the teachers understanding of Bildung aligns to a great degree with the theory of Klafki (2001) on categorial Bildung. To achieve deep learning, the teachers point to limitations in the breadth of curricula, variation, interdisciplinary teaching and a time-consuming process. The students have developed their identities throughout the 11 hours of teaching, as well as their Bildung (Klafki, 2001), whilst deep learning with the use of a circular model, ‘sirkelmodellene’, for deep learning developed by Nyhus and Talsethagen (2020). The conclusion is that Bildung and deep-learning can be achieved at the same time, and that the circular model of Nyhus and Talsethagen (2020) can be a useful didactical model for working with deep learning in the Norwegian subject.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<i>1.1 Bakgrunn .....</i>	<i>1</i>
<i>1.2 Avgrensning og problemstilling .....</i>	<i>2</i>
<i>1.3 Disposisjon og struktur .....</i>	<i>3</i>
<b>2. Teorikapittel .....</b>	<b>4</b>
<i>2.1 Faghistorisk plassering.....</i>	<i>4</i>
<i>2.2 Identitet.....</i>	<i>4</i>
2.2.1 Identitetssyntese: En elv med elveleie .....	5
2.2.2 Forholdet mellom danning og identitetsutvikling .....	6
<i>2.3 Danning.....</i>	<i>7</i>
2.3.1 Material danning .....	7
2.3.2 Formal danning .....	10
2.3.3 Kategorial danning og eksemplarisk undervisning .....	11
2.3.4 Laila Aase om danning.....	13
2.3.5 Danning i LK20.....	14
<i>2.4 Dybdeløring.....</i>	<i>16</i>
2.4.1 Dybdeløring definert.....	16
2.4.2 Kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på dybdeløring .....	21
2.4.3 Dybdeløring og overflateløring.....	22
2.4.4 Dybdeløring i praksis.....	23
2.4.5 Bademodellen og sirkelmodellen .....	24
2.4.6 Dybdeløring og danning .....	26
<b>3. Metode.....</b>	<b>28</b>
<i>3.1 Valg av metode.....</i>	<i>29</i>
3.1.1 Begrunnelse for kvalitative tilnærminger.....	29
3.1.2 Begrunnelse for klasseromsforskningsdesign .....	30
3.1.3 Begrunnelse for kvalitative intervjuer med norsklørere .....	32
3.1.4 Begrunnelse for fokusgruppeintervjuer.....	32

3.1.5 Begrunnelse for refleksjonslogger .....	34
3.1.6 Begrunnelse for feltnotater .....	34
3.2 <i>Utvalg og feltilgang</i> .....	35
3.2.1 Utvalg .....	35
3.2.2 Feltilgang.....	37
3.3 <i>Gjennomføring av datainnsamling</i> .....	37
3.3.1 Gjennomføring av kvalitative intervjuer med lærere .....	37
3.3.2 Gjennomføring av klasseromsforskning .....	38
3.3.3 Fokusgruppeintervjuer .....	41
3.3.4 Elevenes refleksjonslogger.....	43
3.3.5 Feltnotater.....	44
3.4 <i>Behandling av datamaterialet</i> .....	45
3.4.1 Transkripsjon.....	45
3.4.2 Dataanalyse .....	45
3.5 <i>Metodologiske utfordringer</i> .....	49
3.5.1 Validitet .....	49
3.5.2 Reliabilitet .....	50
3.5.3 Kritikk av datakvalitet .....	50
3.5.4 Generaliseringer .....	51
3.5.5 Forskerrollen og refleksivitet .....	52
3.5.6 Etikk .....	53
<b>4. Analyse .....</b>	<b>57</b>
4.1 <i>Hvordan forstår norsklærere danningsbegrepet?</i> .....	57
4.1.1 Åpne seg for fagstoffet.....	57
4.1.2 Fagstoffet åpner seg for elevene.....	58
4.2 <i>Hvordan arbeider norsklærere med faget sitt for å danne elevene?</i> .....	59
4.2.1 Elevaktiviteter .....	59
4.2.2 Forutsetninger for elevaktiviteter .....	60
4.3 <i>Hvilke arbeidsmåter bruker norsklærere for å oppnå dybdelæring for elevene?</i> .....	61
4.3.1 Stoffutvalg og variasjon .....	61
4.3.2 Tidsbruk .....	62

4.4	<i>Hvordan opplever elevene å arbeide med en dybdelæringsprosess?</i>	62
4.4.1	Metakognisjon	63
4.4.2	Emosjonelt engasjement	65
4.4.3	Selvstendighet	67
4.4.4	Eierskap til læringsprosessen	69
4.4.5	Å lære å lære	70
4.5	<i>Får elevene et mer bevisst forhold til egen identitet gjennom dybdelæringsprosessen?</i>	72
4.6	<i>Gjør identitetstemaet det mer motiverende å dybdelære?</i>	72
4.7	<i>Har elevene utviklet sin danning gjennom undervisningen?</i>	74
4.7.1	Eksemplarisk undervisning	74
4.7.2	Åpne seg for fagstoffet	76
4.7.3	Fagstoffet åpner seg for elevene	77
4.8	<i>Har elevene dybdelært kompetansemålet?</i>	78
4.8.1	Fagstoff	78
4.8.2	Arbeidsmåter	79
4.8.3	Sosial læring	81
<b>5.</b>	<b>Drøfting</b>	<b>83</b>
5.1	<i>Identitet</i>	83
5.1.1	Elevenes identitetsutvikling	83
5.1.2	Identitet og motivasjon	84
5.2	<i>Dybdelæring</i>	85
5.2.1	Norsklæreres forståelser av dybdelæring	85
5.2.2	Elevenes opplevelser av dybdelæringsprosessen	88
5.2.3	Har elevene dybdelært fagstoffet?	93
5.3	<i>Danning</i>	97
5.3.1	Norsklæreres forståelse av danning	97
5.3.2	Arbeidsmåter for å fremme danning	100
5.3.3	Elevenes dannelsesutvikling	103
5.3.4	Dybdelæring og danning, hånd i hånd	106
<b>6.</b>	<b>Konklusjon</b>	<b>107</b>

<i>6.1 Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	107
<i>6.2 Metode</i> .....	107
<i>6.3 Identitet</i> .....	107
<i>6.4 Dybdeløring</i> .....	107
<i>6.5 Danning</i> .....	108
<i>6.6 Innvendinger og svakheter</i> .....	109
<i>6.7 Videre forskning</i> .....	109
<b>7. Litteraturliste</b> .....	<b>110</b>
<b>Vedlegg 1: Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>118</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjugaid til kvalitative intervjuer med norsklærere</b> .....	<b>119</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjugaid til fokusgruppeintervjuer med elever</b> .....	<b>121</b>
<b>Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju med Mina</b> .....	<b>123</b>
<b>Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med Ole</b> .....	<b>134</b>
<b>Vedlegg 6: Transkripsjon av fokusgruppeintervju, gruppe en</b> .....	<b>141</b>
<b>Vedlegg 7: Transkripsjon av fokusgruppeintervju, gruppe to</b> .....	<b>148</b>
<b>Vedlegg 8: Transkripsjon av elevenes logger</b> .....	<b>156</b>
<b>Vedlegg 9: Metodologiske notater (feltnotater) fra intervjusituasjonene</b> .....	<b>175</b>
<b>Vedlegg 10: Plan for undervisning og feltnotater fra undervisningen</b> .....	<b>176</b>
<b>Vedlegg 11: Samtykkeskjema for lærerne i utvalget</b> .....	<b>183</b>
<b>Vedlegg 12: Samtykkeskjema for elevene i utvalget</b> .....	<b>185</b>
<b>Vedlegg 13: Tillatelse fra Astrid Syse Talsehagen og LNU til gjengivelse av figur</b> .....	<b>187</b>
<b>Profesjonsrelevans</b> .....	<b>188</b>



## Liste over tabeller

Tabell 1: Oversikt over informantenes logger.....	43
Tabell 2: Transkripsjonsbok.....	45
Tabell 3: Informantoversikt lærere.....	57
Tabell 4: Informantoversikt elever .....	62

## Liste over figurer

Figur 1: Bademodellen hentet fra Nyhus og Talsethagen (2020, s. 39). Gjengitt med tillatelse fra forfatterne og LNU (se vedlegg 13).....	24
Figur 2: Sirkelmodellen hentet fra Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41). Gjengitt med tillatelse fra forfatterne og LNU (se vedlegg 13).....	25
Figur 3: Aksjonsforskningsspiralen hentet fra Ulvik (2018, s. 18).....	31
Figur 4: Plan for undervisning tilpasset til sirkelmodellen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 41). .....	39

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I denne masteroppgaven beskjeftiger jeg meg med den nye læreplanen, LK20 for norskfaget. Dybdeløring er nytt i en norsk læreplankontekst (Dahl & Østern, 2019, s. 39), og derfor vil jeg i denne oppgaven forsøke å komme frem til en mulig praktisk implementering av begrepet i en norskdidaktisk sammenheng. Det er i skrivende stund slik at det finnes mye faglitteratur om det teoretiske ved dybdeløring: grunnlagsdokumentene for den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016), dybdeløringsteorier (Dahl & Østern, 2019; Fullan et al., 2018; Gilje et al., 2018; Gregersen, 2018; Nyhus & Talsethagen, 2020; Pellegrino & Hilton, 2012; Schjelde, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019) og avhandlinger av hvordan lærere forstår begrepet (Landaas, 2021; Nagy, 2021).

Det skorter derimot på viten om hvordan dybdeløring kan se ut i klasserommet, som er kunnskap både Øystein Gilje med kolleger (Gilje et al., 2018, s. 27), Stian Landaas (2021, s. 38) og Hans Marius Eitland Nagy (2021, s. 3) etterspør. Derfor vil jeg ta stafettspinnen videre ved å teste Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen (2020, s. 41–46) sin sirkelmodell som fremgangsmåte for dybdeløring gjennom et deltakende feltarbeid i en vg1-klasse i norsk. Dette vil produsere kunnskap om hvordan dybdeløring kan se ut i praksis, samt hvordan elevene opplever dybdeløringprosessen.

Samtidig som jeg i denne oppgaven har et fokus på dybdeløring, er det også et fokus på både identitetsutvikling og danning. Identitetsutvikling inngår som en del av danningutviklingen til elever (Aase, 2005a, s. 38; Larsen, 2005, s. 91), og derfor er også identitetsaspektet inkludert i oppgaven for å forstå elevenes danningutvikling. I oppgaven vil jeg forsøke å bygge bro mellom undervisning som har mål om danning og dybdeløring, som er et mulighetsrom skissert av Ilma Willbergh (2016, s. 121). Hun ser det slik at dybdeløring kan føre frem til danning (ibid.).

For å finne ut av hvordan dybdeløring kan foregå i norskfaget, samt hvordan man kan utvikle elevenes identiteter og derigjennom også deres danning, har jeg en toleddet metode for innsamling av data. Den første delen består av kvalitative intervjuer med norsklærere om hvordan de forstår danning og dybdeløring, mens den andre delen består av et feltarbeid.

Feltarbeidet har tre ulike deler. Den største delen er et undervisningsopplegg på 11 timers varighet om det samiske kompetansemålet «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskingspolitikken og de språklige rettighetene samer har som urfolk» (Utdanningsdirektoratet, 2021b) for vg1 studieforbereidende med bruk av Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41–46) sin sirkelmodell. Den andre delen av innsamlingsmetoden er fokusgruppeintervjuer med seks elever som fulgte undervisningen jeg gjennomførte om samisk. Intervjuene suppleres med den tredje innsamlingsmetoden, som består av elevenes logger fra undervisningsøktene.

## 1.2 Avgrensning og problemstilling

For å finne ut av det foregående, har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan fremme identitetsutvikling og danning gjennom dybdeløring?*

Siden oppgaven på den ene siden skal belyse hvordan lærere forstår danning og dybdeløring, og på den andre siden hvordan elevene oppnår og opplever dybdeløring, identitet og danning, har jeg delt forskningsspørsmålene i to kategorier. Gruppe 1 tar for seg lærerne i utvalget, mens gruppe 2 beskjeftiger seg med elevene i utvalget. Følgende forskningsspørsmål skal bidra til å belyse problemstillingen:

1A Hvordan forstår norsklærere danningsbegrepet?

1B Hvordan arbeider norsklærere med faget sitt for å danne elevene?

1C Hvilke arbeidsmåter bruker norsklærere for å oppnå dybdeløring for elevene?

2A Hvordan opplever elevene å arbeide med en dybdeløringssprosess?

2B Får elevene et mer bevisst forhold til egen identitet gjennom dybdeløringssprossen?

2C Gjør identitetstemaet det mer motiverende å dybdeløring fagstoff?

2D Har elevene lært om temaet på en måte som kan kategoriseres som kategorial danning?

2E Har elevene dybdeløring kompetansemålet?

Gjennom svar på både lærernes tanker om identitet og danning, dybdelæring og elevenes opplevelser av disse tre aspektene i undervisningen, vil jeg kunne gi et tentativt svar på hvordan man i klasserommet kan fremme danning og identitetsutvikling gjennom dybdelæring.

### **1.3 Disposisjon og struktur**

I det følgende kapitlet, kapittel to, skisserer jeg teoriene jeg skal se datamaterialet mitt i lys av. Her er fokuset først på identitet, deretter danning og til sist dybdelæring.

I kapittel tre skisserer jeg metodene som anvendes for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Der gjør jeg rede for valg av metode, utvalg og felttilgang, gjennomføring, behandling av datamaterialet, samt metodologiske utfordringer og en etisk vurdering av eget prosjekt.

I kapittel fire presenterer jeg analysen av datamaterialet som ble samlet inn ved hjelp av metodene skissert i kapittel tre. I dette kapitlet følger strukturen forskningsspørsmålene, der jeg begynner med gruppe 1 (lærerne) før jeg tar for meg gruppe 2 (elevene).

Kapittel fem er tematisk strukturert, der jeg først drøfter identitet, deretter dybdelæring og til sist danning.

Det sjette kapitlet er det konkluderende kapitlet i oppgaven. Der presenterer jeg konklusjonene som jeg trekker fra det foregående drøftingskapitlet, og ser de også i lys av mulige svakheter ved oppgaven og kommer med forslag til videre forskning på feltet.

## **2. Teorikapittel**

### **2.1 Faghistorisk plassering**

Faghistorisk befinner denne masteroppgaven seg innenfor didaktisk klasseromsforskning knyttet til identitetsutvikling, danning og dybdelæring. Klasseromsforskning har innenfor norskdidaktikk blitt gjort på mange ulike måter, blant annet gjennom videoforskning (Blikstad-Balas & Klette, 2021), læreres forståelser (Meland, 2015) og elevers erfaringer (Uthus, 2020). Det norskdidaktiske feltet favner bredt. Norskdidaktikken er preget av didaktikk om lesing og litteratur (Roe, 2014; Skaftun & Michelsen, 2017), skriving (Iversen & Otnes, 2016), muntlige ferdigheter (Kverndokken, 2016) og norskdidaktikk for andrespråklige (Monsen & Randen, 2017).

Dybdelæring er nytt i LK20 (Dahl & Østern, 2019, s. 39) og derfor skriver jeg meg inn i et relativt utforsket didaktisk felt om dybdelæringsbegrepet i LK20. Likevel finnes det grunnlagsdokumenter for begrepet (Kunnskapsdepartementet, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016), teorier som ligger til grunn for grunnlagsdokumentene (Fullan et al., 2018; Pellegrino & Hilton, 2012), samt noe norskdidaktisk forskning om dybdelæring (Gilje et al., 2018; Gregersen, 2018; Nyhus & Talsethagen, 2020; Schjelde, 2017) i tillegg til et par masteravhandlinger om temaet (Landaas, 2021; Nagy, 2021). Det skorter derimot på norskdidaktisk forskning om hvordan dybdelæring kan se ut i klasserommet.

I det norskdidaktiske feltet om danning, er det vanlig å beskjeftige seg med danning innenfor et lese- eller litteraturredidaktisk tema (Aase, 2005a; Aase, 2005b; Aase, 2005c; Kallestad & Røskeland, 2020). Det er altså mest vanlig å tenke at danning knytter seg didaktisk til litteratur. Her gjør jeg derimot en vending mot norskfagets språklige temaer, i et forsøk på å få til dannelsesutvikling innenfor et kompetansemål om samisk i LK20 for vg1 (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Wolfgang Klafki (2001; 2011) sitt dannelsesbegrep er etter mitt syn velegnet til språklige temaer, ikke bare de litterære. Derfor bruker jeg Wolfgang Klafki (2001; 2011) sitt dannelsesbegrep i oppgaven.

### **2.2 Identitet**

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvorvidt undervisning i et kompetansemål for vg1 om samisk kan fremme identitetsutvikling, som en bestanddel av elevenes danning. Fokuset

vil her derfor være den ytrespråklige faktoren identitet. Av den grunn må jeg både gjøre rede for identitetsbegrepet jeg legger til grunn i oppgaven, samt koblingen mellom språk og identitet.

Det er utbredt å anse språk som en identitetsmarkør. For eksempel hevder Kjell Venås at språket er en del av individets egen personlighet og identitet (1991, s. 106–107). Et annet eksempel er Inge Lise Pedersen (2001, s. 45–46), som hevder at språket plasserer individet i forhold til andre, signaliserer gruppetilhørighet og er med på å uttrykke individets sosiale identitet. Et tredje eksempel er fra boken *Acts of Identity* av Roger B. Le Page og Andrée Tabouret-Keller, der språkhandlinger blir definert som identitetshandlinger i deres studie av språkbruk i ulike språksamfunn (Le Page & Tabouret-Keller, 2011, s. 5, 178–187). Disse tre eksemplene illustrerer språket som identitetsuttrykk.

### 2.2.1 Identitetssyntese: En elv med elveleie

Det finnes en rekke definisjoner på det noe omdiskuterte identitetsbegrepet. Brit Mæhlum gir et oversiktsbilde over ulike idéhistoriske retninger som fremstiller menneskers identitetsutvikling i bokkapitlet «Språk og identitet» i boken *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. I kapitlet tegner hun opp tre hovedretninger av identitetsdefinisjoner. Den første er essensialisme, den andre er konstruktivism, og den tredje er en syntese mellom essensialisme og konstruktivism (Mæhlum, 2003, s. 107–108). Det er den tredje syntesen jeg legger til grunn i min oppgave. Men for å forstå syntesen må både essensialistiske og konstruktivistiske identitetsforståelser gjøres rede for.

Essensialistiske identitetsdefinisjoner baserer seg på en naturvitenskapelig tanke om tings statiske vesen, der identiteten består av medfødte kjerneegenskaper. Som metafor på denne identitetsdefinisjonen kan vi bruke en kjerne. Kjernen er fast og uforanderlig. Den essensialistiske forståelsen av identitetsbegrepet gjør det utfordrende å arbeide med å utvikle elevers identitet, siden elevenes identitet her blir definert som fast og medfødt ifølge Mæhlum. Derfor er det vanskelig å endre, utvikle, eller gjøre noe med den (Mæhlum, 2003, s. 107). Identitetsutvikling blir således utfordrende ut fra en essensialistisk identitetsforståelse.

I konstruktivistiske forståelser av identitet på den andre siden, defineres identiteten ut fra en manglende kjerne. Her konstrueres identiteten ut fra ytre påvirkninger. Det betyr at ut fra en konstruktivistisk identitetsforståelse, vil identiteten være i stadig endring (Mæhlum, 2003, s.

107–108). Da Ibsens Peer Gynt skrelte løken og oppdaget at den besto av mange lag, men ingen kjerne, kan man tolke det som et litterært uttrykk for den konstruktivistiske identitetsforståelsen. Det konstruktivistiske identitetsbegrepet åpner dermed for å arbeide med utvikling av elevers identitet, siden man med en manglende kjerne kan ha en identitet som er i stadig forandring. På den annen side tar ikke det konstruktivistiske identitetsbegrepet høyde for de mer stabile komponentene ved identiteten til enkeltindividet.

Derfor vil jeg definere identiteten som en syntese av essensialistiske og konstruktivistiske identitetsforståelser. I syntesen vil det som er satt opp i konstruktivismen, ikke gi mening uten samtidig å fastholde det som er satt opp i essensialismen – og vice versa. Mæhlum beskriver denne syntesen gjennom en metafor om en elv med et elveleie. Identiteten er her en elv med elveleie. Mæhlum skriver at «Denne metaforen tar hensyn til det foranderlige og variable ved identiteten, samtidig som den legger vekt på det stabile og mer konstante. Den stabile komponenten er likevel ikke helt stabil, men er påvirkelig, siden den påvirkes av det som er i kontinuerlig endring. Elveleiet blir over tid gradvis endret gjennom den aktiviteten og de bevegelsene som foregår i selve eleven» (Mæhlum, 2003, s. 108). I denne syntesen kan den upåvirkelige kjernen også endres, siden den er knyttet til elveleiet som påvirkes av elvens endringer. Gjennom elven, som er foranderlig, kan elveleiet endres som følge av forandringer i elven, og derfor vil også den mer stabile kjernen la seg påvirke. Det foranderlige, består ifølge Richard Jenkins (2008, s. 5) av å lære seg hvem man er, hvem andre er, at andre lærer hvem vi er, og at vi lærer hvem vi tror vi er. Med denne identitetsdefinisjonen er det mulig å arbeide med elevenes identitetsutvikling, samtidig som man anerkjenner at identitet tar tid å endre – det skjer gradvis. Forklart gjennom Mæhlum (2003) sin metafor, vil elevenes identitet utvikles gjennom elven som renner gjennom elveleiet, som igjen påvirker elveleiet. Samtidig vil elveleiet ta lengre tid å påvirke enn elven i seg selv. Det er også komplisert å måle elvens utvikling, forstått som elevenes identiteter, for identiteter oppleves av individet som konsistente og relativt stabile (Scott, 2015, s. 2). Derfor vil jeg i drøftingskapitlet se etter tegnene på identitetsutvikling som Jenkins (2008, s. 5) skisserer. Med en identitetssyntese lagt til grunn som identitetsdefinisjon, vil jeg i det følgende gjøre rede for koblingen mellom danning og identitetsutvikling.

### 2.2.2 Forholdet mellom danning og identitetsutvikling

Koblingen mellom danning og identitetsutvikling er sentral for denne masteroppgaven.

Danning gjør jeg rede for i 2.3. Hva gjelder koblingen mellom danning og identitetsutvikling,

gir Leif Johan Larsen (2005) et overblikk. Larsen (2005, s. 91) hevder at identitetsutvikling inngår som del av dannelsesprosessen. For når elevenes identitet utvikles, lærer elevene å differensiere den subjektive, indre verden fra den objektive og sosiale verden. Elevene kan lære å ta andres perspektiv, som kan åpne for å ta del i, og forstå andres verdensforståelser. Ifølge Larsen er det dette som skjer når identiteten utvikles. Han hevder videre at elevenes identitetsutvikling skjer gjennom språklig kommunikasjon (Larsen, 2005, s. 91). Med det ligger det store muligheter for identitetsutvikling i norskfaget. Det er likevel ikke gitt at identitetsutvikling fører til danning. Det er ikke et enkelt en-til-en-forhold mellom dem. Dette gjør norskdidaktikeren Laila Aase oss oppmerksom på, når hun hevder at danning ikke er ensbetydende med identitetsutvikling. Hun ser det heller slik at danning forutsetter identitetsutvikling, uten at de av den grunn følger hverandre naturlig (Aase, 2005a, s. 38). Med dette er det tydelig at danning også må under lupen i dette prosjektet som omfatter identitetsutvikling, danning og dybdelæring.

## **2.3 Danning**

For å muliggjøre en undersøkelse som også favner om elevenes danning, må følgelig danning defineres. I denne masteroppgaven legger jeg hovedsakelig til grunn Klafki sitt dannelsesbegrep. Klafki er en allmenn didaktiker som har utviklet et dannelsesbegrep som han kaller for kategorial danning (Klafki, 2011). Kategorial danning blir av Klafki ansett som så viktig, at Erling Lars Dale hevder at det er selve kriteriet på kvalitet i utdanning (Dale, 2001, s. 13). Overordnet består den kategoriale danningen av formal dannelse supplert med material dannelse (Klafki, 2001, s. 186). I det følgende vil jeg først gjøre rede for Klafki sin kritikk av den materiale danningen på den ene siden og den formale danningen på den andre siden, før jeg kommer til kjernen, som er sammenføyningen av dem. Denne sammenføyningen er det Klafki betegner som kategorial danning.

### **2.3.1 Material danning**

Klafki hevder at det er to former for material danning, og kritiserer dem begge. Den første formen er objektivistisk material danning, mens den andre er klassisk material danning. Overordnet sett består begge formene for material danning, ifølge Klafki, av et gitt kulturinnhold og tilegnelsen av det. Begge formene for material danning tar utgangspunkt i fagenes sentrale kunnskapsinnhold, og det er i tilegnelsen av dette kunnskapsinnholdet at danning finner sted (Klafki, 2001, s. 172–178). Aase hevder at en material danningstanke kan



illustreres gjennom et eksempel som lyder slik: «når lærere sier at de synes at alle norske elever må kjenne til, eller snarere lære å sette pris på, de fire store i norsk litteratur, er dette et argument i forhold til material danning» (Aase, 2005b, s. 19–20). På samme måte vil det være material danning dersom en lærer hevder at alle norske elever skal kjenne til eksempelvis Ivar Aasens landsmål.

### 2.3.1.1 Dannelseseoretisk objektivisme

Den første av de to formene for material danning, er den dannelseseoretiske objektivismen. Denne består i at elevene tilegner seg kulturfenomener og står på høyde med kulturen (Klafki, 2001, s. 173). Undervisning som legger vekt på kunnskapsinnholdet i seg selv, med mål om at elevene skal tilegne seg dette, da særlig kulturelt kunnskapsinnhold, vil være et eksempel på en dannelseseoretisk objektivisme. Hvis målet med undervisningen handler om tilegnelse av en gitt kultur, vil undervisningen være preget av en objektivistisk material danning. Lærerens oppgave innenfor denne danningsteorien vil derfor handle om å formidle fagets kulturelle kunnskapsinnhold til elevene. Denne danningsteorien kritiserer Klafki på tre grunnlag.

Det første er at denne formen for danning gir kulturen absolutt gyldighet, og kulturen blir frakoblet fra sin historiske sammenheng (Klafki, 2001, s. 173–175). I forlengelsen av denne innvendingen, som jeg for øvrig støtter meg til, vil det etter mitt syn være et tap for elevene å lese Ibsen frakoblet fra dens historiske sammenheng, litterære epoke og samfunnsmessige strømninger.

Den andre innvendingen Klafki fremsetter, er at den overser at vitenskap ikke produseres i et vakuum, samt at en nysgjerrig vitenskapelig holdning også gis en absolutt verdi, på samme måte som kulturen i forrige motargument (Klafki, 2001, s. 173–175). Ut fra dette argumentet vil den objektivistiske materiale danningsteorien ikke legge til rette for at elevene kan oppleve kunnskapsinnholdet i faget som relevant for dem. Denne kritikken kan man også se spor av i Jon Hellesnes' definisjon av danning, der han legger vekt på danningens praktiske slagside. På Vosse-seminaret i 1968 hevdet Hellesnes at: «Dana er noko vi er i verda, ikkje i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis» (Hellesnes, 1969, s. 56). Ut fra dette blir det tydelig at danning viser seg i handling og samhandling. Danning er ikke noe man har, men noe man er, og er dermed knyttet til praksis som helhet.

Det tredje problemet er at den objektivistiske danningsteorien mangler pedagogiske utvelgelseskriterier (Klafki, 2001, s. 173–175). I et kulturfag som norsk vil mangel på pedagogiske utvelgelseskriterier være et stort problem som kan føre til stofftrengsel. Faktisk har det også vært et problem, og stofftrengsel er noe av bakgrunnen for innføringen av fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 10; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 12; Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16).

### 2.3.1.2 Den klassiske dannelsesteori

Den andre formen for material danning kaller Klafki for den klassiske dannelsesteori. Den klassiske danningsteorien består i tanken om at det kun er det klassiske som faktisk er dannende. Her skal det klassiske forstås som innhold «som makter å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse» (Klafki, 2001, s. 175). Målet med denne formen for danning, er at eleven gjennom høyverdig og klassisk kultur kan forstå seg selv og sin eksistens. Her blir lærerens oppgave fortsatt å formidle kunnskapsinnhold til elevene, men her er det kun det klassiske som virkelig fungerer dannende for elevene. Dermed vil det da være et mål for norsklærere at elevene skal «kjenne sin Ibsen». I et hypotetisk norskfag med en klassisk danningsteori som mål, vil faget sentrere seg rundt de store dikterne, retorikk, Ivar Aasen og språkstriden, og ellers annet kanonisert kulturinnhold.

Denne formen for klassisk danningsteori blir møtt med kritikk av Klafki fra flere av de samme holdene som den dannelsesteoretiske objektivismen blir kritisert for av Klafki. Klafki ser det nemlig slik at det også her oppstår et problem med utvelgelseskriterier, for hvem bestemmer egentlig hva som er det klassiske? Et motsvar kan være at dette kunne vært løst med en kanonisk liste over klassisk kulturinnhold for skolen. Det er derimot heller ikke uproblematisk, for noen må likevel skrive og bestemme kanonlistens innhold. I forlengelsen av dette er det også et problem at det klassiske ikke alltid favner om problemstillinger fra samtiden (Klafki, 2001, s. 175–178). Dermed kan det bli utfordrende å få det klassiske kunnskapsinnholdet til å treffe elevene og ha relevans for dem. Det vil etter mitt syn være problematisk dersom elevene skal dannes gjennom klassisk kultur, uten at kulturen gis relevans for elevene.

### 2.3.2 Formal danning

Mens de materiale danningsteoriene retter søkelyset mot innholdet i undervisningen, retter de to formale danningsteoriene derimot blikket mot elevene med en form for elevsentrisme. Som i de materiale danningsteoriene, presenterer Klafki de to formale danningsteoriene, før han kritiserer dem. Aase illustrerer den formale danningen gjennom et lignende eksempel som for material danning, ved å skrive at:

Når lærere uttaler at de ikke legger så stor vekt på hva elevene skal lære, men mer på at de skal lære å samarbeide, omgås hverandre og trives i et hyggelig miljø, gjør de seg til talsmenn for formal danning (Aase, 2005b, s. 19–20).

Overordnet sett handler den formale danningen om elevenes opplevelser og utvikling, og den er på den måten elevsentrert (Klafki, 2001, s. 178–179).

#### 2.3.2.1 Den funksjonelle dannelselse eller dynamistisk danningsteori

Den første formale danningsteorien som Klafki kritiserer, er teorien om den funksjonelle dannelselse, som også kan kalles en dynamistisk danningsteori. Det sentrale for den funksjonelle danningen, er ikke tilegnelse av et gitt innhold, men heller utvikling og modning av kroppslige og åndelige krefter. Det er altså ikke kunnskapsinnholdet, men den subjektive opplevelsen av det, som virker dannende. For læreren vil det her være tilnærmet likegyldig hvilket kunnskapsinnhold man beskjeftiger seg med, så lenge det man gjør i klasserommet fører til utvikling hos elevene. Et eksempel på slik undervisning kan være prosjektarbeid uten noen form for oppgavebestilling fra lærerens side. Elevene vil sannsynligvis utvikle seg gjennom prosjektarbeidet, men det er likevel fare for at utviklingen er frakoblet fagets kunnskapsinnhold.

Her innvender Klafki at danning ikke betyr noe dersom det er koblet fra selve undervisningens innhold. Det betyr at modningen og utviklingen av individet er avhengig av et gitt innhold å utvikle seg innenfor (Klafki, 2001, s. 178–183). Med dette hevder Klafki at det må foreligge et gitt fagstoff for at elevene skal bli dannet. Her kommer altså det motsatte problemet enn i de materiale danningsteoriene, der det foreligger et fagstoff uten relevans for elevene. I den funksjonelle danningsteorien (formal) foreligger det derimot ikke noe fagstoff, men bare relevans for elevene.

### 2.3.2.2 Den metodiske dannelsen

Den andre formale danningsteorien som Klafki skisserer, er teorien om den metodiske dannelsen. Her handler danning om å tilegne seg «de «metodene» som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det» (Klafki, 2001, s. 183). Den metodiske danningen består dermed i å tilegne seg en verktøykasse med for eksempel evnen til å bruke leksikon, atlas eller vitenskapelige metoder. Målet med den metodiske danningen kan uttrykkes med Hugo Gaudig sitt uttrykk «Eleven skal ha metode» (Klafki, 2001, s. 184). Eksempel på undervisning med metodisk danning som mål, kan nok en gang være prosjektarbeid, men denne gang med en oppgavebestilling som ber elevene om å bruke en vitenskapelig metode for å løse en gitt problemstilling.

Mot den metodiske danningen innvender Klafki at det er meningsløst å lære seg metoder fra koblet innholdet det er knyttet til. Klafki ser det nemlig slik at metoder bare kan forstås i sammenheng med innholdet som metoden er koblet til (Klafki, 2001, s. 184–185). Et eksempel som illustrerer problemet Klafki skisserer her, er at det vil være utfordrende for elever å forstå lyrikk uten å kjenne til redskapene for lyrikanalysen, eller på egenhånd å skrive en fagartikkel om et gitt fagstoff uten evnen til også å bruke kilder på en fornuftig måte. Metodene er nemlig alltid koblet til kunnskapsinnholdet som det fører til, og for å forstå metoden, vil det etter mitt syn være nødvendig å forstå hvilket kunnskapsinnhold metoden kan føre frem til.

### 2.3.3 Kategorial danning og eksemplarisk undervisning

Som vi har sett i 2.3.1 og 2.3.2, kritiserer Klafki både de materiale og formale danningsteoriene, og han ser seg derfor nødt til å utarbeide et annet dannelsesbegrep, den kategoriale danningen, med utgangspunkt i innvendingene mot de materiale og formale danningsteoriene. Det er likevel ikke slik at Klafki forkaster de materiale og formale danningsteoriene, for han trekker inn elementer fra både de materiale og de formale danningsteoriene i den kategoriale danningen. Han mener at hver av dem har momenter av sannhet, som derfor må tas med videre i det kategoriale dannelsesbegrepet. Likevel er det ikke tale om en syntese mellom de formale og materiale danningsteoriene (Klafki, 2001, s. 185–186). Dette er fordi bare deler av de to formale og de to materiale danningsteoriene tas med i den kategoriale danningen, og de fungerer på den måten som en sammenføyning på dialektisk vis (Aase, 2005b, s. 20). På den måten tar kategorial danning det beste fra to verdener.

Den kategoriale danningen er en formal danning sammenføyd med material danning (Klafki, 2001, s. 186). Fra den dannelseseoretiske objektivismen innenfor de materiale danningsteoriene, tar Klafki med seg «søkingen etter de «rene» former og skikkelser» (Klafki, 2001, s. 188), men nå som en søken etter «det elementære, eksemplariske, overbevisende enkle, det forbilledlig karakteristiske» (Klafki, 2001, s. 188). Fra den funksjonelle danningsteorien på den andre siden tar Klafki med seg kravet om dannelse av krefter, og hevder at for å danne krefter, må stoffet utgjøre en levende funksjon i elevens liv (Klafki, 2001, s. 189). Klafki hevder videre at det allmenne har en åpnende funksjon som kan erkjennes gjennom det elementære, og gjennom dette kan det unge menneskets åndelige kraft vokse og fungere dannende. Men innholdet kan ikke stå alene uten metode, for «innhold og metode er uløselig og gjensidig betingende knyttet til hverandre» (Klafki, 2001, s. 190). Her trekker Klafki inn den metodiske danningen i sitt kategoriale dannelsesbegrep, ved å hevde at for å forstå innholdet, må eleven også forstå hvordan man kom frem til viten om innholdet, det vil si metode. Med utgangspunkt i eksemplene jeg skisserte i 2.3.1 og 2.3.2 kan kategoriale danning i undervisningen ta utgangspunkt i et prosjektarbeid, som beskjeftiger seg med et sentralt kunnskapsinnhold i faget ut fra lærerens oppgavebestilling, men som samtidig må ha relevans for elevens livsverden, og også gi eleven verktøyer (metode) for å finne ut av det som prosjektarbeidet har som mål.

Sammen utgjør de nevnte bestanddelene kategoriale danning. Klafki sammenfatter den kategoriale danningen slik:

Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker. Forsøket på å uttrykke dannelsens opplevde enhet språklig er bare mulig ved hjelp av formuleringer som går dialektisk på tvers av hverandre: Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i «funksjonell» så vel som i «metodisk» forstand (Klafki, 2001, s. 192–193).

Dette vil dermed si at danning er en dobbeltsidig åpning. På den objektive siden blir innhold av allmenn og kategoriale art synlig, mens det på subjektivet åpner seg allmenne innsikter og erfaringer. Klafki formulerer det på den måten at allment innhold kommer til syne i stoffet, og dermed blir kategorier på subjektivet synlige (Klafki, 2001, s. 193). Danning er altså tosidig ved at «en virkelighet har åpnet seg «kategoriale» for et menneske, og fordi dette mennesket

dermed selv – takket være de «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten» (Klafki, 2001, s. 193). Hvis kategorial danning har skjedd, så har altså eleven åpnet seg for verden, og verden har åpnet seg for eleven. Her løser Klafki problemet med den materiale danningens objektive fokus på kunnskapsinnhold, ved at stoffet skal utgjøre en levende funksjon i elevens liv. Samtidig løser det problemet med den formale danningens elevsentrering der kunnskapsinnholdet i faget overses. Altså betyr den dobbeltsidige åpningen at eleven har tilegnet seg et kunnskapsstoff, som samtidig utgjør en levende funksjon i elevens åndelige liv.

I forlengelsen av Klafkis begrep om kategorial danning, hevder Klafki at man må forlange stofflige begrensninger i læreplanene for å gi plass til å fordype seg i fagstoffet. Hans syn er at «fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse» (Klafki, 2001, s. 194). Her er det naturlig å se koblingen til fagfornyelsens mål om dybdelæring (Gilje, 2017, s. 106) som en døråpner for danning i norskfaget. Med utgangspunkt i dette, er det naturlig å trekke frem Klafki sin kategoriale danning, som jeg har gjort rede for i det foregående. Den kategoriale danning bygger på det eksemplariske prinsipp. Gjennom eksemplariske, i betydningen forbilledlige eksempler som kan gi allmenne innsikter, kan man gjøre grupper av enkeltfenomener håndgripelige hvis de ligner på det eksemplariske. Den innsikten som oppnås gjennom det eksemplariske prinsipp, er kategorial danning (Dale, 2001, s. 17–18). Derfor kan det eksemplariske prinsipp anses for å være lærerens måte å tilnærme seg den dobbeltsidige åpning. Dette kan kobles til dybdelæringsbegrepet, som jeg gjør i 2.4.6 og 5.3.4.

#### 2.3.4 Laila Aase om danning

Selv om det er Klafki sin danningsteori jeg legger til grunn i min masteroppgave, vil jeg likevel trekke frem Laila Aase sin danningsteori Laila Aase er en norskdidaktiker, med en dannelsesdefinisjon som sier at danning er:

en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase, 2005a, s. 37)

Aase utbroderer dannelsesdefinisjonen sin videre, og gjør det tydelig at hennes dannelsesdefinisjon har store likhetstrekk med Klafkis begrep om kategorial danning. Hun legger til grunn følgende som tillegg til sin dannelsesdefinisjon:

Det dreier seg ikke om å ha lært noe om, men å ha lært noe av og i tekstene. Det handler altså både om å mestre tekstkulturen og å forstå den gjennom å ha utviklet en metakunnskap om den norskfaglige kunnskapen. Og det dreier seg om å forstå seg selv i forhold til tekstkulturen. Det krever en identitetsutvikling som er påvirket av kulturen og tekstene, og som igjen gir eleven mulighet til å være med på å skape kultur (Aase, 2005a, s. 39).

Her gjør Aase seg til forkjemper for kategorial danning, ved å sammenføre de materiale og formale danningsteoriene, slik at målet er «å ha lært noe av og i tekstene». Denne dannelsesdefinisjonen understreker både danning som prosess og produkt. Samtidig har den et sterkt kulturfokus, som er forståelig ut fra norskfaget som kulturfag. Likevel gjør kulturfokuset at den mister noe av sin relevans for mitt formål om danning gjennom språklige temaer, samtidig som språket er en stor del av vår kultur som gjør oss særegne som norske. Jeg vil derfor holde fast ved Klafki sin mer generelle dannelsesdefinisjon, for søkelyset på oppvurderte kulturformer vil etter mitt syn skape en overfokusering på skjønnlitteratur, og særlig den klassiske, jamfør Klafki sin redegjørelse av den klassiske danningsteorien (material). Det jeg derimot vil ta med meg inn i prosjektet fra Aase, er hennes syn på hvordan norskfaget kan virke dannende. Hun gjør oss oppmerksom på de aspektene ved norskfaget som gjør at norskfaget har et stort dannelsespotensial. Aase peker på fire aspekter: Det første er at norsk er et språkfag, for det andre forvalter og fortolker man mange tekster i norskfaget, for det tredje kan faget være en arena for «utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster» (Aase, 2005c, s. 69), og for det fjerde og siste ligger det et potensial i faget til å «utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk» (Aase, 2005c, s. 69).

### 2.3.5 Danning i LK20

Nå som jeg har gjort det klart hvordan jeg i denne oppgaven forstår dannelsesbegrepet, nemlig som kategorial danning, er det naturlig å gjøre rede for hvordan danning kommer frem i LK20. I læreplanens overordnede del skriver Utdanningsdirektoratet at «Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Ut fra dette ligger det en tanke om at skolen både skal danne og utdanne, og at de to henger sammen. Det krever utdanning i et gitt kunnskapsinnhold for å bli dannet, jamfør Klafki (2001). Samtidig består utdanningen også av et dannelsesoppdrag i seg selv. Videre skriver de at målet med danning i skolen er «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet»

(Utdanningsdirektoratet, 2021a). Elevene skal med andre ord dannes til å bli frie, selvstendige, ansvarlige individer som utviser medmenneskelighet overfor sine medborgere.

I LK20 presiseres det også hvordan danningen skjer, ved å hevde at det er når:

[...] elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. [...] Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 9).

Med dette understrekes danning som prosess, og ikke nødvendigvis som produkt. For å få til denne dannelsesprosessen i skolen må man da som lærer ta utgangspunkt i sentralt kunnskapsstoff for fagene, elevenes livsverden, både samarbeid og ensomt arbeid, praktisk arbeid og metode. Dette kan jamføres med Klafki sitt begrep om kategorial danning som gjort rede for i 2.3.3.

For lærernes vedkommende krever læreplanen at «Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Å få til danning i klasserommet stiller dermed krav til lærernes fagdidaktiske kompetanse, der læreren må være seg bevisst fagdidaktikkens hva, hvordan og hvorfor-spørsmål for å legge forholdene til rette for danning. I den overordnede delen av læreplanen presiseres det med dette både at danning er sentralt i skolen, hva som er målet med danningen, hvordan danning går for seg, og til sist at dette stiller store krav til lærere.

For norskfaget er det derimot mindre vekt på danning enn i den overordnede delen av læreplanen. Det første man blir møtt med i læreplanen for norsk, er likevel setningen «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Her er danning med, men det er nest sist i oppramsingen av hva faget består av. Det er ikke nødvendigvis det første i en læreplan som er viktigst, men det sier noe om at norskfaget har danning som ett av flere mål. Foruten denne formuleringen, er



danning ikke nevnt eksplisitt i læreplanen for norsk. Det ligger på den annen side mange elementer i læreplanen for norsk som inngår i danning uten at det blir sagt eksplisitt at de gitte elementene har med danning å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Som en bro mellom danning i læreplanen og dybdelæring, vil jeg i det følgende gjøre det klart hva dybdelæring er, og hvordan det kommer frem i fagfornyelsen.

## 2.4 Dybdelæring

I en norsk læreplankontekst er dybdelæring nytt (Dahl & Østern, 2019, s. 39). I Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15–16) ble dybdelæring trukket frem som et mål for fremtidsskolen. Siden dybdelæring er et mål for fremtidsskolen, presiserer stortingsmeldingen at det skal prioriteres i LK20. Dette støtter Øystein Gilje i sin bok «Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen» (2017). Der hevder Gilje ikke bare at dybdelæring er blant de viktigste begrepene i stortingsmeldingen, men også for fagfornyelsen generelt (Gilje, 2017, s. 106). Lars August Fodstad hevder, ikke så ulikt Gilje (2017), at dybdelæring er hovedintensjonen med fagfornyelsen (Fodstad, 2019, s. 78). Med bakgrunn i Utdanningsdirektoratets formulering om dybdelæring, der de skriver at «Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2019), vil jeg støtte meg til Gilje (2017) og Fodstad (2019) sine betraktninger om dybdelæring som særlig sentralt for fagfornyelsen. At dybdelæring er en del av skolens verdigrunnlag, tilskriver prosessen viktighet. I Stortingsmelding 28 hevdes det at den generelle delen av læreplanen, samt formålsparagrafen, er skolens grunnmur (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Med dette utgangspunktet er det tydelig at dybdelæring er sentralt i fagfornyelsen. Derfor må prosessen forstås, og dermed må dybdelæring defineres.

### 2.4.1 Dybdelæring definert

Den første ansatsen til et dybdelæringsbegrep kom da Ference Marton og Roger Säljö ved Universitetet i Göteborg studerte universitetsstudenter sine ulike tilnærminger til akademiske tekster (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Målet med deres studie var å finne ut hva studenter lærer, ikke hvor mye de lærer. For å måle dette hadde de et utvalg på 40 kvinnelige studenter som skulle lese utvalgte passasjer av tekster, for så å bli stilt spørsmål om passasjene (Marton & Säljö, 1976, s. 4–5). Deres hypotese var at ulikheter i læringsresultater korresponderer med ulikheter i læringsprosessen (Marton & Säljö, 1976, s. 7). Marton og Säljö fant i sin studie at det finnes to distinkte og ulike måter å prosessere nytt lærestoff på.

Disse to måtene å prosessere nytt lærestoff på, kaller de dybdelæring ‘deep-level processing’ og overflatelæring ‘surface-level processing’, og de korresponderer med hvordan studentene velger, bevisst eller ubevisst, å møte teksten med; hvilke strategier de bruker. Overflatelæring betegnes her som prosessen der studentene retter oppmerksomheten sin mot teksten i seg selv på en reproduserende måte. I denne læringsprosessen benytter studentene seg av memoriseringsteknikker for å huske teksten. Dybdelæring betegnes derimot som prosessen der studentene forsøker å forstå tekstens innhold og dens implikasjoner. Her er studentenes fokus hva forfatteren ønsker å formidle med teksten (Marton & Säljö, 1976, s. 7–8). Oppdelingen tar dermed utgangspunkt i læringsstrategiene som studentene brukte i møte med en tekst. Todelingen kan illustreres gjennom memorisering og pugging i overflatelæringsprosesser på den ene siden, og gjennom forståelse og bruk i dybdelæringsprosesser på den andre siden. På denne måten kan man jamføre overflatelæring med lavere nivåer av Blooms taksonomi, mens dybdelæring kan jamføres med høyere nivåer på Blooms taksonomi (Thronsen et al., 2009, s. 35–38). Denne todelingen i overflatelæring og dybdelæring som Marton og Säljö (1976) konkluderte med, la grunnlaget for et dybdelæringsbegrep.

Forskningen til Marton og Säljö, som ligger til grunn for dybdelæring i fagfornyelsen, har riktignok blitt kritisert, blant annet av Thomas Dahl og Tone Pernille Østern. De kritiserer dybdelæring for å være et begrep som er utviklet for å forstå hvordan læring foregår i høyere utdanning, men som brukes i den norske skole for å betegne et av målene med læringen for barn og unge (Dahl & Østern, 2019, s. 47). Denne kritikken har utgangspunkt i Marton og Säljö sin studie (1976) som har studenter i høyere utdanning som utvalgs-kriterium. Det kan være problematisk for barn og unge å lære gjennom en læringsteori som er beregnet på eldre studenter. Sannsynligvis vil læringsprosessen være annerledes for barn og unge enn for voksne studenter. Et annet poeng er at kunnskapsstoffet er av en annerledes art i høyere utdanning enn i grunnskolen og på videregående skole. Denne kritikken støtter Stian Landaas også i sin masteroppgave (Landaas, 2021, s. 32). Alternativet, som Dahl og Østern presenterer som en motsats til det kognitive fokuset med et utvalg bestående av studenter i høyere utdanning hos Marton og Säljö (1976), er et fokus på hele eleven. Dahl og Østern skisserer et dybdelæringsbegrep der elevene blir berørt «kognitivt, sosialt, affektivt og kroppslig» (Dahl & Østern, 2019, s. 48). Det kroppslige aspektet er det sentrale i deres alternativ til Marton og Säljö (1976), samt Ludvigsenuutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2015) sitt fokus på læring som tar utgangspunkt i læring i høyere utdanning. Tanken er at kroppslig læring aktiverer

tanker, affekter og følelser, og gjør det dermed enklere å lære, huske og å bli påvirket følelsesmessig (Dahl & Østern, 2019, s. 48–50). Med dette tar Dahl og Østern til orde for et mer utvidet dybdelæringsbegrep enn Marton og Säljö (1976).

Som nevnt er dybdelæring nytt i LK20, og derfor har læreplangruppen i utformingen av læreplanen hatt en definisjon av dybdelæring å forholde seg til. De definerer dybdelæring slik:

[...] å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagene. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9).

Denne definisjonen samsvarer i stor grad med James W. Pellegrino og Margaret L. Hilton sin definisjon, som definerer dybdelæring som «the process through which an individual becomes capable of taking what was learned in one situation and applying it to new situations (i.e., transfer)» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5). Både Utdanningsdirektoratet og Pellegrino med kollegaer definerer med dette dybdelæring som overføring av fagstoff til ulike sammenhenger. Det som læres i ett fag, skal kunne brukes i andre fag eller andre sammenhenger hvis det skal defineres som dybdelæring. For å definere dybdelæring negativt vil jeg trekke en slutning ut fra de nevnte dybdelæringsdefinisjonene, og med det hevde at dersom et kunnskapsstoff kun kan brukes i den sammenhengen det inngår i, vil tilegnelse av det kunnskapsstoffet ikke være dybdelæring. Utdanningsdirektoratets definisjon er derimot noe mer omfattende og bredere enn Pellegrino med kolleger sin definisjon, siden Utdanningsdirektoratet spesifiserer at metakognisjon og sosial læring også inngår i dybdelæring. Den sier dermed også noe om hvordan dybdelæring skal foregå.

En annen måte å møte dybdelæringsbegrepet på, viser Michael Fullan med kolleger i sin bok «Dybdelæring» (Fullan et al., 2018). Fullan sitt anliggende er fremtidskompetanser, eller '21st century skills', som også fremheves i NOU2014: 7 (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 111). Dybdelæring for Fullan er «selve prosessen med å skaffe seg disse seks globale kompetansene: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning.» (Fullan et al., 2018, s. 41). Denne definisjonen av dybdelæring anser jeg som svært uklar. For her vil alt være dybdelæring, så lenge det fører frem til de nevnte seks globale kompetansene. Dette er Fullan med kolleger enige i, og de definerer derfor hver av de seks globale kompetansene (Fullan et al., 2018, s. 42). Likevel er definisjonen utydelig, for den

sier ingenting om prosessen, bare målet. Det samme kritiserer Stian Landaas definisjonen for i sin masteroppgave. Han skriver at:

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. (Landaas, 2021, s. 20).

En annen kritikk som innvendes mot Fullan med kolleger sin forståelse av dybdelæringsbegrepet, kommer fra Gilje med kolleger (2018, s. 26–27). De hevder at Fullan sitt dybdelæringsbegrep ikke tar utgangspunkt i forskning om læring. I tillegg støtter de mitt syn om at definisjonen er uklar. Gilje med kolleger ser et problem i at Fullan med kolleger knapt inkluderer skolefagene i sin analyse, og de presenterer heller en rekke fragmenterte ferdigheter – fremtidskompetanser (Gilje et al., 2018, s. 26–27). Det må derimot presiseres at Fullan sitt dybdelæringsbegrep forsvares av Frantz Gregersen i et innlegg i Morgenbladet. Der skriver Gregersen at «pedagoger og myndigheter må erkjenne at elever må møte autentisitet i sine læringsprosesser. Det krever et delt, bevisst læringssyn som er tilpasset det 21. århundre» (Gregersen, 2018). Her sier Gregersen noe om hvordan læringsprosessen skal være i dybdelæringsprosesser, altså at de skal være autentiske. På den måten svarer Gregersen (2018) på kritikken som Landaas (2021) og jeg retter mot Fullan sin dybdelæringsdefinisjon. Forsvaret til Gregersen er likevel vagt, på samme måte som Fullan sin redegjørelse av dybdelæring. Derfor vil jeg likevel hevde at det er problematisk at Fullan ikke gjør rede for dybdelæringsprosessen.

Dybdelæring kommer derimot tydelig til syne i styringsdokumentene som ligger til grunn for LK20. I NOU2014: 7 defineres dybdelæring som:

[...] at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger. Læringsforskningen sier at det har betydning for elevenes læring at de får mulighet til å fordype seg, får reflektere over egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 10–11).

Her vektlegges overføring til andre kontekster, metakognisjon og å trekke tråder mellom ulike sammenhenger. I NOU2015: 8 defineres derimot dybdelæring noe ulikt. Her er dybdelæring definert på denne måten:

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

De samme bestanddelene som i NOU2014: 7 er inkludert her, men de er derimot formulert noe ulikt. Innholdet er riktignok etter mitt syn mye det samme. De skiller seg kun ved at det i NOU2014:7 er tydeligere at elevene må få mulighet til å fordype seg.

I Landaas sin masteroppgave sammenfatter han dybdelæringsbegrepet ut fra sin analyse av internasjonal forskning på dybdelæring, norske styringsdokumenter og fagfornyelsen. Han kommer i sin analyse frem til at dybdelæringsdefinisjoner må inneholde følgende bestanddeler:

[...] 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 (Landaas, 2021, s. 29).

En annen sammenfatning presenterer Nyhus og Talsethagen (2020, s. 34–35) når de maner frem sine ti bud for dybdelæring. De vektlegger progresjon, kjerneelementer, tverrfaglighet og overføring, metakognisjon og å lære å lære, lærestoffets relevans for elevene, kreativitet og utforskning, kroppslig læring, læring både alene og med andre, sosiale ferdigheter, og en kobling til verden utenfor skolen.

Selv om det finnes flere ulike dybdelæringsdefinisjoner, vil jeg ta utgangspunkt i definisjonen som ligger i den overordnede delen av LK20. Dette er fordi det er læreplanen som er styrende for skolens praksis, og lærere er forpliktet til å følge den (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 97). Det er også skolens praksis og egen lærerpraksis jeg har fokus på i denne masteroppgaven. Derfor er det naturlig å ta utgangspunkt i læreplanens definisjon av dybdelæring. Den definerer dybdelæring slik:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I denne definisjonen ligger det at dybdelæring handler om fagets sentrale verdier, og å bruke fagstoffet i ulike kontekster. De sentrale verdiene skal i denne oppgaven forstås som kjerneelementene for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det ligger også et fokus på progresjon gjennom «stadig økende kompleksitet». Samtidig er det spesifisert at læringen både kan være sosial, men også individuell.

Med dette vil jeg i denne oppgaven forstå dybdelæring som overføring av kunnskapsstoff fra en sammenheng til en annen, med vekt på progresjon og fagets sentrale verdier. Dybdelæring kan foregå både alene og i samarbeidsformer. Progresjonsaspektet kan kobles til prinsippet om tilpasset opplæring, som sier at man skal tilrettelegge undervisningen for å gi elevene best mulig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Progresjon er også sentralt i dybdelæringsprosessen for lærerne i Landaas (2021, s. 99) sitt utvalg.

#### 2.4.2 Kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på dybdelæring

Som en utdyping av hva dybdelæring er, vil jeg gjøre rede for både det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet på dybdelæring, som Gilje og kolleger (2018) tydeliggjør. Det kognitive perspektivet vektlegger langtidshukommelsen i synet på læring. Her handler dybdelæring om overføring; å forstå og evne å bruke kunnskapen i ulike kontekster. Fagstoffet må også settes inn i en relevant sammenheng, som Gilje og kolleger hevder er fagenes kjerneelementer. Ikke bare skal fagstoffet settes inn i en relevant sammenheng, det skal også presenteres i en forståelig sammenheng. Det betyr at fagstoffet må kobles til elevenes forkunnskaper og bygge på deres progresjon. Det kognitive perspektivet vektlegger derfor hvilket fagstoff som skal læres, hvordan læringen skjer, og hvordan lærestoffet kan overføres til ulike kontekster. Det kan derimot innvendes at det kognitive perspektivet ikke godt nok belyser de sosiale og kulturelle forholdene der dybdelæring skjer (Gilje et al., 2018, s. 24).

Med utgangspunkt i denne kritikken, kan man trekke frem det sosiokulturelle perspektivet. I det sosiokulturelle perspektivet prøver man nemlig å forstå hvordan dybdelæring skjer med de sosiale og kulturelle forholdene tatt i betraktning. Den sosiokulturelle læringsteorien anser læring som både prosess og produkt, der både kognisjon og sosial samhandling må tas med i regnskapet. Kjerneelementer er sentralt også her, men for at kjerneelementene skal fungere som et verktøy for å forstå den prioriterte fagkunnskapen i fagene, må elevenes bidrag, samt klasseromsmiljøet være av en viss kvalitet slik at dybdelæring kan finne sted. Læring handler her også om endringer i samhandlingen mellom lærer og elev, i tillegg til de kognitive endringene i læringssynet som kommer frem i det kognitive perspektivet. For å oppsummere det kognitive og sosiokulturelle perspektivet på dybdelæring kan man si som Gilje med kolleger, at dybdelæring «er avhengig av elevenes orientering, faglige forkunnskaper, produktive og refleksive dialoger og forståelse av hvilke kunnskapsområder de jobber med» (Gilje et al., 2018, s. 24).

#### 2.4.3 Dybdelæring og overflatelæring

Begrepsparet dybdelæring og overflatelæring er en kunstig motsetning. Overflatelæring kan i mange tilfeller være en forutsetning for dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Dette tydeliggjør Fodstad i sin bekymring for at fagene tømmes for innhold i bytte mot fagovergripende kompetanser og generell læringsteori ved å skrive at:

Det hjelper ikke å kunne lese strategisk om du ikke leser, reflektere over egen læringsprosess hvis du ikke lærer noe, utvikle metaspråk uten språk. Metacogito, ergo sum, du liksom. (Fodstad, 2017, s. 23).

Altså ligger overflatelæring til grunn for dybdelæring. Dette synet støttes også av Landaas (2021, s. 73) som hevder at overflatelæring og dybdelæring henger sammen og er derfor ikke gjensidig utelukkende. Tor J. Schjelde forklarer hvordan overflatelæring og dybdelæring henger sammen i sin artikkel der han argumenterer for både overflatelæring og dybdelæring i skolen. Han skriver at «Overflatelæring er bare det første steget i læringen mot å utvikle elevens kompetanse» (Schjelde, 2017, s. 51). Det andre steget er ifølge Schjelde å skape mening og forståelse for fagstoffet. Det tredje steget er å bruke fagstoffet (Schjelde, 2017, s. 51). Dette sammenfatter han ved å skrive at «For å gi elevene dybdelæring så er de avhengig av først å huske, relatere til egne erfaringer og kunnskaper og gjenfortelle lærestoffet» (Schjelde, 2017, s. 51). Med dette er det tydelig at for å legge til rette for dybdelæring i praksis, må også en viss overflatelæring finne sted.

#### 2.4.4 Dybdelæring i praksis

Målet med min masteroppgave er å bygge bro mellom det teoretiske feltet om dybdelæring og praksisfeltet i skolen. Dette er sentralt for å videreutvikle det fagdidaktiske feltet om fagfornyelsen generelt og dybdelæring spesielt. Det finnes flere teorier om dybdelæring, som vi har sett i 2.4.1–3. Det skorter derimot på praktiske eksempler på hvordan man kan få til dybdelæring i klasserommet. Dette er kunnskap som er etterspurt i flere teoretiske publikasjoner om dybdelæring. Gilje med kolleger (2018, s. 27) skriver at «Vi trenger forskning om dybdelæring og om hvordan dette realiseres i praksis i norske klasserom». De skriver også at en utfordring for arbeidet med dybdelæring i skolen, er hvordan skolen og lærere kan legge til rette for dybdelæring (Gilje et al., 2018, s. 27). Det samme etterspør Landaas (2021, s. 38) i sin masteroppgave, når han spør seg «Hvordan utøve og oppnå dette i praksis?». Her refererer «dette» til dybdelæring. Videre hevder han at den norske forskningen på dybdelæring er i startfasen, og preges av teori og ikke empiri (Landaas, 2021, s. 38). En annen masteroppgave skriver om dybdelæring at vi vet «lite om hvordan dybdelæring forstås og gjøres i norske skoler etter innføringen av de nye læreplanene» (Nagy, 2021, s. 3). Derfor er et av målene med denne masteroppgaven å undersøke hvordan man kan få til dybdelæring i norske videregående klasserom.

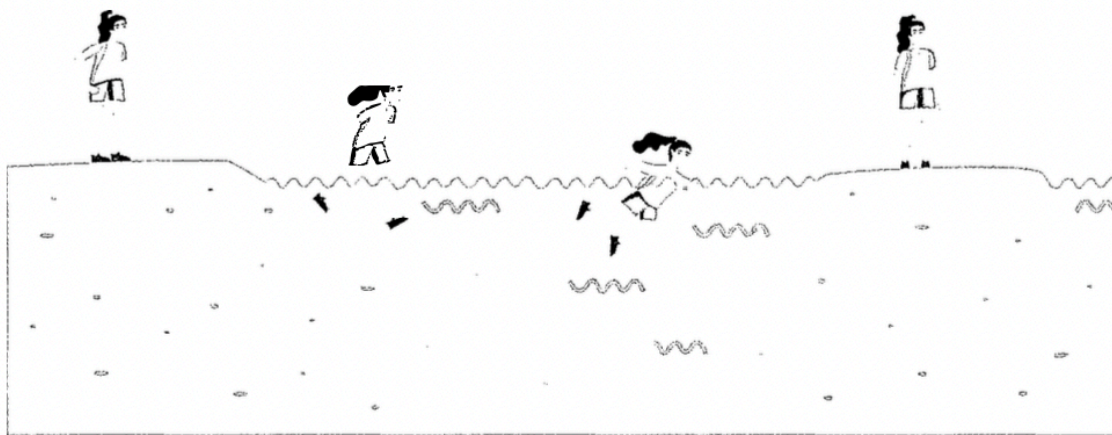
For å nærme seg en praktisk tilnærming til dybdelæringsbegrepet, peker Gilje og kolleger (2018, s. 25) på seks punkter som læreren kan ta med seg inn i klasserommet. De er 1) mindre stoff gir mer dybde, 2) fagenes kjerneelementer er sentrale, 3) progresjon i læreplan og undervisning, 4) tverrfaglig undervisning, 5) fagovergripende kompetanser, og 6) didaktisk og fagdidaktisk kompetanse. Dette betyr at læreren må sette søkelys på dyp læring gjennom kjerneelementene, huske på elevenes progresjon i planleggingen av undervisningen, legge til rette for tverrfaglighet og fagovergripende kompetanser, og alle de fem foregående punktene til Gilje (2018, s. 25) stiller igjen store krav til lærerens kompetanse.

Siden det fagdidaktiske feltet om dybdelæring, både empirisk, men særlig hvordan det kan settes ut i praksis, er mangelfullt, vil jeg skissere det nærmeste man kommer modeller for dybdelæringsprosesser. De to modellene jeg i det følgende gjør rede for, har Nyhus og Talsethagen (2020, s. 39) skissert. Modellene, som skal føre frem til dybdelæring, har de kalt for henholdsvis bademodellen og sirkelmodellen. Banalt sett hevder de at dybdelæring er det som skjer «når det rocker i klasserommet» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33).



#### 2.4.5 Bademodellen og sirkelmodellen

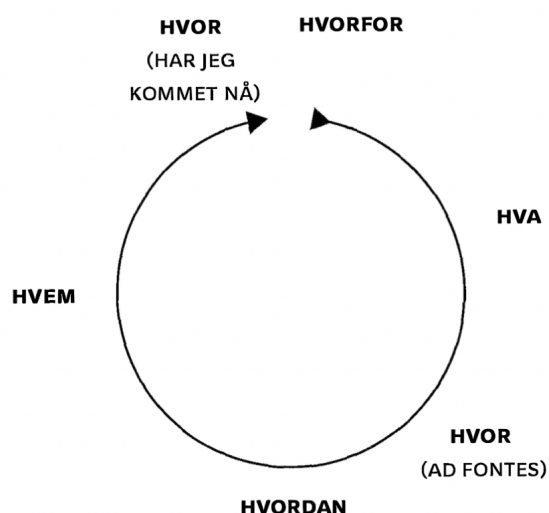
Bademodellen bruker svømming og bading som metafor for å illustrere dybdelæringsprosessen, jamfør figur 1. Den første fasen av modellen innebærer å friste elevene til å bade mens de enda står på vannkanten. Dette kan skje gjennom engasjement, provokasjon eller andre vekkelser. Elevene må selv ha lyst til å bade, og for å få de videre ut i vannet må de gis verktøyer som gjør dem i stand til å mestre det ukjente fagstoffet. Samtidig må elevene vite at læreren fungerer som badevakt når de er ute i vannet. Altså skal læreren stå klar til å hjelpe elevene hvis de trenger hjelp. Ute i vannet må elevene bruke de verktøyene som læreren har gitt dem for å mestre fagstoffet, for at de skal komme seg tilbake på land. Når elevene har kommet opp på land igjen, kan de reflektere over sin badetur, og de vil forhåpentligvis være mer motiverte og bedre rustet til nye svømmeturer (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 39–41).



*Figur 1: Bademodellen hentet fra Nyhus og Talsethagen (2020, s. 39). Gjengitt med tillatelse fra forfatterne og LNU (se vedlegg 13).*

Sirkelmodellen er den andre modellen som kan bidra til å illustrere en dybdelæringsprosess, jamfør figur 2. Den er en sirkel bestående av følgende seks steg: 1) hvorfor, 2) hva, 3) hvor (ad fontes), 4) hvordan, 5) hvem, og 6) hvor (har jeg kommet nå). Hvorfor (1) handler om å vekke elevenes interesse, engasjement og følelse av at fagstoffet er relevant og viktig for dem. Denne delen har som mål å vekke elevenes indre motivasjon for å lære det aktuelle fagstoffet. Nyhus og Talsethagen (2020, s. 42) ser det slik at hvorfor-fasen er særlig viktig for å legge til rette for å oppnå dybdelæring. Hva (2) består av å hente frem tidligere kunnskap om fagstoffet, samtidig som den tidligere kunnskapen skal suppleres med ny kunnskap. Det sentrale er å skape oversikt over fagstoffet og å trekke tråder mellom ulike bestanddeler av stoffet. Nyhus og Talsethagen (2020, s. 43) argumenterer for denne fasen ved å hevde at man

ikke kan se sammenhenger uten forkunnskaper. Videre er det også slik at relevansen til den nye kunnskapen er usynlig for elevene frem til den settes i sammenheng med forkunnskapene deres. Hvor (ad fontes) (3) består av å gå til de sentrale kildene, og ikke bruke unødig tid på overflatelesing av mange små verk, men heller å gå til det eksemplariske. Dette er i tråd med Gilje og kolleger (2018, s. 25) sin påstand om at «mindre stoff gir mer dybde». Hvordan-fasen (4) består av å gå fra overflatelæring til en dypere innsikt, der elevene skal bruke fagstoffet og gjøre det til sitt eget. For å få dette til skal elevene formulere faglige problemstillinger og utfordringer for å utforske et emne. Hvem (5) handler om å bidra til å utvikle elevene til å bli aktive medborgere som kan ytre seg i offentligheten overfor reelle mottakere. Dette kan øves gjennom for eksempel debatter og skriftlige utvekslinger. Samtidig som elevene får øve seg på å delta i offentligheten i det trygge klasserommet, må elevene oppfordres til å tre ut i offentligheten med sine bidrag. Det er også sentralt at elevene får «reflektere over hvilken sjanger, hvilket medium og hvilken plattform som er passende for å nå fram til riktig mottakergruppe» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 46). Den siste fasen er hvor (har jeg kommet) (6). I hvor-fasen skal elevene reflektere over sin nye innsikt, erkjennelse, kunnskap og mestringsfølelser som læringsprosessen forhåpentligvis har ført med seg. Metarefleksjon er målet med denne fasen. Dette er med på å utvikle elevene til å bli selvregulerende og i stand til stadig å reflektere over sin egen læringsprosess (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 41–46). Landaas (2021, s. 96) skisserte i sin masteroppgave at sirkelmodellen kan være en fruktbar måte å nærme seg dybdelæring på, og det skal jeg utforske videre i denne oppgaven.



Figur 2: Sirkelmodellen hentet fra Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41). Gjengitt med tillatelse fra forfatterne og LNU (se vedlegg 13).

Både bademodellen og sirkelmodellen skisserer dybdelæringsprosessen i ulike steg. De ulike stegene konkretiserer Nyhus og Talsethagen videre i sin firedeling av hvordan man kan arbeide med dybdelæring i klasserommet. Først skal undervisningen engasjere, for å få elevene inn i faglige problemstillinger og temaer. Deretter skal undervisningen opplyse gjennom begreper, verktøy og fagkunnskaper. Deretter skal undervisningen produsere, der eleven skal arbeide frem et eget produkt ut fra forrige steg. Til sist skal elevene vurdere og reflektere over hva han har lært, hvordan han har lært, og hva han vil ta med seg videre (Nyhus og Talsethagen, 2020, s. 47). Disse fire stegene svarer til de ulike fasene i både bade- og sirkelmodellen.

For meg er det med dette tydelig at sirkelmodellen er en sterkere forklaringsmodell enn bademodellen. Bademodellen er vag, mens sirkelmodellen spesifiserer nøyaktig hva som inngår i ethvert steg, men viktigst av alt spesifiserer den også hvorfor de ulike bestanddelene inngår i modellen. Det gjør ikke bademodellen. Derfor har jeg brukt sirkelmodellen som utgangspunkt da jeg planla mitt undervisningsopplegg for klasseromsforskningsprosjektet i en vg1-klasse på studieforbereende, med mål om å oppnå identitetsutvikling, danning og dybdelæring i praksis, altså å få det til å rocke i klasserommet (Nyhus og Talsethagen, 2020, s. 33), samtidig som elevenes identitet og danning utvikles. Mer om hvordan jeg brukte modellen og hvordan undervisningen så ut, kommer i 3.3.2 og vedlegg 10.

#### 2.4.6 Dybdelæring og danning

For å avrunde teorikapitlene vil jeg kort gjøre rede for koblingen mellom dybdelæring og danning. Dette er for å bygge bro mellom de ulike teorikapitlene og for å vise hvordan de henger sammen. Jeg har i delkapittel 2.2.2 lagt frem koblingen mellom danning og identitetsutvikling. Koblingen mellom dybdelæring og danning ligger i definisjonene av de to begrepene. Slik jeg definerer dybdelæringsprosesser i denne oppgaven, skal elevene tilegne seg fagstoff som de kan bruke i kjente og ukjente sammenhenger, bygd på progresjon både alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). For danning derimot, skal man ut fra den dobbeltsidige åpning ha lært noe av og i (Klafki, 2001, s. 193). Hvis man har lært dypt nok til at fagstoffet kan brukes i kjente og ukjente sammenhenger, er det også sannsynlig at man som elev har lært noe av og i fagstoffet. For har man lært noe av og i fagstoffet, vil det kunne brukes i andre sammenhenger, siden fagstoffet med det vil utgjøre en del av elevens eget åndelige liv. På den andre siden vil man som dannet i fagstoffet, sannsynligvis også ha lært dypt gjennom å ha overført noe fra det eksemplariske til en mer

generell kategorial kunnskap. Dette betyr etter mitt syn at dybdelæringsprosesser kan føre til dannning, og at undervisning med mål om dannning kan være undervisning som foregår på lignende måter som i dybdelæringsprosesser. Dette er en mulighet som Willbergh (2016, s. 121) også skisserer. Hun ser det slik at dannning og dybdelæring på denne måten kanskje kan gå hånd i hånd. Dette hevder hun er fordi dybdelæringsprosessen åpner for at elevene kan generalisere fra kunnskap de har tilegnet seg til annet kunnskapsstoff, og på den måten også føre til den dobbeltsidige åpning til Klafki (Willbergh, 2016, s. 121).

### 3. Metode

Metode er en fremgangsmåte for å skape kunnskap og utvikle forståelse for denne kunnskapen (Grønmo, 2016, s. 41). Ved bruk av vitenskapelig metode vil jeg komme frem til ny innsikt om identitetsutvikling, danning og dybdelæring hos elever. Metodekapitlet mitt har jeg delt inn i fem. Jeg innleder med en filosofisk begrepsavklaring som posisjonerer meg i forskningen. I det første delkapitlet etter dette, argumenterer jeg for valg av metoder og gir et oversyn over metodene i 3.1. Deretter gjør jeg rede for utvalg og felt i 3.2, før jeg i 3.3 beskriver gjennomføringen av datainnsamlingen. Det fjerde delkapitlet, 3.4, beskjefter seg med behandlingen av datamaterialet. Til sist tar jeg opp metodologiske utfordringer i 3.5.

Man tar alltid med seg visse forståelser og overbevisninger inn i forskningen, bevisst eller ubevisst, som former hva man forsker på og hvordan. Derfor er det viktig å være seg bevisst disse antagelsene og å gjøre de eksplisitte i forskningen (Creswell, 2013, s. 15–19). I kvalitativ forskning er idéen at det finnes flere virkeligheter (Nilssen, 2012, s. 25). Det ontologiske ståstedet i denne avhandlingen er derfor at noe er «virkelig dersom denne virkeligheten er konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen» (Postholm, 2010, s. 34). Målet mitt blir derfor å forstå betydningen elever og lærere konstruerer ut fra sin livsverden i skolen (Postholm, 2010, s. 34). Det epistemologiske synet, er «at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne» (Nilssen, 2012, s. 25). Derfor er det viktig å komme så tett på den livsverdenen som informantene lever i, for å forstå dem (Creswell, 2013, s. 20). Den aksiologiske antagelsen i kvalitativ forskning er at jeg tar med meg verdiladde forståelser inn i studien som gjør at den ikke kan være fullstendig objektiv (Nilssen, 2012, s. 26). Derfor vil jeg være eksplisitt om mine verdier og forutinntattheter, samt hvordan dataene jeg samler inn, er verdiladde (Creswell, 2013, s. 20; Postholm, 2010, s. 35). Metodologisk er studien induktiv og formes av mine erfaringer gjennom hele datainnsamlingen (Creswell, 2013, s. 22). Siden studien er fenomenologisk, samler jeg inn data fra personer som har opplevd fenomenet, og utvikler en beskrivelse av essensen ved denne erfaringen til flere individer (Bogdan & Biklen, 2007, s. 25–26; Creswell, 2013, s. 76; Postholm, 2010, s. 17, s. 41–44; Tjora, 2018, s. 31). Det hermeneutiske ved studien er at jeg tar utgangspunkt i informantenes perspektiver og forstår dem ut fra den hermeneutiske spiralen (Nilssen, 2012, s. 73–74; Postholm, 2010, s. 19–20).

### 3.1 Valg av metode

For å undersøke hvordan identitetsutvikling, danning og dybdelæringsprosesser fortoner seg for elever i den videregående skolen, har jeg brukt tre ulike verktøy for å samle inn data. Til sammen skal disse gi svar på problemstillingen *Hvordan fremme identitetsutvikling og danning gjennom dybdelæring?* og forskningsspørsmålene som presentert i 1.2.

De tre ulike verktøyene for datainnsamling er kvalitative intervjuer med norsklærere, fokusgruppeintervjuer med elever og dokumentanalyse av elevers refleksjonslogger. De to sistnevnte fungerer som en del av klasseromsforskningsdesignet mitt, der jeg har undervist i 11 timer i en vgl-klasse på studieforbereende om samisk i form av et feltarbeid. Å bruke ulike datainnsamlingsmetoder på denne måten kalles metodetriangulering (Brevik & Mathé, 2021, s. 50). Det styrker tilliten til både metoden og funnene som følger med datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 67–68). Datainnsamlingsmetodene er induktive. Det betyr at jeg går fra empiri til teori gjennom fortolkning og teorigenerering, i stedet for å gjennomføre teoritestning ut fra hypoteser som i kvantitative studier (Bogdan & Biklen, 2007, s. 6; Creswell, 2014, s. 186; Grønmo, 2016, s. 51; Hatch, 2002, s. 161; May, 2011, s. 163; Postholm, 2010, s. 36; Tjora, 2018, s. 14). Grønmo (2016, s. 51) tar til orde for induksjon når man undersøker temaer som er lite forsket på fra før, og derfor er det ikke hensiktsmessig å deduktivt teste teorier kvantitativt jamfør delkapittel 1.1 og 2.4.4.

#### 3.1.1 Begrunnelse for kvalitative tilnærminger

For mitt formål finnes det flere gode grunner til å velge å bruke kvalitative tilnærminger generelt og kvalitative intervjuer spesielt som verktøy til datainnsamlingen. Kvalitativ forskning er velegnet når «temaet er ulike aspekter av menneskelig erfaring» (Creswell, 2013, s. 44; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Det samme hevder Tim May når han skriver at intervjuer kan gi dype innsikter i folks følelser, holdninger, verdier, erfaringer, meninger og ambisjoner (May, 2011, s. 131). Identitetsutvikling, danning og dybdelæring er utvilsomt aspekter ved både lærere og elevers menneskelige erfaringer. Steinar Kvale og Svend Brinkmann hevder også at kvalitative tilnærminger er formålstjenlig når forskningsspørsmålene kan formuleres gjennom hvordan-spørsmål. Det kan mine forskningsspørsmål i utstrakt grad, som vist i 1.2. Attpåtil er studien induktiv, og da passer kvalitative tilnærminger bedre enn kvantitative (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 136).

Kvalitative tilnæringer har også en styrke i at de åpner for nyanserte beskrivelser av informantenes opplevelser, følelser og handlinger, og forsøker gjennom disse å «komme frem til betydninger på et konkret plan» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 48). For eksempel fortalte informantene mine om sine erfaringer fra læreryrket på nyansert vis. Samtidig er kvalitative data mer forutsetningsløse og fordomsfrie enn kvantitative data. Dette er fordi de er basert på ord og utsagn, ikke på tallverdier som tester hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48–50).

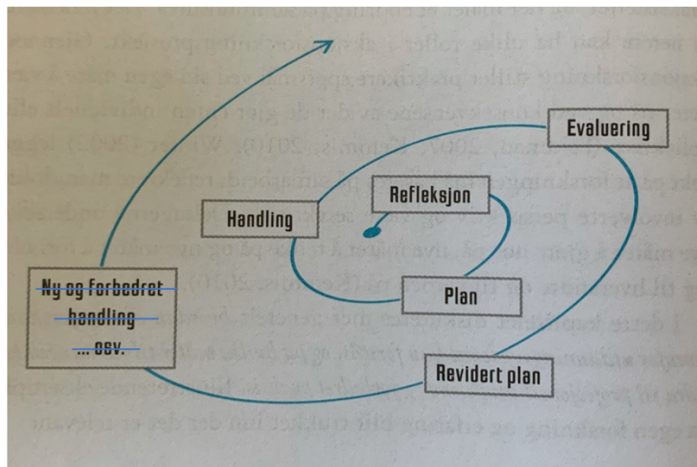
Samlet sett gjør disse argumentene det tydelig at kvalitative intervjuer er velegnet for å forstå hvordan lærere arbeider med dybdeløring og danning i norskfaget, samt hvordan elever opplever og erfarer dybdeløringprosesser med vekt på danning og identitetsutvikling. Til tross for de mange styrkene ved kvalitative tilnæringer, finnes det også innvendinger og problemer knyttet til metodene som jeg vender tilbake til i delkapittel 3.3, 3.5 og 6.6.

### 3.1.2 Begrunnelse for klasseromsforskningsdesign

Mitt klasseromsforskningsdesign har mange likhetstrekk med aksjonsforskningsdesign. Derfor vil jeg i det følgende argumentere for klasseromsforskningsdesignet mitt gjennom å vise til likheter og ulikheter mellom aksjonsforskningsdesign og denne studiens design.

Aksjonsforskningsdesign har som mål «å vinne innsikt, utvikle en reflektert praksis, skape positive endringer i skolen og i utdanning generelt og forbedre elevers læring» (Ulvik, 2016, s. 18). Utgangspunktet for ethvert aksjonsforskningsdesign er å identifisere det Marit Ulvik (2016) kaller et vekstpunkt, som skal løses gjennom en intervensjon (Øgreid, 2021b, s. 210–211). Vekstpunktet er et punkt ved egen praksis man ønsker å utvikle. I dette prosjektet er vekstpunktet identitetsutvikling, danning og dybdeløring i LK20. Det neste steget i aksjonsforskningsprosjekter, er å reflektere over måter å møte vekstpunktet på. I dette steget bruker jeg eksisterende teori om identitet, danning og dybdeløring, tidligere praksiserfaringer, samt de to innledende lærerintervjuene for å finne mulige måter å forbedre min praksis på. Dernest prøver man ut tiltak, evaluerer og reflekterer over dem ut fra empirisk innsamlede data, før man eventuelt reviderer prosjektet og prøver ut nye tiltak basert på dataene (Ulvik, 2016, s. 18). Det er her mitt undervisningsopplegg gjennomføres, før jeg evaluerer det gjennom fokusgruppeintervjuer med et utvalg elever fra klassen, samt elevenes refleksjonsnotater fra timene. Ulvik (2016, s. 18) beskriver aksjonsforskningprosjekter som en «stadig prosess av planlegging, handling og evaluering – ofte illustrert som en spiral». For mitt tilfelle vil prosjektet kun ta én runde rundt spiralen (se figur 3), for jeg kan ikke revidere

prosjektet og prøve nye tiltak basert på dataene. Det er derimot vanligere hvis man er fast ansatt i skolen man gjennomfører aksjonsforskningsprosjekter på (Eikeland, 2020, s. 203).



Figur 3: Aksjonsforskningsspiralen hentet fra Ulvik (2018, s. 18).

Hanne Riese (2016, s. 41–48) beskriver fem kjennetegn ved aksjonsforskningsdesign. Det første er at man er full deltaker i forskningsfeltet som undersøkes. Man er både full deltaker, samtidig som man er observatør. Med det befinner man seg derfor i en dobbeltrolle med et dobbelt fokus på klasseromsaktivitetene og forskningen som utledes fra dem. Det andre er en analytisk refleksivitet, som handler om å være transparent om valgene og bakgrunnene for dem. Det er viktig når man befinner seg i den doble rollen med det doble fokuset, som jeg kommer tilbake til i 3.5.5. Det tredje er forskerens synlighet i datamaterialet, der forskeren i aksjonsforskningsdesign er synlig i rapporteringen av forskningen. Mine erfaringer og opplevelser av klasseromsforskningen vil derfor bli en del av datagrunnlaget gjennom feltnotatene. Det fjerde er en dialog med informanter utover seg selv, siden forskningen skal belyse mer enn bare mine egne opplevelser av klasseromssituasjonen. Derfor har jeg en forpliktelse til å samle inn data fra eksempelvis elever. Uten en datainnsamling myntet på elever, ville prosjektet blitt en biografi heller enn et forskningsprosjekt. Det femte og siste kjennetegnet til aksjonsforskning, er en forpliktelse til en analytisk agenda. Jeg skal forstå virkeligheten som deltaker, men også fortolke virkeligheten slik den forstås av elevene jeg forsker på og med (Riese, 2016, s. 41–48).

Med dette legger jeg meg tett opp mot et aksjonsforskningsdesign, men det er likevel noen aspekter som skiller mitt design fra tradisjonelle aksjonsforskningsdesign. Et skille, er at jeg ikke kan følge opp endringer i etterkant av prosjektet, siden jeg ikke er fast ansatt ved skolen der prosjektet gjennomføres. Et annet aspekt, er at jeg ikke er i dialog med lærerfellesskapet



om endringene eller har mål om å endre organisasjonen (Creswell, 2012, s. 577, s. 586). I aksjonsforskning er det gjerne også et samarbeid mellom forskeren og lærerne, der lærerne er medforskere. Slik er det ikke i mitt prosjekt, som dermed ikke følger det demokratiske idealet ved aksjonsforskningsprosjekter (Øgreid, 2021b, s. 215–216).

Styrken ved klasseromsforskning som dette, er at det muliggjør å teste ut et undervisningsopplegg, som jeg deretter kan evaluere fra innsiden. Dette åpner for å se på endringer i undervisningen, for så å måle hvordan elevene ble påvirket av endringene i undervisningen (Ulvik, 2016, s. 17–18). For å måle det må det etter mitt syn gjennomføres et undervisningsopplegg i praksis, for så å se på hvordan elevene opplevde læringsprosessen. Det finnes også eksempler på studier med lignende formål som har brukt aksjonsforskningsdesign på en fruktbar måte. Som eksempel bruker Kongsgården (2020) aksjonsforskningsdesign i sin masteroppgave der han undersøkte hvordan norsklærere kan fremme elevenes skrivekompetanse gjennom responsgrupper. Hans bruk av aksjonsforskningsdesign førte frem til større innsikt om trening av elevers skrivekompetanse (Kongsgården, 2020), og derfor er det grunn til å tro at et lignende design vil fungere hensiktsmessig også for denne oppgaven.

### 3.1.3 Begrunnelse for kvalitative intervjuer med norsklærere

Det finnes mange gode grunner til å velge kvalitative intervjuer med norsklærere, som beskrevet i delkapittel 3.1.1. Det viktigste argumentet er at det vil gi meg svar på forskningsspørsmål 1A–C. Kvalitative intervjuer er også en utbredt datainnsamlingsmetode i pedagogisk og didaktisk litteratur om en rekke temaer som berører klasserommet, lærere og elever. Andresen (2020) har, som et eksempel, brukt kvalitative intervjuer med lærere i tillegg til deltagende observasjon for å undersøke læreres skjønnsutøvelse ved undervisning om kontroversielle temaer. Det styrker troen på at kvalitative intervjuer med norsklærere kan være en fruktbar inngang til min problemstilling.

### 3.1.4 Begrunnelse for fokusgruppeintervjuer

I datainnsamlingen etter klasseromsforskningen, bruker jeg fokusgruppeintervjuer og elevenes refleksjonsnotater fra undervisningen. Fokusgruppeintervjuene brukes som datainnsamlingsverktøy av både teoretiske så vel som praktiske grunner. De teoretiske grunnene er først og fremst at både McKernan og Klafki argumenterer for at kvalitative

metoder, som eksempelvis fokusgrupper, generelt sett egner seg godt i aksjonsforskningsdesign (McKernan, 1996, s. 4–6; Klafki, 1974, referert i Brock-Utne, 1979, s. 20–22). Bente Halkier hevder at fokusgrupper er hensiktsmessig for å produsere data om grupperes fortolkninger, interaksjoner og normer (Halkier, 2002, s. 15). Her kan således elevenes fortolkninger og opplevelser av undervisningsopplegget komme frem (ibid.). Et annet viktig aspekt er at jeg i masteroppgaven utforsker et relativt utforsket felt, jamfør delkapittel 2.4.4. Da passer fokusgrupper godt, for Kvale og Brinkmann (2015, s. 179–180) hevder at «fokusgruppeintervjuet er velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område» siden interaksjonene i fokusgruppen kan skape spontane og emosjonelle synspunkter i større grad enn ved individuelle intervjuer. Attpåtil får man i fokusgrupper tilgang på informantenes eget språk, med detaljerte beskrivelser (Wilkinson, 1998, s. 190–192). Dette åpner for at jeg kan observere hvordan elevenes oppfatninger konstrueres, uttrykkes, forsvares og modifiseres i løpet av interaksjonene som utspiller seg i intervjusituasjonen (Wilkinson, 1998, s. 193). På den måten slippes jeg som forsker inn i elevenes måter å tenke på om spørsmålene som ble stilt i intervjuene (Svenkerud, 2021, s. 94). En siste teoretisk styrke ved fokusgruppeintervjuet, er at det ikke er knyttet til noen spesifikk epistemologi (Wilkinson, 1998, s. 186), som åpner for blandede metoder; metodetriangulering.

Med de teoretiske grunnene for at jeg har valgt fokusgruppeintervju, må de praktiske årsakene tre frem. Når man både skal være forsker og lærer på samme tid, tar Dag Roness (2016, s. 67) til orde for enklere og mer tidseffektive datainnsamlingsmetoder. Et særtrekk ved fokusgruppeintervjuet, er at man kan intervjuere flere informanter på samme tid. Det gjør datainnsamlingsprosessen tidseffektiv, sammenlignet med å intervjuere én informant av gangen (Wilkinson, 1998, s. 186). Det er da også tilnærmet umulig å fange opp hvordan en gitt klasseromssituasjon oppfattes av det mangfoldet av perspektiver og elever som befinner seg i klasserommet (Riese, 2016, s. 46). Med fokusgruppeintervjuer kan jeg bote på denne utfordringen, ved å intervjuere flere elever, og dermed samle inn flere perspektiver på samme tid, der elevene også kan utfylle og supplere hverandre i intervjusituasjonen.

Med dette er det tydelig at det finnes både teoretiske og praktiske årsaker til å velge fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode i aksjonsforskningsdesignet. Viktigste av alle argumenter, er at jeg mener det vil gi meg svar på problemstillingen (Reness, 2016, s. 60; May, 2011, s. 188). Flere andre publikasjoner har også brukt fokusgruppeintervjuer til å forske på didaktiske og pedagogiske problemstillinger i en klasseromskontekst. Noen av dem

har i likhet med mitt prosjekt, som mål å undersøke elevenes opplevelser av aspekter ved læreplanen. Osborne og Collins (2001) gjennomførte fokusgruppeintervjuer med totalt 16 elever for å undersøke elevers syn på læreplanen i naturfag, mens Souza med kolleger (2013) undersøkte den britiske læreplanen gjennom fokusgruppeintervjuer med elever. Sistnevnte argumenterer også for at fokusgrupper er en effektiv måte å fange elevenes syn på læreplanens innhold (Souza et al., 2013, s. 3). Datainnsamlingsmetodens svakheter kommer jeg tilbake til i delkapittel 3.3.3 samt i 3.5.

### 3.1.5 Begrunnelse for refleksjonslogger

Elevene skal i undervisningen skrive refleksjonslogger. I refleksjonsnotatene kan det ligge tegn til hvordan elevenes forståelser av fagstoffet formes og utvikles over tid. Derfor vil loggene bli gjenstand for analyse. Ved å samle inn elevenes skrevne metarefleksjoner, vil jeg kunne se etter tegn til dybdelæring og dannelse i elevenes skriftlige materiale (Lynggaard, 2010, s. 145). Det finnes også flere publikasjoner som har gjort lignende datainnsamlinger fra en klasseromskontekst, der forskerne i tillegg har samlet inn elevenes skriftlige tekster for å få svar på ulike pedagogiske og didaktiske problemstillinger. Et eksempel er Frøjd (2017), som samlet inn elevers skriftlige tekster for å finne ut hvilke holdninger elever har til OD-dagen. Som et annet eksempel, har Briseid (2011) samlet inn studenters refleksjonsnotater om deres syn på rollespill i undervisningen.

### 3.1.6 Begrunnelse for feltnotater

Riese tar i boken «Å forske på egen praksis» (2016, s. 45) til orde for å bruke feltnotater som supplement til andre datainnsamlingsmetoder i aksjonsforskningsdesign. Siden mitt prosjekt har store likhetstrekk med aksjonsforskningsdesign, er dette relevant også for mitt prosjekt. May Britt Postholm anbefaler også å skrive feltnotater ved bruk av feltarbeid (Postholm, 2010, s. 62). Å skrive og bruke feltnotater gir meg muligheten til å trekke inn egne erfaringer til dataanalysen. Riese (2016, s. 45) hevder at dette vil synliggjøre min påvirkning på feltet som lærer og som forsker. Samtidig kan lesere av oppgaven i større grad vurdere datamaterialet og analysen av det (ibid.). I tillegg kan feltnotatene gi muligheter for å bedre vurdere datamaterialets kvalitet (Grønmo, 2016, s. 259–260). Feltnotater har også blitt brukt på lignende måter i andre lignende studier. Aagaard med kolleger (2018) brukte feltnotater i kombinasjon med kvalitative intervjuer for å undersøke lærerstudenters syn på videofortellinger. Et annet eksempel er Eide (2021), som skrev feltnotater i løpet av sitt

feltarbeid i to klasserom for å finne ut hvordan elever tilegner seg ferdigheter i kritisk tenkning. Fjørtoft (2019) har også brukt feltnotater, som del av et prosjekt med mål om å styrke leseundervisningen, gjennom et forskningsdesign med store likhetstrekk til aksjonforskning.

## **3.2 Utvalg og feltilgang**

### **3.2.1 Utvalg**

For å samle inn dataene har det vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger når det gjelder utvalg. Avgrensningene jeg har foretatt, varierer mellom de ulike datainnsamlingsmetodene. Derfor vil jeg ta for meg utvalgskriteriene i metodene hver for seg i kronologisk rekkefølge.

#### **3.2.1.1 Kvalitative intervjuer med lærere**

For de kvalitative intervjuene i forkant av klasseromsdesignet, var jeg bestemt på å ha et lite utvalg på to norsklærere av to årsaker. Den ene årsaken er at det allerede finnes masteroppgaver som tar for seg mye av det samme som jeg spør norsklærerne om i intervjuene, jamfør delkapittel 1.1 og 2.1. Funnene fra disse masteroppgaven vil bli brukt i drøftingskapitlet der jeg sammenligner funnene deres med mine. Det vil likevel være nyttig for meg å få data fra lærerkilden, som argumentert for i 3.1.1. Den andre årsaken er at jeg rent praktisk ønsker å begrense utvalget for å la prosjektet være gjennomførbart. Utvalgskriteriet var at lærerne måtte være norsklærere på videregående. Utvalget er pragmatisk, som er hensiktsmessig i små undersøkelser på felt som har vært lite utforsket før (Grønmo, 2016, s. 100).

#### **3.2.1.2 Fokusgruppeintervjuer med elever**

I fokusgruppeintervjuene er utvalget noe større enn ved det foregående datainnsamlingsverktøyet. Utvalgskriteriet for klasserommet i seg selv, er at klassen følger læreplanen NOR01-06 (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er evalueringen av undervisningen gjennomført i klasseromsforskningen som er sentral i masteroppgaven. Klasserommet er mangfoldig, og elever kan oppleve den samme undervisningen på ulike måter. Derfor planla jeg et utvalg bestående av åtte elever, fordelt på to ulike fokusgrupper. Det første utvalgskriteriet innad i klassen, var at elevene har deltatt i klasseromsforskningen. Klassen jeg gjennomførte undervisningsopplegget i, er derfor populasjonen. Utvalget ble gjort strategisk ut fra «systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og

analytiske formål er mest relevante og mest interessante» (Grønmo, 2016, s. 103). Det som konstituerer relevante og interessante enheter i denne konteksten, er at de sammen utgjør et mangfold, som viser bredden av ulike elever i klasserommet. Med det ville jeg rekruttere både elever som er pliktoppfyllende og som pleier å gjøre som de skal, elever som ikke pleier å gjøre som de skal, og elever som befinner seg på ulike steder mellom disse ytterpunktene. Dette innebærer også variasjon i det faglige og sosiale nivået til elevene. I samråd med norsklæreren som vanligvis har klassen, valgte jeg derfor først ut 12 elever som skal representere et tverrsnitt av klasserommet, både med tanke på faglig og sosialt nivå, deltakelse i undervisningen og fravær, samt engasjement. Flere elever samtykket ikke til deltakelse i intervjuet, og derfor måtte jeg rekruttere i enda en runde. Av den grunn ble tre nye elever spurt om samtykke. Selv om 15 elever ble spurt om å delta i fokusgruppeintervjuene, takket bare åtte ja. I tillegg var det to respondenter i frafall blant de åtte. Det reelle utvalget, som skal representere et tverrsnitt av klasserommet, ble derfor seks elever. Jeg vil likevel argumentere for at det til en viss grad er et tverrsnitt, sett bort fra at det ikke er noen andrespråkselever i utvalget.

### 3.2.1.3 Refleksjonslogger til elever

I undervisningen skrev alle elevene refleksjonslogger på slutten av hver time. Utvalgskriteriet for loggene, er at jeg bruker loggene til de samme elevene som deltok i fokusgruppeintervjuene. Grunnen til dette er at det åpner for å triangulere dataene. Med det har jeg i teorien et utvalg på 66 refleksjonslogger, siden det er seks elever i fokusgruppene, og hver av de skal ha levert ti refleksjonslogger og en prosjektrapport. Det er derimot noe frafall i loggene, siden ikke alle de samtykkede elevene var til stede i hver time av undervisningen (se tabell 1 i 3.3.4). Derfor er det reelle utvalget 52 logger.

### 3.2.1.4 Feltnotater fra undervisningen.

Feltnotatene jeg skrev fra undervisningen, består av 11 notater av ulik lengde, med et notat fra hver undervisningstime. Disse har jeg utformet som tillegg til hva-hvordan-hvorfor-skjemaene for hver av undervisningsøktene, der jeg har en kolonne om hvordan gjennomføringen gikk, og en kolonne om mine foreløpige fortolkninger av hendelsene som utspiller seg i undervisningen (se vedlegg 10). Til sammen blir utvalget 11 feltnotater.

### 3.2.2 Feltilgang

For å muliggjøre en kvalitativ datainnsamling er det nødvendig med tilgang til feltet man skal studere. Her vil jeg derfor gjøre rede for hvordan jeg gikk frem for å få feltilgang.

Da jeg skulle få tak i norsklærere i den videregående skolen til de kvalitative intervjuene med norsklærere, tok jeg kontakt via e-post med to norsklærere jeg visste var ansatt i videregående i bergensområdet. Jeg hadde tidligere kjennskap til dem begge gjennom langpraksis som del av lektorutdanningen. Begge var positive til prosjektet og stilte opp med glede.

Å få tilgang til et klasserom der jeg kunne gjennomføre et undervisningsopplegg over 10 timer, var derimot mer krevende. Jeg brukte langpraksis og nettverket jeg hadde av lærere til å sondere terrenget, før jeg tok kontakt med ulike skoler. I prosessen var det mange portvakter. Å få tilgang til feltet begynte derfor allerede våren 2021 og fortsatte gjennom sommeren. Først tok jeg kontakt med en rektor ved en videregående skole som godkjente prosjektet. Deretter ønsket rektor at jeg også skulle få godkjenning fra avdelingslederen på skolen. Det fikk jeg. Dernest fikk jeg e-postadressene til norsklærerne på skolen som skulle undervise i vg1 til høsten. Jeg tok kontakt med tre ulike lærere og fikk tilgang til en av lærerne sin klasse. I løpet av høsten ble det derimot endringer i denne lærerens timeplan, som gjorde at han ikke kunne gi meg feltilgang likevel. Da tok jeg igjen kontakt med de to resterende norsklærerne på samme skole, der jeg allerede hadde fått tilgang både fra rektor og avdelingsleder, og fikk heldigvis tilgang til en av de to lærernes klasse i ti norsktimer.

## 3.3 Gjennomføring av datainnsamling

### 3.3.1 Gjennomføring av kvalitative intervjuer med lærere

Den første delen av innsamlingsfasen består av å gå til lærerkilden for å undersøke hvordan norsklærere både jobber og tenker rundt det som kan innbefattes av dybdelæring og danning. Dette gjør jeg gjennom kvalitative intervjuer i semistrukturert form styrt av en intervjugaid (se vedlegg 2) med spørsmål som forsøker å få svar på forskningsspørsmål 1A–C (se vedlegg 1). Før intervjuene fikk lærerne vite om temaene jeg planla å ta opp i intervjuene, slik at de fikk noe betenkningstid i forkant.

For å styrke den semistrukturerte intervjugaiden (Byrne, 2018, s. 231) har jeg gjennomført en pilot av intervjugaiden på én lærer utenfor utvalget og på en medstudent. Med utgangspunkt i

piloten har jeg gjort små endringer for å forbedre intervjugaiden. Endringene besto i å formulere oppfølgingsspørsmål og noen omformuleringer. For eksempel hadde jeg originalt spørsmålet «Hvilke norskfaglige elementer er med på å danne elevene dine?», der jeg etter piloten la til et oppfølgingsspørsmål.

Dataene ble samlet inn ved hjelp av lydopptak. Lydopptak vil hjelpe meg med mine fortolkninger, siden jeg kan fokusere på samtalen, i stedet for å konsentrere meg om å notere hva som kommer frem i intervjuet. Det sikrer også at det er informantenes ord, og ikke mine egne, som analyseres og fortolkes (May, 2011, s. 152).

Kvalitative tilnæringer som denne, avhenger av god samhandling og kommunikasjon mellom meg som forsker og enhetene i utvalget. Hvis ikke samhandlingen fungerer godt, kan det svekke datamaterialets kvalitet (Grønmo, 2016, s. 172). Intervjuene ble gjennomført i lærernes arbeidstid, på det som både avdelingsleder ved skolen og jeg mente var et egnet grupperom på skolen der lærerne jobber. I mine metodologiske notater (se vedlegg 9) har jeg notert et problem i samhandlingen med Ole, som følge av at intervjuet ble avbrutt. Det forstyrret flyten i intervjuet, og derfor stilte jeg noen av spørsmålene på nytt for å få informanten inn på sporet igjen.

### 3.3.2 Gjennomføring av klasseromsforskning

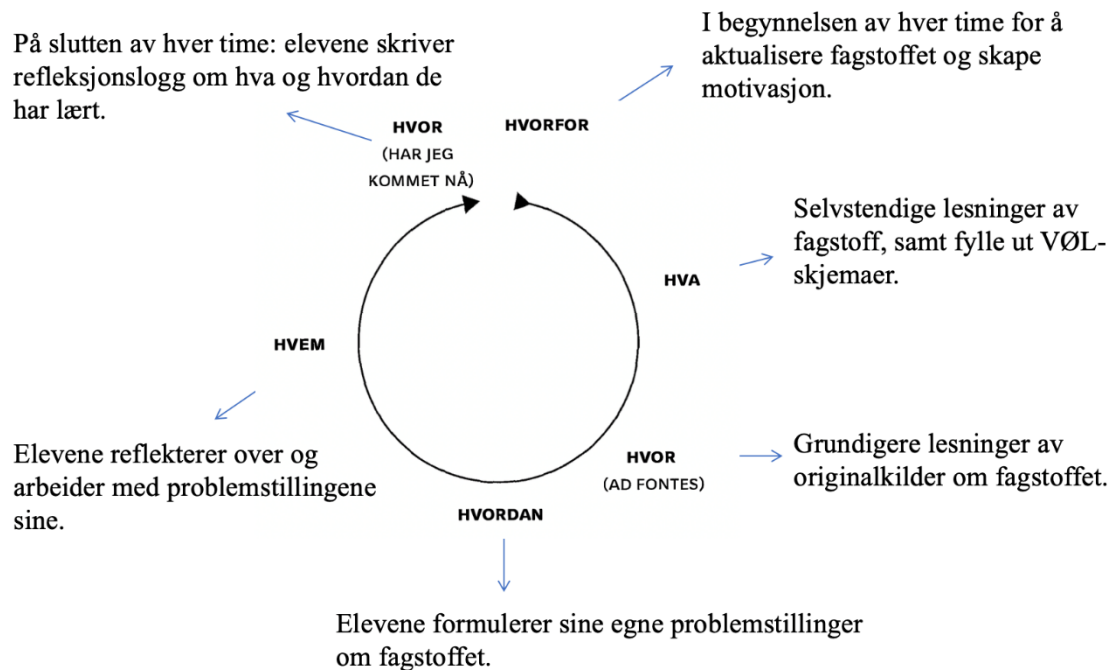
Den andre delen av datainnsamlingsfasen består av et klasseromsforskningsprosjekt. Her underviste jeg i 11 timer i en vg1-klasse i norsk med utgangspunkt i sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41–46), som forklart i kapittel 2.4.5. Dette var fordi jeg ble tilbudt en time mer med undervisning enn de originalt planlagte 10 timene. Målet med undervisningen var å få til dybdelæring, samt å utvikle elevenes identiteter og danning. I etterkant av undervisningen undersøkte jeg hvorvidt målene ble oppnådd gjennom fokusgruppeintervjuer og elevenes logger fra undervisningen. I det følgende vil jeg gjøre rede for undervisningsplan og gjennomføring. Avslutningsvis kommenterer jeg gjennomføringen ut fra feltnotatene fra undervisningen.

#### 3.3.2.1 Planlegging

Kompetansemålet undervisningen ble planlagt ut fra, var «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskingspolitikken og de språklige rettighetene samer har som

urfolk» (Utdanningsdirektoratet, 2021b) for vg1 studieforbereidende fra NOR01-06.

Undervisningsopplegget som helhet er skissert i vedlegg 10. Figur 4, som er en tilpasning av sirkelmodellen, illustrerer undervisningens overordnede plan.



Figur 4: Plan for undervisning tilpasset til sirkelmodellen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 41).

Undervisningen begynte hver time med den første fasen i Nyhus og Talsethagen (2020) sin sirkelmodell, hvorfor-fasen, for å aktualisere fagstoffet og motivere elevene. I hva-fasen skulle elevene gjøre selvstendige lesninger av fagstoff, samt fylle ut VØL-skjemaer. Hvor (ad fontes)-fasen besto av at elevene gjorde grundigere lesninger av ulike kilder om samisk. I hvordan-fasen fikk elevene i oppgave å formulere sine egne problemstillinger eller undringsspørsmål om enten samisk kultur, språk eller forskningspolitikk, med utgangspunkt i VØL-skjemaet og refleksjonsnotatene sine. Problemstillingene elevene formulerte, la grunnlaget for elevenes selvstendige fordypningsoppgaver om samisk. Med det bevegde vi oss inn i hvem-fasen, der elevene skulle reflektere over hvordan det er hensiktsmessig å svare på sin egen problemstilling. Her skulle elevene revidere sine prosjekter med utgangspunkt i medelevvurderinger. Hvor (har jeg kommet nå)-fasen planla jeg å gjennomføre i slutten av hver undervisningstime, der elevene skulle skrive refleksjonslogger om hva de har lært, hvordan de har lært, og hva de lurte på. I den siste timen skulle elevene skrive en mer utfyllende og grundig prosjektrapport.



### 3.3.2.2 Klasseromsforskningens gjennomføring og kommentarer til gjennomføring

Overordnet ble det meste av undervisningen gjennomført etter planen. Elevene var velvillige og nysgjerrige på fagstoffet og arbeidsmåtene. I klasserommet er det likevel tilnærmet umulig at alt går på skinner.

Det var tidvis teknologiske problemer, som noen ganger førte til treg oppstart av timene. Et annet problem som førte til treg oppstart, var oppussing av skolen, som tidvis gjorde at elevene fikk lengre friminutt. Noen diskusjoner trakk også ut i tid, men det var min didaktiske vurdering i øyeblikkets hete at det var hensiktsmessig de gangene dette skjedde. I to av undervisningsøktene måtte loggskrivningen på slutten av økten utgå som følge av dette. Da ble loggskrivning gitt som hjemmelekse til neste undervisningsøkt.

I den grundige lesningen i hvor (ad fontes)-fasen var det flere elever som ga uttrykk for at lesemengden var overveldende. Her forsøkte jeg å hjelpe elevene videre, men elevene ga ofte uttrykk for å ikke ville ha hjelp. Dette kan ha ført til at elevene manglet noe overflatekunnskap før de gikk løs på dybdelæringsprosessen.

Det var også stort fravær i mange av timene. Gjennomføringen skjedde under koronapandemien, som sannsynligvis påvirket fraværet i klassen.

I formuleringen av problemstillinger, var det noen elever som formulerte problemstillinger rettet mer mot historie og samfunnskunnskap enn norsk. I disse tilfellene forsøkte jeg å rette problemstillingene mer mot det norskfaglige ved fagstoffet. Dette er mulig en utfordring i møte med tverrfaglige temaer som samisk, der norskfaget kan miste sitt eierskap til fagstoffet. De fleste av elevene sine oppgaver beskjefteget seg med fornorskingspolitikk. Noen skrev språklige sammenligner mellom norsk og samisk, mens et fåtall skrev om samisk kultur.

Da elevene skulle gjennomføre medelevvurdering, var det stort fravær og få elever som hadde kommet langt i prosessen med sine selvstendige oppgaver. Derfor ble medelevvurderingen tilpasset slik at elevene muntlig kunne snakke om stoffet de hadde skrevet om og tenkte å skrive om, med hverandre, og få tips og innspill fra hverandre, samtidig som de fikk muligheten til å lære om hverandres fagstoff.

Før siste time ble det innført rødt nivå i videregående skole som følge av nye koronatiltak innsatt av regjeringen. Derfor ble de to siste timene gjennomført digitalt gjennom videomøteplattformen Microsoft Teams. Til tross for digitalisering, ble undervisningen gjennomført etter planen, men med digitale tilpasninger. Likevel førte det til noe uro og mindre stabilitet i undervisningen, men dette vil etter mitt syn ikke påvirke elevenes læring nevneverdig, siden undervisningen ble gjennomført etter planen. Samtidig vil jeg ikke avfeie den mulige negative påvirkningen hjemmeskole kan ha hatt på elevenes læring siden det finnes flere studier som peker på lavere motivasjon for læring, dårligere kommunikasjon og interaksjon mellom lærere og elever (Radu et al., 2020, s. 10), samt problemer med dårligere arbeidsforhold for elever, med manglende båndbredde eller arbeidspult (Almendingen et al., 2021, s. 6), lavere elevdeltakelse i undervisningen (Solberg et al., 2021, s. 66), lavere læringsutbytte (Bakken et al., 2020, s. 36) og innskrenket handlingsrom innenfor lærernes metodefrihet (Fjørtoft, 2020, s. 66) ved hjemmeskole.

### 3.3.3 Fokusgruppeintervjuer

Den andre delen av innsamlingsfasen består av fokusgruppeintervjuer med elever for å undersøke hvordan elever opplever dybdelæringsprosessen, hva de tar med seg fra den, og for å indikere hvorvidt elevenes identiteter og danning har blitt utviklet som følge av læringsprosessen. Elevene fikk gjentatte ganger informasjon om intervjuene i løpet av undervisningen og før intervjuet startet. De fikk informasjon om at jeg ikke skulle teste dem på noen måte, men at jeg var nysgjerrig på elevperspektivet på undervisningen, og at elevenes svar ikke skulle gi noen negative konsekvenser for dem uavhengig av svarene de ga i intervjuet.

Fokusgruppeintervjuene er styrt av en semistrukturert intervjugaid (se vedlegg 3). Her hadde jeg formulert sentrale spørsmål for hvert av forskningsspørsmålene, i tillegg til oppfølgingsspørsmål dersom jeg ikke følte at elevene ga tilstrekkelige svar på de første spørsmålene. Også denne intervjugaiden ble pilotert før bruk, slik Bridget Byrne (2018, s. 231) anbefaler. Etter piloteringen omformulerte jeg noen spørsmål, men innholdet i spørsmålene besto. I tillegg til dette, hadde jeg klart noen sonderingsspørsmål i tilfelle elevene kom med ufullstendige svar, formulert med utgangspunkt i Robert C. Bogdan og Sari K. Biklen (2007, s. 104). Et av sonderingsspørsmålene var eksempelvis «Kan du utdype?».

Fokusgruppeintervjuene ble samlet inn ved hjelp av digitale videoopptak. Det hjalp meg til å fokusere på samtalen, i stedet for å konsentrere meg om å notere hva som kom frem i intervjuet (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154; May, 2011, s. 152). En annen styrke ved opptak, er at det sikrer at det er informantenes ord, og ikke mine egne, som analyseres og fortolkes (May, 2011, s. 152). Video gjør det også enklere å holde orden på hvilke informanter som sier hva, noe som gjør videoopptak praktisk til fokusgruppeintervjuer. Det gir også stor detaljrikdom, også om nonverbale uttrykk hos informantene, og det gir forståelse for konteksten til utsagnene fra intervjuene (Wang & Lien, 2013, s. 2934–2939; Dalland & Hølland, 2021, s. 264–265). Opptakene ble gjort gjennom skjermopptak med Quicktimeplayer og Zoom.

Originalt skulle fokusgruppene blitt gjennomført fysisk på et grupperom på skolen elevene går på. Dette ble endret som følge av nye restriksjoner i møte med en pågående koronapandemi. Derfor ble intervjuene gjennomført samme dag som siste undervisningstime ble gjennomført, digitalt på videomøteplattformen Zoom. Elevene har etter hvert blitt vant til hjemmeskole, og med det også verktøyene for videomøter. Dette er viktig, siden det i digitale fokusgrupper kan oppstå mange uromomenter og distraksjoner hvis mediet der intervjuene gjennomføres, er uvant for informantene (Abrams et al., 2015, s. 91). Likevel var det noen problemer i samhandlingen som følge av teknologiske utfordringer. Et problem var båndbredden til en av elevene, som førte til at han hoppet inn og ut av samtalen til tider. Et annet problem i samhandlingen som følge av digitaliseringen, var at en elev gikk tom for strøm og ikke fant igjen laderen sin. Det førte til at han regnes som en av de frafalte informantene. En annen elev møtte ikke opp. Totalt frafalt derfor to informanter, og det er et høyere frafall enn ønskelig, men likevel et frafall som er lavere enn det Michael Wilkerson med kolleger hevder man kan forvente i digitale fokusgrupper. De hevder at vanligvis faller halvparten av de rekrutterte informantene fra (Wilkerson et al., 2014, s. 565).

Det sentrale er derimot at informantene gir data som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, ikke antall frafalte informanter. Foruten de tekniske problemene, gikk samhandlingen godt i det digitale rommet. Elevene svarte i tur og orden, med både utfyllende og mindre utfyllende svar på spørsmålene og diskusjonene som ble trukket frem i intervjuene. At intervjuene ble gjennomført digitalt, kan likevel ha påvirket datamaterialet, men det endelige datamaterialet åpner for å svare på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. I Katie M. Abrams og kolleger sin sammenligning av

datarikheten i digitale fokusgrupper i motsetning til fysiske fokusgrupper, fant de at begge gir høy datarikhet, og at det ikke er stor forskjell mellom dem ut fra hvilke og hvor mye data de produserer (Abrams et al., 2015, s. 93). I noen tilfeller deler også informantene mer i digitale fokusgrupper enn i fysiske (Poynter, 2010, s. 121), og det hevdes sågar at de er et bedre alternativ enn fysiske fokusgrupper (Wilkerson et al., 2014, s. 563). Med utgangspunkt i mine egne erfaringer fra digitaliseringen av fokusgruppeintervjuene, og studiene som viser at digitale fokusgrupper gir gode data, vil jeg hevde at digitaliseringen av fokusgruppene ikke ser ut til å ha påvirket datamaterialet.

Intervjuprosessen i begge fokusgruppene var relativt lik, både med tanke på hvilke spørsmål som ble stilt, hvordan de ble stilt, samt svarene som ble gitt. Derfor har jeg presentert begge fokusgruppene under ett i analysekapitlet. Grupperingen av hvilke elever som skulle plasseres i hvilke fokusgrupper, ble gjort etter praktiske hensyn med tanke på hva som passet best for elevene.

### 3.3.4 Elevenes refleksjonslogger

På slutten av hver undervisningsøkt skrev alle elevene logger som ble levert inn på Itslearning innen timens avslutning. Itslearning er læringsplattformen som brukes ved skolen jeg gjennomførte undervisningen på (Itslearning, u.d.). I noen av timene ble ikke alle elevene ferdige, og da ble loggskrivning lekse til neste time. Se oversikt over leverte logger i tabell 1.

<b>Informant-kode</b>	<b>Logg 1</b>	<b>Logg 2</b>	<b>Logg 3</b>	<b>Logg 4</b>	<b>Logg 5</b>	<b>Logg 6</b>	<b>Logg 7</b>	<b>Logg 8</b>	<b>Logg 9</b>	<b>Logg 10</b>	<b>Prosjekt-rapport</b>
<b>Lea</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Ane</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Karl</b>	X	X	X		X	X					
<b>Jan</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Hans</b>	X		X		X	X	X			X	X
<b>Svein</b>		X	X	X	X	X	X			X	
<b>INF E (frafall)</b>											
<b>INF O (frafall)</b>				X	X		X	X	X	X	

Tabell 1: Oversikt over informantenes logger.

Med utgangspunkt i feltnotatene mine og elevenes logger, finnes det flere tegn til at loggskrivningen etter hvert ble en innarbeidet del av undervisningen, der elevene fikk reflektere over fagstoffet fra timen. I sjette time har jeg notert at en elev spurte på slutten av timen om vi ikke skulle skrive logg. Det tolker jeg som at loggen fungerte som en trygg avslutning på timen, som elevene ble fortrolige med. Arbeidsroen var i all hovedsak god mens elevene skrev loggene sine.

Som vist i tabell 1, er det noe frafall i de innleverte loggene, og det er stor variasjon mellom informantene mine i hvor stort frafall det er. Noe skyldes elevs fravær, men noe skyldes også manglende levering fra elevenes side til tross for oppmøte i timen. Jeg minnet alle elevene på å levere loggene hver time, og de som ikke hadde levert innen neste time, purret jeg på nok en gang. Likevel var det ikke alle som leverte alle loggene sine. Dette kan skyldes ulike ting som det blir komplisert for meg å spekulere i: manglende motivasjon, selvforsvarsmekanismer, faglige utfordringer, sosiale utfordringer eller annet.

### 3.3.5 Feltnotater

I hver undervisningstime skrev jeg feltnotater (se vedlegg 10). Dette viste det seg å være utfordrende å få tid til midt i undervisningen. I flere av undervisningstimene sto jeg i en skvis mellom å hjelpe elevene og å skrive feltnotater. Når dette skjedde, prioriterte jeg å hjelpe elevene, og heller skrive feltnotatene rett etter timen var ferdig. Dette gjorde at feltnotatene ikke ble like detaljerte som jeg skulle ønske, men det var hensiktsmessig gitt min vurdering at elevenes læring er viktigere enn at mine feltnotater ble skrevet underveis i timene. Da jeg skrev feltnotatene i etterkant av timene, og da jeg tidvis skrev underveis, forsøkte jeg å være objektiv og beskrive hva som skjedde, uten å legge mine fortolkninger av hendelsene inn i én rad i notatene. Det gjorde at feltnotatene ga meg en oversikt over hvorvidt undervisningen gikk som planlagt, og hvilke reaksjoner elevene hadde i undervisningen. I en annen rad i notatene kunne jeg skrive mine foreløpige fortolkninger av hendelsene. Denne raden fylte jeg i stor grad ut etter undervisningen var gjennomført, så jeg kunne tolke hendelsene i undervisningen ut fra et oversiktsbilde over undervisningen. Feltnotatene dannet grunnlaget for å se det resterende datamaterialet i lys av selve undervisningen og hjelper meg til å huske hvordan gjennomføringen av undervisningen gikk.

### 3.4 Behandling av datamaterialet

#### 3.4.1 Transkripsjon

Den første eksplisitte behandlingen av datamaterialet var da intervjumaterialet ble transkribert fra lyd og video til tekst. Det er disse tekstene som utgjør analyseenhetene i prosjektet. I transkripsjonsprosessen har jeg gjort mitt ytterste for at teksten i størst mulig grad skal være tro mot lyd- og videoopptakene, slik Vivi Nilssen (2012, s. 49–50) anbefaler. Derfor har jeg også transkribert fyllyder, avbrytelser, latter og ellers andre bemerkninger som kan påvirke tolkningen av informantenes utsagn, jamfør transkripsjonsboken i tabell 2. Målet er at de transkriberte tekstene i størst mulig grad skal representere det faktiske datamaterialet som ligger i opptakene.

Gjengivelse	Beskriver
,	Kort pause
...	Påbegynt setning som ikke fullføres eller nøling
(ler)	Latter
«...»	Gjengivelse av noe andre har sagt
Øøø	Fyllyder
***	Anonymisering av navn/sted/annet som kan avsløre identitet

Tabell 2: Transkripsjonsbok.

Elevenes refleksjonsnotater foreligger allerede som tekst og trenger derfor ikke å bli transkriberte. Jeg har derimot gjort noen redigeringer for å sikre elevenes anonymitet.

Mine egne feltnotater har jeg transkribert fra håndskrevet tekst til digital tekst. Dette gjorde jeg av to årsaker. Den ene er for å gjøre feltnotatene forståelige og håndterlige for lesere og meg selv, og den andre er for å anonymisere skolen og elevene i klasserommet.

#### 3.4.2 Dataanalyse

##### 3.4.2.1 Analyse av kvalitative intervjuer

Både de kvalitative intervjuene med norsklærere og fokusgruppeintervjuene med elever ble analysert på samme måte, og derfor tar jeg for meg dem begge under samme bolk. I dataanalysen av de kvalitative intervjuene og fokusgruppeintervjuene brukte jeg en fremgangsmåte som av Virginia Braun og Victoria Clarke kalles tematisk analyse. Det er en kvalitativ analyse i seks steg, for å finne, analysere og rapportere mønstre og temaer i datamaterialet, som organiserer og beskriver datasettet detaljert (Braun & Clarke, 2006, s.

79). Selve analysen består av å lete på tvers av et datasett for å se etter gjentakende betydningsmønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Årsakene til å velge denne fremgangsmåten i dataanalysen, er at den er fleksibel, og at den fungerer godt for forskere med lite erfaring, siden den er enkel å lære seg og kan vise nøkkelkarakteristika ved store datasett, i tillegg til at den åpner for tykke beskrivelser av datasettet og er heller ikke knyttet til noen teoretiske rammeverk (Braun & Clarke, 2006, s. 81, 97).

Det første steget består av å bli kjent med dataene. Denne prosessen starter allerede ved datainnsamlingen og fortsetter i transkriberingen av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87–88). Transkripsjonsarbeidet ble gjort etter malen jeg viste til i 3.4.1. Deretter har jeg lest datamaterialet gjentatte ganger for å få kjennskap til dataene og å få et inntrykk av hvilke mønstre som kan finnes i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 87–88; Rivas, 2018, s. 431–432). Disse inntrykkene noterte jeg på et ark, slik at jeg kunne ha mine første inntrykk klare til det videre analysearbeidet.

Det andre steget er å kode datamaterialet. Det betyr å vise til kjennetegn ved de dataene som virker interessante for forskningsspørsmålene mine (Creswell, 2014, s. 197–198; Grønmo, 2016, s. 267; Rivas, 2018, s. 434). For å gjøre det har jeg gått gjennom hele datamaterialet systematisk med blick på aspekter i dataene som kan forme gjentakende mønstre eller temaer på tvers av datasettet (Clarke & Braun, 2006, s. 88–89). Et eksempel på en kode i analysen, er «tidsproblem» ut fra et utsagn der Mina forteller at «man får ikke tid til alt» blant flere utsagn om tid. Denne koden måtte jeg revidere til heller å være «tidsbruk» enn «tidsproblem», siden det kom frem at tid også åpnet et mulighetsrom for å arbeide med danning.

I det tredje steget så jeg etter temaer ut fra kodene fra forrige steg. Her forsøkte jeg å anvende et fugleperspektiv for å sortere kodene inn i overgripende temaer. For å få dette til har jeg fremstilt det kodede materialet visuelt gjennom et tankekart, slik Clarke og Braun (2006, s. 89) anbefaler. Denne fasen ble avsluttet når jeg hadde identifisert temaer med sine tilhørende koder og deres datautdrag (Clarke & Braun, 2006, s. 90). Et tema under forskningsspørsmål 2B var «elevaktiviteter». Da temaene og kodene var identifisert, samlet jeg datautdragene som hørte til hver av kodene, under hvert tema, for hvert av forskningsspørsmålene. Dette åpnet for et kritisk blick på egen analyse, som særlig anvendes i neste steg.

Den fjerde fasen består av å avgrense og spesifisere temaene som ble satt i steg tre. Her tok jeg på meg de kritiske brillene for å undersøke hvorvidt det finnes støtte for temaene i datamaterialet mitt (Clarke & Braun, 2006, s. 91). Denne prosessen kan deles opp i to trinn. Det første trinnet var å gå gjennom de kodede datautdragene for å vurdere om de danner et sammenhengende mønster. Det gjorde datautdragene etter å ha revidert noen koder, for eksempel «tidsproblem»-koden. Det andre trinnet består av å rette et kritisk blikk mot datasettet som helhet. Her vurderte jeg validiteten til ethvert tema ut fra hele datasettet, og hvorvidt temaene jeg identifiserte reflekterer innholdet i datasettet på en presis måte. For å gjøre dette leste jeg datasettet på nytt for først å vurdere om temaene er hensiktsmessige for datasettet, og deretter for å kode data som ble oversett i steg to. I det første vurderte jeg det slik at temaene var hensiktsmessige for datasettet. Dette undersøkte jeg ved å lese gjennom oversikten jeg hadde over forskningsspørsmål> temaer> koder> datautdrag, samt å se over tankekartet. I det andre punktet leste jeg over hele datamaterialet flere ganger for å undersøke om det fantes flere data som passet inn i kodene og temaene, og om det eventuelt eksisterte data som stred mot kodene og temaene. Her fant jeg noen datautdrag som kunne kodes i allerede eksisterende koder. Med det ble denne fasen avsluttet med en oversikt over temaene (Clarke & Braun, 2006, s. 91–92).

Den femte fasen startet da jeg hadde fått en tematisk oversikt over dataene. Målet her er å fange essensen av temaene. For å gjøre dette gikk jeg tilbake til datautdragene fra hvert tema og organiserte dem inn i en sammenhengende beskrivelse. Jeg skrev en detaljert analyse for hvert tema, identifiserte historien som hvert tema forteller, og så på hvordan historien passer inn i den overordnede historien om dataene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene (Clarke & Braun, 2006, s. 92). Dette gjorde jeg gjennom å beskrive temaene i korte trekk. Når dette var gjort, var jeg i stand til å definere temaene med sine betydninger og innhold.

Det sjette og siste steget av dataanalysen består av å skrive selve analysen. I skrivefasen la jeg vekt på å fortelle historien som ligger i dataene på en måte som overbeviser leseren om analysen jeg har gjort. Derfor må min analyse være konsis, sammenhengende, logisk, ikke-repetitiv og interessant om dataene, både innenfor og på tvers av temaene. Attpåtil må jeg vise temaenes eksistens i datamaterialet ved bruk av datautdrag. Kriteriene for å velge hvilke datautdrag jeg viser til i analysen, er at de skal være levende eksempler eller eksempler som fanger essensen av det temaene viser til. Dette var tidvis utfordrende, siden mange av datautdragene viser til tilsvarende erfaringer. Et annet aspekt jeg hadde i bakhodet i



skrivefasen, var at analysen må være noe mer enn bare beskrivelser av dataene (Clarke & Braun, 2006, s. 93).

I analysen kategoriserte jeg også elevene ut fra motivasjon i tre ulike grupper: under middels, middels og over middels motivasjon, ut fra deres utsagn om egen motivasjon for norskfaget spesielt og for skolearbeid generelt. Dette gjør analysen mer oversiktlig og åpner for å se på mønstre mellom elevene.

#### 3.4.2.2 Analyse av refleksjonslogger

I analysen av elevenes logger har jeg brukt kvalitativ innholdsanalyse. Det gir meg tilgang til mulige endringer i elevenes forståelse av fagstoffet som ble gjennomgått i undervisningsopplegget. Analysen består av en «systematisk gjennomgang av de tekstene som etter hvert velges ut for innholdsanalysen» (Grønmo, 2016, s. 177). Den systematiske gjennomgangen består av å først se sammenhenger mellom refleksjonsloggene til hver enkeltelev i utvalget, for deretter å trekke sammenhenger mellom elevenes refleksjonslogger. Til sist vil jeg vende et kritisk blikk på refleksjonsloggene ved å se på elevenes logger fra hver time og sammenligne loggene. Innholdet i refleksjonsloggene vil fortolkes ut fra problemstillingen og forskningsspørsmål 2A–D (se vedlegg 1), samt fokusgruppeintervjuene, for å danne grunnlag for å undersøke fellestrekk mellom tekstene, som deretter kan grupperes i temaene som kommer frem i fokusgruppeintervjuene (Grønmo, 2016, s. 179). På den måten blir dataene fra fokusgruppeintervjuene triangulerte med refleksjonsloggene.

#### 3.4.2.3 Analyse av feltnotater

Feltnotatene vil ikke analyseres eksplisitt, men skal brukes for å berike de andre dataene. Eksempelvis fremgår det av mine metodologiske notater fra intervjuet med Ole, at det var et problem i samhandlingen. Feltnotatene vil på denne måten hjelpe meg i analysen av de andre dataene, ved at jeg blir bevisst på problemene som oppsto i datainnsamlingen. De vil også hjelpe meg til å huske hvordan gjennomføringen av undervisningen gikk, som er en sentral komponent for å forstå elevenes intervjuutsagn. Feltnotatene finnes i vedlegg 9 og 10.

#### 3.4.2.4 Kommentarer til gjennomføring av analyse

Fremgangsmåten til Clarke & Braun (2006) åpnet for en relativt knirkefri analyseprosess. Det var likevel noen avvik fra planen som må bemerkes. Det første problemet var å få oversikt

over datamaterialet, som opplevdes overveldende stort. Dette er riktignok vanlig ved analyser av videodata (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 163). Et annet problem var kodingen av visse datautdrag, med den nevnte «tidsproblem»-koden. Et siste problem var å velge datautdrag. Det var stadig fristende å velge eksemplariske datautdrag. Dette ville ført til en ensidig analyse, som snur et blindt øye til data som ikke er like representative som andre. Etter en bevisstgjøring på dette, forsøkte jeg å bruke mer av bredden i datautdrag som belyser forskningsspørsmålene.

### **3.5 Metodologiske utfordringer**

Her vil jeg først gjøre rede for de strategiene jeg har brukt for å styrke troen på at funnene er valide og deretter for at de er reliable. Validitet i kvalitativ forskning handler om hvor treffsikre funnene fra datainnsamlingen er. Reliabilitet i kvalitativ forskning handler derimot om hvorvidt forskerens tilnærming til datainnsamlingen og dataanalysen er konsistent (Creswell, 2014, s. 201; Grønmo, 2016, s. 240–242; Repstad, 2007, s. 134; Tjora, 2018, s. 79–80). Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning kan styrkes på ulike måter. Til sist gjør jeg rede for studiens metodiske svakheter.

#### **3.5.1 Validitet**

Det første jeg har gjort for å styrke validiteten, er å være lenge i feltet (Creswell, 2013, s. 250–251; Postholm, 2010, s. 132). Jeg var i feltet over en tidsperiode på over en måned, to dager i uken. Det skaper nærhet til feltet, som er en styrke i seg selv (Nilssen, 2012, s. 137), og fører til at informantene stoler mer på meg, og jeg får bedre kjennskap til kulturen i feltet (Creswell, 2013, s. 250–251). Det andre er at jeg triangulerer data fra fokusgruppeintervjuene med data fra elevenes refleksjonslogger for å se om utsagnene fra fokusgruppene kan underbygges av elevenes skriftlige refleksjoner (Creswell, 2013, s. 251; Postholm, 2010, s. 132). Jeg har for det tredje gjort rede for mine forutinntattheter slik at lesere kan være klare over mine antagelser som kan ha formet studien (Creswell, 2013, s. 251; Postholm, 2010, s. 127–128; Tjora, 2018, s. 84). Det siste jeg har gjort for å styrke validiteten til studien, er et forsøk på tykke beskrivelser i fremleggelsen av dataene fra datainnsamlingen (Creswell, 2013, s. 252).

### 3.5.2 Reliabilitet

For å øke studiens reliabilitet har jeg gjort alle stegene som John W. Creswell (2013, s. 253) anbefaler. De er å ta feltnotater i løpet av datainnsamlingen og dataanalysen, bruke lyd- og videoopptak i intervjusituasjonene, samt å transkribere opptakene nøyaktig. Dette har jeg gjort fordi prosjekter som dette umulig kan repliseres (Halkier, 2002, s. 111). Klasserommet er mangfoldig, og ingen klasserom ser like ut i ulike tider i ulike rom. Det er også slik at forskningsprosjektet, og særlig undervisningens gang, i stor grad er formet av meg som lærer.

### 3.5.3 Kritikk av datakvalitet

Den viktigste innvendingen mot datakvaliteten er hvorvidt identitetsutvikling, danning og dybdelæring er målbart. Det er en utfordring å måle hvorvidt elevene sin identitet og danning har utviklet seg i løpet av 11 timer undervisning, og ikke minst hvorvidt elevene har dybdelært fagstoffet. Det er derfor utfordrende å være sikker på at jeg undersøker det jeg har som mål å undersøke (Halkier, 2002, s. 109). Derfor har jeg forsøkt å se etter tegn til identitetsutvikling, danning og dybdelæring i fokusgruppene og elevenes refleksjonsnotater med utgangspunkt i hvordan jeg definerte disse i kapittel 2. Det vil likevel være tilnærmet umulig å konkludere bastant her, for det vil til syvende og sist være indikatorer på identitetsutvikling, danning og dybdelæring jeg tar utgangspunkt i i analysen og drøftingen av den.

En annen svakhet ved klasseromsforskningen er at jeg både er forsker og lærer i klasserommet. Denne svakheten imøtegås i delkapittel 3.5.5.

I de kvalitative intervjuene og fokusgruppeintervjuene er jeg også avhengig av at informantens utsagn representerer noe bredere enn intervjusituasjonen i seg selv. Det betyr at informantens utsagn kan være upresise eller påvirket av forhold som informantene ikke er bevisste på (Grønmo, 2016, s. 173; May, 2011, s. 158). Et eksempel på dette kan være reaktivitet, altså at jeg som forsker påvirker svarene som informantene gir (Grønmo, 2016, s. 173). Derfor har jeg gjort mitt ytterste for å unngå å stille ledende spørsmål eller på andre måter påvirke informantens svar. Et annet forhold som kan påvirke intervjuutsagnene, er informantens hukommelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 66). Derfor gjennomførte jeg fokusgruppeintervjuene samme dag som undervisningsopplegget ble avsluttet. De ble likevel gjennomført flere uker etter de første undervisningsøktene. Dette kan tenkes å ha påvirket informantens utsagn uten at de selv er bevisste på det.

Hvis samhandlingen i intervjusituasjonen ikke fungerer godt, kan det svekke datamaterialets kvalitet (Grønmo, 2016, s. 172). Som nevnt var samhandlingen et problem i ett av de kvalitative intervjuene, som ble avbrutt, og det førte til at informanten mistet tråden. Foruten dette gikk samhandlingen i intervjuene med lærerne godt, og de delte sine syn velvillig. I fokusgruppene var samhandlingen noe mer utfordrende, siden intervjuene ble gjennomført digitalt. En elev sin båndbredde førte til utfordringer i samhandlingen, og én elev falt fra grunnet digitale eller tekniske problemer. Foruten de digitale problemene, gikk samhandlingen i fokusgruppene godt. Elevene svarte utfyllende, ventet på tur, og spilte videre på hverandres utspill.

En annen svakhet ved fokusgruppeintervjuene, er gruppeeffekter som kan oppstå i intervjuene. Både konformitet og polarisering kan forekomme, og det kan legge en demper på variasjonen i informantenes utsagn (Halkier, 2002, s. 17). Det er også slik at elevene jeg intervjuer i fokusgruppene, kjenner hverandre fra før. Det gjør at elevene i større grad må stå til ansvar for sine uttalelser i intervjuene, enn hvis gruppen besto av informanter som ikke har kjennskap til hverandre fra før (Halkier, 2010, s. 125). Denne implisitte sosiale kontrollen kan prege intervjusituasjonen og føre til at elevene ikke er fullstendig ærlige, åpne og meddelssomme under intervjuet. På den andre siden kan det faktum at elevene kjenner hverandre fra før, føre til at de tør å være mer åpne enn hvis de satt i grupper med ukjente. I møte med dette, presiserte jeg før intervjuene med elevene startet, at de ikke trenger å være enige med hverandre hvis de ikke er enige, at det er naturlig at det finnes uenigheter i rommet, og at jeg ønsket at elevene skulle være komfortable med å si både kritiske og positive ting, siden jeg utelukkende er nysgjerrig på elevenes forståelse av sin egen læringsprosess og hvordan de opplevde den. I gjennomføringen er det vanskelig å vurdere hvorvidt den sosiale kontrollen førte til større eller mindre åpenhet fra informantene. Likevel vil jeg hevde at elevene delte sine syn på en åpen og ærlig måte i intervjuene. Flere av elevene fortalte personlig om følelser og identitet, og det kom frem både enighet og uenighet i løpet av intervjuene.

#### 3.5.4 Generaliseringer

Generalisering handler om hvorvidt funnene i studien har relevans utover informantene som inngår i en gitt studie (Tjora, 2018, s. 79). I denne studien tar jeg ikke sikte på generaliseringer. Det er nemlig slik at det som fungerer i et klasserom, ikke nødvendigvis

fungerer i et annet klasserom eller i det samme klasserommet på et annet tidspunkt. Det samme gjelder for det som ikke fungerer i et klasserom. Det er også utfordrende å generalisere fra små utvalg som dette. Få informanter begrenser generaliseringsmulighetene, men åpner derimot for grundige og dype analyser av informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). På den andre siden gjør fokusgruppens art det vanskeligere å gjøre grundige analyser av informantene, siden hver informant får sagt mindre i intervjuet enn i eksempelvis et intervju mellom forsker og en enkelt informant (Halkier, 2010, s. 123). Derfor kan jeg ikke generalisere bastant fra klasserommet jeg underviste i og dets elever (Postholm, 2010, s. 38) til hele populasjonen av norske klasserom.

Likevel tar jeg sikte på naturalistiske generaliseringer, ut fra tykke beskrivelser av klasseromskonteksten. Dermed kan det som foregår i denne studiens kontekst, bli tilpasset og overført til andre lignende kontekster (Postholm, 2010, s. 38). Med dette kan studien ha nytteverdi (Postholm, 2010, s. 131) for lærere, pedagoger, didaktikere eller andre som kan ha nytte av kunnskap om elevers opplevelser av dybdelæring, dannelse og identitetsutvikling. Utvalget åpner også for å få innsikt i hvilke muligheter som finnes på feltet, noe som har relevans og nytte for disse nevnte gruppene.

### 3.5.5 Forskerrollen og refleksivitet

Med utgangspunkt i det første av de fem kjennetegnene ved aksjonsforskningsdesign (se kapittel 3.1.2), som Riese (2016, s. 41–48) legger frem, oppstår det en rolleblanding i forskningsdesignet som jeg må være meg bevisst. En av styrkene til klasseromsforskningen – at jeg kan teste et undervisningsopplegg som kan evalueres fra innsiden – er samtidig en av svakhetene ved forskningsdesignet. Jeg forsker på det jeg som lærer har foretatt meg i klasserommet. Det gjør at jeg både er subjekt og objekt i forskningen. Ulvik (2016, s. 19) beskriver denne doble rollen slik: «Det er aksjon fordi aktørene handler innenfor systemet som de prøver å forbedre og forstå, og det er forskning fordi det er en systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig». Den doble rollen som Ulvik (2016) beskriver, krever selvrefleksivitet. Jeg må derfor forholde meg aktivt og reflekterende til hvordan jeg er med på å forme det jeg observerer, samt hvordan min egen forforståelse preger tolkningene mine av det jeg observerer (May, 2011, s. 171; Nilssen, 2012, s. 139; Riese, 2016, s. 39). En selvrefleksiv tilnærming til forskningen krever også transparens, der jeg redegjør for mine subjektive teorier, erfaringer og ståsteder, for å vise hvordan de har formet problemstillingen og datainnsamlingen min. Dette kan ansees som en styrke ved aksjonsforskningsprosjektet,

siden det vil føre med seg tykke beskrivelser (Riese, 2016, s. 44–45). Samtidig kan det være en svakhet, siden jeg aktivt former det som jeg observerer, som igjen skal bli gjenstand for mine egne fortolkninger og analyser. Den doble rollen krever også etiske bedømmelser gjennom kritiske refleksjoner overfor meg selv og min egen praksis for å opptre godt etisk i forskningen (Ali & Kelly, 2018, s. 44). For å få til dette vil jeg trekke inn Aristoteles sitt begrep om phronesis. Phronesisbegrepet omfatter praktisk klokskap, altså et blikk på verdiladde sammenhenger og bedømmelsen av dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 100–102). Den praktiske klokskapen er særlig viktig i klasseromsforskningen, der jeg befinner meg i en tydelig rolleblanding der jeg på samme tid skal være lærer og forsker på det læreren foretar seg. Mer om det etiske i 3.5.6.

Kravet om transparens gjør at jeg må posisjonere meg selv i prosjektet ved å være meg bevisst mine verdier, erfaringer og forutinntattheter som jeg tar med meg inn i studien (Creswell, 2013, s. 216; Creswell, 2014, s. 186; Nilssen, 2012, s. 139–140; Tjora, 2018, s. 85). Den ene delen handler om å beskrive mine erfaringer ved fenomenet, mens den andre delen handler om å diskutere hvordan disse erfaringene kan være med på å forme mine fortolkninger av fenomenet (Creswell, 2013, s. 216). Dette er også en av begrunnelsene for å skrive feltnotater, som vist i 3.1.6.

En annen svakhet som kritikere til aksjonsforskningsdesign peker på, er en manglende kritisk dimensjon i forskningen (Ulvik, 2016, s. 32). Denne innvendingen vil jeg møte med å vende kritiske blikk på dataene jeg samler inn, både dataene i seg selv, innsamlingen av dem og analysen og fortolkningen av dem. Andre kritiserer aksjonsforskning for å mangle andres perspektiver (Ulvik, 2016, s. 32), men denne innvendingen vil jeg hevde ikke er relevant for mitt prosjekt, siden jeg samler inn data fra både lærere, elever og meg selv, og tar dermed inn flere perspektiver i klasseromsforskningen.

### 3.5.6 Etikk

I kvalitative studier som denne, er etiske overveielser viktige gjennom hele forskningsprosessen. Det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann «gjennomstyret av etiske problemer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Det etiske er viktig i to henseender. På den ene siden er god etisk forskningspraksis viktig for å bevare integriteten og legitimiteten til forskningen i seg selv, og på den andre siden for å beskytte forskere og informanter mot uetisk praksis i forskningen (May, 2011, s. 47). Dette gjør god etisk praksis

sentralt i ethvert forskningsprosjekt, og særlig forskningsprosjekter som dette, som er kvalitative og beskjeftiger seg med unge menneskers liv i skolen. De etiske avgjørelsene kan derfor ikke gjøres ut fra hva som er fordelaktig for forskningen, men må ta utgangspunkt i det som er rett og rettferdig, ut fra interessene til både meg som forsker, forskningsprosjektet i seg selv og informantenes egne interesser (May, 2011, s. 61).

For å ivareta interessene til både meg som forsker, forskningsprosjektet og informantene, vil jeg rette meg etter fire vanlige forskningsetiske prinsipper. Det første prinsippet er en forpliktelse til å balansere fordeler og ulemper for forskeren og informanter (Ali & Kelly, 2018, s. 46). Her skal fordelene ved å delta i forskningen veie opp for ulempene ved å delta for informantenes vedkommende, og det samme for meg som forsker. Med dette betyr det at man i forskningen ikke skal prege informantenes liv på en negativ måte, med mindre man veier opp for det med positiv påvirkning på deres liv. Dette er i tråd med målet ved klasseromsforskningen, der jeg ifølge Ulvik (2016, s. 31) har «en moralsk forpliktelse til at endringer i praksis blir gode for andre». Derfor har jeg delt kunnskap om dybdelæring med lærerinformantene, som begge etterspurte dette i forbindelse med innføring av ny læreplan. Læreren jeg overtok klassen til, fikk frigjort en del tid til rettelarbeid og lignende, siden jeg selv gjennomførte undervisningen. Elevene fikk en positiv påvirkning gjennom en god læringsprosess og forhåpentligvis varig læring. Ledelsen ved skolen som ga meg feltilgang, har også fått tilbud om å få lese hovedfunnene fra prosjektet.

Det andre er et prinsipp om minimal lidelse eller ikke-skade. Det betyr at jeg må unngå handlinger som reduserer informantenes velbehag i vid forstand, samt å unngå følelsesmessige overtramp overfor informantene (Bjørndal, 2017, s. 156; Ali & Kelly, 2018, s. 48; Nilssen, 2012, s. 148; Postholm, 2010, s. 150). Her er konfidensialitet og anonymisering viktig for å beskytte informantenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Postholm, 2010, s. 146). Dette er særlig viktig siden jeg i klasseromsforskningen har elever under 18 år i utvalget (Hatch, 2002, s. 66–67; NESH, 2018). Målet med konfidensialitet og anonymisering er å skape en enighet mellom informantene og meg som forsker om hva jeg kan bruke dataene fra datainnsamlingen til. Dette innebærer anonymisering av data for å beskytte informantenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Nilssen, 2012, s. 150). Derfor er datamaterialet anonymisert ved å gi informantene fiktive navn, slik at ingen av informantene kan identifiseres. Ei heller skal konteksten være mulig å identifisere, til tross for beskrivelser av konteksten. Ikke-skadepriippet handler samtidig om å unngå handlinger som kan påvirke

informantenes frihet til å uttrykke og utvikle seg. Dette er særlig relevant i klasseromsforskningen, der jeg må unngå handlinger generelt og undervisning spesielt, som begrenser elevenes frihet til å utvikle seg. Dette er likevel motsatsen til målet med klasseromsforskningen, der endringer i praksis skal være gode for andre jf. forrige avsnitt.

Det tredje prinsippet handler om respekt for informantenes autonomi. For å bevare deres autonomi er informert samtykke sentralt. Det sikrer individets rett til å vite hva som skjer med dem, og sikrer at deltakelsen i studien er frivillig (Bjørndal, 2017, s. 156; Ali & Kelly, 2018, s. 48; Nilssen, 2012, s. 145; Postholm, 2010, s. 146). Formålet er at informantene selv skal bestemme hva som er best for sine interesser, og hvilke risikoer de er villige til å ta. For at samtykket skal være informert, må studiens formål, krav til informantene, samt mulige risikoer forklares detaljert og forståelig for de potensielle deltakerne i studien (Ali & Kelly, 2018, s. 53). Med et informert samtykke får informantene også rett til å trekke seg fra studien når som helst, uten begrunnelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104–105). Kravet om informert samtykke står særlig sterkt i dette prosjektet som har informanter under 18 år i utvalget (NESH, 2018). I skolen kan det være vanskelig for elevene å oppfatte retten til å trekke seg som reell, grunnet lojalitet overfor læreren, skolen, medelever og forskeren (Bogdan & Biklen, 2007, s. 49). Derfor har jeg i datainnsamlingen forsøkt å være sensitiv og bevisst på elevens artikulerte og uartikulerte ønsker om deltakelse i studien, i tillegg til å tydeliggjøre at det er frivillig å delta i samtykkeskjemaet (Øgreid, 2021a, s. 347). Til denne masteroppgaven har jeg utformet to ulike samtykkeskjemaer: et for lærerne (vedlegg 11) og et annet til elevene (vedlegg 12). De er begge utformet etter mal fra Suka Ali og Moira Kelly (2018, s. 53). Alle informantene har signert samtykkeskjemaet, som sikrer respekt for deres autonomi.

Rettferdig fordeling av fordeler og ulemper for informantene er det siste etiske prinsippet jeg vil ta med meg inn i prosjektet (Ali & Kelly, 2018, s. 48). Summen av fordeler for informantene og betydningen av dataene som produseres i datainnsamlingen, må veie tyngre enn risikoen for å skade informantene, altså redusere velbehaget til informantene i vid forstand. På den måten har jeg som forsker et ansvar for å reflektere over mulige konsekvenser ved min studie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Det er det jeg gjør i dette delkapitlet, og det er også derfor jeg har vært fleksibel med mine informanter for å gi dem noen fordeler, siden det på noen måter kan være en ulempe å ta del i studien. Fordelene har vært å imøtekomme et ønske fra ansatte ved skolen om å fortelle om prosjektet og



dybdel ring. En fordel noen av elevene fikk, var at de fikk fri fra en skoletime for å gjennomføre intervjuene. Elevene som deltok har forhåpentligvis også oppnådd god læring.

I tillegg til disse generelle etiske retningslinjene, er det ytterligere etiske overveielser som må tas i forbindelse med klasseromsforskningen. Dette er fordi klasseromsforskning ikke er verdinøytralt. Verdiene jeg tar med meg inn i klasserommet, og mitt syn på prosjektet, stammer fra synet som ligger til grunn for deltakende aksjonsforskning. Dets verdier kan oppsummeres i en respekt for mennesker, og deres kunnskap, samt at samarbeid kan føre til positive endringer, og at aksjoner og intervensjoner kan bidra til disse positive endringene (Brydon-Miller et al., 2003, s. 15).

UiB-RETTE har godkjent prosjektet, og har dermed også godkjent måten dataene produseres, hentes inn, lagres, deles og brukes (Universitetet i Bergen, 2019). Det sørger for trygg behandling av personverndata i henhold til lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018).

Med utgangspunkt i de fire forskningsetiske prinsippene, samt phronesisbegrepet som gjort rede for i 3.5.5, mine verdier og godkjenning fra UiB-RETTE har jeg gjort mitt ytterste for å overholde en etisk forsvarlig praksis både i undervisningen, datainnsamlingen og dataanalysen. Dette sørger for å ivareta mine egne, mine informantere og forskningsprosjektets interesser.

## 4. Analyse

Analysekapittelet mitt er delt i to. Den ene delen handler om forskningsspørsmålene som er myntet på lærere, og den andre om de som er myntet på elever. Delkapitlene følger strukturen til forskningsspørsmålene (se vedlegg 1).

### 4.1 Hvordan forstår norsklærere dannelsesbegrepet?

Informantnavn (anonymisert)	Utdannelse/yrke	Lengde på yrkesutøvelse
Ole	Lektor i vgs.	12 år i vgs.
Mina	Lektor i vgs.	5 år i vgs.

Tabell 3: Informantoversikt lærere.

I intervjuene med norsklærerne i utvalget, spurte jeg om hvordan de forstår danning og hva danning er i norskfaget. I datamaterialet fremgår det to temaer. Disse to temaene handler overordnet om fagstoff, men på to ulike måter. Det første er ved at elevene åpner seg for fagstoffet på ulike måter, og det andre er at fagstoffet åpner seg for elevene.

#### 4.1.1 Åpne seg for fagstoffet

Det første temaet jeg identifiserte, var at begge norsklærerne forstår danning som at elevene åpner seg for fagstoffet. Dette skjer på tre måter, ifølge informantene. Elevene åpner seg for fagstoffet når de får 1) forståelse for seg selv og andre, 2) forståelse for kultur, og 3) når de øker sin evne til refleksjon. Gjennom disse tre aspektene vil elevene dannes til en forståelse for verden og seg selv i verden.

Mina sier at hun for å danne elevene sine, ønsker å «hjelp elevene både til å forstå hvem de er i verden egentlig, og hvor de kommer fra», og at man «ved hjelp av språket [kan] utvide verden indirekte». Samtidig må elevene også utvikle en forståelse for andre for å kunne kalles dannede. Mina forsøker å la elevene «oppleve verden gjennom andre», og vektlegger formålsparagrafen, ved å si at:

[...] vi skal ha liksom verdisyn, åpenhet som passer liksom i formålsparagrafen til skolen. Det er nok noe av det jeg tenker med dannelse, at elevene skal dannes sånn at de passer inn i et åpent, demokratisk, liberalt, pluralistisk Norge (ler).

Ole vektlegger også forståelsen for andre som danning, når han sier at «sosial kompetanse er jo også det som ligger i bunn på en måte, altså den allmenne dannelsen». Med dette er forståelse for seg selv og andre en del av at elevene åpner seg for fagstoffet.

For å åpne seg for fagstoffet trenger også elevene kulturell kjennskap og forståelse for kultur. Mina sier at hun ønsker å «hjelp elevene både til å forstå [...] og liksom den norske kulturen» og å få en «større forståelse for kulturhistorien og historien de tar del i, og større del av samfunnet de er del i». Med det legger informanten vekt på kulturforståelse som danning. For å utvikle denne kulturforståelsen, sier hun at lærerne maler «med en bred pensel for at de skal forstå hvor de kulturelt sett er plassert i verden».

Det er ikke slik at elevene bare skal huske fagstoff, for de må også innta et reflektert forhold til fagstoffet for å åpne seg for fagstoffet. Dette setter begge informantene ord på. Mina sier at «danning på en måte er en slags blanding av kunnskapsnivå og refleksjonsnivå», mens Ole sier at «så er det jo det med å reflektere, og å lære å tenke og vurdere». Dette viser at elevene ikke bare skal huske fagstoffet, men også forstå det og reflektere over det. Med det vil elevene åpne seg for fagstoffet. Ole opplever å se en utvikling i dette hos elevene sine etter hvert i undervisning om ulike tema, der han ser at elevene:

[...] reflekterer mer, de er ikke så fort ferdige med konklusjonene som de gjerne er i begynnelsen av året med tilsvarende oppgaver. Så stiller de gjerne litt flere spørsmål underveis, og det sier jo meg at de i alle fall er på vei.

Altså utvikler elevene seg slik at refleksjonsnivået øker, og med det er de på vei mot danning.

#### 4.1.2 Fagstoffet åpner seg for elevene

De to informantene vektlegger også selve fagstoffet, i den forstand at elevene må ha gitte kunnskaper, begreper og teorier for å være dannet. Ole forteller at:

[...] altså en ting er at du skal på en måte kjenne til en tradisjon, altså en kunnskapstradisjon, altså det som vi først og fremst forbinder med litteraturhistorie, språkhistorie, se utviklingen. Komme inn i en tradisjon!

Med dette legger informanten til grunn at elevene ikke bare skal forstå, men også ta del i tradisjonen som faget har. Mina hevder at dannede elever har et «større vokabular, flere

komplekse begreper» og «mer begreper på verden som de skal forstå». Det tydeliggjør at dannings også krever gitte fagkunnskaper.

Danning forstås derfor av mine to informanter som at elevene har åpnet seg for fagstoffet, samtidig som fagstoffet har åpnet seg for elevene. Begge forståelsene setter Mina ord på slik: «danning [...] er en slags blanding av kunnskapsnivå og refleksjonsnivå».

## **4.2 Hvordan arbeider norsklærere med faget sitt for å danne elevene?**

For å få svar på forskningsspørsmål 1B, stilte jeg informantene spørsmål blant annet om hvilke strategier og fremgangsmåter de har for å fremme dannings. Dette førte til to overgripende temaer i analysen av hvordan norsklærere arbeider for å danne elevene: Elevaktiviteter og forutsetninger for elevaktiviteter.

### **4.2.1 Elevaktiviteter**

Det er to typer elevaktiviteter begge informantene vektlegger. Den første er lesing, og særlig lesing av skjønnlitteratur. Mina sier dette rett ut, ved å hevde at «hvis vi hadde brukt masse tid på for eksempel å lese romaner, som jeg tror kunne vært virkelig dannende». Dette utbroderer Mina når hun sier at:

[...] man kan lese tekster om kjærlighet som hjelper til å utvikle elevenes både forståelse av hva som kan være komplisert i kjærligheten, og utvikle et språk, ord som gjør at de kan gripe flere av følelsene sine.

Lesing som aktivitet kan med dette hjelpe elevene til å åpne seg for fagstoffet ved å forstå seg selv og andre bedre. Dette forteller Mina mer om, da hun fortalte om en gang hun hadde undervisning om dikt med temaet kjærlighet på yrkesfag:

[...] på yrkesfag hvor vi leser et dikt om kjærligheten, der kjærligheten er litt kompleks og også en sånn sorg over å miste noen ting av sin egen ungdom, som jeg i en klasse brukte en del tid på å snakke om, og det gir jo da elevene, enten de synes dette er gøy eller ikke gøy, det gir jo på en måte et større språk og sånn. Å lære de ordet ambivalens, så de vet at det er lettere, det er følelser som er vanlige, det finnes et ord for det, når vi snakker om konflikter i en person som vi leser om, kan man gjenkjenne konflikter i seg selv eller andre. Så det blir jo på en måte ved hjelp av språket å utvide verden indirekte, tenker jeg.

Lesing som inngang til dannings hos elevene fremkommer også i intervjuet med Ole. Han sier blant annet at: «Hvis vi får til lyrikanalysen, så pleier den å gi rom for ganske mye

refleksjon, for der får du jo på en måte forfatterens stil, bare mer fortettet enn i lengre tekster.» Det er altså slik at blant elevaktiviteter, anser informantene lesing, og da særlig skjønnlitteratur, som dannende for elevene.

Den andre elevaktiviteten informantene vektlegger, er skriving. Dette presiserte Mina først da hun sa: «Jeg synes det er dannende å lære de å skrive strukturerte tekster» og deretter da hun sa: «det å få elevene til å skrive om ting, det synes jeg er dannende». Ole hevder også at skriving som aktivitet i undervisningen er dannende for elevene. Han sier at:

[...] det å lære disposisjon, og ikke minst hvordan man finner stoff, og hvordan man både disponerer og pynter språket etter situasjonen, sant. Så ligger det mye dannelse i det selvfølgelig. For de skal jo lære å velge språk etter situasjon. Så i forhold til det med å delta i demokratiet, sant demokratisk dannelse, dette med å kunne argumentere for sitt syn, er jo helt sentralt. Og det er jo en av grunnene til at når jeg har jobbet på yrkesfag, så har jeg lagt veldig vekt på dette med leserinnlegg. De skal lære å skrive leserinnlegg og begrunne sine meninger skikkelig, og det handler om å delta i demokratiet.

Det er altså slik at de to informantene hevder at når elevene skriver, jobber man med elevenes danning, fordi de må strukturere og kjenne til fagstoffet, trene resonnementsevnen og refleksjonsnivået, og lære metode.

#### 4.2.2 Forutsetninger for elevaktiviteter

Når informantene mine skal arbeide for å danne elevene er det visse forutsetninger som må ligge til grunn. Tidsbruk og emosjonelt engasjement er forutsetningene jeg finner i analysen.

Begge informantene peker på at tidsbruk er en sentral forutsetning for å utvikle elevenes danning. Mina sier at hun «synes det er dannende å få god tid», og hun begrunner det med at «da føler jeg at elevene husker det mer, oppfatter det mer og får en mer sånn følelsesmessig tilknytning til stoffet». Med det peker Mina på at å ta seg god tid i undervisningen, gjør det mulig å utvikle elevenes danning. Samtidig pekte hun på tidsklemmen, ved å vende blikket mot balansegangen mellom det å nå alle kompetansemålene i læreplanen og å ta seg tid til å arbeide nøye med fagstoffet. Dette pekte hun på ved å si at: «Det er hele tiden en balanse mellom det, hvis vi hadde brukt masse tid på for eksempel å lese romaner, som jeg tror kunne vært virkelig dannende, så hadde vi jo ikke hatt tid til så mye annet». Mina hevder også at skoledagens organisering påvirker elevenes danning. Det forklarer hun ved å vise til forskjellen mellom å ha dobbeltimer og enkelttimer. Hun hevder at i dobbeltimer «rekker man

mye mer av sånn skriving, man faller mer til ro, man kan jobbe mer med tingene, så organiseringen av skoletimene og skolehverdagen har egentlig mye å si». Dernest hevder hun at når man har dobbeltimer, får elevene «en helt annen følelse av at «nå holder vi på med dette, og det kan vi holde på med ganske mye, og vi fortsetter med det neste time». Ole hevder også at for at elevene skal bli engasjerte og interesserte i fagstoffet, trenger han tid til å sette elevene inn i fagstoffet først. Når han får god tid til en forarbeidsfase, «så er det mange som blir veldig interesserte», sier han. Det er derfor tydelig at å ta seg god tid, ligger til grunn for å få til undervisning som har mål om danning.

Den andre forutsetningen for å få til danning i undervisningen, er følelsesmessig engasjement. Ole peker på emosjonelt engasjement på to måter. Den ene er engasjement fra lærerens side, og det andre er hos elevene. Et intervjuutdrag som illustrerer lærerens engasjement som forutsetning, er: «Altså drit i hva for et nivå, nivåtilpasset litteratur og alt det der. Bruk heller noe du er engasjert i selv!». Han ser det dermed slik at det er enklere å skape engasjement hos elevene, dersom engasjementet allerede finnes hos læreren. Elevenes engasjement er derimot også en viktig forutsetning for hans undervisning med mål om danning. Om stoffutvalget han gjør, peker han på å skape engasjement når han sier at: «Når jeg velger ut stoff, så tenker jeg ikke først og fremst på det som de synes er kult, eller som de ville møtt uansett, men jeg prøver å velge ut andre ting som kan vekke interesse». Med det hevder Ole at han forsøker å finne elevenes engasjement, og ta utgangspunkt i det, men uten å bli elevsentrert, for å gi elevene utfordringer og fagstoff med noe motstand.

### **4.3 Hvilke arbeidsmåter bruker norsklærere for å oppnå dybdelæring for elevene?**

Med bakgrunn i intervjuguiden stilte jeg lærerne spørsmål om hva de anser for å være dybdelæring og hvordan man kan arbeide for å få til dybdelæring, blant annet hva de anser for å være dybdelæring, og hvordan en time med mål om dybdelæring kan se ut i norskfaget. Her er det to temaer som kommer frem av dataene: stoffutvalg og variasjon, og tidsbruk.

#### **4.3.1 Stoffutvalg og variasjon**

For å få til dybdelæring i norskfaget peker informantene på begrenset stoffutvalg og variasjon som to viktige forutsetninger. Mina sier at «jeg tenker «hva er det de skal dybdelære?». De kan jo ikke dybdelære alle temaene». Hun ser det slik at «man må veksle litt, mellom overflate og dybde» og at «så er det jo kanskje noen temaer da som du da får en dybdelæring

på». Det fremkommer her dermed at dybdelæring ikke er dybde i alt, men i noe. Med det må lærerne gjøre stofflige begrensninger.

Mina hevder også at det er formålstjenlig å ha flere innganger til fagstoffet for å få til dybdelæring. Hun sier at «jeg prøver å, altså at jeg går inn på flere måter», og da fulgte jeg opp med spørsmålet: «variasjon da tenker du?», hvorpå hun utbroderte svaret ved å si at: «Ja, at jeg prøver å både liksom at de skal skrive noen ting, lese noen tekster, når vi har hatt om samisk så har vi kanskje sett en film». Variasjonen fremgår også av at Mina betrakter hvert av trinnene i norsk videregående skole som et kurs. Dette viser hun ved å si at: «Så igjen tenker jeg om dybdelæringen, at jeg kan ikke på en måte bære det alene, men kurset i seg selv, altså vg1-kurset sant, med det som alle lærerne gjør». Dette viser et syn på tverrfaglighet som variasjon, som vil være med på å gi elevene flere ulike innganger til fagstoffet.

#### 4.3.2 Tidsbruk

Tidsbruk er ikke bare viktig i dannelsesprosessen, som vist i 4.2.2, for det viser seg også å være et tema i analysen av hvordan norsklærerne arbeider med dybdelæring. Mina hevder at «jeg kan ikke tenke dybdelæring på én time, det blir jo litt vanskelig», mens Ole peker på at han vil gi «litt større oppgaver og litt lengre tid» for å få til dybdelæring hos elevene. Dette er tydelig en utfordring, for han hevder videre at «generelt sett har vi jo for lite tid, for få timer i forhold til kompetansemål og pensum», og peker på at dybdelæring vil ta mer tid, og krever tid for å oppnås.

Det er dermed slik at for å få til dybdelæring, hevder mine to informanter at variasjon, begrenset stoffutvalg og god tid, er sentralt.

#### 4.4 Hvordan opplever elevene å arbeide med en dybdelæringsprosess?

Informant (anonymisert)	Alder	Motivasjon for norsk	Motivasjon for selvstendig arbeid	Motivasjonskategori	Frafall
Lea	16 år	7/10	8/10	Over middels	
Ane	16 år	6/10	7/10	Middels	
Karl	16 år	6/10	7/10	Middels	
Jan	16 år	5/10	6/10	Middels	
Hans	16 år	5/10	7/10	Middels	
Svein	16 år	3/10	6/10	Under middels	
Gloria					x
Oddmund					x

Tabell 4: Informantoversikt elever

Forskningsspørsmål 2A er det første av forskningsspørsmålene som er myntet på elever, og som derfor tar utgangspunkt i både fokusgruppeintervjuene og elevenes logger. Her, og i det følgende, har jeg gruppert elevene i tre kategorier ut fra oppgitt motivasjon. Kategoriene er over middels motivert, middels motivert og under middels motivert. Disse kategoriene vil åpne for å se på om det finnes mønstre i datamaterialet ut fra motivasjon som bakgrunnsfaktor. Ut fra intervjuguiden (se vedlegg 3) stilte jeg flere spørsmål om hvordan elevene opplevde undervisningen, som er skissert i vedlegg 10 og i delkapittel 3.3.2. I analysen av intervjudataene og loggdataene var det fem temaer som kom frem: metakognisjon, emosjonelt engasjement, selvstendighet, eierskap til læringsprosessen og å lære å lære. Disse er aspekter ved dybdelæring som både elevene fortalte om selv, men som også jeg stilte dem spørsmål om i intervjusituasjonen.

#### 4.4.1 Metakognisjon

Metakognisjon viser seg å være et sentralt aspekt ved elevenes opplevelse av å arbeide gjennom en dybdelæringsprosess. Den mest eksplisitte metakognisjonen skjedde i loggskrivningen på slutten av undervisningstimene. Elevene hevder selv å ikke ha reflektert eller oppsummert fagstoffet i loggene sine, selv om det finnes uttrykk for at de har reflektert og oppsummert fagstoffet i loggene deres. Uavhengig av det opplever de tre elevgruppene metakognisjonsprosessen ulikt.

Når jeg spør eleven med under middels motivasjon, Svein, hvorvidt loggskrivningen fungerte som en oppsummering av fagstoffet, rister han på hodet. Det kan derfor virke til at eleven med under middels motivasjon ikke har metareflektert over fagstoffet eller oppsummert det i sine logger. Jeg gravde likevel videre, frem til Svein forteller at han «følte ikke det i hvert fall», da jeg spurte om loggskrivningen hjalp ham i læringsprosessen. Dette begrunner han slik:

Vi måtte jo skrive det [logg] på slutten av timen, og hvis vi da var midt oppe i noe, for eksempel hadde lest hele timen, og så måtte vi skrive logg på slutten, da kom jeg litt ut av det, i stedet for å lese litt og så ta en prosess i hodet der man får til å huske stoffet.

Det kan derfor se ut til at den under middels motiverte eleven verken så eller tok i bruk mulighetene for metakognisjon i dybdelæringsprosessen.



Blant de middels motiverte peker Jan derimot på hva som skjer når man tar i bruk metakognisjonen: «om man gjør det ordentlig, så kan det være bra for å oppsummere det man har gjort i timen». Dette følger Hans opp ved å si at: «det er jo noe med å tenke over og oppsummere det man har gjort i timen». De middels motiverte ser derfor at det metakognitive ved loggskrivningen kan fungere som en oppsummering og repetisjon av fagstoffet. Det har de også fått utbytte av ved å konsolidere fagstoffet, for da jeg spurte om de hadde oppsummert fagstoffet i loggene, svarer Jan: «Ja, jeg prøvde». Hans nikker anerkjennende når Jan sier dette og følger opp med «Kanskje litt, litt oppsummering». Deretter kom derimot innsigelsen: «men egentlig var det bare å få det ferdig og ta friminutt». Dette hevder også Ane når hun forteller om loggskrivingsprosessen sin slik:

Det med loggskrivningen, generelt var det ikke så gøy å skrive loggene, hvis vi ikke hadde fått ... fått gjort så mye i timen, så var loggen en bekreftelse på dårlig arbeid, men det var også en bekreftelse på at jeg måtte jobbe hardere.

Disse tre middels motiverte elevene ser derfor ut til å ha brukt loggprosessen som en konsolidering av fagstoffet eller en metakognitiv sjekk av eget arbeid og læring, selv om gjennomføringen av det ikke alltid er like gøy. Det er derimot ikke alle elevene i middelskategorien som ser det slik. Karl forteller eksempelvis at: «jeg lærte egentlig ikke noe særlig, det var bare å få det gjort, så var det ferdig med det». Derimot finnes det antydninger i Karl sine logger til at han har metareflektert over fagstoffet og egen arbeidsprosess, selv om han ikke ser det slik selv i intervjusituasjonen. I logg fire har han eksempelvis spurt seg: «Hvorfor er ikke samisk med i den i indoeuropeiske språkfamilien?», der han reflekterer over fagstoffet. Arbeidsprosessen sin har han også reflektert over, når han skriver i logg tre at arbeidsprosessen «har vært bra, vi lærte faktisk noe interessant denne timen».

Den over middels motiverte eleven oppgir, som den under middels motiverte eleven, at hun ikke oppsummerte fagstoffet i loggskrivningen. Lea sier eksempelvis: «Jeg synes loggene følte litt unødvendig, og jeg tror ikke jeg lærte så mye av det». Det ser derfor ut til at den over middels motiverte eleven ikke har hatt det samme utbyttet som de middels motiverte elevene når det gjelder metakognisjon. Derimot hevder Lea at prosjektrapporten var mer nyttig. I loggene til både den over og under middels motiverte har de oppsummert fagstoffet, slik også de middels motiverte elevene har. Som eksempel har Lea i logg seks oppsummert fagstoffet ved å skrive at «Jeg har lært hva som skjedde under fornorskingspolitikken og hva

myndighetene gjorde. Jeg har lært om motstanden samene gjorde mot denne politikken». Dette har også Svein gjort, som han skriver slik om i logg syv: «Flere av de samiske språkene er truet, og risikerer å forsvinne helt i fremtiden. I internasjonal sammenheng er alle samiske språk klassifisert som «truet», alvorlig truet eller nesten forsvunnet». Det ser derfor ut til at disse elevene har oppsummert fagstoffet og reflektert over egen læring i loggene sine, selv om de i intervjusituasjonen sa at de ikke gjorde det.

#### 4.4.2 Emosjonelt engasjement

Elevene gir flere uttrykk for at deres følelser og empati ble vekket til live i undervisningen. Den under middels motiverte eleven Svein hevder i intervjuet at han ikke har fått sine følelser vekket i undervisningen. Det beskriver han slik: «Ikke for meg i hvert fall. Jeg tenker ikke over ... Jeg vet at de har hatt det ille liksom, og man skal ikke behandle de ille liksom, men det har ikke vekket noen følelser liksom». På den annen side gir Svein uttrykk for sitt emosjonelt engasjement senere i intervjuet, når han forteller at: «Jeg blir jo overrasket over hvor ille de har hatt det, jeg tenker jo ikke at folk går rundt og dømmer på basis av språk og kultur, så det var en overraskelse». Et annet tegn som styrker troen på at Svein har engasjert seg emosjonelt, finnes i en av loggene hans, der han spør seg: «Hva gjorde at vi nordmenn trodde vi var så mye bedre enn samene, at vi kan prøve å endre på hvordan de lever og hvordan de snakker?». Det virker derfor til at den under middels motiverte eleven likevel har engasjert seg emosjonelt i fagstoffet.

De middels motiverte elevene virker også emosjonelt engasjerte i fagstoffet. Jan forteller engasjert om sine følelser som ble vekket i undervisningen, og viser en empatisk utvikling i sine holdninger overfor samer:

[...] nå har jeg forståelse for hvordan de har hatt det, og nå i samfunnsfagen om fordommer, nå forstår jeg hvorfor de blir opprørt når de ser joikakaker i butikken, det skjønte jeg ikke før, men det skjønner jeg nå. Jeg tenkte at det var bare et bilde.

De samme formene for emosjonelt engasjement finnes også i Jan sine logger. Han skriver blant annet at han «lurer på hvorfor kanskje staten og lærerne synes det som skjedde under fornorskingspolitikken, var greit. Det forundrer meg». Attpåtil sier Jan at han har tenkt på fagstoffet utenfor skoletimene, på grunn av det emosjonelle engasjementet:

[...] noen ganger har jeg tenkt på det. På for eksempel når de samiske barna på internatskole skulle legge seg, så var det noen som vøtset sengen fordi de var redde, og det har jeg tenkt at må være forferdelig.

Ane beskriver sitt emosjonelle engasjement for fagstoffet slik:

Jeg synes jo det var veldig trist å høre og jeg trodde ikke det var så ille. Jeg hadde jo hørt om det, men jeg ble litt trist på deres vegne, for det er jo en hel folkegruppe som har blitt undertrykt, som folk har blitt født inn i. De har ikke gjort noe for å fortjene det, så jeg synes det var trist.

Det er tydelig at både Ane og Jan ble overrasket over fagstoffet og at de ble emosjonelt engasjerte. Karl ble derimot ikke overrasket og hevder derfor at han ikke ble emosjonelt engasjert. Dette forklarer han slik: «Jeg følte ikke det, men nå vil jeg si at fornorskingspolitikken, jeg vet om det fra før av på ungdomsskolen, så derfor var det ingen følelser som grep meg. Jeg hadde hørt det før».

En av de andre middels motiverte elevene forteller om virkningen det emosjonelle engasjementet hadde. Hans hevder at sitt emosjonelle engasjement gjorde det mer motiverende å arbeide med fagstoffet. Det beskriver han slik:

Jeg fant en artikkel og der sto det masse greier, og da jeg kom midt i, så stod det om hvordan de hadde blitt behandlet forferdelig, og da var det vanskelig å ikke lese videre. Da leste jeg ferdig selv om jeg var sliten.

Jan følger opp dette utsagnet ved å si: «Man skaper seg liksom et bilde i hodet og sammenlignet meg med dem. Jeg tenkte på hvordan samene hadde det, i forhold til hvordan jeg har hatt det». Deretter forteller Hans videre om sin læringsprosess, der han hevder at det emosjonelle engasjementet for fagstoffet har hjulpet han i læringsprosessen. Dette begrunner han med at:

[...] fordi som vi snakket om i sted, det med følelser, at jeg ble overrasket over hvor utvitende jeg var overfor samene, som er Norge sitt urfolk, og at vi ikke har lært skikkelig om det nå før på førsteåret på videregående.

Jan er samstemt med Hans om dette og følger opp Hans sitt utsagn ved å si: «Jeg tror jeg kommer til å huske det, for det vekket sterke følelser i meg». Hans emosjonelle engasjement kommer også til syne i loggene hans. Han skriver blant annet:

Jeg lurer på hvordan vi hadde samvittighet til å gjøre det vi gjorde mot samene. [...] Jeg synes det er veldig interessant at vi nordmenn har gjort noe så sykt som å ta fra språket til et urfolk, eller i hvert fall prøvd. [...] Jeg lurer på hvorfor kanskje staten og lærerne synes det som skjedde under fornorskingspolitikken var greit. Det forundrer meg. [...] Jeg synes det er interessant hvordan nordmenn behandlet samer som dritt.

Deretter avslutter han med en beskrivelse av sine følelser knyttet til temaet i sin prosjektrapport:

Av samisk så har jeg lært masse om hvordan samer hadde det på internatskoler hvor lærere ikke en gang kunne samisk og skulle lære dem norsk. Så jeg har lært hvor forferdelig det egentlig var der, hvor ille det må ha vært for de barna. Fornorskingspolitikken var jo bare noe jævlige greier. Skjønner egentlig ikke hva som gikk gjennom hodene til de som bestemte at det skulle være slik. Behandle de som ingenting. Det er ganske dårlig.

Det er derimot vanskeligere å bedømme om den over middels motiverte eleven har blitt emosjonelt engasjert. Når jeg spør informantene om noen følelser ble vekket i løpet av undervisningen, forteller Lea at: «Ja, jeg synes det var trist, og jeg visste ikke at de hadde blitt behandlet så dårlig. Jeg fikk litt medfølelse med de samene som ble utsatt for dette». Dette er det eneste uttrykket Lea viser som tyder på at hun har blitt emosjonelt engasjert i fagstoffet, men det kan likevel se ut som om hun i all fall er delvis emosjonelt engasjert.

Den under middels og de middels motiverte elevene fikk sine følelser vekket gjennom dybdelæringsprosessen. Dette motiverte elevene med middels motivasjon. Den over middels motiverte eleven virker derimot bare delvis emosjonelt engasjert.

#### 4.4.3 Selvstendighet

Underveis i dybdelæringsprosessen fikk elevene stor selvstendighet. Derfor var jeg i intervjuene nysgjerrig på hvordan elevene opplevde det selvstendige arbeidet. Det finnes flere tegn til at elevene følte på en selvstendig læringsprosess. Elevene fortalte stort sett i positive ordelag om en selvstendig arbeidsprosess, selv om elevgruppene opplevde prosessen ulikt.

Eleven med under middels motivasjon, Svein, forteller ikke så mye om sin selvstendige læringsprosess. Han nikker derimot mens de andre informantene forteller om at en selvstendig læringsprosess åpner for god læring. Videre forteller han at han synes han har lært seg

fagstoffet skikkelig. Det begrunner han slik: «Fordi vi hadde såpass lang tid på det, men jeg kunne alltid fått mer stoff. Men vi hadde god tid, og da fikk jeg fagstoffet godt inn».

De middels motiverte elevene opplever den selvstendige arbeidsprosessen som positiv for læringsprosessen og læringsutbyttet. Dette beskriver Ane slik:

Jeg synes det var veldig interessant å utforske fagstoffet selv, jeg fikk med meg mer, for jeg kunne gå tilbake og lese det om igjen og om igjen, i stedet for en lærer snakker og så glemmer jeg hva den læreren sa, så jeg følte at jeg lærte mer av det, og jeg følte meg mer selvstendig, og det kan hjelpe meg videre.

Samtidig peker de middels motiverte elevene på noen utfordringer i møte med selvstendigheten. Jan begynner med å peke på at det var utfordrende å finne relevant fagstoff: «Det var litt vanskelig i begynnelsen følte jeg, men sånn som man kanskje overser, så står det bra ting i boken og. I begynnelsen var det vanskelig å finne den informasjonen jeg lette etter». Karl beskriver også utfordringen med å finne relevant fagstoff ved å si at: «Det var ganske vanskelig å finne noe som virket som troverdige nettsider for samisk språk». En annen utfordring som påpekes blant de middels motiverte, var å komme i gang med det selvstendige arbeidet. Hans peker på dette ved å si at «jeg skulle ønske vi hadde en pisk, så jeg kunne skrevet litt mer før det var sent i prosessen». I intervjusituasjonen nikker Karl anerkjennende når Hans forteller om utfordringen med disiplin. Den samme utfordringen trer frem i prosjektrapporten til Hans, der han ønsker «at lærerne satte strengere krav for hver time». Jan hevder derimot å ha mestret denne utfordringen. Det beskriver han først slik: «Jeg synes egentlig det gikk greit, men det er jo forskjellig fra person til person. Jeg synes det gikk greit å finne informasjon som jeg kunne bruke på den måten jeg ville». Deretter utbroderer han videre slik:

Vi fikk jo mye tid selv. For meg gikk det fint, men det er ikke like lett for alle å finne den indre motivasjonen til det. Selv merker jeg det av og til også, at det ikke er så lett.

Den over middels motiverte eleven, Lea forteller om en god læringsprosess som hun mente at fungerte godt for henne. Læringsprosessen beskrives som selvstendig, før hun forteller at hun har lært av den. Det beskriver hun slik:

Jeg synes at jeg lærte mer av å jobbe på denne måten, for da kan man lete etter ting på en selvstendig måte og finne informasjon. [...] Jeg kommer nok særlig til å huske det som jeg har skrevet om.

For å sammenfatte, hevder den under middels motiverte eleven at den selvstendige arbeidsprosessen førte frem mot god læring. Elevene med middels motivasjon er enige i dette, samtidig som de peker på noen utfordringer ved det selvstendige arbeidet. Her er eleven med over middels motivasjon samstemt med den under middels motiverte eleven.

#### 4.4.4 Eierskap til læringsprosessen

I den selvstendige læringsprosessen fikk elevene flere valgmuligheter, og de måtte selv velge hvilke arbeidsmåter som var hensiktsmessige for å nå frem til målet. Derfor var jeg nysgjerrig på hvordan elevene opplevde en fri og selvstendig læringsprosess, og hvorvidt elevene opplevde å få eierskap til sin egen læring.

Den under middels motiverte eleven ga uttrykk for at han eide sin egen læringsprosess. Svein beskriver en følelse av frihet i møte med læringsprosessen sin slik:

Det føles jo godt, at man har kontroll selv, man styrer ting selv i sitt eget tempo, måten man gjør ting på også, i stedet for at noen står og viser deg hvordan det skal gjøres. At man lærer litt etter hvert som man gjør ting.

Det ser dermed ut til at den under middels motiverte elevene både har opplevd eierskap til læringsprosessen, men også at han har fått et økt læringsutbytte som følge av eierskapet til læringsprosessen. Svein bidrar til å styrke troen på sistnevnte når han forteller at han lærte mye av arbeidsprosessen fordi at: «Jeg leser det selv, skriver litt, jobber med det, i stedet for at læreren snakker foran alle om en spesiell ting, da vil jeg jobbe selv».

De middels motiverte elevene ser ut til å være samstemte med den under middels motiverte eleven om eierskapet til læringsprosessen. Hans skriver blant annet i sin prosjektrapport at han satte pris på valgfriheten: «Det er også spennende på samme tid, siden du får liksom mye mer å se på og bestemme deg, og du har faktisk for en gangs skyld muligheten til å velge det du faktisk synes er litt spennende». Ane forteller om et sterkt eierskap til sin egen læringsprosess slik:

[...] jeg følte liksom at det var ingen som kunne si at jeg hadde gjort noe feil eller at jeg hadde misforstått oppgaven, som ofte skjer i den andre læremåten hvis man kan kalle det det, at man får en oppgave som er formulert til punkt og prikke. Men her kan man gjøre litt som man vil, og det var enklere.

Dette utdyper Ane i sin prosjektrapport, samtidig som hun peker på økt læringsutbytte som følge av eierskapet til læringsprosessen:

Det å få jobbe med en oppgave som ikke er beskrevet til punkt og prikke av en lærer synes jeg var en fin mulighet til å føle meg mer selvstendig. I tillegg tror jeg at jeg har lært mye mer enn hvis oppgaven var definert på forhånd.

Som i det foregående om selvstendighet, peker de middels motiverte elevene også her på utfordringene ved å ta eierskap til sin egen læringsprosess. Dette beskriver Hans slik: «Jeg skulle ønske at dere sa at vi måtte skrive 100 ord per time eller noe sånn, så ingen måtte sitte igjen med 1000 ord siste dagen». Det er derfor slik at å ta eierskap til sin egen læringsprosess ikke kommer uten utfordringer.

Det var derimot utfordrende å få utfyllende svar fra den over middels motiverte eleven når det gjelder eierskap til læringsprosessen. Likevel har både den under middels og de middels motiverte elevene opplevd å få eierskap til sin egen læringsprosess, samtidig som de middels motiverte elevene også peker på utfordringer i møte med friheten ved læringsprosessen.

#### 4.4.5 Å lære å lære

I datamaterialet er det tegn til at dybdelæringsprosessen har hjulpet elevene til å lære å lære. Når jeg spør i intervjusituasjonen om hva elevene har lært av arbeidsprosessen, forteller den under middels motiverte eleven Svein at han har lært om hvordan han kan lære seg fagstoff. Han forteller at «jeg må lese tekster, skrive ned stikkord, og gjøre det samme om igjen». Med det har han blitt bevisst på hvilken fremgangsmåte han kan bruke for å lære godt. Dette reflekterer han mer over slik: «dette stoffet satt ekstra godt, så da tenker jeg at hvis jeg prøver samme læringsprosess igjen, og det funker, så er det en god strategi for meg å jobbe på». Det virker derfor til at den under middels motiverte eleven har blitt bevisst på hvordan han kan tilegne seg nytt fagstoff, og har med det lært seg å lære.

Når det gjelder de middels motiverte elevene, forteller informantene om mer spesifikke aspekter de har blitt flinkere til i læringsprosessen. Hans forteller at han har blitt flinkere på kildehandtering når han sier at: «Jeg merket en del på det med kildekritikk, hva som var gode nettsider å bruke, og jeg synes det var en fin måte å jobbe på». Samtidig har han også blitt mer bevisst på hvordan han kan lære seg nytt fagstoff. Det sier han at skjer ved å «lese en tekst flere ganger før jeg eventuelt skriver ned på oppgaven». Attpåtil fortalte Hans om hvordan han neste gang vil møte selvstendige oppgaver på en annen måte enn denne gangen, når han sier at: «jeg må starte før og jobbe jevnt, i stedet for å ta alt på spurten». Jan har også blitt mer bevisst på hvordan han kan få til en god arbeidsprosess. Den beskriver han slik:

Det som jeg sa at jeg skrev ned, masse linjer med informasjon som jeg hadde funnet, og så stikkord og sånn, så brukte jeg det når jeg skulle skrive. Så jeg fant all informasjonen først. Jeg følte det gikk lett i forhold til andre ganger jeg har skrevet norsk.

Det samme peker Ane på når hun forteller at «Det med å lese informasjon, og så skrive det ned, er viktig. For det er vanskelig å huske alt». Karl rister derimot på hodet når jeg spør om de føler seg i bedre stand til å tilegne seg nytt fagstoff nå, før han svarer: «Nei, jeg vil ikke si det». De fleste middels motiverte elevene virker derfor til å ha blitt mer bevisste på hvordan de kan tilegne seg nytt fagstoff, og hvordan de lærer godt, med unntak av Karl.

Dette ser til en viss grad også ut til å gjelde for den over middels motiverte eleven. Lea beskriver i intervjuet hvordan en god læringsprosess for henne kan se ut. Dette beskriver hun ved å si at hun har «lært at jeg lærer mye av å lese og skrive ned det jeg har lært». På den måten virker hun til å ha utviklet sin bevissthet om hvordan hun lærer godt, og med det har hun lært å lære.

Det fremgår av datamaterialet at de fleste av elevene har lært å lære. Den under middels motiverte eleven og de middels motiverte ble mer bevisste på hvordan de kan lære seg fagstoff, og de middels motiverte elevene peker på mer spesifikke aspekter de har blitt flinkere til i prosessen med å tilegne seg fagstoff. Den over middels motiverte viser også tegn til å lære å lære.



#### **4.5 Får elevene et mer bevisst forhold til egen identitet gjennom dybdelæringsprosessen?**

Elevene virker ikke å være særlig påvirket i sine syn på egen identitetsutvikling gjennom dybdelæringsprosessen. Det finnes noen tegn til at elevenes empati kan ha blitt styrket, men foruten det gir ikke elevene uttrykk for endringer i sine identiteter i løpet av dybdelæringsprosessen. På den annen side virker elevene bevisste på sine egne identiteter, til tross for at det tilsynelatende ikke har skjedd noen endringer i identitetene deres.

Den under middels motiverte eleven Svein forteller at han så på seg selv som «helt det samme» som før. Han viser derfor ingen tegn til å være påvirket identitetsmessig som følge av dybdelæringsprosessen.

Dette er de middels motiverte elevene enige i. Jan sier at sin måte å forstå seg selv på er «ganske mye det samme» og Ane som «mye det samme» som før, Hans beskriver identiteten sin som «noenlunde det samme» og Karl forteller om «ingen endring, likt før som nå». På den annen side oppgir Jan at han vil møte andre mennesker på en annen måte enn før:

[...] jeg føler at jeg mer sånn, jeg skal ha, hva skal jeg si, ikke fordommer på en måte, at jeg føler jeg er blitt mer sånn ... At hvis det er noe som man for eksempel tenker sånn «det er jo bare det liksom», men nå føler jeg at jeg kommer til å forstå det og forestille meg selv hvordan det har vært. Mer empati.

Dette utbroderer han når jeg spør hvordan han forstår seg selv nå kontra før undervisningen. Da svarer Jan: «Jeg har tenkt mer nå at, jeg føler at jeg mer sånn, jeg skal ha, hva skal jeg si, ikke fordommer på en måte, at jeg føler jeg er blitt mer sånn». Her gir Jan uttrykk for en endring i hvordan han vil opptre overfor andre mennesker.

Eleven med over middels motivasjon hevder heller ikke å ha utviklet sin identitet. Lea anser seg selv for å være det «samme menneske» både før og etter undervisningsopplegget. Likevel virker flere bevisste på identiteten sin når de tenkte seg godt om i intervjuet før de svarte. Dette kan på den andre siden være et uttrykk for at elevene synes identitetsspørsmålet var vanskelig å ordlegge seg om.

#### **4.6 Gjør identitetstemaet det mer motiverende å dybdelære?**

I intervjuene finnes det ett tema som tar for seg hvorvidt identitetstemaet gjør det norskfaglige emnet mer motiverende eller interessant for elevene i utvalget. Temaet er nærhet.

Når jeg spør om søkelyset på identitet gjør fagstoffet mer interessant å arbeide med, svarer den under middels motiverte eleven, Svein, at «Jeg greier ikke å sette ord på det». Det virker derfor som om egen identitet er vanskelig å beskrive for ham. Det kan likevel være at identitetstemaet gjør det mer motiverende for Svein, men det er vanskelig å bedømme når han ikke får uttrykt seg.

Det er derimot tydeligere at identitetstemaet kan fungere motiverende for de middels motiverte elevene. Jan forteller eksempelvis at: «Det er jo det at vi får et innblikk i hvordan de er, hvordan, eller, noe annet enn liksom bare norsk, litt mer sånn krydder». Han beskriver videre virkningen dette hadde. Virkningen er at «det føles nærere» og han understreker dernest at «det kan gjøre det mer interessant». Nærheten beskriver han slik: «Da ble det litt mer spennende [...] Jeg føler på en måte det ble liksom, jeg ble med. Jeg følte det liksom. At jeg forestilte meg en skole, lærere, alt». Ane beskriver også noe av det som kan forklare hva det er ved identitetstemaet som kan motivere elevene for fagstoffet:

For når jeg leste mye om den samiske historien, og jeg fant faktisk en artikkel om en dame som fortalte sin historie. Og det blir med en gang mer interessant når man får et navn på en person, og gjerne et fjes. Så blir det på en måte litt mer ekte, og det synes jeg var interessant. Og det handler jo om landet vi bor i, så det er jo og interessant.

Her setter Ane ord på nærheten identitetstemaet gir, som også Jan peker på som motiverende for fagstoffet.

Den over middels motiverte eleven viser ikke tydelige tegn til at motivasjonen økte. Lea forteller om identitetstemaet at hun «tenker det er fint». I møte med dette stiller jeg oppfølgingsspørsmål, men det fører ikke til noen oppklaringer. Dette kan være et uttrykk for at motivasjonen økte som følge av at hun likte identitetstemaet. På den annen side er det for uklart til å hevde at det økte motivasjonen hennes.

Det ser dermed ut til at identitetstemaet har økt motivasjonen særlig for de middels motiverte elevene. Dette skjer som følge av at elevene opplever en større kobling mellom sin egen livsverden og den livsverdenen som fagstoffet beskjeftiger seg med. Informantene som opplevde økt motivasjon, forklarer dette med bakgrunn i at identitetstemaet skaper nærhet

mellom eleven og fagstoffet. Samtidig er dette et tema som er vanskelig å sette ord på, og det kommer tydelig frem når noen informanter sliter med å ordlegge seg om temaet.

#### **4.7 Har elevene utviklet sin danning gjennom undervisningen?**

Det finnes flere uttrykk i intervjuene til at elevenes læring kan kategoriseres som kategorial danning. I intervjuene finner jeg tre temaer som jeg vil ta for meg i tur og orden: eksemplarisk undervisning, åpne seg for fagstoffet og at fagstoffet åpner seg for elevene.

##### 4.7.1 Eksemplarisk undervisning

Koden for temaet eksemplarisk undervisning er kobling mellom et fagstoff til et annet. Denne koden finner jeg i alle tre elevgruppene.

Eleven med under middels motivasjon hevder å ha lært om annet fagstoff gjennom det samiske fagstoffet. Dette setter Svein ord på når han trekker paralleller til religion, via holocaust og jødedom til Norges fornorskingspolitikk overfor samer slik:

Jødedommen. Hitler hatet jo jøder. Og det er jo sånn, nordmenn eller norske folk, eller regjeringen, likte jo ikke akkurat samer, de prøvde jo å fornorske de gjennom å lære de norsk. Litt det samme med tyskerne, de likte jo ikke jøder. Det kan sammenlignes.

Svein forteller videre at:

Jeg visste aldri før vi hadde om dette, hvordan samene ble behandlet i den utrolig lange perioden fornorskingspolitikken pågikk, og at de ble undertrykt så mye når de ikke hadde gjort noe for å fortjene det. Det var jo det du sa i ene timen, «tenk om dere ikke fikk lov til å snakke norsk», det hadde jo bare blitt feil.

I en av sine logger skriver han mer om dette. Der skriver han at «Jeg har lært at samene har blitt undertrykt i flere tusen år, og at fornorskingspolitikken er nesten det samme som rasisme for minoritetsgrupper». Med dette trekker Svein en kobling fra fagstoff om samisk og særlig om fornorskingspolitikken, til generelt fagstoff om undertrykkelse, minoriteter, historie og maktforhold. I en annen logg skriver Svein om en annen overføring han har gjort: «Jeg har lært at det bor cirka 20–25 000 samer i Norge. At nesten alle språk tilhører den indoeuropeiske språkfamilien, men at samisk ikke tilhører den språkfamilien, men heller

tilhører finsk-ugrisk språkfamilie». Dette følger han opp i den neste loggen sin, der han skriver:

Hva har jeg lært? Historien til samisk går tilbake til det finskesamiske urspråket. Samiske språket danner en språkgruppe som er en del av den uraliske språkgruppen. Samisk snakkes i Norge, Sverige, Finland og Russland. [...] Hva var interessant? At historien til samisk går tilbake til finsk-samisk urspråk. At samisk snakkes i Norge, Sverige, Finland og Russland.

Hos den under middels motiverte eleven finnes det med dette flere antydninger til at å lære om samisk kan åpne for eksemplarisk undervisning, der overføringen har skjedd til en rekke former for fagstoff som historie, religion og språk.

De middels motiverte elevene viser også til koblinger mellom fagstoff, og på den måten også eksemplarisk undervisning. Jan har sett koblinger mellom det samiske og urfolk. Det beskriver han slik: «Jeg har lært at samene bodde der dyrene de jaktet på bodde. Så de flyttet seg etter dem. Samene har og mye forskjellige ord og for det de driver med som f.eks. å jakte». Her viser Jan at han har lært om nomadiske levesett generelt gjennom det spesifikt samiske. Samtidig har han også blick for hvor sammenvevd språk og samfunn er, når han påpeker at de har ulik leksikografi fra andre språk grunnet sine levesett. I en av sine logger skriver han mer om hvilke andre kontekster han kan bruke fagstoffet i. Han viser med det også at han har lært om religion gjennom det samiske fagstoffet: «Det gjør jo at jeg får bedre forståelse for andre ting også. Som for eksempel religion. Når jeg møter andre religioner, så kan jeg jo ha bedre forståelse for dem». Karl har derimot gjort koblinger fra det samiske fagstoffet til grammatisk oppbygning. Det beskriver han slik: «Jeg har vel lært litt om generelt språklig oppbygging [...] og andre vanlige oppbygginger som samisk har, som andre språk også har».

Den over middels motiverte eleven virker også til å ha gjort koblinger mellom ulikt fagstoff. I feltnotatene mine noterte jeg under en diskusjon om fagstoffet kan brukes i andre sammenhenger i 9. time, at Lea sier at det handler om «kunnskap om minoriteter og undertrykkelse, og kjennskap til en norsk minoritets kultur». Med det peker Lea på noe av det samme som de middels motiverte elevene: en kobling fra det samiske til historie og minoriteter.

Dermed ser det ut til at alle tre gruppene av elever har gjort koblinger fra det aktuelle fagstoffet til annet fagstoff, og på den måten lært både om det fagspesifikke, samtidig som det fagspesifikke har åpnet noen kategorier av annet fagstoff for elevene.

#### 4.7.2 Åpne seg for fagstoffet

Kodene emosjonelt engasjement og nysgjerrighet danner rammen for temaet der elevene har åpnet seg for fagstoffet.

Den under middels motiverte eleven i utvalget, Svein, oppgir at han synes fornorskingspolitikken var interessant. Det han engasjerte seg med, var «litt det med fornorskingspolitikken, om hvordan samer har hatt det i Norge i de siste årene». Det virker derfor som om den under middels motiverte eleven åpnet seg for fagstoffet gjennom et visst emosjonelt engasjement for det.

De middels motiverte elevene gir også uttrykk for å ha åpnet seg for fagstoffet. Hans forteller, som vist i 4.4.2, at han gjennom sitt engasjement for fagstoffet, fikk til å lese videre om fagstoffet. Deretter forteller han videre om hvordan prosessen med å åpne seg for fagstoffet skjedde for ham: «Man skaper seg liksom et bilde i hodet, og sammenlignet meg med dem. Jeg tenkte på hvordan samene hadde det, i forhold til hvordan jeg har hatt det». Ane forteller også om hvordan hun åpnet seg for fagstoffet når hun sier at:

Jeg fant faktisk en artikkel om en dame som fortalte sin historie. Og det blir med en gang mer interessant når man får et navn på en person, og gjerne et fjes. Så blir det på en måte litt mer ekte, og det synes jeg var interessant. Og det handler jo om landet vi bor i, så det er jo og interessant.

Videre forteller hun at sin åpning for fagstoffet førte til at hun også engasjerte seg for fagstoffet på fritiden. Hun forteller om det slik: «Jeg har fulgt litt mer med. Det var jo hun der Ella [Marie Hætta Isaksen], jeg så et intervju med henne på fritiden. Det hadde jeg nok ikke sett hvis vi ikke hadde hatt om samisk». Det kan dermed se ut til at også de middels motiverte elevene åpnet seg for fagstoffet gjennom engasjement og nysgjerrighet for fagstoffet.

Eleven med over middels motivasjon, fortalte ikke så mye om åpning for fagstoffet i intervjusituasjonen. Lea viser derimot tydeligere tegn til å ha åpnet seg for fagstoffet i en av sine logger, der hun skriver at «Jeg lurer på hvordan det føles å være samisk og hvordan den

samiske kulturen er. Jeg har også lyst til å lære mer om de samiske språkene». Hun oppgir med dette tegn til å ha åpnet seg for fagstoffet gjennom nysgjerrighet og emosjonelt engasjement for fagstoffet.

Det virker derfor som om samtlige av elevgruppene har åpnet seg for fagstoffet gjennom en nysgjerrig holdning til fagstoffet og et emosjonelt engasjement til det. Jeg har ikke gjort nøye rede for det emosjonelle engasjementet, for det finnes i 4.4.2. Der finnes det også flere datautdrag som illustrerer at samtlige av elevenes følelser har blitt vekket i løpet av undervisningen, noe som underbygger det at elevene har åpnet seg for fagstoffet.

#### 4.7.3 Fagstoffet åpner seg for elevene

Det finnes flere tegn til at fagstoffet har åpnet seg for elevene. Dette uttrykker elevene gjennom å hevde å ha lært seg fagstoffet skikkelig, og at de har forståelse for det.

Det kan se ut til at fagstoffet åpnet seg for den under middels motiverte eleven. Det skjedde ved at han arbeidet med det over tid og utforsket fagstoffet på en selvstendig måte. Det beskriver Svein slik: «Jeg fikk inn mye mer informasjon enn om vi bare hadde gått gjennom det i timen».

De middels motiverte elevene peker på noe av det samme som Svein. Jan hevder at han har hatt en grundig arbeidsprosess som førte til god læring. Det beskriver han først slik:

Jeg føler at nå når vi hadde god tid, så var det lettere, for jeg kunne finne masse informasjon, skrive ned stikkord og setninger og sånn, og så kunne jeg sette meg ned og bruke alt. Det synes jeg er en god måte å lære på.

Ane forteller om læringsprosessen på en lignende måte som Jan beskriver den. Hun skriver i sin prosjektrapport:

Når jeg jobber med en oppgave over lengre tid lærer jeg fagstoffet på en helt annen måte. Jeg er ganske sikker på at jeg hadde husket en del av dette stoffet hvis jeg får det på muntlig eksamen, enn om jeg hadde hatt en kortere læringsprosess.

De middels motiverte elevene argumenterer derfor for at fagstoffet har åpnet seg for dem, på samme måte som Svein beskriver det: arbeidsprosessen var god og skjedde over tid.

Det samme peker eleven kategorisert med over middels motivasjon på. Lea sier eksempelvis at «Jeg likte at vi holdt på med det samme ganske lenge, så vi fikk vite ekstra mye om temaet». Med dette gir den over middels motiverte eleven uttrykk for at fagstoffet åpnet seg også for henne.

Det finnes dermed tydelige tegn til at alle tre motivasjonskategoriene av elever har utviklet sin danning med utgangspunkt i eksemplarisk undervisning, at elevene har åpnet seg for fagstoffet, og at fagstoffet har åpnet seg for elevene.

#### **4.8 Har elevene dybdelært kompetansemålet?**

Hvorvidt dybdelæring har skjedd, avhenger av om det elevene har lært kan overføres til andre sammenhenger. I mitt datamateriale finner jeg flere former for overføring av kunnskap, enten i form av konkret fagstoff, arbeidsmåter eller sosial læring til andre kontekster. Her er overføring temaet, mens fagstoff, arbeidsmåter og sosial læring er koder.

##### **4.8.1 Fagstoff**

Eleven med under middels motivasjon overfører fagstoff fra det samiske domenet til andre emner. Som vist i 4.7.1 gjør Svein koblinger mellom det samiske språkdomenet og kunnskap om språkoppygging, rasisme og andre verdenskrig.

De middels motiverte elevene ser også ut til å overføre fagstoff fra det samiske domenet til andre former for fagstoff. Jan skrev i en av sine logger om en overføring fra det samiske fagstoffet til forståelse for hvordan språk og samfunn henger sammen. Dette beskriver han slik: «Jeg synes det var interessant at de hadde mange forskjellige ord for enkelte ting som snø. Det er jo fordi at det er det de holder på med. De er ute mye og de jakter og driver rein». Hans nevner noe av det samme, når han peker på forståelse for nabospråkforståelse: «Det interessante var at det var flere forskjellige «dialekter», og at disse dialektene kanskje ikke klarte å kommunisere så bra sammen. Nesten som norsk og dansk». I en av loggene hans skriver han også om overføring til kunnskap om rasisme og minoritetsgrupper: «Jeg har lært at samene har blitt undertrykt i flere tusen år, og at fornorskingspolitikken er nesten det samme som rasisme for minoritetsgrupper». Ane overfører derimot fagstoff til litterære epoker og nasjonalromantikkens ånd. Det skriver hun om i en av sine logger slik: «Norge ville

øke nasjonalfølelsen til Norge, og da var hovedargumentet at samene måtte bli som den norske befolkningen». Som vist i 4.7.1 gjør også Karl overføringer, men han gjør derimot overføringer til andre språkfag og kontekster der språklig bevissthet kan komme til hjelp.

Både den under middels motiverte og de middels motiverte elevene viser med dette tegn til å overføre fagstoff fra undervisningen til andre kontekster. Det samme finnes hos den over middels motiverte eleven, om enn mindre tydelig enn for de andre elevgruppene. Lea er mindre snakkesalig i intervjusituasjonen om dette temaet, og derfor har jeg færre data for denne elevgruppen. Likevel viser Lea tegn til å ha overført fagstoff til andre kontekster, siden hun nikker anerkjennende mens de andre informantene beskriver sine overføringer. Når jeg spør Lea om de andres utsagn om overføringer gjelder også for henne, svarer hun «Ja». I tillegg fortalte hun i klasserommet om en overføring til kunnskap om minoriteter som presentert i 4.7.1. Til tross for få og vage data, ser det likevel med dette ut til at den over middels motiverte eleven også kan ha overført fagstoff til andre kontekster.

#### 4.8.2 Arbeidsmåter

Blant arbeidsmåter, forteller samtlige elever på ulike måter at de har lært seg å lære. Flere beskriver først læringsprosessen, før de forteller hva de har lært av den, og hvilken overføringsverdi den har hatt.

Som i det foregående, vil jeg ta for meg den under middels motiverte eleven først. Svein beskriver sin opplevelse av arbeidsmåtene i undervisningen i positive ordelag, som lagt frem i 4.4.4 og 4.4.5. Der beskriver han også at han fra arbeidsmåtene i undervisningen overfører en bevisstgjøring av hvordan han lærer godt. Det vil han ta med seg videre.

Når det gjelder de middels motiverte elevene, finnes det tegn til at også de gjør overføringer av arbeidsmåter. Når jeg spør informantene om hva de har lært i undervisningen som de kan ta med seg i andre fag, svarer Jan ved å peke på arbeidsmåter fra undervisningsopplegget. Han sier at «jeg klarte å mestre måten å finne informasjon på, og å skrive tekst på. Det kan jeg bruke i andre fag». Det ser dermed ut til at han har behersket fagstoffet gjennom en arbeidsmåte som han synes var god. Når jeg spør om han føler seg i bedre stand til å lære seg nytt fagstoff, svarer han likevel: «Kanskje litt. Ikke sånn spesielt mye, men litt føler jeg». Senere i intervjuet stiller jeg det samme spørsmålet, men formulert noe annerledes, og da svarer Jan derimot at han kommer til å huske arbeidsprosessen og det han lærte av den. Han



beskriver det slik: «Jeg vil si det. For vi gjorde det på en annerledes måte, med god tid». Attpåtil skriver Jan i sin prosjektrapport at han er i stand til å overføre arbeidsmåtene og metodene til andre kontekster. Dette beskriver han slik: «Jeg har lært en bedre måte å skrive tekster på nå. Eller i hvert fall en bedre måte å planlegge og arbeide på». En lignende bevissthet om hvordan man kan tilegne seg nytt fagstoff og arbeide med å skrive tekster, blir også skildret av Hans når han sier at «Ja, egentlig. Kanskje det med at jeg må lese en tekst flere ganger før jeg eventuelt skriver ned på oppgaven, hvis du skjønner».

De middels motiverte elevene trekker derimot også frem utfordringene ved å arbeide på denne måten, noe som kan tyde på at de er seg mer bevisste arbeidsmåtene enn den under middels motiverte eleven. Jan peker på motivasjonsutfordringer slik:

Eneste jeg tenker, er at vi fikk jo mye tid selv. For meg gikk det fint, men det er ikke like lett for alle å finne den indre motivasjonen til det. Selv merker jeg det av og til også, at det er ikke så lett.

Denne utfordringen som for Jan gikk fint, men var utfordrende, er også en utfordring Hans peker på, når han i intervjuet forteller om hva han tar med seg videre fra arbeidsprosessen. Han forteller at han overfører lærdom fra læringsprosessen til nye læringssituasjoner, som vist i 4.4.5. Der viser han at han har lært av utfordringen med å komme i gang med det faglige arbeidet, og at han dermed overfører motivasjon til å komme i gang med det faglige arbeidet tidligere i en annen læringssituasjon.

Den over middels motiverte eleven hevder også å være i stand til å overføre arbeidsmåter fra denne undervisningen, til andre situasjoner. Lea hevdet tidligere at selvstendigheten ved arbeidsprosessen har ført frem til god læring, som presentert i 4.4.3. Overføringsverdien kommer tydelig til syne i prosjektskissen hennes, der hun skriver:

Jeg har likt å arbeide på en slik utforskende måte som dette. Jeg synes det er interessant, og jeg har lært mye som jeg ikke visste fra før av. Jeg er ganske glad i å lete etter informasjon og jobbe alene, så dette er noe jeg vil gjøre flere ganger.

Med dette gjør Lea det eksplisitt at hun overfører arbeidsmåtene fra denne undervisningen, til andre situasjoner i fremtiden. I intervjusituasjonen peker hun også mer spesifikt på hvilken overføring hun trekker ut fra arbeidsmåtene. Hun forteller at i løpet av arbeidsprosessen «har

jeg lært [at] denne arbeidsmåten fungerer godt for meg». I tillegg har hun også lært om hvordan hun kan lære godt, jamfør 4.4.5. Det virker derfor tydelig at eleven med over middels motivasjon, overfører arbeidsmåter fra undervisningen til fremtidige læringsprosesser og læringssituasjoner.

#### 4.8.3 Sosial læring

Den tredje måten elevenes læring kan overføres til andre kontekster på, er til det sosiale domenet. Da jeg spurte informantene om hva de har lært som de kan få bruk for utenfor skolen, fortalte elevene på ulike vis om overføring fra fagstoffet til sosial læring.

I kategorien under middels motivasjon, svarer Svein på spørsmål om hva han tar med seg av lærdom fra fagstoffet og ut av skolen. Han forteller følgende:

Det er jo kanskje å ta hensyn til samer og litt sårne ting. At man tar litt ekstra godt vare på de, f.eks. gamle samer, hvis du møter de, de har jo sikkert gått gjennom mye hardt gjennom livet sitt, så møte de på en hensynsfull måte og være forsiktig med å ikke si noe som kan være krenkende.

Med dette viser han en utvikling i empati overfor den samiske befolkningen, der han vil møte de på en annen måte enn før undervisningen. Dermed hevder han at han etter undervisningen vil opptre mer forståelsesfull i møte med andre mennesker. På den måten har han overført kunnskap fra det samiske fagstoffet til en utvikling i empati og sosial læring.

Det samme hevder de middels motiverte elevene. Det beskriver Jan slik:

Hvis jeg nå møter en som hører til den samiske kulturen, så kan jo det hjelpe meg mye, for nå har jeg forståelse for hvordan de har hatt det, og nå i samfunnsfag om fordommer, nå forstår jeg hvorfor de blir opprørt når de ser joikakaker i butikken, det skjønte jeg ikke før, men det skjønner jeg nå. Jeg tenkte at det var bare et bilde.

Jan forteller videre om sin empatiske utvikling som han hevder at han vil overføre og bruke i sosiale sammenhenger:

Jan: Jeg har tenkt mer nå at, jeg føler at jeg mer sånn, jeg skal ha, hva skal jeg si, ikke fordommer på en måte, at jeg føler jeg er blitt mer sånn...

T: Kan du utdype hva du legger i det?

Jan: At hvis det er noe som man for eksempel tenker sånn «det er jo bare det liksom», men nå føler jeg at jeg kommer til å forstå det og forestille meg selv hvordan det har vært. Mer empati.

Overføringen av empati oppsummerer han i intervjuet slik: «Det blir litt som jeg har sagt, at hvis jeg treffer noen fra den samiske kulturen, så føler jeg at jeg kommer til å være mer åpen og forstå de bedre». Her er de middels motiverte elevene samstemte, for Hans forteller også om den samme empatiske utviklingen som Jan: «Ja, det er jo det med empati, og å forstå hvordan forfedrene deres har hatt det, og kanskje det med at de har følt seg undertrykt». Ane er på linje med Jan og Hans i dette når hun forteller at «De sier veldig mye bra begge to, men det med å respektere alle kulturer og vite at det ikke alltid har vært så bra som det er nå».

De middels motiverte elevene gir dermed sterke uttrykk for å ha utviklet sine sosiale evner med empati og forståelse for andre gjennom det samiske fagstoffet, og det kan se ut til at dette gjelder også for den over middels motiverte eleven. Når jeg spør informantene hva de kan ta med seg fra fagstoffet utenfor skolen, svarer Lea: «at det er viktig å ta hensyn til andre kulturer, og at vi må ta hensyn til hva vi sier, og respektere at andre har andre kulturer». Med det har hun overført sosiale evner og respekt for medmennesket fra det samiske fagstoffet.

Samlet sett vil jeg derfor hevde at temaet overføring til andre kontekster, med de tilhørende kodene arbeidsmåter, fagstoff og sosiale læring, utgjør tydelige antydninger til at elevene har dybdelært fagstoffet om samisk. Det finnes tegn til at alle tre elevgruppene har overført kunnskap både om og gjennom arbeidsmåtene i undervisningen. Elevene har også sett mulige måter fagstoffet kan overføres til andre kontekster innenfor skolens rammer, og de har sett hvordan fagstoffet kan overføres til sosiale kontekster. Det er tydelig at elevene i stor grad kan overføre fagstoffet og arbeidsprosessene på flere måter, samtidig som det skjer på noen ulike måter og i ulik grad for de tre elevgruppene. Den under middels motiverte eleven har i mindre grad blick for utfordringene ved overføring av kunnskap enn de middels motiverte elevene som i størst grad så utfordringene i møte med overføringene. De middels motiverte elevene er også den elevgruppen som legger størst vekt på overføring til det sosiale domenet.

## 5. Drøfting

I det følgende skal dataene som kom frem i analysen sees i lys av teoriene i kapittel 2. Strukturen følger ikke lenger forskningsspørsmålene som i analysekapitlet, men følger en tematisk struktur. Derfor tar jeg først for meg identitet, deretter dybdelæring, før jeg avslutter med danning. Jeg avrunder med et forsøk på å bygge bro mellom danning og dybdelæring.

### 5.1 Identitet

#### 5.1.1 Elevenes identitetsutvikling

Siden Larsen (2005, s. 91) hevder at identitetsutvikling inngår som del av dannelsesprosessen og Aase (2005a, s. 38) hevder at danning forutsetter identitetsutvikling, er det interessant å utforske og vurdere hvordan elevenes identiteter har blitt påvirket i løpet av undervisningsopplegget.

Elevenes identiteter virker ikke til å være påvirket i nevneverdig grad i intervjudataene. Samtlige elever i alle elevgruppene hevder å være de samme som før. Dette kan forklares i det Susie Scott (2015, s. 2) gjør oss oppmerksomme på: at identiteten oppleves konsistent for individet. Dette ser ut til å gjelde for elevene i mitt utvalg. De hevder nemlig selv å ikke være påvirket identitetsmessig av undervisningsopplegget, som vist i 4.5.

På den annen side ser det likevel ut til at i all fall en av de middels motiverte elevene, Jan, har utviklet sin identitet i møte med sosiale kontekster. I 4.5 viste jeg at Jan gir tegn til å utvikle sin empati overfor andre gjennom å ta del i deres verdensforståelser og å sette seg inn i hvordan samene har hatt det. På denne måten kan det se ut til at han har utviklet sin identitet, slik Jenkins (2008, s. 5) og Larsen (2005, s. 91) hevder at det består i: å lære om seg selv og om andre. Derimot er dette den eneste eleven som kan hevdes å ha utviklet sin identitet i stor nok grad til at det er synlig i mitt materiale. På den annen side virker elevene til å ha utviklet sin bevissthet overfor sine egne identiteter, som jo også vil være en form for identitetsutvikling slik Jenkins (2008, s. 5) ser det. Det kan også innvendes at i intervjusituasjonen om disse spørsmålene, var elevene mindre snakkesalige enn i andre spørsmål, noe som kan skyldes at disse spørsmålene kan oppleves som personlige og intime. Det er derfor ikke sikkert at jeg virkelig har fått tak i elevenes egentlige identitetsutvikling. Et annet poeng som gjør det vanskelig å vurdere hvorvidt elevenes identiteter har utviklet seg, er at jeg har spurt elevene selv om sine egne synspunkter på identiteten sin. Med det blir det

komplisert å fange opp utvikling i identitetene deres all den tid Scott (2015, s. 2) fremlegger at identiteten oppleves som relativt stabil for individet over tid. Derimot finnes det likevel tegn i elevenes logger som styrker troen på at elevenes identiteter har blitt noe utviklet.

Det er tydelig at det finnes noe identitetsutvikling, især hos Jan, blant de middels motiverte elevene i mitt materiale. Dette stemmer overens med Mæhlum (2003, s. 108) sin syntese av essensialistiske og konstruktivistiske identitetsforståelser, der elevenes identiteter er relativt faste og uforanderlige, men kan påvirkes noe over tid, og kan med det også endres. Elevene har nemlig ikke utviklet sine identiteter i stor grad, men det finnes tegn til noen små forandringer, særlig i elevenes måter å møte andre mennesker på, som i etterkant av undervisningsopplegget er mer empatisk enn tidligere, særlig hos Jan. Samtidig fastholder Mæhlum (2003) at identitet tar tid å endre, og det kan være forklaringen på at det bare finnes små tegn til endring i elevenes identiteter. På samme måte som når en tante forteller til sitt tantebarn at det har vokst siden sist, uten at tantebarnet kjenner seg igjen i å ha vokst, siden barnet har sett seg i speilet hver dag, kjenner ikke elevene seg igjen i identitetsutvikling, selv om det etter tantens (mitt) syn har skjedd for de middels motiverte elevene i utvalget.

Siden Aase (2005a, s. 38) ser det slik at danningsforutsetter identitetsutvikling, og Larsen (2005, s. 91) hevder at identitetsutvikling inngår som del av dannelsesprosessen, er dette et viktig punkt. For hvis elevenes identiteter ikke er utviklet, vil de ifølge Aase (2005a) og Larsen (2005) ikke være på vei mot danningsforutsetning. Men siden jeg hevder at det finnes tegn til identitetsutvikling og bevisstgjøring av identiteten hos de middels motiverte elevene, vil det finnes muligheter for at disse elevene er på vei mot danningsforutsetning. Danningsforutsetning vender jeg tilbake til i 5.3.

#### 5.1.2 Identitet og motivasjon

Siden vi i undervisningen beskjeftiget oss med det samiske kompetansemålet, ville jeg forsøke å gjøre identitetstemaet fremtredende ved at elevene skulle få kjennskap til ulike samiske mennesker. Eksempelvis fikk elevene ved flere anledninger kjennskap til en samisk artist, både gjennom musikk, intervju og tekster av og med artisten. Elevene fortalte, som vist i 4.6, at dette hadde en virkning som gjorde at fagstoffet følte nærmere for dem. Elevenes egne identiteter i møtet med identitetene som befinner seg i fagstoffet, kan åpne for at elevene opplever fagstoffet som relevant og nært deres egne liv. Dette kan også være med på å utvikle elevenes identiteter, all den tid det ifølge Larsen (2005, s. 91) handler om å lære å ta andres

perspektiv og ta del i eller forstå andres verdensforståelser, og på den måten også være med på å utvikle elevenes danning. I så måte vil det være formal danning (Klafki, 2001, s. 178–179) som utvikles, siden det er elevenes opplevelser og utvikling som er i fokus. Samtidig hevder elevene at de blir mer motiverte av å ta del i andres verdensforståelser på denne måten, og at det gjør fagstoffet mer interessant å arbeide med, noe som kanskje kan forklares med utgangspunkt i det formale ved identitetsfokuset: Det tar utgangspunkt i elevenes opplevelser og utvikling. I 4.6 finnes det tegn til at elevene ble mer motiverte av identitetstemaet. Derimot er det den over middels motiverte eleven som virker minst motivert av identitetsfokuset. Kanskje det kan forstås som at hennes motivasjon allerede eksisterte. Eleven med under middels motivasjon syntet det var vanskelig å ordlegge seg om temaet, noe som gjør det vanskelig å trekke noen slutninger om den elevgruppen. Likevel vil jeg hevde at identitetstemaet har økt motivasjonen til de middels motiverte elevene, mens det er uvisst når det gjelder eleven med over middels motivasjon.

## **5.2 Dybdelæring**

I det følgende kapitlet vil jeg først vende blikket mot lærernes forståelser av dybdelæring og hvordan de ser for seg å arbeide med dybdelæring i norskfaget. Deretter vil jeg ta for meg elevenes dybdelæring, med fokus på hvordan de opplevde dybdelæringsprosessen og hvorvidt de kan hevdes å ha dybdelært fagstoffet.

### **5.2.1 Norsklæreres forståelser av dybdelæring**

Da jeg intervjuet lærerne i utvalget, spurte jeg dem om hva de anser for å være dybdelæring, og særlig hva dybdelæring kan være i norskfaget. Mina pekte med en gang på stofflige begrensninger, som Klafki fremsatte med sitt begrep om det eksemplariske prinsipp (Dale, 2001, s. 17–18; Klafki, 2001, s. 194), jamfør delkapittel 2.3.3. Det kan virke noe underlig å begynne drøftingen om dybdelæring med danning, men det ligger derimot en viktig kobling mellom dem, som Mina pekte på gjennom stofflige begrensninger. Siden dybdelæring både for Pellegrino og Hilton (2012, s. 5) og Kunnskapsdepartementet (2018, s. 9) er å overføre det man har lært i en situasjon til en annen, vil undervisning med utgangspunkt i det eksemplariske prinsipp kunne åpne for denne overføringen, slik jeg skisserte en mulighet for i 2.4.6. Dette skaper et mulighetsrom for arbeid med både danning og dybdelæring på en og samme tid, samtidig som det møter problemet med stofftrengsel som Mina skisserte, noe som jeg vil vende tilbake til i 5.3.4.

Videre pekte Mina på en veksling mellom overflate og dybde. Det samme peker også informantene til Landaas (2021) på. Begrepsparet er ifølge Nyhus og Talsethagen (2020, s. 26) en kunstig motsetning, og de ser det heller slik at overflatelæring ofte ligger til grunn for dybdelæring. Det samme hevder Schjelde (2017, s. 51), og det blir derfor tydelig at dybdelæring ikke betyr dybde i alt, men i noen temaer. Det peker tilbake på forrige avsnitt om stofflige begrensninger som muliggjørende for danning og dybdelæring.

Variasjon er også en inngang norsklærere kan bruke i et forsøk på å oppnå dybdelæring, ifølge Mina. Noen av informantene hos Landaas (2021, s. 60, 128, 149) hevder også at variasjon er sentralt i forsøket på å oppnå dybdelæring. I mitt utvalg fortalte Mina at hun ønsket å gi elevene flere inngangsporter til fagstoffet, både gjennom tverrfaglig variasjon, men også gjennom ulike arbeidsmåter. Dette støtter kritikken Dahl og Østern (2019, s. 48–50) fremsetter mot Marton og Säljö (1976) sitt originale dybdelæringsbegrep. Mina tok her nemlig til orde for et fokus på hele eleven, som Dahl og Østern kritiserer Marton og Säljö for å overse. Fokuset på hele eleven som muliggjørende for dybdelæring, skisseres også av Landaas (2021, s. 30–32) og Nagy (2021, s. 54). Derimot er ikke variasjon noe som nevnes eksplisitt som strategi for å fremme dybdelæring i faglitteraturen om dybdelæring. Likevel vil jeg hevde at Mina sitt fokus på variasjon er i tråd med faglitteraturen, for samtlige dybdelæringsteorier vektlegger mange ulike aspekter ved læring. For det første krever Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring variasjon i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Det krever én inngang å utvikle kunnskap, en annen for å utvikle sammenhenger mellom fagene, en tredje for å reflektere over egen læring, en fjerde for å bruke fagstoffet i kjente eller ukjente situasjoner, og en femte for hvorvidt læringen er sosial eller individuell. Derfor er variasjon, som Mina pekte på, essensielt for å få til dybdelæring i praksis.

Samtidig fremsatte Mina et interessant syn på dybdelæring i 4.3.2, der hun anså hvert trinn på videregående for å være et kurs, som sammen skal gi elevene de kunnskapene og den dybdelæringen de skal ha. Dette er et optimistisk syn på tverrfaglighet, som inngår som del av flere dybdelæringsteorier (Gilje et al., 2018, s. 25; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 14; Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34–35). Her kan det tolkes som at elevene selv er ansvarlige for å gjøre overføringen av fagstoff fra en kontekst til en annen, når hvert trinn blir sett på som et helhetlig kurs. Dette er en tolkning som også Landaas (2021, s. 57, 64) og Nagy (2021, s. 54–59) gjør av sine informanter, der tverrfaglighet på tvers av fag ikke er det sentrale, men

at man heller kan se på fagene som at de sammen gir tverrfaglighet. På den annen side kan det være tegn til at læreren ser behovet for kollegialt samarbeid for å få til dybdelæring.

Uavhengig av tolkningen av hvordan tverrfagligheten skal gjennomføres, er det sikkert at tverrfaglighet er en sentral komponent ved dybdelæringsprosesser, noe som informantene mine også påpeker, og som er sentralt i dybdelæringslitteraturen (Gilje et al., 2018, s. 25; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9; Landaas, 2021, s. 29; Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34–35). Det må derimot presiseres at til dette forskningsspørsmålet fikk jeg kun relevante svar fra Mina.

Informantene mine peker også på at dybdelæring er en tidkrevende prosess i 4.3.2. Det presiseres også i læreplanens definisjon av dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2021a), der det tydeliggjøres at elevene over tid kan oppnå dybdelæring. Det er heller ingen utfordring å se at alle komponentene som inngår i dybdelæring, er tidkrevende å oppnå. Dette kommer også frem i Nagy (2021, s. 66) sitt utvalg av lærere, som hevder at god tid er sentralt for å få til dybdelæring. Med utgangspunkt i læreplanens definisjon av dybdelæring, skal elevene forstå det sentrale fagstoffet innad i et fag og på tvers av fagene. I tillegg skal elevene evne å bruke fagstoffet i ulike sammenhenger, gjennom varierte aktiviteter som bygger på progresjon, både alene og sammen. Det er krevende, og vil ta tid. For det første skal elevene lære seg fagstoffet, for det andre skal de bruke fagstoffet i varierte situasjoner, og for det tredje skal kunnskapen utvikles gradvis. Et annet poeng som kan illustrere dybdelæring som en tidkrevende prosess, er Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41–46) sin sirkelmodell, som gjort rede for i 2.4.5. I undervisningen var det tydelig at hver av de seks stegene i sirkelmodellen var tidkrevende hver for seg, i tillegg til at hvert av stegene ble gjennomført flere ganger.

Mine informanter har noen erfaringer med forsøk på å få til dybdelæring, og de forstår det slik at dybdelæring fordrer stofflige begrensninger i fagstoffet man beskjeftiger seg med, variasjon i arbeidsmåter og fagstoff, tverrfaglighet både innad og mellom fag, og at man må ta seg god tid. De stofflige begrensningene åpner for å ta i bruk det eksemplariske prinsippet til Klafki (2001), samtidig som undervisningen må være variert og ta utgangspunkt i både overflate- og dybdelæring, slik også Schjelde (2017) ser det. Jeg vil likevel hevde at dybdelæringens praktiske implementering i klasserommet er tåkebelagt, slik også Gilje med kolleger (2018, s. 27), Landaas (2021, s. 38) og Nagy (2021, s. 3) ser det. Derfor vil jeg i neste delkapittel 5.2.2 drøfte hvordan dybdelæring kan se ut for det samiske kompetansemålet gjennom Nyhus og Talsethagen (2020, s. 39–46) sin sirkelmodell.



## 5.2.2 Elevenes opplevelser av dybdelæringsprosessen

I 11 undervisningstimer underviste jeg for en vg1-klasse om det samiske kompetansemålet for vg1 studieforberevende med mål om blant annet dybdelæring, som gjort rede for i 3.3.2. Det er særlig fem aspekter jeg var nysgjerrig på når det gjelder hvordan elevene opplevde dybdelæringsprosessen. De er metakognisjon, emosjonelt engasjement, selvstendighet, eierskap til læringsprosessen og å lære å lære.

### 5.2.2.1 Metakognisjon

Den første sentrale opplevelsen elevene fortalte om ved dybdelæringsprosessen, er som nevnt metakognisjon. Dette henger sammen med den sjette og siste fasen i Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41–46) sin sirkelmodell, som forklart i 2.4.5. For å få til hvor (har jeg kommet nå)-fasen, skrev elevene logger på slutten av hver undervisningsøkt, med blikk på hva de har lært, hva de fortsatt lurer på, og bemerkninger om hva elevene synes var interessant, jamfør vedlegg 8 og delkapittel 3.3.2. Opplevelsen av metakognisjon gjennom loggskrivningen er svært ulik for elevene i utvalget, som vist i 4.4.1.

Den under middels motiverte eleven brukte ikke loggskrivningen som en overvåkning av sin egen innsats og læringsprosess, og utnyttet derfor ikke de samme mulighetene for konsolidering av fagstoffet som de middels motiverte elevene, som i tillegg til å overvåke sin egen læringsprosess, også fikk oppsummert og repetert fagstoffet gjennom den metakognitive loggskrivningen. De middels motiverte elevene brukte nemlig loggskrivningen ikke bare til å overvåke sin egen læringsprosess, men de brukte også loggskrivningen og det metakognitive for å oppsummere fagstoffet fra timen. Den under middels motiverte møtte derimot ikke loggskrivningen med et mål om å summere opp fagstoffet og hevder at han ikke lærte så mye av det. Dette hevder også den over middels motiverte i intervjuene, selv om det finnes tegn til at hun har summert opp fagstoffet. At hun hevder å ikke summere opp fagstoffet, selv om hun har summert det opp i loggene sine, kan være et uttrykk for en av to mulige tolkninger. Den ene er at hun selv ikke anser loggene som konsoliderende, og den andre er at hun ikke er bevisst på konsolideringen av fagstoffet som skjedde i loggskrivningsprosessen hennes.

Uavhengig av tolkningen av den over middels motiverte eleven, er det tydelig at alle elevene i utvalget har overvåket sin egen læringsprosess og vært bevisste på hvor de befinner seg i læringsløypen med utgangspunkt i loggdataene. Det ser også ut til at det er de middels motiverte elevene som får størst utbytte av de metakognitive aspektene ved

dybdelæringsprosessen, der de både bruker den som en mekanisme for å overvåke sin egen læringsprosess samtidig som den også konsoliderer fagstoffet som inngår i læringsprosessen. Utfordringen for å få til dette, er at loggskrivningen må gjøres på en ordentlig måte uten å forhaste seg gjennom det metakognitive. Hans hevdet at utfordringen med loggskrivningen, var at det tok tid fra selve arbeidet med å lese og skrive om kompetansemålet, samtidig som den ikke fungerte som en oppsummering av fagstoffet. I møte med dette, hevdet Hans at det var fristende å gjøre seg fort ferdig og heller ta friminutt. Det kan bli en utfordring når loggskrivningen og metakognisjonen som den kan føre med seg, er en sentral del av å mestre kompetansemålet, all den tid det er sentralt i dybdelæringsprosessen. Metakognisjon inngår i både Pellegrino og Hilton (2012, s. 5) og Kunnskapsdepartementet (2014, s. 10–11; 2015, s. 24; 2018, s. 9) sine definisjoner av dybdelæring, og er med det en sentral del av dybdelæringsprosesser, jamfør 2.4.1.

Samtidig kan Hans sine kritiske bemerkninger til loggskrivningen i 4.4.1 jamføres med Fodstad (2017, s. 23) sin kritikk av dybdelæringsbegrepet, der han hevder at «Det hjelper ikke å kunne [...] reflektere over egen læringsprosess hvis du ikke lærer noe, utvikle metaspråk uten språk. Metacogito, ergo sum, du liksom». Dermed kan utfordringen med å ikke oppsummere fagstoffet i loggene, kanskje være et uttrykk for at elevene selv opplever å ikke ha lært nok om fagstoffet til å innta et metaperspektiv om det, og med det også reflektere over egen læring i fagstoffet.

Det er med dette slik at de fleste elevene opplever metakognisjon som en sentral komponent ved dybdelæringsprosessen. Derimot opplever elevene metakognisjonen ulikt og tar den i bruk ulikt. Den under og den over middels motiverte eleven bruker metakognisjonen i mindre grad for å overvåke sin læringsprosess, mens de middels motiverte både overvåker sin læringsprosess og oppsummerer fagstoffet i sin metakognitive loggskrivning.

#### 5.2.2.2 Emosjonelt engasjement

Det andre aspektet ved elevenes opplevelser av dybdelæringsprosessen, er elevenes emosjonelle engasjement for fagstoffet. Samtlige elever oppga at deres følelser ble vekket i løpet av undervisningen i 4.4.2. Noen ble overrasket, andre ble sinte og triste, mens andre ble oppgitte. Dette er ifølge Nyhus og Talsethagen (2020, s. 42) særlig viktig i oppstartsfasen av dybdelæringsprosesser, og de knytter dette til den første fasen i sirkelmodellen: hvorfor-fasen. Gjennom elevenes emosjonelle engasjement kan elevene, ifølge Nyhus og Talsethagen (2020,

s. 42) få økt indre motivasjon for å lære seg fagstoffet og til å gå inn i faglige problemstillinger, jamfør 2.4.5.

At et emosjonelt engasjement kan øke den indre motivasjonen, slik Nyhus og Talsethagen (2020, s. 42) peker på, viste en av de middels motiverte elevene, Hans, da han fortalte om at han var sliten, men likevel klarte å lese ferdig en tekst i 4.4.2. Dette begrunner han med en interesse og engasjement for fagstoffet. Dette er også i tråd med Dahl og Østern, som hevder at det er enklere å lære og huske fagstoff når tanker, affekter og følelser aktiveres (Dahl & Østern, 2019, s. 48–50). Den under middels motiverte eleven viser de samme type følelsene som Hans pekte på, men beskrev ikke eksplisitt at det motiverte han, slik Hans gjorde. Det kan likevel tenkes at siden hans følelser ble vekket, og en av elevene opplevde at det økte motivasjonen, slik Nyhus og Talsethagen (2020, s. 42) og Dahl og Østern (2019, s. 48–50) peker på, at også denne elevgruppen fikk økt sin motivasjon som følge av det emosjonelle engasjementet for fagstoffet. En annen av de middels motiverte elevene, Jan, pekte i 4.4.2 også på at han kommer til å huske fagstoffet bedre siden han ble emosjonelt engasjert i det. Det samme engasjementet finnes også hos eleven med over middels motivasjon.

Derfor er det tydelig at emosjonelt engasjement kan fungere som en døråpner for dybdelæring, siden det kan gi elevene økt motivasjon og følelse av at fagstoffet har relevans for elevene. På den måten er det en sentral del av elevenes opplevelser av sirkelmodellen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 41–46), ved at elevene selv får lyst til å lære, reflektere og problematisere om fagstoffet. Samtidig er det en utfordring å engasjere hele klasserommet, for elever er svært ulike, og det som fenger én elev, fenger ikke nødvendigvis en annen.

### 5.2.2.3 Selvstendighet

Det tredje som beskriver elevenes opplevelse av dybdelæringsprosessen, er selvstendighet. Elevene fortalte i 4.4.3 stort sett at læringsprosessen har vært selvstendig, og at det åpnet for god læring gjennom å bli kjent med fagstoffet over tid. Dette begrunner den under middels motiverte eleven Svein med at han lærte fagstoffet skikkelig over tid.

De middels motiverte elevene har samme positive syn på selvstendigheten som den under middels motiverte elevene peker på, men trekker samtidig frem utfordringene som følger med den selvstendige arbeidsprosessen. Utfordringene tar jeg for meg i neste avsnitt. Den over

middels motiverte eleven deler den positive forståelsen av den selvstendige læringsprosessen, men pekte ikke på utfordringene som de middels motiverte elevene gjorde.

Det kan derfor se ut til at samtlige elever har opplevd selvstendighet som en sentral komponent ved dybdelæringsprosessen, men at det bare er de middels motiverte elevene som er seg bevisste utfordringene som følger ved det selvstendige arbeidet. Det denne elevgruppen pekte på som utfordrende, var først å finne relevant fagstoff. Denne utfordringen kan møtes på ulike måter. Man kan som norsklærer enten hjelpe eleven i sine søk etter fagstoff, eller man kan gi elevene kildelister som de kan bruke i sitt selvstendige arbeid. I dette prosjektet gjorde jeg begge deler. Den andre utfordringen var å disiplinere og motivere seg selv. Siden Nyhus og Talsethagen (2020, s. 42) ser det slik at emosjonelt engasjement i fagstoffet kan øke motivasjonen, kan det være en mulig løsning å ta seg bedre tid til hvorfor-fasen, der man kan arbeide med elevenes motivasjon og forsøke å innlemme alle elevene i alle fasene av dybdelæringsmodellen fra starten av, slik at ikke noen elever faller fra og opplever manglende motivasjon i møte med fagstoffet.

#### 5.2.2.4 Eierskap til læringsprosessen

Det fjerde aspektet ved elevenes opplevelser av dybdelæringsprosessen, henger til dels sammen med elevenes opplevelser av selvstendighet, men handler om elevenes eierskap til sin egen læringsprosess. Elevenes eierskap til læringsprosessen kan også kobles til Nyhus og Talsethagen (2020, s. 46) sin fjerde fase i sirkelmodellen, som forklart i 2.4.5. Ifølge Nyhus og Talsethagen (2020, s. 46) er det i denne fasen elevene går fra overflatelæring mot dybdelæring.

Både de middels og den under middels motiverte eleven fortalte i 4.4.4 at de fikk stor frihet til å forme både sin egen læringsprosess og sitt eget produkt av læringen. Dette skjedde ved å styre læringen i eget tempo og å bestemme selv hvordan de skal arbeide ut fra hvordan de best lærer seg fagstoffet. Samtlige av elevene hevdet at dette åpnet for god læring, med unntak av den over middels motiverte eleven, som ikke delte noe særlig om eierskap til læringsprosessen.

For å få til dybdelæring er det likevel viktig at de fleste elevene opplevde et eierskap til læringsprosessen, all den tid det fordrer blant annet progresjon, å lære å lære, kreativitet og utforskning, ifølge Nyhus og Talsethagen (2020, s. 34–35). For når elevene tar eierskap til

læringsprosessen, kan de selv overvåke egen progresjon og legge til rette for tilpassede utfordringer, jamfør prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Samtidig lærer elevene å lære, gjennom at de selv eier læringsprosessen, og derfor må ta fornuftige og gjennomtenkte valg for å sikre god læring. Det fordrer også kreativitet og utforskning for å få til, for elevene må utforske fagstoffet og være kreative i møte med det.

Eierskap til læringsprosessen henger også sammen med det kognitive synet på dybdelæring, som gjort rede for i 2.4.2 (Gilje et al., 2018, s. 24). For når elevene kan eie læringsprosessen, kan de selv gjøre koblinger til forkunnskaper og tilpasse utfordringene til sin egen progresjon. Det finnes tegn til at den under middels og de middels motiverte elevene har gjort disse koblingene, når de hevder at eierskapet til læringsprosessen har åpnet for bedre læring, og at de kommer til å huske fagstoffet bedre.

Siden særlig den under middels og de middels motiverte elevene opplevde et sterkt eierskap til læringsprosessen gjennom å føle seg selvstendige i sin utforskning av fagstoffet, kan det med dette se ut til at disse to elevgruppene har nærmet seg dybdelæring i fagstoffet.

#### 5.2.2.5 Å lære å lære

Den siste komponenten ved elevenes opplevelser av dybdelæringsprosessen, er å lære å lære. Elevene i utvalget i hevder på ulike måter at de har lært seg måter å lære på og blitt bevisste på hvordan de lærer godt i 4.4.5. Dette hevder elevene at de vil ta med seg videre, og at det har vært viktig for dem.

Den under middels motiverte eleven ble bevisst på hvordan han generelt sett kan tilegne seg nytt fagstoff etter undervisningsopplegget. Det samme fortalte også de middels motiverte elevene om, men spesifiserte hvilke aspekter av læringsprosessen de har blitt flinkere til. Denne elevgruppen pekte på at de var blitt flinkere på kildehandtering, å lete etter informasjon, å prosessere informasjon og å strukturere arbeidet. Her er den over middels motiverte eleven på linje med de middels motiverte elevene. Den store majoriteten av elevene i utvalget har med dette utviklet sine evner til å lære gjennom undervisningsopplegget. Å lære å lære er en sentral og viktig komponent ved dybdelæring, og særlig i sirkelmodellen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 41–46), der dette gjør seg gjeldende i flere faser. Hva-fasen gjør seg gjeldende her, når elevene blir bevisste på at de må relatere nytt fagstoff til tidligere fagstoff. Hvordan-fasen er også sentral, siden elevene skal benytte fagstoffet i ulike sammenhenger og

gjøre fagstoffet til sitt eget. Viktigst er derimot hvor (har jeg kommet nå)-fasen, der elevene reflekterer over læringsprosessen, og kan med det ta et reflektert standpunkt når det gjelder hvordan læringen har gått, særlig med blikk på arbeidsmåtene elevene har brukt. Det er gjennom disse fasene jeg vil hevde at elevene har utviklet sine evner til å lære å lære, jamfør delkapittel 2.4.5.

Ved å utvikle sine evner til å lære å lære reflekterer samtidig elevene over sin egen læringsprosess. Det er i tråd med samtlige definisjoner av dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 10–11; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 14; Landaas, 2021, s. 29; Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34–35). Samtidig vil evnen til å lære å lære også åpne for at elevene kan oppleve seg selv som mer autonome subjekter, som kan ta gode valg for sin egen læring. Det er positivt, all den tid selvstendighet og eierskap til læringsprosessen også er sentralt ved elevenes opplevelser av dybdelæringsprosessen.

### 5.2.3 Har elevene dybdelært fagstoffet?

I undervisningsopplegget om samisk fulgte jeg Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41–46) sin sirkelmodell, som ifølge dem kan føre frem til dybdelæring. Dersom elevene i utvalget kan hevdes å ha dybdelært fagstoffet, vil det styrke troen på at sirkelmodellen er en fruktbar modell å ta i bruk for norsklærere som ønsker å oppnå dybdelæring for elevene sine. Med det vil modellen kunne fungere som mal for undervisning i ulike temaer, der målet er dybdelæring. Det vil jeg i det følgende argumentere for at den kan.

Først må jeg likevel klargjøre hvorvidt elevene i utvalget kan hevdes å ha dybdelært fagstoffet. I delkapittel 2.4.1 har jeg definert dybdelæring som overføring av kunnskapsstoff fra en sammenheng til en annen, med vekt på progresjon og fagets sentrale verdier, der læring kan foregå både alene og i samarbeid, ut fra læreplanens definisjon av dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2021a) og Pellegrino og Hilton (2012, s. 5) som læreplanens definisjon bygger på. Hvis elevene evner å overføre kunnskapsstoff fra fagstoffet de har beskjeftiget seg med til andre kontekster, vil det her defineres som at dybdelæring har skjedd. I mitt materiale finnes det tre former for overføring: fagstoff, arbeidsmåter og sosiale ferdigheter. Til sist vil jeg vende blikket mot progresjon, fagets sentrale verdier og arbeidsformer alene og i fellesskap.

### 5.2.3.1 Overføring av fagstoff

Den første formen for overføring, er overføring av fagstoff, som vist i 4.8.1. Eleven med under middels motivasjon har blant annet overført fagstoff fra det samiske domenet til å lære om rasisme og religion. De middels motiverte elevene har gjort overføringer til nomadiske levesett, koblingen mellom språk og samfunn og nabospråkforståelse. I tillegg har de også, som den under middels motiverte, gjort overføringer til religion, rasisme og minoritetsgrupper. Eleven med over middels motivasjon har også overført fagstoff av den samme typen som den under middels og de middels motiverte. Det er derfor tydelig at elevene har overført fagstoff fra det samiske kompetansemålet, til andre norskfaglige emner og emner i andre fag. Dette er dybdelæring fordi elevene har lært om fagstoff som kan brukes i andre fag og andre sammenhenger (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

### 5.2.3.2 Overføring av arbeidsmåter

Arbeidsmåter er den andre formen for overføring som elevene har gjort. I 4.8.2 viste jeg hvordan elevene beskrev læringsprosessen sin og hvilken overføringsverdi den har hatt. Elevene har på ulike måter lært om hvordan de kan lære godt, og noen elever nevnte også eksplisitt hva de vil ta med seg videre fra læringsprosessen. Eleven med under middels motivasjon beskrev at arbeidsmåtene var lærerike, og at de derfor vil ta de med seg videre og bruke de i andre situasjoner. Samtidig har han også blitt mer bevisst på hvilke arbeidsmåter som fungerer godt i ulike situasjoner. Med det kan han derfor overføre arbeidsmåtene til gitte kontekster på en mer hensiktsmessig måte. De middels motiverte elevene fortalte at de gjerne vil arbeide på en lignende måte i en annen situasjon. I tillegg hevdet de å ha lært spesifikke arbeidsmåter som kan overføres. Eksempelvis hevdet de å ha blitt flinkere til å finne relevant fagstoff, skrive fagtekster, lese fagtekster og å strukturere og planlegge skolearbeidet sitt som vist i 4.8.2. Dette er arbeidsmåter som i høyeste grad kan overføres både til andre norskfaglige emner, andre skolefag og til livet utenfor skolen. Den over middels motiverte eleven hevdet også å overføre arbeidsmåtene, men på en mer lignende måte som den under middels motiverte eleven. Dette er fordi hun ønsket å bruke samme arbeidsmåte igjen. På den måten har den over middels motiverte eleven overført en bevisstgjøring av hvordan hun kan lære godt, og dermed også hvilke arbeidsmåter som fører frem mot god læring for henne. Ved at elevene tar med seg kunnskap om læringsprosessen videre til andre læringsprosesser, overfører elevene en bevissthet rundt sin egen læring til andre kontekster, enten i andre fag, andre temaer i norskfaget eller utenfor skolen (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5;

Utdanningsdirektoratet, 2021a). Derfor vil jeg argumentere for at elevene ikke bare har dybdelært fagstoffet, men også måten å lære fagstoffet på.

#### 5.2.3.3 Overføring av sosiale ferdigheter

Den tredje og siste måten elevene har dybdelært på, er gjennom overføring av sosiale ferdigheter. Det er ikke slik at undervisningen bare har utviklet elevenes faglige nivå og bevissthet om læringsprosessen, den har også utviklet elevenes sosiale ferdigheter. På den måten har den også gitt elevene sosial læring som kan overføres til andre kontekster, som vist i 4.8.3. Den under middels motiverte eleven oppga å ha økt følelse av empati, og at han vil møte andre mennesker på en mer respektfull måte enn tidligere. Det samme hevder også de to andre elevgruppene. Samlet sett fortalte de at de har blitt mer empatiske, hensynsfulle og respektfulle i møte med andre kulturer og levesett, som vist i 4.8.3. De fortalte at de har fått økt forståelse for andre kulturer, som følge av en forståelse for det partikulære ved samisk, som elevene har overført til generell kunnskap om urfolk, minoriteter, undertrykkelse og kulturkjennskap. Elevene har utviklet de sosiale ferdighetene sine gjennom det samiske kompetansemålet og forteller at de vil ta dette med seg videre til andre situasjoner, særlig til sosiale situasjoner utenfor klasserommet. Derfor vil dette defineres som dybdelæring i form av sosial læring, siden elevene overfører sosial lærdom fra det samiske kompetansemålet til andre kontekster (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Elevene har med dette dybdelært både fagstoffet, arbeidsprosessen og sosiale ferdigheter gjennom undervisning i det samiske kompetansemålet for vg1 gjennom sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41–46). Jeg har dermed hevdet at elevene har dybdelært i form av overføring på tre ulike måter. Dybdelæringsdefinisjonen i læreplanen LK20 spesifiserer derimot også hvordan dybdelæringen skal foregå. Den hevder at dybdelæring i tillegg til å inkludere overføring, også handler om progresjon og fagets sentrale verdier, samt en veksling mellom arbeid alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Derfor må disse aspektene også tas opp til vurdering i det følgende.

#### 5.2.3.4 Progresjon

Å vurdere hvorvidt progresjonsfokuset i læreplanens definisjon av dybdelæring ble fulgt på en hensiktsmessig måte, er utfordrende i møte med en elevgruppe jeg ikke hadde kjennskap til fra før feltarbeidet. Likevel vil jeg hevde at elevene ble utfordret faglig. Flere informanter,



særlig de middels motiverte, oppgir ulike vanskeligheter i arbeidsprosessen. Utfordringene bestod blant annet av overveldende lesemengde som vist i 3.3.2, å finne relevant fagstoff og vanskeligheter i skriveprosessen som vist i 4.4.3. Med utgangspunkt i elevenes utfordringer i læringsprosessen, vil jeg hevde at elevene ble utfordret, og med det har møtt stadig økende kompleksitet i løpet av undervisningsopplegget. Dermed kan også progresjonsaspektet ved dybdelæringsdefinisjonen bli oppfylt gjennom sirkelmodellen. Samtidig er det slik at utfordringene elevene møtte i læringsprosessen, også er en innvending mot at progresjonsaspektet ved dybdelæring ble oppfylt i tilstrekkelig grad gjennom sirkelmodellen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 41–46). Dette kan samtidig sees på som et argument for at progresjonen ble fulgt, siden elevene ble møtt med noen utfordringer på veien. På den annen side kan dette tolkes som at undervisningen i for liten grad fulgte prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

#### 5.2.3.5 Fagets sentrale verdier

Hvorvidt det samiske kompetansemålet kan hevdes å være blant norskfagets sentrale verdier, er nok en utfordrende vurdering. I 2.4.1 definerte jeg de sentrale verdiene som kjerneelementene i faget. Uavhengig av om selve fagstoffet i kompetansemålet regnes for å være blant fagets sentrale verdier, har undervisningen beskjeftiget seg med arbeidsmåter som anvendes i samtlige kompetansemål og kjerneelementer: lesing og skriving, jmfør 3.3.2. Under dette aspektet ved dybdelæring, er det derimot mer utydelig hvorvidt undervisningsopplegget kan hevdes å fungere dybdelærende. Likevel vil undervisning som i norskfaget beskjeftiger seg med lesing og skriving, være sentralt for nesten all undervisning i norskfaget, og derfor vil jeg hevde at undervisningsopplegget tok utgangspunkt i fagets sentrale verdier.

#### 5.2.3.6 Arbeidsformer alene og i fellesskap

Undervisningsopplegget (se vedlegg 10) er mer tydelig når det gjelder vekslingen mellom arbeid alene og i samarbeid. Der har nemlig elevene fortalt velvillig om hvordan de har lært av å høre på medelever sine løsninger, i tillegg til i stor grad å ha jobbet selvstendig.

Derfor hevder jeg med utgangspunkt i det foregående, at elevene har dybdelært.

Dybdelæringen har skjedd gjennom fagstoffet, arbeidsmåtene og sosiale evner. I tillegg har undervisningen tatt utgangspunkt i progresjon og fagets sentrale verdier, der elevene har

arbeidet både alene og sammen med andre. Med utgangspunkt i læreplanens definisjon av dybdeløring (Utdanningsdirektoratet, 2021a) har elevene derfor dybdelørt det samiske fagstoffet gjennom sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41–46). Dermed viser sirkelmodellen seg som en fruktbar didaktisk modell for å tilnærme seg dybdeløring i norskfaget. Dette funnet har også støtte fra Landaas (2021, s. 96), som hevder at sirkelmodellen kan legge til rette for dybdeløring på en god måte. At sirkelmodellen er en fruktbar modell for dybdeløring, bidrar også til at tåken over hvordan dybdeløring gjennomføres (Gilje et.al., 2018, s. 27; Landaas, 2021, s. 38; Nagy, 2021, s. 3), letter.

### **5.3 Danning**

I det følgende og siste drøftingskapitlet trekker jeg data både fra norsklørerne og elevene i utvalget. Først skal jeg diskutere hvordan norsklørerer forstår danning, og hvilke arbeidsmåter de anser som hensiktsmessige for å fremme danning. Deretter skal jeg vurdere elevenes danningutvikling. Til sist forsøker jeg å bygge bro mellom danning og dybdeløring, og argumenterer for at man kan slå to fluer i en smekk, som jeg skisserte muligheten for i 2.4.6.

#### **5.3.1 Norsklørerer forstår danning**

De to lørerne i utvalget forsto danning som todelt. Jeg vil først diskutere den ene forståelsesmåten, før jeg i neste avsnitt tar for meg den andre forståelsesmåten, før jeg til sist føyer dem sammen.

##### **5.3.1.1 Elevene åpner seg for fagstoffet**

Den første oppfatningen, var at elevene åpner seg for fagstoffet når de dannes. Når elevene åpner seg for fagstoffet, skjer det ifølge mine informanter, ved at de får forståelse for seg selv og andre, forståelse for kultur og når de øker sin evne til refleksjon, jamfør 4.1.1. Dette samsvarer i stor grad med den andre delen av Klafki (2001, s. 192–193) sin definisjon av kategorial danning som den dobbeltsidige åpning, som hevder at «mennesket har åpnet seg for denne virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i «funksjonell» så vel som i «metodisk» forstand». Denne delen av danning består i å la eleven åpne seg for verden og at fagstoffet utgjør en levende funksjon i elevens liv. Lørerne beskrivelser av elevenes åpning overfor fagstoffet i 4.1.1 svarer til dels til teorien om den funksjonelle dannelse (Klafki, 2001, s. 178–183). Særlig aspektene som handler om at danning består av å utvikle elevenes forståelse for seg selv og andre, samt at de øker sin evne til refleksjon, samsvarer med den

funksjonelle dannelses teorien. Derimot er det den dannelses teoretiske objektivismen (Klafki, 2001, s. 173) som gjør seg gjeldende da Mina hevdet i 4.1.1 at når elevene skal åpne seg for fagstoffet, så skjer det også gjennom forståelse for kultur. Det ligger samtidig noen likhetstrekk med den klassiske dannelses teorien (Klafki, 2001, s. 175) i informantene mine sine utsagn om elevenes forståelse for seg selv og andre som danning. For da Mina beskrev hvordan hun tenkte om det å utvikle elevenes kulturforståelse, samt forståelse for seg selv og andre ga hun, som vist i 4.1.1, uttrykk for å la elevene ta del i og forstå sin plass i kulturen. Her trer likhetstrekkene med både den klassiske dannelses teorien og den funksjonelle dannelses teorien frem. Samtidig finnes det her også likhetstrekk med Aase (2005a, s. 37) sin dannelses definisjon, som består av at elevene forstår, behersker og evner å delta i oppvurderte kulturformer.

Samlet sett argumenterte mine informanter, som vist i 4.1.1, for at elevene åpner seg for fagstoffet gjennom forståelse for seg selv og andre, forståelse for kultur og når de øker sin evne til refleksjon. Dette samsvarer i utstrakt grad med Klafki (2001) som gjort rede for i 2.3, men i motsetning til Klafki pekte mine informanter derimot på både materiale og formale dannelses teorier når de beskrev elevenes åpning for fagstoffet, som Klafki hevder at kun består av formale dannelses teorier (Klafki, 2001, s. 192–193). De materiale aspektene i mine informanter sine utsagn trer frem som dannelses teoretisk objektivisme når elevene skal utvikle sin forståelse for kultur, samt som klassisk dannelses teori når elevene får forståelse for seg selv og andre. Likevel er det sentrale poenget i denne forståelses måten, at for å danne elevene, må elevene åpne seg for fagstoffet.

#### 5.3.1.2 Fagstoffet åpner seg for elevene

Den andre oppfatningen norsklærerene i mitt utvalg hadde av danning, var at fagstoffet må åpne seg for elevene. Lærerene hevdet at fagstoffet åpner seg for elevene når elevene får kjennskap til visse begreper, teorier og fagtradisjoner. Som Ole fortalte om i 4.1.2, ønsket han at elevene skal tre inn fagets kunnskapstradisjon og med det vil fagstoffet åpne seg for elevene.

At fagstoffet åpner seg for elevene samsvarer i noen grad med det første leddet i Klafki (2001, s. 192–193) sin teori om den dobbeltsidige åpning, som sier at «en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet». Det materiale aspektet informantene viste til herunder, er den klassiske dannelses teorien

(Klafki, 2001, s. 175). Den trådte frem da Ole i 4.1.2 ønsket at elevene skulle komme inn i en kunnskapstradisjon forbundet med litteraturhistorie og språkhistorie. Informantene nevner derimot ikke noe som kan klassifiseres under merkelappen dannelseseoretisk objektivisme (Klafki, 2001, s. 173), som er den andre materiale dannelseteorien Klafki (2001) skisserer. Derimot viste informantene trekk fra formale dannelseteorier, da eksempelvis Mina hevdet i 4.1.2 at dannede elever har et større vokabular som gjør dem i stand til å forstå verden. Dette er i større grad i samsvar med teorien om den metodiske dannelsen, som er den andre formale danningsteorien Klafki skisserer (2001, s. 183). Som i den foregående forståelsesmåten, er det også her diskrepans mellom hvilke danningsteorier norsklærerne legger i den ene siden av den dobbeltsidige åpning, der lærerne her ser det slik at fagstoffet åpner seg for elevene gjennom materiale aspekter, som argumenteres for i 4.1.2 gjennom både formale og materiale danningsteorier.

### 5.3.1.3 Den dobbeltsidige åpning og kategorial danning

Med dette viste lærerne i mitt utvalg to forståelser av danning i 4.1 som sammen svarer til Klafki (2001) sin teori om danning som en dobbeltsidig åpning. Lærerne la riktignok også til grunn noen andre antagelser enn Klafki om hvordan den dobbeltsidige åpningen skjer. Mine informanter hevdet i 4.1.2 at det er både materiale og formale aspekter som utgjør den fysiske og åndelige virkelighetens åpning for elevene, mens Klafki (2001, s. 192–193) hevder at det kun er det materiale aspektet som er i kraft her. Slik er det også når det gjelder det andre leddet av den dobbeltsidige åpning. Mine informanter hevdet også i 4.1.1 at både formale og materiale danningsteorier gjør seg gjeldende slik jeg tolket deres utsagn, mens Klafki hevder at elevenes åpning for fagstoffet skjer gjennom formale danningsteorier (ibid.).

Samlet sett argumenterte likevel mine informanter i 4.1 for en forståelse av danning som er i tråd med den dobbeltsidige åpning (Klafki, 2001, s. 193). For på den ene siden åpner elevene seg for fagstoffet, og på den andre siden åpner fagstoffet seg for elevene for at danning skal skje.

Med dette hadde informantenes forståelse av danning også store likhetstrekk med Aase (2005a, s. 39) sin definisjon av danning, der også materiale og formale danningsteorier føyes sammen med mål om «å ha lært noe av og i tekstene» (Aase, 2005a, s. 39). For å få til dette, må elevene ifølge Aase (ibid.) på den ene siden mestre og forstå tekstkulturen, og på den andre siden forstå seg selv i forhold til tekstene. Begge disse aspektene pekte mine informanter på. Først pekte de på å mestre og forstå tekstkulturen da de i 4.1.1 vektla

forståelse for kultur og å øke sin refleksjon, der henholdsvis dannelseseoretisk objektivisme (Klafki, 2001, s. 173) og funksjonell dannelsesteori (Klafki, 2001, s. 178–183) trådte frem. Deretter pekte de på å forstå seg selv i forhold til tekstene når de pekte på økt forståelse for seg selv og andre i 4.1.1, og dermed også funksjonell dannelsesteori (ibid.) og klassisk dannelsesteori (Klafki, 2001, s. 175).

#### 5.3.1.4 Lærernes forståelse av danning oppsummert

Det er derfor slik at norsklærerne i utvalget forsto danning som en dobbeltsidig åpning. Åpningen består i at elevene for det første åpner seg for fagstoffet gjennom forståelse for seg selv og andre, forståelse for kultur og økt refleksjonsevne. Den andre delen av åpningen består av at fagstoffet åpner seg for elevene ved at elevene tilegner seg metoder og verktøy for å mestre fagstoffet. Lærernes forståelse av danning er derfor i samsvar med Klafki (2001) sin teori om kategorial danning, selv om det er noe diskrepans mellom informantene og teorien om kategorial danning når det gjelder hvorvidt det er bare formale eller også materiale aspekter ved danning på begge sider av den dobbeltsidige åpning. Det må også presiseres at det ene intervjuet ble avbrutt da vi snakket om danning, noe som kan ha påvirket den ene lærerens svar på forskningsspørsmålet. Likevel vil jeg med utgangspunkt i det foregående konkludere med at lærerne i mitt utvalg forstår danning som kategorial danning i form av en dobbeltsidig åpning.

#### 5.3.2 Arbeidsmåter for å fremme danning

Det er to aspekter informantene i utvalget trakk frem i 4.2 som sentrale for å arbeide mot danning i norskfaget. Disse er elevaktivitetene lesing og skriving, samt god tid og emosjonelt engasjement som forutsetninger for disse.

##### 5.3.2.1 Elevaktiviteter

Det dannende ved lesing, var ifølge mine informanter i 4.2.1 at det primært kan hjelpe elevene til å forstå seg selv og andre bedre. Der begrunnes lesingens dannende kraft ved at elevene utvikler sine åndelige krefter, som svarer til den funksjonelle dannelseteorien (Klafki, 2001, s. 178–183). Samtidig begrunnes lesing gjennom metodisk dannelsesteori (Klafki, 2001, s. 183). Dette er fordi informantene mine i 4.2.1 anså lesing som en dannende elevaktivitet som kan utvide elevenes verktøykasse for å forstå seg selv og andre. Et annet poeng som styrker troen på at lesing kan føre frem til danning, er refleksjonen den fører med seg, som Ole pekte

på i 4.2.1, og som svarer til den funksjonelle dannelsesteorien. Lesing kan også øke elevenes forståelse for kultur, argumentert for gjennom en dannelsesteoretisk objektivisme (Klafki, 2001, s. 173) eller en klassisk dannelsesteori (ibid, s. 175). Dette skjer ved at elevene leser klassiske og kulturelle tekster, som Ole nevnte i 4.2.1. Det er altså slik at lesing kan føre frem til danning, siden det er med på å utvikle både elevenes metodiske og funksjonelle dannelse, og kan også argumenteres for gjennom dannelsesteoretisk objektivisme og klassisk dannelsesteori slik mine informanter så det i 4.2.1.

Den andre elevaktiviteten norsklærerne trakk frem i 4.2.1 for å arbeide med elevenes danning, er skriving. Det dannende ved skriving, var ifølge mine informanter at aktiviteten består av å strukturere og disponere fagstoff, velge språk etter situasjon, argumentere og å delta i demokratiet, slik Ole beskrev det i 4.2.1. Med dette argumenterte Ole for at skriving kan føre frem til danning gjennom særlig metodisk dannelsesteoretiske argumenter (Klafki, 2001, s. 183). Skriving vil, ifølge mine informanter i 4.2.1, øve opp elevenes evne til å mestre de metodene som livssituasjonen til elevene krever og bidra til å fylle elevenes verktøykasser. Samtidig pekte informantens beskrivelser av skriveaktiviteten på den funksjonelle dannelsesteorien (Klafki, 2001, s. 178–183), ved at det også utvikler elevenes åndelige krefter til eksempelvis å delta i demokratiet gjennom argumentasjon. Dermed er det bare gjennom de formale sidene ved den kategoriale danningsteorien til Klafki (2001) mine informanter argumenterte for skriving som dannende i 4.2.1. Derfor vil skriving som aktivitet ifølge mine informanter, være det som ifølge Klafki gjør at elevene åpner seg for fagstoffet (Klafki, 2001, s. 178–179). I så måte må den fysiske og åndelige virkeligheten – det materiale aspektet (ibid.), skje gjennom andre aktiviteter i skolen enn skriving. Det kan også innvendes at i et utvalg på to lærere, vil nok ikke alle måter å se på skriving som dannende tre frem. Derfor kan det være at andre lærere vil se på skriving som dannende på andre måter enn lærerne i mitt utvalg. Det kan forklare det smalere synet på skriving som dannende, der informantene i 4.2.1 argumenterer for skriving ut fra utelukkende formale danningsteorier.

### 5.3.2.2 Forutsetninger for elevaktiviteter

Informantene mine hevdet i 4.2.2 at tidsbruk og emosjonelt engasjement for både lærere og elever er de forutsetningene som må ligge til grunn for å få til de dannende elevaktivitetene lesing og skriving.

Når det gjelder tidsbruk, pekte informantene i 4.2.2 på at å ha god tid skaper et mulighetsrom for dannende undervisning. Det dannende ved god tid, var ifølge Mina at elevene husker fagstoffet bedre, forstår mer av fagstoffet og får en emosjonell tilknytning til det. Her argumenterte Mina for god tid gjennom både funksjonell dannelsesteori (Klafki, 2001, s. 178–183) ved at elevene får en emosjonell tilknytning til fagstoffet, og gjennom dannelseteoretisk objektivisme (ibid, s. 173) ved at de mestrer mer av fagstoffet. Ole argumenterte også gjennom funksjonell danningsteori (ibid, s. 178–183) da han hevdet at god tid åpner for at elevene blir engasjerte i fagstoffet. Det vil hjelpe elevene til å åpne seg for fagstoffet. At god tid er essensielt for å få til danning, slik mine informanter så det i 4.2.2, illustrerer også danning som en prosess over tid, ikke bare som et produkt. Dette er i tråd med Aase (2005a, s. 37) som gjør leseren oppmerksom på at danning er både en prosess og et produkt. Det samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2021a) sin definisjon av danning, som også anser danning som en prosess. Den tidkrevende naturen ved danning som informantene mine pekte på i 4.2.2, kan også kobles til Klafkis eksemplariske prinsipp (Klafki, 2001, s. 194), der han forlanger stofflige begrensninger i undervisningen. Dermed må undervisningen beskjeftige seg med en fordypning i det sentrale kunnskapsstoffet i faget. Fordypning som forutsetning for danning forklarer informantenes vektlegging av god tid som muliggjørende for danning. Med dette blir det tydelig at danning krever tålmodighet, for det er en tidkrevende prosess.

Følelsesmessig engasjement var den andre forutsetningen som mine informanter i 4.2.2 hevdet at må ligge til grunn for å få til danning. Engasjementet må befinne seg både hos læreren og hos eleven, ifølge Ole. Her argumenterte Ole for en blanding mellom elevsentrering og lærersentrering. Elevsentreringen finner vi i de formale danningsteoriene (Klafki, 2001, s. 178–179), mens lærersentrering i større grad samsvarer med materiale danningsteorier (ibid., s. 172–178). I beskrivelsen av sine avgjørelser når det gjelder stoffutvalg i undervisningen, hevdet han i 4.2.2 at han ønsket å velge ting som kan vekke interesse, uten at det fører til en elevsentrisme. Med det bygde han bro mellom de formale dannelsesteoriens elevsentrisme og de materiale teoriens fokus på fagstoff i seg selv.

Lærerne i utvalget hevdet dermed at for å få til danning i sin undervisning, må man ta seg god tid og skape et emosjonelt engasjement i klasserommet. Dette argumenterte norsklærerne for i 4.2.2 gjennom trekk fra kategorial danning, der god tid kan begrunnes både gjennom funksjonell dannelsesteori (Klafki, 2001, s. 178–183) og dannelseteoretisk objektivisme (ibid., s. 173), altså både henholdsvis formale og materiale aspekter ved danning. Når disse

forutsetningene ligger til grunn, kan lærerne sette elevene i gang med de to hovedaktivitetene de anså som dannende i 4.2.1: lesing og skriving. Lesing vil, som vist i det foregående, ifølge mine informanter kunne gi elevene både de formale og materiale aspektene ved danning, mens skriving kun argumenteres for gjennom formale danningsteorier av mine informanter.

### 5.3.3 Elevenes dannelsesutvikling

Med lærernes forståelser og arbeidsmåter for danning lagt til grunn i det foregående, vil jeg i det følgende drøfte elevene i utvalget sin dannelsesutvikling. Det finnes tre former for tegn til at elevenes danning har blitt utviklet som følge av undervisningsopplegget i 4.7. Det første er gjennom det eksemplariske prinsipp, det andre er material danning og det tredje er formal danning. I det følgende argumenterer jeg derfor for at elevene har utviklet sin danning.

#### 5.3.3.1 Det eksemplariske prinsipp

Det første tegnet til at elevenes danning har blitt utviklet, er at elevene gjennom et gitt fagstoff, har lært om et annet fagstoff. Dette skjer gjennom paralleller elevene trekker selv, eller paralleller jeg selv har trukket i undervisningen. Elevene fortalte om flere ulike tråder de har trukket sammen mellom ulikt fagstoff i 4.7.1 og 4.8.1, og skriver også om det i loggene sine. Blant annet har elevene, gjennom det samiske fagstoffet, lært om minoriteter og urfolk, undertrykkelse og maktforhold, religion og holocaust, og om grammatiske språkstrukturer og språkfamilier. Som vist i 4.7.1, har alle tre kategoriene av elever gjort overføringer av denne typen. Dette kan jamføres med Klafki sitt begrep om det eksemplariske prinsipp (Klafki, 2001, s. 188; Dale, 2001, s. 17–18). Den innsikten som oppnås gjennom det eksemplariske prinsipp, er ifølge Klafki kategorial danning (Dale, 2001, s. 17–18). Derfor er det et sterkt tegn til at alle elevgruppene danning har blitt utviklet, med utgangspunkt i at de har lært om mange andre ting enn bare det samiske kompetansemålet, i beskjeftigelsen med det samiske fagstoffet.

#### 5.3.3.2 Fagstoffet åpner seg for elevene

Det andre tegnet til at elevenes danning har blitt utviklet i løpet av undervisningsopplegget, er at fagstoffet har åpnet seg for elevene materialt (Klafki, 2001, s. 172–178, 192–193). Informantene hevdet på ulike måter i 4.7.3 at de har lært seg fagstoffet og har utviklet forståelse for det. Dette gjaldt alle tre elevgruppene. Blant annet hevdet de å huske fagstoffet godt, og å ha blitt godt kjent med det. Samtidig pekte flere på arbeidsmåtene som en av



måtene fagstoffet åpnet seg for elevene. Dette svarer til den fysiske og åndelige virkeligheten som åpner seg, som er den ene siden av Klafki sitt begrep om den dobbeltsidige åpning (Klafki, 2001, s. 192–193). Derfor vil jeg argumentere for at elevenes forståelse og læring innenfor fagstoffet, har vært med på å danne elevene ut fra materiale dannelsesargumenter. Argumentet er også tydelig i forrige avsnitt, der jeg gjorde det klart at elevene har gjort innhold av allmenn og kategorial art synlig, som tyder på at den materiale siden ved kategorial danning, var vellykket i undervisningsopplegget.

Elevene har ifølge dem selv, mestret noe av norskfagets sentrale kunnskapsinnhold. Slik Klafki ser det vil denne tilegnelsen føre til material danning (Klafki, 2001, s. 172–178). Ut fra en dannelsesteoretisk objektivisme (Klafki, 2001, s. 173), er det tydelig at i alle fall innenfor dette kompetansemålet, fremstår alle elevgruppene til å ha utviklet sin danning. Det er derimot ikke like tydelig i den andre formen for material danning som Klafki skisserer, den klassiske dannelsesteori (Klafki, 2001, s. 175). Her trer Klafki sin innvending mot den klassiske dannelsesteori frem, nemlig utvelgelseskriteriene for hva som konstituerer det klassiske. Dersom det klassiske defineres som å lese kanonisert litteratur, så har elevene ikke gitt tegn til å utvikle sin danning ut fra et materialt, klassisk dannelsesteoretisk argument. Derimot har elevene fått kjennskap til samisk kultur som vist i 4.7.1 og 4.8.3. Eksempler på dette kan være lyrikk av Nils-Aslak Valkeapää. Samisk kultur kan hevdes å være en sentral del av det å stå på høyde med kulturen i en norsk sammenheng. Med det kan det hevdes at elevene også har utviklet sin danning ut fra klassisk dannelsesteoretiske argumenter.

Overordnet er det tydelig at alle elevgruppene har utviklet sin materiale danning gjennom det samiske kompetansemålet. Dette er fordi fagstoffet har åpnet seg for elevene ved at elevene har tilegnet seg noe av det samiske kulturinnholdet, samt generell kunnskap om aspekter ved et samisk liv: kultur, historie, levesett, geografi og språk.

### 5.3.3.3 Elevene åpner seg for fagstoffet

Det tredje argumentet som peker i retning av at elevenes danning har utviklet seg, er den andre delen av den dobbeltsidige åpning. Den andre delen består av at elevene åpner seg for fagstoffet (Klafki, 2001, s. 192–193). Jeg vil i det følgende argumentere for at elevene også har utviklet seg når det gjelder det formale aspektet ved danning (Klafki, 2001, s. 178–179).

Det er tydelig at elevene har åpnet seg for den samiske verdenen gjennom beskjeftigelsen av kompetansemålet i løpet av undervisningsopplegget. Elevene viste til emosjonelt engasjement med fagstoffet, samt nysgjerrighet overfor fagstoffet i intervjuene og loggene sine i 4.4.2. Overordnet sett ser det ut til at elevene opplever at undervisningen var relevant for sine egne liv, vekket følelsene, pirret nysgjerrigheten deres og utviklet deres syn på arbeidsmåter i faget. Dette vil jeg argumentere for at har vært med på å utvikle elevenes danning ut fra formale danningsteoretiske argumenter (Klafki, 2001, s. 178–179).

Ut fra funksjonelle danningsteoretiske argumenter (Klafki, 2001, s. 178–183) kan det hevdes at elevene har utviklet sin danning, ved at de har utviklet sin forståelse for det samiske kompetansemålet gjennom emosjonelt engasjement og nysgjerrighet som vist i 4.4.2 og 4.7.2. Siden det er elevenes opplevelse av kunnskapsinnholdet som er dannende i den funksjonelle danningsteorien (ibid.), og elevene har hatt positive opplevelser i møte med kunnskapsinnholdet, er det sannsynlig at elevenes danning har blitt utviklet. Det kan derimot også hevdes at elevenes danning har blitt utviklet ut fra metodisk dannelsesteoretiske argumenter (Klafki, 2001, s. 183). Elevene har nemlig blitt mer bevisste på hvordan de lærer godt, og hvilke arbeidsmåter som fungerer hensiktsmessig til ulike situasjoner som vist i 4.4.3–5, 4.7.3 og 4.8.2. Samtlige elever hevder å ha lært seg å lære og har fått økt sin bevissthet rundt læringsprosessen. Det tyder på at elevene har utviklet sin danning ut fra metodisk dannelsesteori, siden elevene har lært noen av de metodene som elevene trenger for å mestre skolehverdagen spesielt og livet generelt (Klafki, 2001, s. 183). Blant annet har elevene blitt mer bevisste på hvordan de kan lære seg nytt fagstoff, strukturere fagstoff, skrive bedre tekster, samt en utvikling i elevenes arbeidsvaner. Med det kan elevene hevdes å ha utviklet sin danning ut fra begge de formale danningsteoriene som Klafki fremsetter, både funksjonell og metodisk danningsteori (Klafki, 2001, s. 178–185).

#### 5.3.3.4 Elevenes dannelsesutvikling oppsummert

Samlet sett vil jeg med utgangspunkt i Klafki sin teori om den dobbeltsidige åpning og kategorial danning, hevde at elevene i utvalget har utviklet sin danning. Jeg har i det foregående argumentert for at begge sider ved den dobbeltsidige åpning har skjedd. Det samiske fagstoffet åpnet seg kategorialt for elevene, ved at elevene gjennom fagstoffet de har tilegnet seg, har åpnet seg for fagstoffet (Klafki, 2001, s. 193). Ut fra materiale danningsteorier, hevdet jeg tidligere at fagstoffet har åpnet seg for elevene, mens elevene gjennom formale danningsteorier har åpnet seg for fagstoffet. Denne dobbeltsidige åpningen,

som for Klafki utgjør kategorial danning (Klafki, 2001, s. 193), blir særlig synlig ut fra det eksemplariske prinsipp. I det foregående gjorde jeg det tydelig at elevene har lært om ulikt fagstoff gjennom det samiske fagstoffet, på den måten at det samiske fagstoffet har fungert som et innhold av allmenn art, som kan gjøre kategorier på subjektssiden synlige (ibid.). Samtidig har jeg i kapittel 5.1 gjort det klart at især de middels motiverte elevenes identiteter har blitt utviklet sosialt sett, som ifølge Aase (2005a, s. 38) og Larsen (2005, s. 91) er en forutsetning for danning. Dette styrker troen på at denne elevgruppen har utviklet sin danning gjennom undervisningsopplegget om det samiske kompetansemålet for vg1, som jeg hevder at de har gjort. Dette har derimot ikke de to andre elevgruppene, selv om jeg i det foregående har argumentert ut fra Klafki (2001) for at de likevel har utviklet sin danning.

#### 5.3.4 Dybdeløring og danning, hånd i hånd

Jeg har gjort det klart at elevene har utviklet både sin dybdeløring i 5.2.3 og danning i 5.3.3 gjennom det samiske kompetansemålet vi beskjeftiget oss med i løpet av de 11 undervisningstimene i norsk. Jeg vil derfor i det følgende argumentere for at dybdeløring kan være en døråpner for danning. Dette er en mulighet som Willbergh (2016, s. 121) skisserer, men som hun hevder at gjenstår å se om eksisterer. Som jeg argumenterte for i 2.4.6, har danning og dybdeløring flere likhetstrekk. Med utgangspunkt i et mål om at elevene skal overføre det de har lært i en situasjon til en annen, jf. dybdeløring (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2012a), vil man samtidig dra store fordeler av å benytte Klafkis eksemplariske prinsipp (Klafki, 2001, s. 193). I drøftingen av elevenes dybdeløring, ser det ut til at elevene evner å overføre fagstoff, arbeidsmåter og sosial læring når undervisningen tar utgangspunkt i det spesielle for å lære om det generelle. Med det kan dybdeløring ta utgangspunkt i det eksemplariske prinsipp som Klafki fremsetter som kategorial danning. Derfor kan dybdeløring åpne døren for danning i norskfaget. Jeg vil derfor argumentere for at mulighetsrommet som Willbergh (2016, s. 121) skisserer, finnes dersom læreren legger opp til det. Dermed vil man også kunne lette noe på tidsproblemet som lærerne i utvalget legger frem, ved at man slår to fluer i en smekk. Samtidig åpner det for å gjennomføre tverrfaglig undervisning innad i ett fag, ikke bare mellom flere ulike fag.

## **6. Konklusjon**

### **6.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I denne masteroppgaven undersøker jeg problemstillingen «Hvordan fremme identitetsutvikling og danning gjennom dybdeløring?» gjennom forskningsspørsmål om læreres forståelse av danning og hvordan de arbeider med danning og dybdeløring, samt om elevenes opplevelser av dybdeløringprosessen og danningsutvikling.

### **6.2 Metode**

Gjennom både kvalitative intervjuer med norsklørere og et feltarbeid i en vgl-klasse finner jeg svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i kapittel fem.

### **6.3 Identitet**

Når det gjelder identitet, viser jeg at de middels motiverte elevenes identiteter har blitt utviklet, selv om de ikke selv virker å være bevisste på dette. Dette åpner også for at elevene kan utvikle sin danning. I tillegg kan det også se ut til at noen elever får økt sin motivasjon gjennom sin identitetsutvikling og når det arbeides med identitet i undervisningen.

### **6.4 Dybdeløring**

Lørerne i utvalget hevder at for å få til dybdeløring, må man forlange stofflige begrensninger, variasjon, tverrfaglighet, og ha i bakhodet at det er en tidkrevende prosess. Elevene på den andre siden, opplever dybdeløringprosessen som å innebære metakognitive prosesser med loggskrivning, emosjonelt engasjement for fagstoffet, selvstendighet i arbeidsprosessen, eierskap til løringprosessen, og en opplevelse av å lære seg å lære fagstoff.

Det er også tydelig at sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020, s. 41–46) kan være en fruktbar måte å tilnærme seg dybdeløring på i norskfaget, siden elevene i utvalget viser at de har dybdelørt fagstoffet. Dette viser de ved å overføre fagstoff, arbeidsmåter og sosiale ferdigheter til andre kontekster utenfor klasserommet eller i andre fag. Samtidig er det verdt å merke seg at det er særlig de under middels motiverte og middels motiverte elevgruppene som virker til å ha størst utbytte av dybdeløringprosessen. Sirkelmodellen kan sånn sett være en måte å få det til å rocke i klasserommet, særlig for de elevene som ikke allerede er høyt motiverte. Etter mitt syn er det ikke noe ved det samiske kompetansemålet som gjør det mer egnet til dybdeløring enn andre emner i norskfaget. Sirkelmodellen kan etter mitt syn tas i

bruk også for andre temaer, og jeg ser for meg at den kan være fruktbar for de fleste temaer i norskfaget.

## 6.5 Danning

Forståelsen lærerne har av danning, er i stor grad i tråd med Klafki (2001) sitt begrep om kategorial danning. Norsklærerne i utvalget ser danning som todelt, der den ene delen består av at elevene åpner seg for fagstoffet, mens den andre er at fagstoffet åpner seg for elevene. Sammenføydd utgjør norsklærernes forståelse av danning, den dobbeltsidige åpning som Klafki skisserte (2001). For å få til den dobbeltsidige åpning i sin undervisning, hevder norsklærerne at det er to forutsetninger som må ligge til grunn først. Disse forutsetningene er at de må ha god tid, samt ha et emosjonelt engasjement. Med disse to forutsetningene lagt til grunn, hevder norsklærerne at forholdene ligger til rette for å gjennomføre de elevaktivitetene som de anser som dannende: lesing og skriving.

I oppgaven har jeg også gjort det klart at elevene i utvalget har utviklet sin danning, selv om ikke alle har utviklet sine identiteter. Dette skjedde gjennom det eksemplariske prinsipp, der elevene lærte om et annet fagstoff gjennom det spesifikke kompetansemålet om samisk som vi beskjeftiget oss med. I tillegg åpner fagstoffet seg for elevene, og elevene åpner seg også for fagstoffet. Det er også interessant å merke seg at Klafki (2001) sitt dannelsbegrep vanligvis anvendes til mer litterære undervisningspraksiser, og ikke om språklige og mer historisk rettede temaer i norskfaget. Siden elevene utviklet sin danning også innenfor temaer utenfor det litterære, kan det være tegn til at teorien også kan være fruktbar for andre aspekter ved norskfaget enn bare litteratur. Det samiske har kanskje et særlig dannelspotensial ved at elevene kan få ta del i andre verdensanskuelser, men dette gjelder også flere andre kompetansemål i læreplanen. Samtidig kan det samiske være særlig egnet til å diskutere verdivalg, rettferdighet, menneskerettigheter og lignende. Derfor vil det samiske kompetansemålet være velegnet til å arbeide med identitet og danning.

Sammenfatningsvis viser jeg at man kan fremme danning og identitetsutvikling gjennom å dybdelære, ved å ta utgangspunkt i sirkelmodellen til Nyhus og Talsethagen (2020) som et redskap norsklærere kan bruke for å tenke om og planlegge undervisning. Koblingen mellom dybdelæring og eksemplariske undervisning viser jeg at kan åpne for at lærere kan slå to fluer i en smekk: både dybdelæring og dannelsutvikling på en og samme tid. Det åpner samtidig for tverrfaglig undervisning innad i faget.

## **6.6 Innvendinger og svakheter**

En sentral innvending mot konklusjonene jeg trekker i oppgaven, er at jeg selv har undervist for elevene i utvalget. Det innebar en dobbeltrolle som både underviser og forsker på en og samme tid, som gjort rede for i 3.5.5. Dette gjør at jeg kan ha påvirket datamaterialet i utstrakt grad, selv om jeg har forsøkt å unngå det.

Den andre innvendingen mot konklusjonene jeg trekker, er at utvalget er lite. Det er bare to norsklærere i utvalget, og seks elever i det andre utvalget. Det betyr at funnene i mindre grad kan generaliseres, men fungerer mer som en nærstudie av ett klasserom. Samtidig er utvalget fra klasserommet i stor grad et tverrsnitt av et vanlig klasserom, med unntak av at utvalget ikke har noen informanter med norsk som andrespråk. Utvalget er også gruppert etter elevenes selvrapporterte motivasjon for norskfaget, som ikke nødvendigvis er en god indikator på elevenes faktiske motivasjon. Det er også verdt å nevne at skillet mellom de ulike motivasjonskategoriene er noe kunstig. Forskjellene mellom dem i selvrapportert motivasjon er ikke stor, jf. informantoversikten i 4.4. Likevel åpnet motivasjonskategoriene som analytisk mål for å se på ulikheter mellom det som jeg i undervisningssituasjonen også ser at er ulike typer av elever. På den måten står motivasjonskategoriene som idealtyper, og ikke som reelle mål på elevenes motivasjon.

## **6.7 Videre forskning**

I dette prosjektet tok jeg imot stafettspinnen fra Nagy (2021), Landaas (2021) og Gilje med kolleger (2018) ved å undersøke hvordan dybdelæring kan se ut i en klasseromskontekst. Samtidig har jeg undersøkt hvordan man kan arbeide med danning i norskfaget.

Videre hadde det vært fruktbart med flere lignende studier om hvordan dybdelæring og danning kan se ut i norskfaget når det gjelder andre kompetansemål og andre trinn i skoleløpet. Disse studiene må gjerne også ta utgangspunkt i en utprøving av sirkelmodellen (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 41–46), men kan like gjerne bruke andre innganger til dybdelæring. Dette vil være til stor hjelp for praktikerne som utøver yrket med mål om dybdelæring og danning.

Det hadde også vært interessant å studere nærmere hvilke elevgrupper som får mest utbytte av dybdelæring, siden det i mitt utvalg ser ut til å være de elevene med middels og under middels motivasjon for norskfaget som får størst utbytte av det.

## 7. Litteraturliste

- Abrams, K. M., Wang, Z., Song, Y. J., & Galindo-Gonzalez, S. (2015). Data Richness Trade-Offs Between Face-to-Face, Online Audiovisual, and Online Text-Only Focus Groups. *Social science computer review*, 33(1), 80–96.  
<https://doi.org/10.1177/0894439313519733>
- Ali, S. & Kelly, M. (2018). Ethics and social research. I C. Seale (Red.), *Researching Society and Culture* (4. utg.) (s. 43–62). SAGE.
- Almendingen, K., Morseth, M. S., Gjølstad, E., Brevik, A., & Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study. *PloS one*, 16(8)  
doi:10.1371/journal.pone.0250378
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164.  
doi:10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T., & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. NOVA rapport 12/20. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/4221>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 153–163). Universitetsforlaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (5. utg.). Pearson A & B.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.  
doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 47–67). Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G. (2011). Fra teori til praksis med Levende Historie - Erfaringer fra et tverrfaglig

- prosjekt som kobler sammen fag og praktisk-estetiske virkemidler i lærerstudenters øvingspraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(3), 198–215.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-03-04>
- Brock-Utne, B. (1979). Hva er pedagogisk aksjonsforskning? I B. Brock-Utne (Red.), *Fra ord til handling. Pedagogisk aksjonsforskning i utdanningssamfunnet* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action research*, 1(1), 9–28.  
 doi:10.1177/14767503030011002
- Byrne, B. (2018). Qualitative interviewing. I C. Seale (Red.), *Researching Society and Culture* (4. utg.). (s. 217–237). SAGE.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). SAGE.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, J. A. Petersen, A. Strømme, A. Østern og S. Selander (Red.), *Dybdelæring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–53). Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2001). Introduksjon til grunnlagsproblemer i didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 9–21). Gyldendal akademisk.
- Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 263–281). Universitetsforlaget.
- Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: rettkomne og bandlagde elever: Ein kvalitativ studie av klasseskilje på ein vidaregåande skule. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(5), 4–18.  
 doi:10.18261/issn.2535-2512-2021-05-01
- Eikeland, O. (2020). Aksjonsforskning – ansats til en historisk systematikk. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Grunnlagstenkning forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster: volum 2* (s. 191–223): Cappelen Damm Akademisk.
- Fjørtoft, H. (2019). Å tenke sammen om leseundervisning. Utvikling av en intervensjon for



- læreres læring. *Acta didactica Norge*, 12(3).  
doi:10.5617/adno.5867
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. SINTEF rapport. Stiftelsen SINTEF.  
<https://hdl.handle.net/11250/2676094>
- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. *Norsklæreren*(1), 17–24.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I K. R. Selbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61–83). Fagbokforlaget.
- Frøjd, Y. (2017). Solidaritet og bistand. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 81–104). Universitetsforlaget.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., & Gregersen, F. T. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole* (4), 22–27.
- Gregersen, F. T. (2018, 17. august). «Nyordet» dybdelæring. *Morgenbladet*.  
<https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2018/08/17/nyordet-dybdelaering/>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 121–136). Hans Reitzels Forlag.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. University of New York Press.
- Hellesnes, J. (1969). *Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep*. Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3. utg.). Routledge.
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (2020). *Sans for danning: estetisk vending i litteraturdidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av

- moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.). Klim.
- Kongsgården, H. (2020). *Responsgruppas plass i fagfornyelsen*. [Mastergradsoppgave, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/22724>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014:7).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St. Meld. 28 (2015-2016)).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs). (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Landaas, S. T. (2021). *Dybdelæring i norskfaget: Hvilke endringer vil målet om dybdelæring føre til for norskfaget?* [Mastergradsoppgave, Universitetet i Bergen]. BORA.  
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2762968/Dybdel-ring-i-norskfaget---Hvilke-endringer-vil-ma-let-om-dybdel-ring-f-re-til-for-norskfaget-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar* (s. 88–106). Samlaget.
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (2011). *Acts of identity: creole-based approaches to*

- language and ethnicity* (2. utg.). E.M.E.
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 137–150). Hans Reitzels Forlag.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). ON QUALITATIVE DIFFERENCES IN LEARNING: I-OUTCOME AND PROCESS. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4–11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- May, T. (2011). *Social research: issues, methods and process* (4. utg.). McGraw Hill.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* (2. utg.). Kogan Page Limited.
- Meland, A. T. (2015). Læreres erfaringer med en transparent arkitektur. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 99(5), 375–386. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-06>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Mæhlum, B. (2003). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte: innføring i sosiolingvistik* (s. 103–124). Cappelen akademiske forlag.
- Nagy, H. M. E. (2021). *Læreres forståelse av dybdelæring som forutsetning for enhetsskolen*. [Mastergradsoppgave, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2768645/SOS360-Masteroppgaven-V21---Hans-Marius-Eitland-Nagy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NESH. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Osborne, J. & Collins, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: a focus-group study. *International journal of science education*, 23(5), 441–467. doi:10.1080/09500690010006518
- Pedersen, I. L. (2001). Talesprog som identitetsskaber og identitetsudtryk. *Nordlit*, 10, 41–55.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: developing*

- transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Poynter, R. (2010). *The handbook of online and social media research: tools and techniques for market researchers*. Wiley.
- Radu, M. C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V. A., & Cristea, I. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 7770.  
doi:10.3390/ijerph17217770
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I H. Riese, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 36–58). Fagbokforlaget.
- Rivas, C. (2018). Finding themes in qualitative data. I C. Seale (Red.), *Researching Society and Culture* (4. utg.). (s. 429–455). SAGE.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. I H. Riese, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 59–78). Fagbokforlaget.
- Sandel, M. J. (2021). *The tyranny of merit: what's become of the common good?*. Penguin Books Ltd.
- Schjelde, T. J. (2017). Ja takk, begge deler - både overflatelæring og dybdelæring. *Bedre Skole* (2), 48–51.
- Scott, S. (2015). *Negotiating Identity: Symbolic Interactionist Approaches to Social Identity*. Polity Press.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Solberg, E., Hovdhaugen, E., Gulbrandsen, M., Scordato, L., Svartefoss, S. M., & Eide, T.

- (2021). *Et akademisk annerledesår: Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høyskoler* (NIFU rapport 2021:9). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.  
<https://www.nifu.no/publications/1903811/>
- Souza, A., Downey, C., & Byrne, J. (2013). 'Making Pies' – A Way of Exploring Pupils' Views on Curriculum Innovation. *Children & society*, 27(5), 385–396.  
 doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00418.x
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91–101). Universitetsforlaget.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). Bedre vurdering for læring. Rapport fra ”Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag». Universitetet i Oslo.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_ils\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf)
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Universitetet i Bergen. (2019). Krav om registrering av prosjektet ditt i RETTE.  
<https://www.uib.no/personvern/128207/krav-om-registrering-av-prosjektet-ditt-i-rette>
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning: en oversikt. I H. Riese, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 17–35). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. Hentet 13. Mai 2022 fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 13. mai 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet 13. mai 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Tilpasset opplæring*. Hentet 13. mai 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 191–206.  
 doi:10.23865/ntpk.v6.2242

- Venås, K. (1991). *Mål og miljø* (3. utg.). Novus.
- Wang, T.-L. & Lien, Y.-H. B. (2013). The power of using video data. *Quality & Quantity*, 47(5), 2933–2941.  
doi:10.1007/s11135-012-9717-0
- Wilkerson, J. M., Iantaffi, A., Grey, J. A., Bockting, W. O., & Rosser, B. R. S. (2014). Recommendations for Internet-Based Qualitative Health Research With Hard-to-Reach Populations. *Qualitative Health Research*, 24(4), 561–574.  
doi:10.1177/1049732314524635
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181–203.  
doi:10.1080/13645579.1998.10846874
- Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2(3), 1–14.  
doi:10.17585/ntpk.v2.268
- Øgreid, A. K. (2021a). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 327–345). Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2021b). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 209–231). Universitetsforlaget.
- Aagaard, T., Breivik, J., Erikson, I. C., Hjukse, H., Swanberg, A., B., Steen-Utheim, A. T., & Tveiten, O. (2018). Teknologi og nye undervisningspraksiser. *Uniped*, 41(2), 133–146.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2018-02-05>
- Aase, L. (2005a). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–49). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 15–28). Fagbokforlaget
- Aase, L. (2005c). Norskfaget - skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69-83). Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1: Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen er: *Hvordan fremme identitetsutvikling og danning gjennom dybdeløring?*

Forskningsspørsmål:

- 1A) Hvordan forstår norsklørere danningsbegrepet?
- 1B) Hvordan arbeider norsklørere med faget sitt for å danne elevene?
- 1C) Hvilke arbeidsmåter bruker norsklørere for å få til dybdeløring?
- 2A) Hvordan opplever elevene å arbeide gjennom dybdeløring?
- 2B) Får elevene et mer bevisst forhold til egen identitet gjennom å arbeide i dybden med språklige tema?
- 2C) Gjør identitetstemaet det mer motiverende å arbeide i dybden med språklige tema?
- 2D) Har elevene lært om temaet dypt nok til at kunnskapen kan overføres til andre temaer og på den måten kategoriseres som kategorial danning?
- 2E) Har elevene dybdelært kompetansemålet?

## Vedlegg 2: Intervjugaid til kvalitative intervjuer med norsklærere

<p>Informere om samtykke, og at det er lov å trekke seg når som helst.</p> <p>Informasjon om masteroppgavens formål.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Velkommen til intervju. Takk for at du kunne stille.</li> <li>- Du har jo allerede signert et samtykkeskjema, men jeg vil likevel informere nok en gang om at du til enhver tid kan trekke deg uten å oppgi grunn. Alle dataene blir behandlet konfidensielt, du får et pseudonym i oppgaven, og dataene vil bli slettet når jeg leverer oppgaven.</li> <li>- Med det sagt, vil jeg bruke disse intervjuene for å finne ut om hvordan norsklærere jobber med, oppfatter og tenker rundt danning, identitet og dybdelæring i norskfaget.</li> </ul>	
<p>Personlige opplysninger og bakgrunnsvariabler.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alder</li> <li>- Bosted</li> <li>- Utdanning</li> <li>- Yrke             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvor lenge har du jobbet som norsklærer? Eller hvor lang praksis har du hatt?</li> <li>○ Hvor lenge har du jobbet med norskfaget i vgs?</li> </ul> </li> </ul>	
<p>Hvordan forstår norsklærere dannelsbegrepet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva legger du i danning?</li> <li>- Hva er danning i norskfaget?</li> <li>- Danning og identitet             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hva tenker du om danning og identitet? Har de noe med hverandre å gjøre? På hvilken måte?</li> </ul> </li> </ul>
<p>Hvordan arbeider norsklærere med faget sitt for å danne elevene?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke norskfaglige elementer er med på å danne elevene dine?             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Er det noe spesifikt fagstoff du opplever som mer dannende enn annet fagstoff? Eksempel?</li> </ul> </li> <li>- Hva gjør du for å fremme danning hos elevene?             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan?</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplever du at elevene responderer på danningselementene i norskfaget? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Elevenes opplevelse av undervisning med mål om danning</li> </ul> </li> <li>- Har du eksempel på undervisning som du opplever at virker dannende på elevene dine? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvordan opplever elevene denne undervisningen?</li> </ul> </li> </ul>
Hvilke arbeidsmåter bruker norsklærere for å få til dybdeløring?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan skal du møte den nye læreplanens mål om dybdeløring i norskfaget?</li> <li>- Anser du dybdeløring som å være noe nytt i skolen? Eller har du jobbet på måter som også var dybdeløring, som du vil ta med deg videre?</li> <li>- Hva tenker du om dybdeløring?</li> <li>- Hva er dybdeløring for deg?</li> <li>- Hvilke endringer gjør du i din egen undervisning for å nå målet om dybdeløring?</li> <li>- Hvordan planlegger du undervisning ut fra dybdeløring?</li> <li>- Hvordan kan en time med mål om dybdeløring se ut i norskfaget? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvordan opplever elevene denne undervisningen?</li> </ul> </li> </ul>
Hvordan aktualiserer norsklærere språklige temaer for elevene?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke språklige temaer opplever du at engasjerer elevene dine?</li> <li>- Hvordan kan de språklige temaene aktualiseres for elevene?</li> <li>- Hva tenker du er god praksis for å aktualisere de språklige temaene?</li> <li>- Hvordan engasjerer du elevene dine?</li> <li>- Hvilket fagstoff engasjerer elevene dine?</li> </ul>
Hvordan kobler norsklørerne identitetstemaet til språklige temaer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mange av de språklige temaene kan knyttes til identitet. Har du gjort forsøk på en kobling mellom identitet og språklige tema?</li> <li>- Hvilke språklige temaer har du koblet til identitet? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvordan fungerte det?</li> <li>o Opplevde du at elevenes identitet ble berørt?</li> </ul> </li> </ul>
Siste for å avslutte: Noe å tilføye?	

### Vedlegg 3: Intervjugaid til fokusgruppeintervjuer med elever

<p>Informere om samtykke, og at det er lov å trekke seg når som helst. Informasjon om masteroppgavens formål.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Velkommen til intervju. Takk for at dere kunne stille.</li> <li>- Dere har jo allerede signert et samtykkeskjema, men jeg vil likevel informere nok en gang om at dere til enhver tid kan trekke dere uten å oppgi grunn. Alle dataene blir behandlet konfidensielt, dere får et fiktivt navn i oppgaven, og dataene vil bli slettet når jeg leverer oppgaven.</li> </ul> <p>Med det sagt, vil jeg bruke disse intervjuene for å finne ut om hvordan elever opplever å jobbe med danning, identitet og dybdelæring i norskfaget.</p>	
<p>Personlige opplysninger og bakgrunnsvariabler:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alder</li> <li>- Bosted</li> <li>- Klassetrinn</li> <li>- Motivasjon for skolearbeid             <ul style="list-style-type: none"> <li>o På en skala fra 1-10: Hvor motivert er du for norskfaget?</li> </ul> </li> </ul>	
<p>Hvordan opplever elevene å arbeide gjennom dybdelæring?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan var det å over en lengre periode jobbe med det samme temaet?</li> <li>- Hvordan opplevde du å selv stille spørsmål til eget fagstoff?</li> <li>- Hvordan opplevde du å gruble og utforske fagstoffet selv?</li> <li>- Hvordan lærer du best?</li> <li>- Hva synes du om å utforske fagstoffet på egen hånd?</li> <li>- Var det noe spesielt ved undervisningen som var uvant?             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Var det noe du likte godt?</li> <li>o Var det noe du mislikte?</li> </ul> </li> </ul>
<p>Får elevene et mer bevisst forhold til egen identitet gjennom å arbeide i dybden med språklige tema?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan oppfatter du identitet?             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hva er viktig for deg i din identitet?</li> </ul> </li> <li>- Hvordan ser du på din egen identitet før og etter undervisningsopplegget?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har din forståelse av deg selv blitt endret i løpet av undervisningen? I så fall: hvordan?</li> </ul>
Gjør identitetstemaet det mer motiverende å arbeide i dybden med språklige tema?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vi har hatt et sterkt fokus på identitet gjennom de norskfaglige temaene. Er dette en interessant måte å arbeide med norskfaglige emner?</li> <li>- Føler du deg berørt av identitetstemaet? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvorfor/hvorfor ikke?</li> </ul> </li> </ul>
Har elevene lært om temaet dypt nok til at kunnskapen kan overføres til andre temaer og på den måten kategoriseres som kategorial danning?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva har du lært i undervisningen som du kan bruke i andre fag?</li> <li>- Hva har du lært i undervisningen som du kan ta med deg videre i livet?</li> <li>- Hva tror du at du kommer til å ta med deg videre fra undervisningen?</li> <li>- Om andre undervisningsopplegg der dybdelæring kanskje har skjedd: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Har du eksempler på situasjoner der du har brukt norskfaglige kunnskaper i andre fag? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvordan gikk norskundervisningen for seg i læringen av det norskfaglige her?</li> </ul> </li> <li>o Har du eksempler på situasjoner der du har brukt norskfaglige kunnskaper i livet generelt, og ikke nødvendigvis på skolen? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvordan gikk norskundervisningen for seg i læringen av det norskfaglige her?</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Har du opplevd noen a-ha-opplevelser/eurekaøyeblikk i undervisningen?</li> </ul>
Til sist: Har dere noe å tilføye?	

## Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju med Mina

**T: OK, da går lydopptakeren. Først og fremst, velkommen til intervju, og jeg setter veldig stor pris på at du kunne stille opp på det. Du har jo allerede sett det samtykkeskjemaet som jeg sendte deg på e-post, og jeg tar utgangspunkt i at siden du møter opp så er det et samtykke, men du må vite at du når som helst kan trekke deg uten å oppgi grunn. Dataene som produseres i intervjuet skal jeg behandle konfidensielt, ditt navn blir anonymisert og dataene vil bli slettet når jeg leverer oppgaven. Og formålet med intervjuet er å finne ut av hvordan norsklærere jobber med ting som danning, identitet, dybdelæring, norskfaget generelt. Der er ingen fasitsvar, men jeg vil vite litt om på en måte praksisen rett og slett.**

**T: Med det sagt, så kan vi jo begynne helt enkelt om deg. Hvor gammel er du?**

M: Jeg er 54 år gammel

**T: 54 år gammel.**

M: 67-er, som vi sier.

**T: Ja, og hvor bor du hen?**

M: Jeg bor i \*\*\* gate, altså vil du ha adressen?

**T: Neida, det trenger jeg ikke**

M: Jeg bor i Bergen

**T: Bergen, og hvilken utdanning har du?**

M: Jeg har hovedfag i norsk, historie og filosofi i fagkrinsen, ped.sem. – PPU og en del andre ting.

**T: Ja, og hvor lenge har du jobbet som norsklærer?**

M: Ikke så lenge. Dette er femte året.

**T: Ikke så lenge? Har det vært i...**

M: Pluss at jeg hadde litt sånn i starten av karrieren så hadde jeg også noe norskfaglig.

**T: Ja, så alt har ikke vært på en måte i et strekk? Det har vært oppbrudd`**

M: Ja, det siste året. Det er dette femte året. Men så egentlig, jeg var jo norsklærer mens jeg studerte, og det var jo noen år, men det var jo for voksenopplæring. Og så har jeg jo jobbet i høyskole.

**T: Okei, og hvilke trinn er det du har jobbet på i skolen?**

M: Nå har jeg jobbet på vg1 til 3.

**T: Ja...**

M: Og yrkesfag har jeg også vært på.

**T: Yrkesfag også. Ja, da kan vi jo begynne med det som jeg tenker på med danning da. Og det jeg lurer på er: Hva er danning for deg?**

M: Det var et kjempevanskelig spørsmål!

**T: Ja, sant?**

M: Hvis jeg tenker på danning for meg, altså for det første tenker jeg på å ha dannelse som å ha gode bordmanerer og hilse på folk og si hei og si tusen takk for maten og takk for i dag, altså de helt enkle tingene. Men hvis jeg skal tenke litt sånn større perspektiv, som lærer, så tenker jeg at i det norsk er et dannelsingsfag, så er det et fag som på en måte både gjennom språk og litteratur skal hjelpe elevene både til å forstå hvem de er i verden egentlig, og hvor de kommer fra, og liksom den norske kulturen. Men ikke bare den norske, om liksom å hjelpe til å reflektere mer. Så jeg tror at danning på en måte er en slags blanding av kunnskapsnivå og refleksjonsnivå, må liksom til.

**T: Mm, så hvis jeg forstår deg rett, er det både noe kunnskapsinnhold men og hvordan man forstår det?**

M: Ja! Det er noe mye mer enn informasjon som elevene snakker om, ja.

**T: Ja, og når du da tenker spesifikt for norskfaget, hva er det kanskje som skiller, eller i ditt hode da, hvordan er norskfaget dannelsmessig annerledes fra andre fag i skolen?**

M: For det første så er det språkutviklingen, å jobbe med at elevene på en måte får, at de skal inn i å være voksne og at de på en måte, gjør mitt beste for å gi de bredere ordforråd, mer begreper på verden som de skal forstå. Men jeg tenker ikke at det er bare norskfaget, jeg tenker også at det handler like mye om samfunnsfaget og historie og alle fagene, men at i norskfaget har vi jo spesifikt fokus på det, og det er liksom den skrive delen og å kunne bruke det er også viktig. Og så er det litteraturdelen som jeg synes er veldig sånn dannelsfag enten vi holder på med ny litteratur og elevene på en måte får komme inn i verdener og se verdener som de, tenke tanker som de kanskje ikke hadde tenkt selv og oppleve verden gjennom andre. I beste fall. Det er veldig dannende, fordi du øver deg opp på flere blikk. Og i språkfaget, også å se egentlig en slags sånn, få et metanivå, se hvordan språket er, hvorfor har jeg det språket jeg har og hva betyr språk for identitet. Og det er jo ikke selvfølgelig at elevene tenker det samme som jeg tenker.

**T: Nei, men når du først er inne på danning og identitet, hvordan ser du på den koblingen danning og identitet, norskfaget?**

M: Jeg har ikke tenkt så veldig mye på ordet dannelse. Når jeg tenker sånn at man skal øve seg opp til å bli dugelege menneskje som det het før i tiden, sant, det er vel egentlig det som er. Jeg tror jeg tenker mye på det at vi skal ha liksom verdisyn, åpenhet som passer liksom i formålsparagrafen til skolen. Det er nok noe av det jeg tenker med dannelse, at elevene skal dannes sånn at de passer inn i et åpent, demokratisk, liberalt, pluralistisk Norge (ler). Sant. Og da synes jeg at norskfaget har utrolig mange redskaper å bruke. Kanskje ikke så mye tid til å utvikle hvert redskap, eller kanskje at det er så mye vi på en måte skal skynde oss gjennom. Men men nesten alt vi gjør er et redskap der.

**T: Har du noen eksempler på hvilke redskaper dette kan være?**

M: Ja, jeg nevnte jo for eksempel å lese skjønnlitteratur, som er, jeg synes det er, sånn som nå når vi leser Tante Ulrikkes Vei, det er jo en veldig, utrolig mange temaer som man kan diskutere i forbindelse med det. Jeg sier ikke at vi kommer til å diskutere alle, for det kommer jo til å bli tatt noen valg. Men det å være utenfor er jo for eksempel et tema, og det med innvandringsproblematikken, sant integrering av innvandrere i storsamfunnet, hvordan får vi det til og ikke får det til, rasisme er jo et viktig spørsmål der som man kan reflektere over. Og så spørsmålspørsmålene, hva gjør språk for identitet, hvordan er det å være med i små grupper og større grupper, altså det er veldig mange ting som man kan bruke den teksten til. Det er jo ikke på en måte alle tekstene som er på det nivået, men man kan lese tekster om kjærlighet som hjelper til å utvikle elevenes både forståelse av hva som kan være komplisert i kjærligheten, og utvikle et språk, ord som gjør at de kan gripe flere av følelsene sine. Nå er jeg ikke sikker på om jeg kan være sikker på at jeg får til dette alltid, men samtidig så vet jeg at det foregår en del læring som ikke jeg på en måte ser, altså som foregår inni de. Men type sånn på yrkesfag hvor vi leser et dikt om kjærligheten, der kjærligheten er litt kompleks og også en sånn sorg over å miste noen ting av sin egen ungdom, som jeg i en klasse brukte en del tid på å snakke om, og det gir jo da elevene, enten de synes dette er gøy eller ikke gøy, det gir jo på en måte et større språk og sånn. Å lære de ordet ambivalens, så de vet at det er lettere, det er følelser som er vanlige, det finnes et ord for det, når vi snakker om konflikter i en person som vi leser om, kan man gjenkjenne konflikter i seg selv eller andre. Så det blir jo på en måte ved hjelp av språket å utvide verden indirekte tenker jeg.

**T: Du sa noe om det isted, at du kan jo aldri være sikker på om de faktisk lærer noe av dette. Kan du si noe mer om det? Hvis på en måte målet er dannelse og disse tingene, pleier du ofte, sitter du igjen med en følelse av at har de egentlig lært noe? Eller? Hva er opplevelsen der?**

M: jeg sitter ofte igjen med en følelse av «har de egentlig lært noe?». For det er ulike måter de lærer på, og elevene er jo veldig instrumentelle. Veldig mange elever, ikke alle er instrumentelle. Og da tenker de at de vil lære konkrete ting. Og det er jo ikke så veldig vanskelig å lære elevene konkrete ting. Men det er heller ikke så vanskelig at de glemmer det. Så jeg synes jo ikke at fra time til time at det er så lett, men jeg synes jo når jeg tenker på de elevene som vi får inn i skolen, og så går de ut etter tre år, liksom det som vi har sydd sammen da på skolen, de elevene som går ut, er noen andre elever enn hvis de ikke hadde gått på skolen. De har fått en annen utvikling, de har fått et større vokabular, flere komplekse begreper, større forståelse for kulturhistorien og historien de tar del i, og større del av samfunnet de er del i. Litt forskjellig ut fra hva de har valgt, men jevnt over vil jeg si at det er veldig stor utvikling og da blir jeg litt stolt at jeg er med på det.

**T: Det forstår jeg. Forstår jeg godt. Er det noe spesifikt fagstoff som du, i norskfaget da, som du opplever fungerer mer dannende enn noe annet fagstoff for eksempel?**

M: Jeg synes det er dannende å få god tid. Hvis jeg setter av god tid til noe. Jeg synes det er gøy å jobbe med litteratur hvis jeg har tid til å for eksempel si at nå skal vi ha et kreativt prosjekt eller at nå skal vi ha et prosjekt, sånn at de på en måte får mer tid til å gå inn i det sant. Bruke litt tid på det, og det er ikke alltid at jeg gjør det, for ting raser unna. Men det synes jeg er på en måte, da føler jeg at elevene husker det mer, oppfatter det mer, og får en mer sånn følelsmessig tilknytning til stoffet. Jeg synes det er dannende å lære de å skrive strukturerte tekster. Jeg vet ikke, men jeg føler på en måte, da går de et skritt videre når jeg ser at de på en måte behersker tekstene. Jeg synes det er dannende å lære de, sånn som nå når vi har jobbet med tale, det at de skal utvikle sitt eget, komme med sine egne meninger men også å kunne begrunne de med at vi sier at dere skal ha logos-argumenter, patos og logos, og her var det for lite underbygget. Altså såne ting er jo på en måte dannende for folk, for det strammer de opp. Og så var det jo, du har jo egentlig spurt meg spesifikt om språk, og det også synes jeg at noen ganger har vært veldig interessant å jobbe med. I vg1 så har vi jo hatt det der norsk i møte med andre språk, sant og det en gang så hadde jeg et prosjekt hvor elevene skulle intervjuer folk på skolen som ikke hadde norsk som førstespråk. Det ble jo mest lærere, for elevene hadde ikke lyst til å bli intervjuet i så stor grad. Så samlet vi sammen alt, så skrev vi artikler på bakgrunn av det. Det tror jeg de synes var utrolig interessant. Alle måtte skrive artikler på bakgrunn av vårt felles på en måte øøø intervju.. ja hva heter det?

**T: Datamateriale?**

M: Ja, datamateriale som de hadde samlet i grupper. Og så synes jeg at elevene alltid synes at det er gøy å jobbe med dialekter i tredjeklasse når vi gjør det. Og da har de lyst til å snakke og da har de mange meninger og mange tanker om det. Men jeg ser også at mange elever som har holdninger som at vi trenger ikke norsk, vi har jo engelsk, vi har større varme for det engelske språket egentlig enn det norske språket, som jeg synes er rart. Men jeg ser at det skjer.

**T: Du sa tidligere at når du har god tid, da blir det lettere dannende, ligger det i det en opplevelse av at tiden ofte ikke strekker til? Eller at den ikke strekker til for å få til danningen?**

M: Ja, altså jeg ser sånn her er kompetansemålene, dette skal vi gjennom i løpet av året, så prøver jeg å legge det ut. Så ser jeg at hvis jeg for eksempel skal ha tid til å lese en roman med elevene, så kan jo det ta veldig mye tid, da blir det mindre tid til det andre. Så det er hele tiden en balanse mellom det hvis vi hadde brukt masse tid på for eksempel å lese romaner som jeg tror kunne vært virkelig dannende, så hadde vi jo ikke hatt tid til så mye annet. Så kanskje jeg er litt sånn at jeg høvler over, at jeg går litt sånn raskt over. Men jeg vet ikke om det egentlig gjør noen ting. Så men det er i all fall sånn, men det er også en ting med organiseringen av skolehverdagen. Nå har vi sånn i år, organisert sånn at i vg1 for eksempel så har jeg tre 60-minutters økter i uken. For noen år siden så hadde jeg to 60-minutters økter etter hverandre, altså en 120-minutters økt, og så en 60-minutters. Så akkurat like mange timer, men de var på rad. Og da rekker man mye mer av sånn skriving, man faller mer til ro, man kan jobbe mer med tingene, så organiseringen av skoletimene og skolehverdagen har egentlig mye å si. På vg3 så har jeg to sånne dobbeltimer pluss en enkelttime. Og det blir jo en helt annen følelse av at nå holder vi på med dette, og det kan vi holde på med ganske mye, og vi fortsetter med det neste time.

**T: Det blir lettere å gjøre det grundig da?**

M: Ja, du faller litt mer til ro. Så det å få elevene til å skrive om ting, det synes jeg er dannende.

**T: Og når du da, når disse tingene, disse eksemplene på fagstoff som du tenker at kan være dannende, når du går i gang med disse med dine elever da, hvordan opplever du at elevene responderer på det? Hvordan opplever de undervisning med danning som hovedmål? Man har jo så klart kompetansemålene uansett, men på en måte, hva er din opplevelse av elevenes opplevelse?**

M: Jeg tror ikke at elevene, jeg pleier ikke si til elevene at nå er det danning som er hovedmålet. Det sier ikke jeg til elevene. Så de vet jo ikke noe om det. Det har jeg ikke spurt de om. Jeg vet ikke helt hva jeg skulle spurt om.

**T: Hvis undervisningen blir mindre instrumentell da, hvordan opplever elevene det?**

M: De strever jo med det. Det er jo derfor de kommer med for eksempel sånn «hvorfor skal vi lære diktanalyse?» sant. For de tenker instrumentelt. Samtidig tenker de jo ikke instrumentelt i det hele tatt, for de tenker «kan ikke vi gjøre noe gøy, kan ikke vi se en film?». Så det er jo bare det, men det er jo den diktanalysen de har hengt seg veldig opp i, noe som jeg synes er veldig gøy. Og egentlig synes får til å jobbe bra med i perioder.

**T: Ja, for hvordan møter du da denne motviljen, hvis det er diktanalysen som er...**

M: Det kan være veldig forskjellig. Det som jeg liker, er å stille individuelle spørsmål til elevene. Sånn lage en undersøkelse der jeg spør de om motivasjon og sånn som de svarer på, så sier jeg litt i klassen hva de har tenkt og snakket om, sånn at vi kan få frem en del meninger. Men det kommer litt an på, noen klasser snakker masse. De har lyst til å si alt mulig de mener, og da trenger man ikke gå. Andre klasser vil ikke si noen ting. Og da jobber vi kanskje mer i grupper for at de skal prøve å kommunisere. Men nå tror jeg at jeg ikke helt klarte å svare på spørsmålet ditt. Hvordan jeg jobber?

**T: I møte med elever som er litt motvillige, mot dannelsformålet, hvis de ønsker en instrumentell undervisning, hvordan møter du det?**

M: Jeg tror jeg veksler littegranne, altså noe er på en måte, om ikke akkurat instrumentelt, men noe er sånn ta fram notatene, og så skal de notere ned, skrive sant, altså med punkt en, punkt to, punkt tre, og så prøver jeg egentlig å si litt hva som er målet med faget. At de skal

utvikle seg, at de skal utvikle språket, de skal ut i den voksne verden, de må kunne reflektere. Men jeg tror ikke at jeg har klart noen gang sånn i løpet av én økt å adressere dette og få de med på det. Men det handler om, jeg tenker jo igjen at dette handler jo om en modning. Sant sånn at man kan snakke om det mange ganger. Så jeg prøver å møte de på det. Men jeg møter de ikke alltid på det. Jeg prøver å unngå å si sånn «fordi det står på planen at dere skal lese det». Du vet norsk har de hatt, de har jo hatt det lenge. Og i vg1 er jo fremdeles norsken en del av det samme som de hadde på ungdomsskolen. Men i vg2 så blir jo norsken veldig annerledes, for da rykker vi jo tilbake til de eldste tider. Og da er det sånn, jeg prøver å si da at nå er det mye et kulturfag, se på det som en spesialdel av historie. Da er det jo ikke så mye norsk. Da er det jo gammel norsk og dansk og veldig sånn mye rart. Men og, vi maler jo med en bred pensel for at de skal forstå hvor de kulturelt sett er plassert i verden.

**T: Har du noen eksempler der du har på en måte følt at, om det enten er etter en time eller temagjennomgang eller et kapittel eller en bolk eller hva det måtte være, i ettertid følt at nå skjedde det virkelig, nå var det noe danning som skjedde her, har det skjedd?**

M: Jeg følte for eksempel, jeg har alltid synes at det har vært gøy å lese tekst med elevene mine hvis jeg har hatt litt tid på det. Og jeg hadde en første klasse som jeg leste Fuglane med, som jeg kanskje ikke skulle valgt, men jeg hadde behov for en nynorsk bok og vi hadde ikke så mange der, og dessuten synes jeg det er en fin bok. Og alle sa, for det første så var den for gammel for vg1 og for det andre så sa de at jeg må ikke lese denne i vg1. Men det fungerte veldig bra. Både liksom språklig og det å ta klassen gjennom den boken, og ha god tid og å slutte av med et kreativt prosjekt, hvor elevene tegnet tegneserier, lagde filmer og noen sa bare «Kan vi jobbe med symbolene i boken?» så der følte jeg at det fungerte veldig bra på de på en måte lærte mye på mange områder ved å lese om Mattis som var utenfor. Og så nevnte jeg jo det med språkprosjektet hvor de intervjuet og skrev artikler, det tror jeg de synes var interessant på mange nivåer, bare det at de synes det var interessant å gå og snakke, så vi laget jo spørsmål sammen, og så ved å snakke med folk som ikke var norsk, hvordan deres opplevelse av å være, å ikke kunne språket, eller å lære seg språket og å tre ut av sitt morsmål og inn i et annet språk. Det tror jeg de lærte mye av, og det var veldig sånn reflekterende. I vg3 så tror jeg at de har fått mye ut av det å jobbe med et dukkehjem. Har jeg inntrykk av det er sånn for det første så er de veldig klare for det. Fordi at det er rett inn i kanon, og det er i all fall noe av det å gå inn i dannelsen, det er både kjent og ukjent område, alle har hørt om det, ikke så mange kjenner det, noen tror kanskje de har sett noe av det tidligere på skolen, men så vet de ikke helt. Så en veldig motivasjon for å gå inn på en måte og få den delen av kulturarven. Er det så bra som de vil ha det til? Sant, og det synes jeg så er samtidig stykket så tilgjengelig at de klarer å gripe mange av spørsmålene der. Og diskutere de. Jeg synes også, det tror jeg faller litt ut nå i den nye, men det som vi har jobbet mye med, sånn språknormering og sånn, det er jo veldig sånn teknisk, men samtidig så har jeg jo sett at elevene har skjønt mye av hvorfor har vi det språket som vi har og sånn når man jobber med liksom hvordan språket er, hvordan politikerne går inn og styrer språkutviklingen. Og det er også på en måte at du ender opp, etter alle disse, jeg ser jo det mer som en helhet og ikke enkeltdeleler så er du dannet, er det helheten, at de ender opp med å få en større forståelse for hvordan språket er, hvordan språket fungerer, hvorfor vi snakker det språket vi snakker, så litt mer, større enn akkurat bare at Ivar Aasen fikk en ide.

**T: Når du har hatt disse prosjektene, sånn ca. hvor lang tid har de, hvor mange timer snakker vi omtrentlig?**

M: Det er veldig forskjellig, men nå tror jeg at vi kommer til å bruke sånn, på denne Tante Ulrikkes Vei, en måneds tid. Og så har jeg også tenkt til å lese en annen bok med denne klassen til våren, «Eg snakkar om det heile tida», jeg vet ikke om du kjenner den, det er en



som heter Lundestad Jo som har skrevet den, og det er mye, den er skrevet på nynorsk, derfor er den populær hos meg, pluss at den handler om rasisme, hverdagsrasisme, og det tenker jeg at er ganske viktig å systematisk adressere, men jeg har egentlig aldri klart å gjøre det spesifikt før i norskfaget, for jeg har ikke vært, jeg har ikke følt meg sterk nok tror jeg. Men nå tror jeg at jeg føler meg sterk nok til å gjøre det.

**T: Spennende. Vi kan jo bevege oss litt over på den nye læreplanen. Der har vi jo honnørordet dybdelæring. Før det første, anser du det for å være noe nytt i skolen eller er det det gamle du har drevet med før? Og hvis det er noe gammelt du har drevet med før, hva vil du ta med deg videre?**

M: Jeg tror jeg må jobbe en stund for å se om det virkelig er noe nytt eller ikke, for jeg hadde ikke vgl ifjor, og de var jo de eneste som hadde den. Jeg ser jo at det er færre kompetansemål, men sånn som jeg ser det så virker det mer som om det er mest sånn effektivisering av de kompetansemålene som var før, altså mye av de samme temaene er jo inne. Og da er det liksom, jeg tenker «hva er det de skal dybdelære?». De kan jo ikke dybdelære alle temaene. Men hvis vi tenker på en måte at dybdelæring er bedre forståelse for, bedre tekstkompetanse, og bedre språkkompetanse, så synes jeg det er interessant, mer fokus på å skrive artikkel, som jeg synes er interessant, tenker at det er litt større valgmuligheter kanskje, jeg er litt usikker på det men og så er det jo det med disse her tverrfaglige temaene som ligger inne. Men de er jo på en måte tatt inn i kompetansemålene også, og da vil jeg si egentlig at norskfaget egentlig alltid tror jeg gjennom det å være et tekstnært fag, har jo tatt opp mange av disse temaene. Sånn som for eksempel helse og livsmestring sant, det er jo naturlig å ta det opp når man leser en tekst, men norskfaget har jo de senere årene vært mye sånn utdragslesning. Og så leste jeg i Norskklæringen, en undersøkelse eller noe sånt, at veldig ofte gjorde man seg ferdig med teksten i timen, og så leste man en ny tekst neste time, og da tror jeg det er veldig vanskelig for elevene. Les teksten, så leser man en ny, mens jeg tror på en måte at refleksjonen kommer når man får lese teksten over flere timer, og tar det opp igjen. Og da er det jo mest hensiktsmessig med litt lengre tekster. Så jeg skal prøve å presse det inn i så stor grad som mulig, selv om jeg ser at det er utfordrende. Men nå har vi jo brukt mye tid på den Ta-ordet-konkurransen og det har vært fint. Men man rekker ikke alt. Men vi kan jo kalle det retorikk, så de har jo fått med seg en del retoriske begrep og retoriske grunnformer, øvd seg i demokrati og medvirkning.

**T: Sånn overordnet sett da, dybdelæring som begrep, hva tenker du om det? Er du positivt eller negativt innstilt og hvorfor?**

M: Vi hadde mye sånn samtaler om dette med kollegiet. Om i begynnelsen, og noen ble jo veldig provosert av begrepet. Hva skal jeg si? Ideen høres jo kjempefin ut, jeg ser jo at veldig mye av det vi gjør i skolen ikke er rett på dybdelæring, og jeg tenker at man må veksle litt, mellom overflate og dybde. Igjen sånn for eksempel historiefaget som kanskje jeg tenkte mer sånn at da fyker vi fra tema til tema, men så er det jo kanskje noen temaer da som du da får en dybdelæring på, ideelt sett, altså en utvikling av begrepsforståelse i forhold til en del sånn utvikling av staten, nasjonsutvikling, som også går sammen med norskfaget. Hva er nasjonalisme? Hva er å skape en stat som den norske staten? Og hvordan har kulturen gått sammen med politikken for staten? Så der tror jeg at sånn samlet sett at man får på en måte en forståelse for det, selv om man ikke alltid husker alle enkelhetene. Når mange hva de husker fra skolen, så husker de særemnet sitt, og det er jo gått ut. Men jeg håper at vi kan, og det har vi egentlig ikke snakket så mye om i kollegiet, men jeg håper at vi kan snakke sammen med det sånn at vi kan lage litt flere leseprosjekter og jobbe litt sammen sånn at vi ikke mister på en måte det gode som særemnet var. Og det har jo jeg gjort både i førsteklasse og i

andreklasse at de har valgt bøker og kjørt prosjekt, og det er positivt. Så jeg er positiv til dybdeløring, men det er ikke noe hokus pokus å få det til.

**T: Og når du skal få det til, hvordan ville du gått frem, eller hvis du skulle planlagt en time eller en periode ut fra dybdeløring, at det var målet**

M: At nå skal de dybdeløre noe?

**T: Ja?**

M: Som for eksempel?

**T: Det kan være om samisk, eller om Tante Ulrikkes Vei for eksempel?**

M: La oss si samisk da. Så er det jo på en måte å velge noen begreper som elevene skal, altså hvis jeg har målet klart for meg, så å si at dette skal dere lære, og så gjenta de begrepene. Jeg kan ikke tenke dybdeløring på én time, det blir jo litt vanskelig. Men la oss si at jeg har målet litt klart for meg, og så hvis jeg virkelig ville at elevene skulle lære det, så må de jo ha et selvstendig arbeid med det tenker jeg. Og da liksom, hva skulle de lært om samisk kultur, eller ikke samisk kultur men samisk språk, forholdet til norsk språk. Jeg har jo syntes at elevene har synes at dette har vært interessant, kanskje fordi de ikke har visst så mye om dette fra før av, og liksom at de blir litt sjokkert over hvordan faktisk språket og kulturen er blitt behandlet. Så jeg synes egentlig at det er et greit tema. De liker av og til hvis de ikke har hørt om det tusen ganger før. Noe nytt!

**T: Nytt og spennende.**

M: Ja! Men der er det sånn at de kan få følelsene med seg. Og jeg prøver å, altså at jeg går inn på flere måter.

**T: Variasjon da tenker du?**

M: Ja, at jeg prøver å både liksom at de skal skrive noen ting, lese noen tekster, når vi har hatt om samisk så har vi kanskje sett en film. Det var en film vi så for noen år siden om en som på en måte oppdaget at hun var same. Det var interessant. Det er flere filmer egentlig som passer til dette temaet. Vi har også liksom sett på sånn taterspråk eller de reisendes språk og en del sånne ting og sett da, jeg var inne og så på høringsuttalelser fra folk om hva de synes om at taterspråk skal løftes frem og de reisendes kultur skal løftes, og det har også vært sånn som har vært litt sånn følelsesmessig sterkt. «Jeg har ikke lært å skrive, jeg har blitt mobbet i alle år, nå er det mitt barnebarn som hjelper meg med denne teksten, jeg vil ikke at noen skal lære noen ting om det. Jeg vil ikke ha snakk om det, det bare skaper mer mobbing». Det synes elevene var «oi, dette var sterke ord». Så det har, det er et fint tema egentlig.

**T: Har du noen tanker om hva det er som gjør at denne typen ting treffer elevene ofte?**

M: De liker jo ikke urettferdighet sant, så de synes at de liker ikke når det høres urettferdig ut sant, så når de ser på en måte at det har vært, mange har blitt utsatt for stor urettferdighet, så tror jeg at det er noe som treffer de. Og så er det konkret, og det er liksom fortellinger. Jeg tror det er det. Og så er det på en måte litt fjernt også. For bergensere bryr seg jo ikke så mye om samer, egentlig.

**T: Nei?**

M: Så jeg tror det er mer brennbart i Nord-Norge.

**T: At det er et hetere tema der?**

M: Mm, kanskje vanskeligere?

**T: Så du tenker at samisk, å undervise i det, at det er sånn sett enklere på Vestlandet enn i Nord-Norge?**

M: Mmm, og jeg tenker at, for det er jo andre temaer i språk, altså vi og de andres språk sant, i klassen, når vi har elever som ikke kan så godt norsk, og har masse erfaring i det å ha manglende språkets makt, men det er vanskeligere på en måte å trekke frem uten, for de elevene vil jo ikke nødvendigvis at den erfaringen på en måte skal komme frem, de prøver å skjule det litt. Men det er jo ikke alle klassene som har det temaet, men i noen klasser er det jo, og hvis det ikke er der, så er det jo enklere for så vidt å snakke om det, enn hvis det er forskjellige religioner og forskjellige oppfatninger og.

**T: Så på en måte, av de språklige temaene da, hvilke av hovedtemaene av de språklige temaene synes du, hvor kommer engasjementet? Hvor opplever du at det kommer engasjement innenfor de språklige temaene? Hva treffer elevene for eksempel?**

M: Hva tenker du på når du sier engasjement?

**T: At du sitter med en opplevelse av at elevene blir truffet, og at de bryr seg om fagstoffet, og at det ikke blir for fristende med Facebook i stedet for å følge med på undervisningen for eksempel.**

M: Altså dette har jo ikke så mye med temaet å gjøre, det har egentlig med undervisningsopplegget å gjøre, synes jeg da. Sant, noen temaer er mer takknemlige enn andre, men elevene liker jo å få gjøre ting selv, sånn at uansett tema, hvis jeg snakker for mye, som jeg elsker, så da mister jeg engasjementet. Hvis de får gjøre ting selv, så holder de oftere engasjementet oppe. Det er enklere å snakke med de om vårt språk i motsetning til samisk, enn sånn å gå inn i språkene og si sånn, norsk språk har denne språkstrukturen sammenlignet med den andre. Men de kan bli interesserte i det også. Og multietnolekter er de interesserte i. Den språkutviklingen, og de er interesserte i påvirkning fra engelsk. Men igjen så handler det veldig mye om hvordan elevene på en måte får lov til å være med å skape noe. For eksempel hvis de skal lage en presensasjon, eller de skal filme noen. Altså med en gang de får lov til å gjøre noe kreativt, så blir det mer liv i de.

**T: Er det også noe med at, føler elevene da at de får ta eierskap til stoffet, eller har det noe å si tror du?**

M: Mm, ja. Det har jo klart noe å si. Men jeg vet ikke om jeg er så flink til å gi elevene eierskap til stoffet. Hva tenker du egentlig på når du sier det?

**T: Nei altså hvis elevene føler at dette er relevant for meg, dette er aktuelt for meg, jeg ser at det finnes gode grunner for å lære meg dette, derfor vil jeg lære meg det. Så det går jo også på motivasjon samtidig da, men ja?**

M: Jeg synes jo sånn generelt sett så har de ikke så mye eierskap til stoffet på et sånn tematisk nivå. Jeg kan jo si det at elever kommer tilbake i ettertid og sier at de er glad for at det var dette de lærte i norsken og sånn, sant. Men mange har jo et slags eierskap til stoffet på et mer pragmatisk nivå. «Nå er jeg her på skolen, jeg har lyst til å gjøre det bra, hvis du sier at jeg må ha disse elementene i teksten min, så har jeg lyst til å ha disse elementene i teksten min, hvis du sier at jeg må gjør det på denne måten, så har jeg lyst til å gjøre det», sant. Sånn at de på en måte er ja, de lærer fordi de følger rollen elev. Og stiller ikke så mye spørsmål, og det går ofte greit, altså da, disse elevene klarer seg jo ofte bra. Og hvis de stiller for mange spørsmål med hvorfor må jeg lære dette, så blir det litt sånn, det kommer for stor mur opp, hvis det bare er sånn, som en elev sa i dag som hadde en tale om skolen, om hvorfor vi ikke lærer på skolen hvordan bruke en stekepanne (ler), hvorfor skal vi lære diktanalyse og ikke lære å bruke en

stekepanne, og hvis du har en sånn holdning så er det litt vanskelig. Det snakker jeg litt sånn om, ja, kan av og til snakke litt om holdningen til faget, hvis vi tenker på sånn type sånn trening og alle vet jo at det nytter ikke å (uhørlig), man må trene, og den filmen om øø han der Jaden Smith, hva er det den heter?

**T: Karate kid?**

M: Ja, Karate kid. Og der reiser jo han der gutten reiser til Kina og har lyst til å lære seg karate, men kommer ut for masse problemer, og finner en sånn gammel mester, og må gjøre veldig mange ting som han ikke føler er meningsbærende. Repeterende, meningsløse ting, som da etter hvert faller seg inn i en rolle. Og det han egentlig må gjøre, det er å lære seg å respektere folk, han må lære seg respekt og det er jo en film som nesten alle elevene har sett, i all fall guttene, og dere må lære å underkaste dere litt og. Så vet jeg ikke helt om de vet det, men jeg tror de skjønner den at man må ta noen ganger og bare akseptere at man ikke kan stille en mening med alt, det gjør de fleste.

**T: Og når, dette er jo på en måte et eksempel på når, hvis elevene stiller for mye spørsmål ved hvorfor vi skal ha dette, har du noen andre strategier du bruker i møte (avbrutt)**

M: Enn å ta diskusjonen?

**T: Ja, har du andre strategier enn den, når det gjelder å møte elever som opplever at det ikke er relevant for dem, altså «hvorfor skal vi ha om dette», «dette er ikke relevant for meg», den holdningen?**

M: Noen ganger sier jeg bare «slutt å diskutere, gjør det». Jeg vet ikke om det er en strategi, men (ler).

**T: Det er en strategi.**

M: Det er ikke alltid jeg har tid, eller føler at det er sånn at hvis noen skal sitte og diskutere og resten er vennlig innstilt, jeg kan si til noen «hva vil du gjøre da?», noen ganger kan jeg gå inn i dialog, en elev en gang nektet å gjøre noe, fullstendig, da fikk han en ener. For han sa «hvorfor er dette relevant, dette er ikke relevant for norskfaget». Da måtte jeg også si sånn «Jo det er det». «Kan du vise meg hvor det er pensum da?», sa han. «Nei det kan jeg ikke, for vi har ikke pensum, så det er faktisk læreren som bestemmer ut fra. Men jeg kan vise deg hvor det står at dette er viktig». Jeg vet ikke hvorfor han gikk en helt sånn på akkurat den, jeg tror det var fordi han ikke hadde gjort jobben sin egentlig. Og så valgte å ta en sånn, men det ødela jo veldig mye for han hele året. Men det har jeg egentlig ikke opplevd før. Jeg har opplevd elever som ikke gidder og sånn, men ikke at de velger ut en ting og sier at dette har ikke noe med norskfaget å gjøre, det hadde definitivt med norskfaget å gjøre, men da må jeg jo bare la folk få lov til å ta sine egne valg. Men jeg har merket at, eller jeg har hvis jeg prøver å gi oppgaver, å gi litt flere valg, sånn at de kan velge mellom oppgaver og litt sånn ulike tematikker inne, jeg vet ikke. Det er vanskelig, man kan ikke få alle med seg. Jeg synes også det er veldig viktig at jeg gir nok til de som har lyst, faktisk. Lett å snakke med de to som sier «hvorfor, hvorfor, hvorfor?» og så alle de som har lyst, de må også få noen begrunnelser. Jeg synes jeg lærer mye av elevene når de skriver tekster. Da ser jeg også på en måte hva de har skjønnet av dybde, hva de har fått med seg av dybde og dybdekunnskap. Og det er ofte sånn i klasserommet, så kan man jo tenke litt av hvert, men når jeg ser de skriver individuelle tekster så blir jeg ofte veldig imponert over hvor kloke de er, og hvor fine de er.

**T: Mm. Mange av de språklige temaene, de kan jo knyttes delvis til identitet, siden språk er et identitetsuttrykk, eller det kan i all fall være et identitetsuttrykk, har du hatt noe undervisning der du har gjort forsøk på noen kobling mellom identitet og språk?**

M: Det er jo det der jeg sa om norsk som andrespråk. Ikke nødvendigvis en kobling mellom elevens egen identitet, men elevens altså de får jo den refleksjonen når de snakker med andre om hva det å lære andrespråk betyr for deres identitet. Vi snakker jo om det alltid når vi har om dialekter. Liker du dialekten din? Da har vi mange. Jeg har også noen ganger gitt en sånn skriveoppgave, skriv fortell din egen språkhistorie, hvorfor har du det språket som du har, hvordan snakker foreldrene dine, har du flyttet, er det spesielle ord familien din bruker, altså en del sånne ting, og hva gjør det med ja egentlig alt med språk. Alt med det der talemålsdialektene i tredjeåret er jo en stor del om språk og identitet, og der får vi jo en masse. Ja, nå kom jeg på det. At jeg ofte liker å starte med å diskutere «hva er identitet?» før vi snakker om språk og identitet. Så slår vi opp i SNL og så ser vi, og så ser vi på ulike variabler i forhold til identitet, er det kjønnsidentitet, aldersidentitet, identitet i forhold til sosiale grupper, sant at vi vet hva vi snakker om når vi snakker om identitet. Og da synes jeg man kommer langt på vei egentlig bare med det, refleksjon omkring hvordan man bytter, og hva om de snakker engelsk, hvorfor det? Og hvem de snakker med med forskjellige, hvordan snakker de med besteforeldrene og ja. Så det er egentlig, jeg begynner egentlig å snakke om identitet, og så går vi videre.

**T: Mm. Pleier elevene å, eller de gangene du har gjort dette opplegget, pleier elevene å bli engasjerte, synes de dette er spennende, sitter de igjen med noe fornuftig etterpå?**

M: De sitter ofte igjen med noe fornuftig, men jeg har ikke inntrykk av at de er så veldig engasjerte i hva er identitet og sånn. Da synes jeg at jeg har hatt mer engasjement når jeg har jobbet med det, fordi jeg har jo egentlig jobbet vel så mye med det i samfunnsfagen. Så nå så jeg i den nye boken som vi har fått for vg1, jeg vet ikke, der står det mye om identitet og grupper og sånne ting da, det er jo nesten som det er klippet ut av samfunnsfagboken. For der har vi jo snakket mye om det. De to går jo veldig tett sammen. Så igjen tenker jeg om dybdelæringen at jeg kan ikke på en måte bære det alene, men kurset i seg selv, altså vg1-kurset sant, med det som alle lærerne gjør.

**T: Ja altså at det inngår som et fellesskap på skolen for eksempel, du tar en del i norsken, en annen tar en del i samfunnsfagen, er det sånn du tenker?**

M: Ja, sant og så har de språkfagene, der blir de jo tvunget over i en identitet som de har vanskelig å beherske, noen. Noen kan jo egentlig ikke uttrykke seg på den enkleste måte, og jeg tror jeg kunne spurt de om. Jeg tror faktisk da jeg jobbet på Høyskolen i Tromsø så hadde vi en sånn, for at folk skulle føle hvordan det var å være ikke-norskspråklig, så hadde vi sånn at alle skulle snakke sammen, vi hadde sånne oppgaver, så skulle alle snakke sammen, diskuter disse oppgavene, ikke på engelsk, men på sitt liksom andrespråk, andre fremmedspråk. «Ja men det er jo ikke samme i gruppene!», «ja men dere får prøve dere så godt dere kan». Noen hadde tysk, noen hadde fransk (ler). Det var for å føle på frustrasjonen for det å ikke kunne språket. Det har ikke jeg gjort på skolen, men. Kunne ha gjort det.

**T: Morsomt opplegg. Til sist: har du noe du vil tilføye, noe du føler at du ikke har fått sagt om disse tingene?**

M: Ja altså selve hovedbestillingen var jo hvordan jeg jobber med det i norsk vg1.

**T: Ja, men også norsk generelt.**

M: Og jeg kan jo ikke svare på det, for jeg har jo ikke hatt norsk vg1 før nå, og du har jo fått store deler av språkgreiene mine, så det hadde vært annerledes hvis jeg først hadde laget opplegg og så etterpå skulle du stilt meg spørsmål om, men jeg har jo blitt mer reflektert nå når jeg snakker. Men jevnt over vil jeg si at vi er innom det, men det er ikke alltid at jeg helt sånn eksplisitt, men grunnen til at jeg er inne og spør om definisjoner og sånn, det handler jo egentlig ikke like mye om at jeg har lyst til at jeg vil få elevene til å få danning på det, men

det er egentlig mye mer instrumentelt, for det at det kommer ofte sånne oppgaver på eksamen i vg3, skriveoppgaver, «drøft språk og identitet», så er det noen tekster. Så det handler jo egentlig mer om å lære de hvordan å drøfte språk og identitet ut fra tekster. Sant sånn, hva mener vi? Men jeg synes ikke det er vanskelig å få elevene engasjerte i dette. Men hvis noen sier at «nei, det betyr ingenting for meg, jeg synes at vi bare kan begynne å snakke engelsk. Alle bør snakke engelsk.», da blir jeg litt sånn, jeg vet ikke helt hva jeg skal si. Da sier jeg «men synes du at alle bør begynne å snakke kinesisk? Er det greit?» (ler). Ja, og så sånn, alle språkene i verden som forsvinner, noen synes det er ille. Vi har en tekst om det på språkdagen, og noen synes det er greit. Så man må jo respektere at noen synes at det ikke er like viktig.

**T: Mm, det kan jeg holde med deg i. Da vil jeg si takk for at du ville stille opp til intervju.**

## Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med Ole

**T:** Først og fremst, velkommen til intervju, og takk for at du kunne stille. Jeg har jo sendt deg et samtykkeskjema på e-post, og jeg tenker at siden du stiller opp her nå, så tar jeg det som et samtykke. Du skal i all fall vite at du til enhver tid kan trekke deg, du trenger ikke å oppgi noen som helst grunn for det, dataene som blir produsert i intervjuet blir behandlet konfidensielt, du blir gitt et pseudonym og dataene vil bli slettet når oppgaven leveres. Så det skal ikke kunne spores tilbake til deg eller til [skolenavn anonymisert] på noen som helst måte. Med det sagt, så er formålet med intervjuet å finne ut litt om hvordan norsklærere jobber med, forstår, oppfatter, opplever danning, dybdelæring, identitet og norskfaget generelt på videregående. Så vi kan jo begynne helt enkelt med deg. Hvor gammel er du?

O: Jeg er 49.

**T:** Du er 49, og du bor?

O: I \*\*\*.

**T:** Hvilken utdanning har du?

O: Jeg har hovedfag i litteraturvitenskap, så jeg er en utdøende rase (ler). Siste kullet med cand.philol.

**T:** Siste kullet med cand.philol.

O: Det var i 2001, var det vel.

**T:** Gikk du rett ut i læreryrket etter det?

O: Å, nei langt ifra! Jeg var, jaja, på en måte, jeg jobbet litt, først og fremst så meldte jeg meg som arbeidsledig, det er jo omtrent obligatorisk etter man har studert litteraturvitenskap (ler), og så meldte jeg meg opp til noen fag, så jeg fikk litt studielån, det var filosofisk estetikk tror jeg. Jeg hadde en stund noen planer om å følge noen forelesninger og sånn som det der, men det bare ja. Så det jeg gjorde var at jeg havnet på et eller annet sånn der jobbsøkerkursgreier, og da sendte jeg drøssevis av e-poster til forlag med forespørsel om korrekturlesing og oversetting og diverse, så fikk jeg litt her og litt der, men det monnet jo ikke i det hele tatt. Men så var jeg heldig og fikk en timelærerjobb på Universitetet på 100-nivå. Det begynte med at jeg var vikar for en eller annen professor som var syk, og så var jeg litt kollokvieleder og litt sånn midlertidige kontrakter, som de er kjent for. Så det holdt jeg vel på med i et år eller to, og så fant jeg ut at jeg skulle ta PPU. Da jeg fant ut at det var egentlig ganske greit å undervise, jeg hadde jo egentlig ikke tenkt til å bli lærer, men det er jo mange som sier. Så jeg ja, jeg jobbet som timelærer, kollokvieleder, og så jobbet jeg en stund på Studia faktisk, på lager, det var sånn sponset av NAV. Så fikk jeg PPU, så kom jeg i praksis på \*\*\* og så på \*\*\*, der som jeg har vært lærer tidligere. Så jeg fikk en fot innenfor på \*\*\* da, og gikk inn i et vikariat for en som var syk. Så etter hvert så fikk jeg fast jobb der. Dette var i 2008/2009. Så nå har jeg vel jobbet som lærer i 12 år totalt.

**T:** 12 år totalt, i strekk?

O: Ja.

**T:** Og alle årene i videregående?

O: Ja.

**T:** Hvilke trinn er det du har vært mest på?

O: Mest vg3. Men jeg har vært innom, altså de første årene hadde jeg noen læringklasser, og jeg hadde norsk på yrkesfag innimellom. Så etter hvert så fikk jeg et vikariat i sosiologi, men nå etter jeg kom på \*\*\* så har jeg mest jobbet med vg2 og vg3. De siste årene har det vært vg3 i norsk og sosialkunnskap og sosiologi på vg2.

**T:** Så det er norsk og samfunnsfagene du underviser i?

O: Ja. Jeg har et grunnfag i sosiologi fra 90-tallet.

**T: Så da kan vi jo bevege oss rett over på norskfaget da. Når jeg sier danning, hvordan forstår du, hva er din forståelse, hva er danning for deg?**

O: Det er egentlig to sider. Altså en ting er at du skal på en måte kjenne til en tradisjon, altså en kunnskapstradisjon, altså det som vi først og fremst forbinder med litteraturhistorie, språkhistorie, se utviklingen. Komme inn i en tradisjon. Og så er det jo det med å reflektere, og å lære å tenke og vurdere. Der pleier jeg jo å i all fall så lenge jeg har undervist på vg3, så pleier jeg jo å legge vekt på at disse virkemidlene, som for eksempel ironi, det bør de forstå før de går ut fra videregående tenker jeg, på vg3, i all fall på studiespesialiserende. Men ellers ja, danning, bli gangs mennesker var det vel det sto i den gamle læreplanen, det er jo noe med det. Sosial kompetanse også er jo det som ligger i bunn på en måte, altså den allmenne dannelsen. Og så har jo dannelsesbegrepet forandret seg litt da, altså nå er det jo få fellesarenaer igjen i samfunnet, før hadde vi jo NRK som alle så på, alle diskuterte på jobben dagen etterpå, alt fra Flexnes-episoder til ja, sant så det er jo blitt, skolen er vel den siste fellesarenaen vi har i grunn. Så der tenker jeg at det er viktig å gi elevene, ikke først og fremst det de ellers ville møtt på, men det de ikke ville møtt på, altså jeg viser ikke filmer for at jeg tror at elevene digger de filmene, men jeg viser de en film for at det er noe de skal lære av det, noe de ellers ikke ville oppsøkt. For det tenker jeg er, og det gjør jo selvfølgelig utvalget av tekster og alt vi gjør egentlig veldig viktig. Og jeg følger jo litt, når det gjelder norskfaget spesielt, så er det veldig varierende hvor mye jeg bruker læreboken egentlig. Jeg har laget min egen kanon (ler). Så det jeg har gjort, er at jeg har, jeg vet ikke om jeg snakket til deg om den youtube-kanalen jeg har laget med egne klipp og sånn fra, den oppdaterer jeg jo så ofte jeg gidder og orker. Så der ligger jo veldig mye som jeg bruker, for eksempel nå hadde jeg en runde med Bjørnson med klassen for et par uker siden, og da brukte jeg forskjellige klipp, vi hørte på et par forskjellige sanger, og så har vi hatt en sånn lagkonkurranse, der jeg har delt klassen i to, og så konkurrerer de mot hverandre, så får de spørsmål etter hvert klipp.

**T: Så du forsøker på en måte å skape et kulturfellesskap som de ellers ikke ville møtt?**

O: Ja, det er jo det jeg tenker. For det som er bra med disse gamle dokumentarprogrammene fra NRK, bortsett fra at de er drepene kjedelige hvis du ser hele, men det er jo derfor jeg har klippet de opp og valgt ut enkeltting, og de velger jo ut ofte altså, hvis du vil vite hva som er Bjørnsons mest kjente tekster sant, så får du de opplest på disse NRK-klippene. Jeg har det jo litt gøy med å finne, hvis jeg har tid, gjerne å finne andre tekster og. Gjerne et par som er mindre kjente. Og så prøve å danne, at de får danne seg et bilde av både det norske samfunnet på Bjørnson sin tid, og litt om bakgrunn og livet til Bjørnson. For selv om forfatteren er død og strukturalismen har herjet lenge, så tror jeg dette her med anekdoter og litt biografi rett og slett er veldig bra å bruke i norskfaget på videregående for å få elevene interesserte i stoffet. Og ja, så prøver jeg å kombinere flere læreplanmål, for eksempel så brukte vi Faderen av Bjørnson i 1901 språkdrakt, det var den første som kom som ikke var i gotisk skrift, og med å og ikke aa. Sant så det er sånn dansk, så da leste vi etter tur, og de fikk prøve seg litt på å lese dansk, sånn som de måtte på skolen, og snakke litt om nynorsk og hvordan elevene før slet med lesingen fordi det lå så, tekstene lå så langt fra deres eget talemål, så å prøve at de lever seg litt inn i det, og i tillegg selvfølgelig, når vi gikk gjennom teksten, så stoppet vi opp etter hvert avsnitt, så gikk vi gjennom, og så så vi på disse her språkreformene for eksempel. Bare kort om at her ser vi at i 1901 var det fortsatt bløte konsonanter, men vi hadde fått å-en. Og så plukket vi ut noen virkemidler som vi snakker om. Så jeg prøver å kombinere at de også får de spørsmål om hva for en type forteller har vi her, og. Så jeg prøver å kombinere litt forskjellig, og jeg tenkt å prøve å trekke inn nynorsken i det og, altså å lese nynorske dikt og når vi kommer litt videre, sånn at det ikke blir sånn «i dag skal vi ha nynorsk», og så hører du bare sukket gå gjennom klassen (ler). Så å prøve at de får inn litt forskjellig på samme tid på en måte.



**T: Er det noe spesifikt fagstoff som du opplever som mer dannende enn noe annet fagstoff i norskfaget, er det noen bestanddeler av norskfaget der du ser at det ofte skjer danning når du tar det for deg?**

O: Hvis vi får til lyrikanalysen, så pleier den å gi rom for ganske mye refleksjon, for der får du jo på en måte forfatterens stil, bare mer fortettet enn i lengre tekster. Sant, for lyrikk handler jo om å si mye med få ord. Så den kan gi bra uttelling, men det kommer litt an på. Jeg pleier å bruke dikt som jeg selv har et forhold til, som jeg er litt engasjert i, som jeg kan si litt om, det er egentlig det viktigste av det jeg gjør med stoffutvalget, at jeg velger ut det som jeg føler at dette kan jeg si en del om, her er det grunnlag for gode spørsmål, så jeg bruker litt tid på utvalget.

**T: Synes du at det er lettere å skape engasjement hos elevene, hvis engasjementet finnes hos deg?**

O: Ja, nettopp det er et av hovedpoengene mine. Altså drit i hva for et nivå, nivåtilpasset litteratur og alt det der. Bruk heller noe du er engasjert i selv.

FORSTYRRELSE.

**T: Spesifikt fagstoff, er det noe du opplever som mer dannende enn noe annet, du nevner lyrikanalysen, hvis den går veien, er det andre ting enn lyrikanalysen du opplever som særlig dannende?**

O: Jeg vet ikke helt. Det er jo selvfølgelig noe som er lettere å stille åpne spørsmål og diskutere rundt enn andre ting. Altså hvis de skal lære språkreformene og sånn så er det jo egentlig bare årstall og sånn som de må pugge, men så går det jo an å krydre det litt med å bruke det i andre sammenhenger. Så sånn sett prøver jeg jo å gjøre det dannende, det meste av det vi gjør. Men det er vanskelig å si. Og så er det forskjell fra klasse til klasse, hva som fenger de. Så det er alltid noen overraskelser hvert år.

**T: Hvis du setter deg som mål over en periode at nå skal vi slå et slag for danningen, hva vil du gjøre da, hvor begynner du med det som mål? Hvis du skal fremme danning for klassen din, og så har du en tematisk periode om noe over et par uker, hvordan vil du gå frem?**

O: Jeg vet ikke om jeg har en bestemt oppskrift. Jeg prøver å trekke danningen inn i det jeg gjør til enhver tid. Skal vi ha om romantikken så begynner jeg kanskje litt med å si noe om et par filosofer som har hatt stor betydning for romantikken, se på dette med geniet, hva er egentlig det, guddomelig inspirasjon, så er jo veien kort til Wergeland og åndelæren. Så tester jeg ut litt hvordan stemningen er i klassen rett og slett, og det bestemmer jo egentlig hvor dypt jeg går inn i noe egentlig. Hvis det er noe de synes er interessant, så merker jeg jo det på de, og motsatt selvfølgelig. Så det er nok litt varierende etter publikum tenker jeg.

**T: Hvordan opplever du da elevene sin på en måte, hvordan responderer de på målet om danning, ikke at du nødvendigvis sier det til elevene, men hvordan opplever de undervisning med danning som mål?**

O: Ikke noe bestemt akkurat knyttet til danning egentlig. Sånn sett. Jeg bruker gjerne ikke så ofte det ordet, men jeg snakker jo med de om dannelse på en måte, altså. Men det er jo som oftest knyttet til et tema eller noe vi jobber med over en periode, eller det kan være en forfatter eller en tekst.

**T: Har du noe eksempel på undervisning som du opplever at etter du var ferdig med, og målet var danning, føler du at det fungerer, ser du en utvikling i elevenes danning?**

O: Ja, altså generelt sett synes jeg jo at det viser seg i det de skriver etter vi har gått gjennom, hvis det er noe jeg synes har vært vellykket, så synes jeg ofte at det viser seg i det de skriver etterpå, på heldagsprøver for eksempel.

**T: Hvordan kan det uttrykke seg?**

O: At de reflekterer mer, de er ikke så fort ferdig med konklusjonene som de gjerne er i begynnelsen av året med tilsvarende oppgaver. Så stiller de gjerne litt flere spørsmål underveis, og det sier jo meg at da er de i all fall på vei, men, ja det er vanskelig å si noe sånn generelt egentlig.

**T: Helt OK. Vi kan bevege oss litt videre til dybdelæring. Det er jo et nytt ord i læreplanen. Hvordan har du tenkt å møte den nye læreplanens mål om dybdelæring, hvilke endringer har du tenkt til å gjøre i din undervisning?**

O: Godt spørsmål (ler). Jeg har ikke begynt på den nye læreplanen. Nå forsvinner jo særemnet, så vi får jo frigjort en del tid til at de kan jobbe mer grundig med andre oppgaver. Men jeg ser jo for meg at de likevel kommer til å, jeg kommer til å la de velge litt fordypning selv. La oss si at vi har om en forfatter sant, så har jeg spillelisten min på youtube, der er noen dokumentarklipp, det er noen sanger med tekst til, så ser jeg for meg at jeg kan si «velg ut to dikt og sammenlign», så er jo da håpet at de skal ha fått litt med seg av forfatteren, biografien og ikke fordi de skal gjøre noe særlig ut av det når de skriver, men at de skal ta det med seg i refleksjonen. Så at de lærer å sammenligne tekster samtidig. Og når de da har om en bestemt forfatter, så skal de jo plassere teksten inn i en kulturhistorisk sammenheng, det er jo et av kompetansemålene. Så ser jeg jo for meg noen sånne oppgaver da, at de kan bruke mer tid på sånne ting, i stedet for at vi bare går fort igjennom et dikt og så er det neste, så jeg tenker meg at det kan være.

**T: Mer tid, og..?**

O: Ja, litt større oppgaver og litt lengre tid, ja.

**T: Men tenker du at dybdelæring er noe nytt i skolen, eller er dette noe dere alltid har holdt på med?**

O: Nei, det har jo alltid egentlig vært. Det har jo alltid vært gitt eksamensoppgaver, i all fall så lenge jeg har jobbet, som går på å sammenligne tekster og å bruke tekster og til å skrive enten det nå er en kreativ tekst eller det er en sakprosaanalyse eller det er dikt så er det i grunnen, på sett og vis en slags fordypning, men det kan jo diskuteres hvor mye fordypning det ligger i det. Men generelt sett har vi jo for lite tid, for få timer i forhold til kompetansemål og pensum

**T: Opplever du at tidspress og tid gjør det vanskelig?**

O: Ja, det gjør det innimellom. For innimellom må jeg bare stryke noe jeg hadde tenkt til, og så bare gå videre, for plutselig går det en time vekk til et eller annet annet, sånn som nå var det den der verdensdagen for psykisk helse på fredag, så går det en time vekk der, og så det kommer sånne ting innimellom, og da må jeg jo bare «okei, da får jeg ikke tid til å gå gjennom den». Men jeg har jo likevel et sånt slags skjelett som jeg prøver å få gjennomført, så de i hvert fall er rustet til eksamen.

**T: Hva tenker du egentlig om dybdelæring selv, er du positivt innstilt, negativt innstilt?**

O: Jeg er jo positivt innstilt til dybdelæring, for jeg synes jo ofte at undervisningen blir for overfladisk generelt sett. Det blir for mye sånn der «nå skal vi gjøre dette, så skal vi gå gjennom det, og så er vi kom til neste kapittel.». Så sånn som jeg har gjort det i år, så har jeg for eksempel tatt kapitlet om realismen, og der har de allerede lest kapitlet og gjort oppsummeringsspørsmålene. Så har de et overblikk, og så begynner vi på realismen med Bjørnson og Ibsen.

**T: Så først overflaten, så dybden?**

O: Først overflaten, så dybden. For da blir det litt lettere hvis det plutselig går vekk en time. Okei da tar vi ikke det diktet av Bjørnson, men da gjør vi heller noe annet. Det er bedre det enn at vi må avlyse gjennomgangen av perioden, sant.

**T: Sånn at alle har fått med seg overflaten, men man mister eventuelt bare deler av dybden, er det sånn du tenker?**

O: Ja, at det blir noe annet i stedet for. Da bruker vi gjerne noe annet stoff enn det jeg hadde egentlig tenkt, eller vi bruker gjerne et eller to dikt mindre av Bjørnson enn jeg egentlig hadde tenkt vi skulle gjøre, at vi går litt fortere videre til Ibsen. Så det er jo, jeg fant ut i hvert fall at det var en grei måte å gjøre det på, når jeg først måtte ta vekk noe.

**T: Men hvis jeg på samme måte som tidligere, da jeg sa danning, hva er det for deg, hvis jeg sier dybdelæring, hva er det for deg, hva legger du i det og hvordan forstår du det?**

O: Da tenker jeg med en gang på disse gamle forfatterheftene som ligger på nasjonalbiblioteket med skikkelige arbeidshefter og sant, nå skal du ha om Vesaas, så har du et utvalg av tekster og oppgaver, det ser jeg for meg som dybdelæring, også kombinert med det at de velger ut noen tekster som de synes er bra i den sammenhengen, som de har lest i den sammenhengen.

**T: Så på en måte å gå i dybden på noe, et forfatterskap?**

O: Ja, for eksempel. Og så har du jo det som er knyttet til særemne, der er det jo mange typer oppgaver å velge mellom, språkhistorie, dialekter for eksempel.

FORSTYRRELSE

**T: Og hvilke endringer ser du for deg at du må gjøre i din undervisning når du skal møte læreplanens mål om dybdelæring?**

O: Jeg må nok prøve å kombinere enda flere kompetansemål tenker jeg. For det vil jo bli, det vil jo ta mer tid da, med flere sånne fordypningsprosjekter. Så det må jeg i all fall se på. Og det kan hende at jeg kommer til å bruke boken enda mindre. At jeg rett og slett slenger opp en powerpoint, selv om ikke det er min favoritt, og rett og slett går gjennom en epoke og får spørsmål fra salen og svarer på de, og så okei har vi en oversikt, okei, da blir det en liten test på fredag, en liten avkrysningsprøve, at vi rett og slett, selv om jeg synes det er litt trist, men da får de jo lest mindre. Det er en mulighet i all fall.

**T: Er det noen språklige temaer som du opplever at engasjerer elevene dine i større grad enn andre av de språklige temaene?**

O: Dialekter synes de jo ofte er litt interessant, å prøve å gjette hvor folk kommer fra og sånn, dette med målmerker og sånn, men da trenger jeg litt tid på å på en måte sette de inn i det for at de skal synes at det er spennende. Når det funker, så er det mange som blir veldig interesserte i dialekter, men den rene språkhistorien blir gjerne litt summativ, sånn den og den språkformen, mer skjematisk, men det er jo derfor jeg prøver å knytte det til for eksempel litteraturundervisningen, for å gjøre det litt mindre kjedelig. Så ja, ellers har vi jo sakprosaen selvfølgelig, retorikken. Nå har vi hatt mye retorikk nå i forbindelse med Ta Ordet. De har skrevet taler og det var en fra min klasse som vant trinnkåringen faktisk. Han vet ikke om han tør å gå videre (ler), men jeg prøver å overbevise han, så det med retorikk, det er jo en av mine favoritter og da. For dette med språklig bevissthet, og da kan man snakke om dannelse. Sant for retorikk er jo det opprinnelige dannelsesfaget. Så egentlig burde vi jo hatt norsk med samfunnsfag, det hadde vært, bare kunne erstatte det med retorikk.

**T: Så tverrfaglig der samfunnsfag (avbrutt)**

O: Ja, jeg ser jo for meg det, for retorikk er jo sånn du kan bruke på tvers av fagene, for alle fag som har med argumenter å gjøre, sant, påstand og begrunnelse, det er jo ofte det elevene sliter litt med når de begynner på videregående, sant de tror de bare kan synse i vei om alt mulig, uten begrunnelse, sant det er bare min mening. Så da må de jo selvfølgelig, det er noe av det første de må lære, at de må ha en begrunnelse. Ellers er det ikke interessant. For det er det som skiller faget fra uforpliktende samtaler. Så retorikken er jo absolutt en viktig bestanddel her tenker jeg, og nå når vi har jobbet litt med taler og sånn, og vi har gått gjennom de ulike fasene, inventio, dispositio og, så begynner de å se systemet, og det er jo litt gøy da. For noen kan dette med struktur fra før, mens andre sliter veldig med det, sant, har masse gode ideer, men sliter med å få det på riktig plass. Så det å lære disposisjon, og ikke minst hvordan man finner stoff, og hvordan man både disponerer og pynter språket etter situasjonen, sant. Så ligger det mye dannelse i det selvfølgelig. For de skal jo lære å velge språk etter situasjon. Så i forhold til det med å delta i demokratiet, sant demokratisk dannelse, dette med å kunne argumentere for sitt syn, er jo helt sentralt. Og det er jo en av grunnene til at når jeg har jobbet på yrkesfag, så har jeg lagt veldig vekt på dette med leserinnlegg. De skal lære å skrive leserinnlegg og begrunne sine meninger skikkelig, og det handler om å delta i demokratiet.

**T: Hvis du opplever at elevene ikke opplever stoffet som relevant eller aktuelt for dem, har du da noen strategier i møte med det?**

O: Å lytte.

**T: Å lytte til elevene?**

O: Ja, høre hva de har å si. Så kommer jeg med mine synspunkter, så kommer vi frem til noe. Jeg har ikke noen ferdig strategi. Det er sjeldent det skjer, for jeg tror jeg er obs på det selv når jeg lager opplegg at dette må være relevant for, i forhold til kompetansemål, i forhold til faget. Men det hender jo selvfølgelig at elever spør «hvorforskal vi ha om dette?» eller «Hva er viktig med dette?». Og da forklarer jeg så godt jeg kan, og hører på det de har, hvis de har noen motforestillinger, men det er ikke så ofte det skjer egentlig.

**T: Hvis du skal engasjere elevene godt i stoffet, hvordan går du frem da?**

O: En ting er å, det er flere måter egentlig. Jeg snakker litt om konkurranse, sant, vekke konkurranseinstinktet, det er ofte bra. Og spesielt hvis det er noe de i utgangspunktet ikke er så veldig interesserte i, eller hvis det er noe de tror de ikke er spesielt interesserte i. Sånn som for eksempel Bjørnson og Ibsen og disse gamle. Når de får vite litt mer om de, så blir de ofte mer interessert. Og de kommentarene jeg har fått de gangene vi har hatt lagkonkurranse, er at de sier at de har lært veldig mye av det. Sant for da er de nødt til å følge med på de klippene sant, så konkurranseinstinktet er i all fall bra for å vekke engasjement. Og så selvfølgelig hvis det er temaer de er opptatte av. Hvis det er noe som kan knyttes til noe lokalt, for eksempel språkkrigen mellom \*\*\* og \*\*\*. Der pleier jeg å bruke sånn klipp fra Typisk Norsk. Så det er jo flere måter, men jeg jobber, akkurat nå jobber jeg med konkurranse, det er litt på eksperimentstadiet. Men det har jeg sagt til klassen også, at dette er eksperiment, så nå vil jeg høre fra dere etterpå hva dere synes. Prøver jeg å ta de med. Og så tenker jeg nå også etter høstferien så skal vi ha del to av Bjørnson, og da vil jeg ha en liten diskusjon med elevene i etterkant for å høre om de har forslag til forbedringer, om de har forslag til forbedringer, det var noen som nevnte å dele opp i flere lag. Altså at det blir for eksempel seks lag. Men så har vi jo det at, sånn som jeg har gjort det nå, så har de delt inn svar, at det har vært en sekretær på hvert lag, så har de levert inn til meg, så har jeg gått gjennom poengene, for da ser jeg for meg at det blir litt vanskelig med seks lag, men selvfølgelig kan vi sikkert bruke elektronisk, jeg vet ikke om det går an å låse de google-dokumentene etter en viss tid, men i all fall, så er jeg opptatt av å ta med klassen på det. Nå har jeg en veldig oppegående gjeng, så.

**T: Pleier det å hjelpe at elevene får være med på påvirke selv på den måten?**

O: Ja, i all fall er det min erfaring foreløpig, i all fall så lenge man styrer de, men det må jo være planlagt og ja, så har de ofte gode forslag.

**T: Det er godt, vi kan bevege oss litt over på identitet. Det er jo mye i norskfaget som kobles til identitet, sant at språk som identitetsuttrykk, har du noen gang gjort et forsøk på en kobling mellom identitet og språk, norskfaget, trekke inn identitetstemaet i norskfaget på noen måte?**

O: Ikke så veldig bevisst tror jeg, men det har jo dukket opp både når vi har lest noveller, og når vi har snakket om sosiolekter og dialekter, så dukker det opp naturlig i sammenhengen. Og jeg har jo hatt elever som har skrevet særmenne om slanguttrykk for eksempel. Og uttrykk fra deres eget hjemsted, dialektanalyser og så videre. Så det, de har jo gjort det selv mange av de, tatt den koblingen, for eksempel snakket med besteforeldre om hvordan språk har endret seg, og blitt mer utvannet, for \*\*\* sin del så er det jo litt nærmere bymål, jo nærmere \*\*\*, jo nærmere bymål sant.

**T: Opplever du da når elevene tar den identitetskoblingen, opplever du da at deres identitet blir berørt på en måte, enten at de forstår seg selv som menneske bedre eller sitt lokalsamfunn bedre eller på noen måte?**

O: Ja, i hvert fall de som har valgt det som særmenne har stort sett fått mye ut av det. Og det kommer nok av at de har jobbet en stund med stoffet, og tenkt gjennom ting, snakket med familie, venner, gjerne lest litt lokalhistorie hvis de har vært ekstra interesserte, og jeg har jo opplevd at de har gitt veldig reflekterte svar, både om hvordan utviklingen har vært frem til nå, og hvordan de ser for seg fremtiden, for eksempel nord på \*\*\*, om den dialekten kommer til å forsvinne etter hvert og hva de tenker om det, og jeg har fått en del reflekterte svar på det, så det tyder jo på at de har i hvert fall reflektert en god del rundt de spørsmålene der.

**T: Så bra, helt til sist: Har du noe å tilføye?**

O: Egentlig ikke. Eneste er at, som jeg sa isted, når jeg velger ut stoff, så tenker jeg ikke først og fremst på det som de synes er kult, eller som de ville møtt uansett, men jeg prøver å velge ut andre ting som kan vekke interesse. Skolen er den siste fellesarenaen, så den må vi beholde.

**T: Bruke den godt?**

O: Ja, bruke den godt. Godt sagt. Jeg tror jeg skal la det være siste ordet.

**T: Tusen takk for at du stilte opp til intervju.**

## Vedlegg 6: Transkripsjon av fokusgruppeintervju, gruppe en

T: Tusen takk for at dere kunne komme til intervju. Det er fortsatt ikke for sent å trekke seg, det dere sier i intervjuet vil jeg at skal forbli innenfor rommets fire vegger, her er det et fritt rom, og det dere sier skal være anonymt og vil ikke påvirke dere negativt på noen måte. Dere får fiktive navn i min oppgave. Jeg skal bruke dette intervjuer for å finne ut hvordan elever opplever å arbeide med norskfaget på den måten vi har jobbet med det nå. Vær ærlige, hvis ikke blir det ikke god forskning. Det er naturlig om dere er uenige med hverandre i det dere sier, det vil jeg gjerne høre. Og så forsøker vi så godt vi kan å ikke snakke i munnen på hverandre. Vær komfortable med å være kritiske, positive, nøytrale og alt midt i mellom.

T: Vi kan begynne enkelt med alder. Hvor gamle er dere?

Karl: 16

Hans: 16

Jan: 16

T: Alle bor i Bergensområdet?

Karl: Ja

Hans: Ja

Jan: Ja

T: Og alle går i vg1, det vet jeg jo.

T: Hvis jeg gir dere en skala fra 1 til 10, hvor motivert er du for norskfaget?

Karl: 5 til 6

Hans: Det ligger på en 5 eller 6

Jan: Jeg må si 4 til 5.

T: Uansett fag, samme skala, hvor motiverte er dere for å arbeide selvstendig?

Karl: Øøø, 7 ish.

Hans: Ja, det kommer veldig an på faget, men 7-8 kanskje

Jan: Jeg liker jo å jobbe litt selv og ikke bare høre på læreren, så kanskje 6.

Karl: Jeg tolket oppgaven som en fellesoppgave, men nå forstår jeg det. Da er jeg mer på en 3er.

T: På en skala fra 1 til 10, hvor motiverte var dere for å skrive loggene på slutten av timen?

Jan: Når det var 100 ord så synes jeg det var greit. Men prosjektrapporten var kanskje litt lang. Men vi trenger jo litt ord der, men litt tungt når man må tenke litt ekstra. Men loggene var egentlig ikke så ille, så jeg tenker 7.

Hans: Ja, de var ikke så gale. Det var jo bare å gjøre de, så fikk man friminutt, så en 7er.

Karl: 4, 3? Jeg likte ikke ordkravet på loggene.

### **T: Hvordan var det å over en lengre periode jobbe med det samme temaet?**

Hans: Det var jo greit. Eller, jeg skulle ønske at dere sa at vi måtte skrive 100 ord per time eller noe sånn, så ingen måtte sitte igjen med 1000 ord siste dagen.

### **T: litt mer pisk?**

Hans: Ja, det hadde jeg trengt.

Karl: Ja, jeg hadde trengt en pisk jeg også.

Jan: Det var litt fint å få god tid på en oppgave, i stedet for å jobbe ræven av seg hjemme. Det likte jeg.

### **T: Kan jeg forstå dere, Karl og Hans, at det følte som om dere hadde for god tid? Tidspresset ble for lite?**

Hans: Ja, egentlig.

Karl: Ikke direkte at tiden var for god, men jeg hadde en ide av at jeg hadde bedre tid enn jeg faktisk hadde.

**T: Siden vi holdt på med det så lenge, ga det en annen form for forståelse eller læring av stoffet?**

Karl: Personlig hadde jeg lært mer av et foredrag på kortere tid, men det er fordi jeg lærer mer av å lytte til andre enn av å lese selv.

Jan: Jeg tror en blanding av foredrag og lengre lesing er fint. Og det har vi jo hatt.

Hans: Jeg tenker det samme, det er fint å høre litt, og så velger man jo selv hvor mye man vil lære og lese på egen hånd.

**T: Følte dere at dere fikk stille spørsmål til deres eget fagstoff, at dere selv måtte være kritiske til det dere leste og skrev?**

Karl: Ja. Jeg hadde jo veldig mye om språk, så da måtte jeg være kritisk til hvordan ulike nettsider beskriver ulike ting.

Jan: Jeg har jo prøvd å se til troverdige kilder som NRK og sånn.

**T: Hvordan opplevde dere å utforske fagstoffet selv?**

Jan: Det var litt vanskelig i begynnelsen følte jeg, men sånn som man kanskje overser, så står det bra ting i boken og. I begynnelsen var det vanskelig å finne den informasjonen jeg lette etter, den typen informasjon.

Karl: Ja, det var ganske vanskelig å finne noe som virket som troverdige nettsider for samisk språk.

Hans: Jeg synes det var helt greit, det gikk fint.

**T: Følte dere at dere fikk eie læringsprosessen selv? At dere var sjef over eget prosjekt og læring?**

Jan: Ja, det var jeg som bestemte når jeg skulle jobbe. På skolen lå det litt på oss, det var jeg som bestemte for meg selv. Det var jo ikke noe krav om x antall ord y dag, jeg kunne ta det når det passet meg.

Hans: Det var jo greit, men jeg følte meg enig med J, men jeg skulle ønske vi hadde en pisk, så jeg kunne skrevet litt mer før det var sent i prosessen.

**T: Så du skulle ønske det var mer veiledning underveis i prosessen?**

Hans: Ja.

Karl: Ja, enig.

**T: Hva synes dere om å utforske fagstoffet på egen hånd som dette?**

Jan: Jeg synes egentlig det gikk greit, men det er jo forskjellig fra person til person. Jeg synes det gikk greit å finne informasjon som jeg kunne bruke på den måten jeg ville.

Hans: Det var greit, men det var mange steder man kunne finne informasjon. Man finner kanskje samme informasjon flere steder, men noen steder mer detaljert. Men det gjorde det også litt vanskeligere. Det var litt utfordrende.

Karl: Jeg er ikke så veldig fan av selvstendighet på skolen, jeg liker litt mer veiledning generelt i skolen. Jeg liker heller ikke å lese, så det er en stor faktor det og. Det er litt derfor jeg liker muntlige presentasjoner.

**T: Var det noe ved undervisningen som var uvant for dere?**

Karl: Det var vel det at vi måtte skrive logg og at det var ordkrav på loggen.

Jan: Det var jo noe nytt med loggen, men sånn i timen fikk vi jo god tid til å jobbe for oss selv, så det ble jo fort at vi snakket med sidemannen i stedet for å jobbe.

**T: Hva synes dere om loggskrivningen? Hva har dere lært av den?**

Jan: Jeg tenker ikke sånn veldig mye over det, det er mer med å få det gjort bare. Men om man gjør det ordentlig, så kan det være bra for å oppsummere det man har gjort i timen.

Hans: Enig med Johannes, det er jo noe med å tenke over og oppsummere det man har gjort i timen, så man kan få ta friminutt.

Karl: Loggskrivningen, jeg lærte egentlig ikke noe særlig, det var bare å få det gjort, så var det ferdig med det.

**T: Så det ble ikke en oppsummering av stoffet?**

Jan: Man måtte tenke litt da jeg skrev.

**T: Tenkte dere dere om før dere skrev, eller bare skrev dere for å bli ferdig og ta friminutt?**

Jan: Jeg tenkte på det jeg hadde lest den timen, tenkte liksom «nå fant jeg ut det» og da skriver jeg om det.

**T: Så du oppsummerte det du hadde gjort i timen, i loggen?**

Jan: Ja, jeg prøvde.

Karl: Jeg gjorde ikke det.

Hans: Kanskje litt, litt oppsummering, men egentlig var det bare å få det ferdig og ta friminutt.

**T: Hva har dere lært i undervisningen som dere kan ta med dere i andre fag?**

Jan: Jeg følte jeg klarte å mestre måten å finne informasjon på, og å skrive tekst på. Det kan jeg bruke i andre fag.

Hans: Jeg følte jeg lærte mye mer av hvordan samene ble behandlet, og fornorskingsprosessen og de ulike fasene i den.

Jan: Ja, jeg fikk jo mer innblikk i hvordan de faktisk hadde det. Jeg skrev mye om hvordan de hadde det på internatskolene, og der lærte jeg faktisk, jeg forstår faktisk det, jeg visste ikke at det var sånn, så det er jo litt ille.

**T: ble følelsene dine vekket, Jan?**

Jan: Ja, egentlig. For jeg skjønner ikke hvordan man kom frem til at man skulle gjøre det sånn, for det er jo egentlig forferdelig.

Karl: Andre fag? Jeg har vel lært litt mer om generelt språklig oppbygging og hvordan samisk også er skriftlig basert på latinsk, for eksempel, med latinske bokstaver. Og andre vanlige oppbygginger som samisk har, som andre språk også har.

**T: Hva har dere lært i undervisningen som dere kan få bruk for utenfor skolefagene? For eksempel i sosiale sammenhenger?**

Jan: Hvis jeg nå møter en som hører til den samiske kulturen, så kan jo det hjelpe meg mye, for nå har jeg forståelse for hvordan de har hatt det, og no i samfunnsfagen om fordommer, nå forstår jeg hvorfor de blir opprørt når de ser joikakaker i butikken, det skjønnte jeg ikke før, men det skjønner jeg nå. Jeg tenkte at det var bare et bilde.

**T: Litt sånn empatifølelse da, medfølelse for de, som du kan ta med deg utenfor skolen?**

Jan: Ja.



Hans: Ja, det er jo det med empati, og å forstå hvordan forfedrene deres har hatt det, og kanskje det med at de har følt seg undertrykt. Og det er jo mange som går rundt og ikke vet noe om denne historien til samene, og bare er med de som vanlig, men jeg vet ikke helt.

Karl: Jeg er ikke så sikker jeg. Jeg har ikke lært meg samisk, uansett hvor hardt jeg prøvde, så jeg vet ikke. Det er vel å forstå hvordan de har hatt det.

Jan: Jeg føler nå, hvis jeg hadde møtt en same, så hadde det vært en litt sånn «stakkars deg».

**T: Har følelsene deres blitt berørt i løpet av undervisningen?**

Hans: De har i all fall blitt overrasket. Om hvordan de ble behandlet, som J sa isted om internatskolene, og hva som egentlig skjedde, hva vitsen var, det kan hende de ikke forsto vitsen heller.

**T: At du ble overrasket, gjorde det at du ble mer interessert i stoffet?**

Hans: Ja, egentlig. Jeg fant en artikkel og der sto det masse greier, og da jeg kom midt i, så stod det om hvordan de hadde blitt behandlet forferdelig, og da var det vanskelig å ikke lese videre. Da leste jeg ferdig selv om jeg var sliten.

Jan: Jeg kjente jo det at det må ha vært forferdelig å ha opplevd det, så jeg tenker at de som har opplevd det, må jo tenke tilbake på det, og noen kan jo tenke tilbake på det som et traume da. Jeg ble litt.. hva skal jeg si? Litt sur på en måte. Fordi... Litt sur og så litt at «stakkars de», ja, det var trist.

**T: Da du følte disse følelsene, gjorde det at fagstoffet ble mer interessant å lese om, skrive om, arbeide med?**

Jan: Ja, så absolutt. Da ble det litt mer spennende. Fordi hva skal jeg si, jeg synes det er mer spennende når det er litt drama.

**T: Når denne overraskelsen og disse følelsene kom, følte dere selv at dere blir en levende del av det dere leser, siden følelsene deres blir dratt med? Føles det nærmere dere?**

Jan: Jeg skjønner hva du mener. Jeg føler på en måte det ble liksom, jeg ble med. Jeg følte det liksom. At jeg forestilte meg en skole, lærere, alt, så ja [om fornorskingspolitikk].

**T: Undervisning om tidligere tider kan jo føles noe fjernt, men gjør følelsene at stoffet føles nærere, mer aktuelt og relevant for dere?**

Hans: Ja, man skaper seg liksom et bilde i hodet, og sammenlignet meg med de. Jeg tenkte på hvordan samene hadde det, i forhold til hvordan jeg har hatt det.

Karl: Jeg følte ikke det, men nå vil jeg si at fornorskingspolitikken, jeg vet om det fra før av på ungdomsskolen, så derfor var det ingen følelser som grep meg. Jeg hadde hørt det før.

**T: Har undervisningen føltes relevant for deres liv?**

Hans: Ja, det har vel gått litt mer på historie nesten.

Jan: Det er viktig å lære om kulturen til andre, for å få forståelse for de. Så på en måte ja, men ikke i stor grad. Litt, vil jeg si.

**T: Når du sier historisk, Hans, synes du at historisk kunnskap er lett å knytte til eget liv?**

Hans: Ja, i mye større grad enn for eksempel nynorsk og sånn, skrive 1000 ord på nynorsk, det blir for dumt.

Karl: Generelt med de norskdelenene, så kanskje 5-6 på en skala fra 1-10 av relevans, rett og slett fordi jeg lærer meg å skrive tekster. Så det er relevant. Men selve de samiske delene, som

sagt, det vi snakket mest om var fornorskingspolitikken, så akkurat den delen hadde ikke så mye relevans for meg personlig.

**T: Hvordan lærer dere best?**

Hans: Jeg lærer best når jeg skumleser og heller leser gjennom en gang til etterpå. Eller når jeg hører.

Jan: Jeg tror jeg lærer best når jeg har en bok, med mye god info, og så har jeg ark jeg kan skrive på. Og hvis det er til en prøve, så trenger jeg kapitteloppgaver. Jeg liker å ha en bok å lese i, når jeg skal lære meg info.

Karl: Foredrag, videoforedrag, høre på lærer eller noen andre som vet hva de snakker om. Gjerne også ha en notatbok å skrive med.

**T: Hvordan oppfatter dere identitet, hva er identitet for dere?**

Jan: Jeg føler liksom det som skjer i hverdagen, så føler jeg liksom det beskriver litt livet ditt. Hvem man omringes med og hva man gjør på i hverdagen. Det føles jeg har litt å si.

Hans: Ja, jeg føler identitet kan være ganske mye. Det er liksom hvem du er, som J sier, hvem man er med, hva man liker, det er jo veldig mye.

Karl: Kort oppsummert, så ser jeg på identitet som en person. Det som utgjør mennesket.

**T: Hvordan ser dere på deres identitet før og etter undervisningsopplegget? Har det skjedd noen endring?**

Hans: Noenlunde det samme, ja.

Jan: Det er ganske mye det samme synes jeg.

Karl: Nei, ingen endring. Likt før som nå.

**T: Men har deres forståelse av dere selv, måten dere forstår dere selv på, har den blitt endret i løpet av undervisningen?**

Jan: Jeg har tenkt mer nå at, jeg føler at jeg mer sånn, jeg skal ha, hva skal jeg si, ikke fordommer på en måte, at jeg føler jeg er blitt mer sånn.

**T: Åpen? Mindre dømmende i møte med andre?**

Jan: At hvis det er noe som man for eksempel tenker sånn «det er jo bare det liksom», men nå føler jeg at jeg kommer til å forstå det og forestille meg selv hvordan det har vært. Mer empati.

Hans: Jeg vil si det er det samme egentlig.

Karl: Nei, samme egentlig.

**T: Jeg har forsøkt å koble identitet opp mot samisk. Forsøkt et fokus på samisk identitet. Synes dere at identitetstemaet er en interessant måte å koble opp de norskfaglige temaene på?**

Jan: Jeg vet ikke, blir det litt samfunnsfaglig?

**T: Ja, men det trenger ikke være det heller.**

Jan: Jeg tenker det er fint.

**T: Hva er fint med det?**

Jan: Det kan gjøre det mer interessant for eksempel.

Karl: Det er spennende, men det spørs litt hvordan det blir gjort.

Jan: Det er jo det at vi får et innblikk i hvordan de er, hvordan, eller, noe annet enn liksom bare norsk, litt mer sånn krydder.

**T: Gjør det at undervisningen føles nærere dere?**

Jan: Ja, det vil jeg si. Det føles nærere.

**T: Har dere lært dere noe om hvordan dere kan lære dere fagstoff? Altså prosessen frem mot læring?**

Jan: Ja. Jeg føler at nå når vi hadde god tid, så var det lettere, for jeg kunne finne masse informasjon, skrive ned stikkord og setninger og sånn, og så kunne jeg sette meg ned og bruke alt. Det synes jeg er en god måte å lære på.

Hans: Ja, jeg synes det var en fin måte å lære på. Jeg merket en del på det med kildekritikk, hva som var gode nettsider å bruke, og jeg synes det var en fin måte å jobbe på.

**T: Hvis dere hadde fått en lignende oppgave igjen, hadde dere løst den likt som nå?**

Jan: Ja.

Hans: Jeg tror jeg hadde prøvd å starte sterkt, og heller mot slutten jobbe litt mindre jevnt og trutt. For nå startet det dårlig, og så måtte jeg jobbe mer og mer, og måtte sitte i hele går liksom.

Karl: Egentlig samme som Hans.

**T: Føler dere at dere er i bedre stand til å lære dere fagstoff selv nå?**

Jan: Kanskje litt. Ikke sånn spesielt mye, men litt føler jeg.

Karl: Nei, jeg vil ikke si det.

Hans: Ja, egentlig. Kanskje det med at jeg må lese en tekst flere ganger før jeg eventuelt skriver ned på oppgaven, hvis du skjønner.

**T: Hva tror dere at dere kommer til å ta med dere videre fra undervisningen? Hva har satt spor?**

Hans: For meg blir det vel det at hvis vi får en oppgave som denne, der vi kan bestemme mye selv, er at jeg må starte før, og jobbe jevnt, i stedet for å ta alt på spurten.

Jan: Det blir litt som jeg har sagt, at hvis jeg treffer noen fra den samiske kulturen, så føler jeg at jeg kommer til å være mer åpen og forstå de bedre.

**T: Har dere tenkt noe på fagstoffet utenfor norsktimene og utenfor skolen? Har det lagt noe i bakhodet?**

Jan: Ja, noen ganger har jeg tenkt på det. På for eksempel når de samiske barna på internatskole skulle legge seg, så var det noen som vøtset sengen fordi de var redde, og det har jeg tenkt på at må være forferdelig.

Hans: Ikke egentlig, ikke så mye. Jeg prøver å ha skolen for seg selv, og fritid for seg selv, og jobbe med skole når det er skole, og gjør resten når det ikke er skole.

**T: Hva tar dere med dere om hvordan samene har hatt det, og om samisk kultur?**

Jan: Om hvor ille det var. Og hvordan det påvirket for eksempel antallet, å være same var jo forferdelig på den tiden, det var jo veldig negativt.

Hans: Det blir jo så og si det samme som J skriver, at det var dårlig å være same, og derfor ble det færre av de. Færre og færre.

Karl: Jeg tar med meg at generelt hvordan det var når fornorskningspolitikken, hvordan klassekamerater tenker på det.

**T: Føler dere at dere har lært fagstoffet skikkelig, og at dere kommer til å huske fagstoffet?**

Hans: Ja, ja det føler jeg. Fordi som vi snakket om isted, det med følelser, at jeg ble

overrasket over hvor uvitende jeg var overfor samene, som er Norge sitt urfolk, og at vi ikke har lært skikkelig om det før nå på førsteåret på videregående.

Jan: Jeg tror jeg kommer til å huske det, for det vekket sterke følelser i meg.

**T: Føler dere at dere kommer til å huske måten dere lærte dere fagstoffet på, altså selve arbeidsprosessen, kommer dere til å huske det dere lærte om prosessen frem mot læringen?**

Jan: Jeg vil si det. For vi gjorde det på en annerledes måte, med god tid. Det som jeg sa at jeg skrev ned, masse linjer med informasjon som jeg hadde funnet, og så stikkord og sånn, så brukte jeg det når jeg skulle skrive. Så jeg fant all informasjonen først. Jeg følte det gikk lett, i forhold til andre ganger jeg har skrevet norsk, tidligere har jeg stresset mot slutten, men jeg følte det gikk veldig lett denne gangen.

Hans: Både og. Egentlig mest nei tror jeg. Fordi at, nei jeg er litt usikker. Vi har jo jobbet litt sånn før, i all fall på ungdomsskolen, og det var for meg ikke første gangen å arbeide på denne måten. Derfor tror jeg ikke at jeg vil huske denne prosessen så godt.

**T: Har dere noe dere vil tilføye, noe dere har på hjertet som ikke har blitt sagt?**

Hans: Nei, det tror jeg ikke.

Jan: Eneste jeg tenker, er at vi fikk jo mye tid selv. For meg gikk det fint, men det er ikke like lett for alle å finne den indre motivasjonen til det. Selv merker jeg det av og til også, at det er ikke så lett.

**T: Tusen takk for at dere stilte opp til intervju. Jeg har lært masse av dere!**

## Vedlegg 7: Transkripsjon av fokusgruppeintervju, gruppe to

T: Litt informasjon først. Jeg har jo gitt dere samtykkeskjemaet, og der står jo all informasjonen dere trenger å vite, men jeg kommer til å repetere det viktigste. Først og fremst, velkommen til intervju. Jeg vil at dere skal vite at jeg setter utrolig stor pris på at dere kunne stille opp til intervjuet. Og så vil jeg informere enda en gang om at det fortsatt ikke er for sent å trekke seg hvis dere av noen grunn skulle synes at det er ubehagelig å delta, eller hvis dere bare ikke vil, så er det lov å trekke seg. Alle tingene dere sier i dette intervjuet kommer jeg til å behandle konfidensielt. Det betyr at hvis jeg skriver noe som dere har sagt i dette intervjuet, i min masteroppgave, så kommer jeg til å gi dere fiktive navn. Det skal ikke være mulig at det var x som sa y. Når jeg leverer inn oppgaven, så kommer dataene, inkludert disse videoene, til å bli slettet. Jeg kommer ikke til å snakke med vennene mine eller læreren deres om det som kommer frem i dette intervjuet, så det håper jeg dere kan holde også, at dere ikke snakker om intervjuet til vennene deres.

O: Hei, jeg kan så vidt se dere. Mobilen min er ødelagt.

T: Fint om dere muter når dere ikke snakker, og at vi prøver å unngå å snakke i munnen på hverandre. I så fall greier ikke jeg å høre det som blir sagt.

T: Med den informasjonen, vil jeg si at jeg er her for å finne ut hvordan dere som elever opplever læringsprosessen, så det betyr at det finnes verken rette eller feile svar, jeg er bare interessert i deres perspektiv på undervisning og læring. Dere trenger heller ikke være enige eller uenige med hverandre, med mindre dere faktisk føler dere enige eller uenige. Men det er naturlig at det kommer noe uenighet her, siden vi er flere. Så vær komfortable med å si både kritiske og gode ting! Jeg vil bare forstå deres læringsprosess og opplevelser på en best mulig måte, og det er derfor vi er her.

T: Så vi kan jo begynne med det helt enkle. Hvor gamle er dere?

Lea: 16 år

Ane: 16

O: 16

Svein: 16

T: Og alle bor på \*\*\*?

Lea: Ja

Hans: Ja

O: Ja

Svein: Ja

T: og alle vet jeg at går i vg1. Men så vil jeg høre litt om motivasjonen deres. Derfor vil jeg introdusere en skala, der 1 er elendig motivasjon og 10 er topp motivasjon. Så på en skala fra 1 til 10, hvor motivert er dere for norskfaget generelt?

Lea: Øøø, kanskje 7

Ane: 6-7

O: Sånn 3-4

Svein: Mellom 3-4.

T: Så tar vi samme skala, hvor motivert er dere for å arbeide selvstendig som arbeidsmåte, uansett fag?

Lea: 8

Ane: 7

O: 4

Svein: En sekser

T: Samme skala, hvor motiverte var dere for å skrive loggene:

Lea: 4

Ane: 4

O: Jeg var ikke her så mange timer, men 4

Svein: 3

**T: Okei, da kan vi gå til et litt lenger spørsmål. Hvordan var det å over en lengre periode jobbe med det samme temaet?**

O: Det ble litt kjedelig etter hvert, men vi fikk jo lære litt mer av det, så det var jo bra.

**T: Hva var det som gjorde at det ble kjedelig?**

O: Jeg er jo ikke den mest interesserte i samer og sånn, men det ble jeg jo etter hvert. Så det ble jo litt gøy.

**T: Var det sånn at det tok for lang tid, eller var det sånn at du aldri synes at det ble spennende uansett?**

O: Mye fokus på samme tema, så jeg ble litt mer uinteressert etter hvert.

Svein: Jeg synes det var helt greit, det er greit at vi ikke bytter tema hver uke liksom. Jeg synes det var interessant til tider.

**T: Hva var det som var interessant?**

Svein: Det var litt det med fornorskingspolitikken, om hvordan samer har hatt det i Norge i de siste årene.

Lea: Jeg synes det var greit.

**T: Hva betyr det at du synes det var greit?**

Lea: Jeg likte at vi holdt på med det samme ganske lenge, så vi fikk vite ekstra mye om det temaet.

**T: For følte du at du fikk vite ekstra mye siden vi brukte ekstra lang tid?**

Lea: Ja

Ane: Jo, jeg synes det var bra å ha det over en lengre tid, for vi gikk ikke så fort igjennom det, og da husker man ikke så mye. Det sitter litt mer i hjernen.

**T: Tror du at du kommer til å huske det bedre?**

Ane: Ja, absolutt.

**T: Og det er fordi vi brukte lenger tid tenker du?**

Ane: Ja, fikk mer informasjon enn vi hadde fått liksom på en time, og vi brukte 10 timer, så da husker man jo bedre hva man har gått gjennom og jobbet med.

**T: Neste spørsmål, hvordan opplevde dere å stille spørsmål til ditt eget fagstoff?**

Svein: Jeg var ikke kritisk til eget fagstoff i all fall.

O: Det gikk helt OK, var litt kritisk, men det gikk fint.

Ane: Var jo litt kritisk, fordi jeg leste mye om fornorskingspolitikken, som jeg valgte, og da var det noen kilder som ikke hadde noen sammenheng, og uenighet i kildene, så jeg måtte jo være litt kritisk til kildene jeg brukte.

Lea: Jeg var også kritisk til kildene jeg brukte, jeg stolte ikke på alle kildene, men lette etter troverdige kilder.

**T: I skriveprosessen for eksempel, prøvde dere selv å ha et lærerblikk på teksten, og å være kritisk til det du selv skrev og måten det ble skrevet på?**

Lea: Ja.

**T: Hvordan fungerte det?**

Lea: Det fungerte bra.

**T: Når dere fikk arbeide på denne måten, hvordan var det å utforske fagstoffet selv?**

Svein: Jeg føler det var lettere. Jeg fikk inn mye mer informasjon enn om vi bare hadde gått gjennom det i timen. Jeg leser det selv, skriver litt, jobber med det, i stedet for at læreren snakker foran alle om en spesiell ting, da vil jeg jobbe selv.

**T: Så du følte at du selv fikk prosessere stoffet i ditt eget tempo?**

Svein: Ja.

**T: Følte du at du fikk en oversikt over stoffet også?**

Svein: Ja, det føler jeg at jeg fikk, en god oversikt.

O: Det gikk fint, det var litt utfordrende, men det gikk fint.

**T: Synes du det var utfordrende?**

O: Ja, altså det er jo litt lettere å få det rett i fanget av læreren, men det var ikke umulig å gjøre det selv heller. Det er jo ikke lett, men det er jo vanskeligere enn å få det rett i fanget.

**T: Har du lært noe av den utfordringen?**

O: Ja, du lærer jo å bli mer selvstendig og en del ting om samer og urfolk.

Ane: Jeg synes det var veldig interessant å utforske fagstoffet selv, jeg fikk med meg mer, for jeg kunne gå tilbake og lese det om igjen og om igjen, i stedet for en lærer snakker og så glemmer jeg hva den læreren sa, så jeg følte at jeg lærte mer av det, og jeg følte meg mer selvstendig og det kan hjelpe meg videre. Hvis ikke vi får like tett oppfølging, for det er jo en forskjell fra videregående og ungdomsskolen.

Lea: Jeg synes at jeg lærte mer av å jobbe på denne måten, for da kan man lete etter ting på en selvstendig måte og finne informasjon.

**T: Så det har hjulpet deg i å bli flinkere i selve prosessen med å lære deg noe?**

Lea: Ja.

**T: Følte dere at dere selv fikk ta eierskap i fagstoffet?**

Ane: Ja, jeg følte liksom at det var ingen som kunne si at jeg hadde gjort noe feil eller at jeg hadde misforstått oppgaven, som ofte skjer i den andre læremåten hvis man kan kalle det det, at man får en oppgave som er formulert til punkt og prikke. Men her kan man gjøre litt som man vil, og det var litt enklere.

**T: Følte det kreativt?**

Ane: Ja, absolutt.

Svein: Tror Ane sa det meste.

O: Jeg har ett prosent, så jeg må finne lader.

**T: Du er enig med Ane i at du fikk eie din egen læreingsprosess, men hvordan følte det å få eie din egen læringsprosess?**

Svein: Det føles jo godt, at man har kontroll selv, man styrer ting selv i sitt eget tempo, måten man gjør ting på også, i stedet for at noen står og viser deg hvordan det skal gjøres. At man lærer litt etter hvert som man gjør ting.

Ane: Jeg er enig med det som har blitt sagt, og når det er en sånn åpen oppgave, så kan man jo ha kontroll selv og velge hva man vil skrive og finne informasjon om.

**T: Er dere fornøyde med valgene dere tok som sjefer over eget arbeid?**

Lea: Ja

Svein: Ja, sånn halvveis. Kunne jobbet litt mer effektivt med tingene.

**T: Men er det noe du tar med deg videre, Svein, er det sånn at du har lært deg det i løpet av arbeidsprosessen?**

Svein: Ja

**T: Det er jo også en viktig lærdom. Men hva synes dere om selvstendigheten i arbeidsprosessen?**

Ane: Det var veldig greit, for man skal jo uansett levere et produkt, så jeg måtte jo uansett ha gjort arbeidet. Og ja kanskje det har litt mer å si hvordan jeg velger å få frem oppgaven, og her er det ikke noe som blir så feil om man misforstår noe, for da kan det være din måte å tolke det på.

Lea: Jeg synes selvstendigheten er bra.

**T: Følte du at du fikk det bra til?**

Lea: Ja.

**T: Hva har dere lært som dere kan ta med dere videre i andre fag?**

Svein: Det jeg har lært... Det var jo det jeg snakket om isted, ja prosessen i hvert fall, der har jeg lært at jeg må jobbe mer effektivt, særlig i timene – å bruke tiden godt, i stedet for å sitte noen dager før og stresse litt med stoffet og må skrive en lang tekst. Generelt om stoffet vet jeg ikke hva jeg har lært som jeg kan ta med videre om fornorskingspolitikken og så videre.

Ane: Enig i det Svein sa om å ikke utsette så mye. For det er det som skjer, jeg skrev ferdig teksten min i går, for jeg hadde ikke komt så langt før. Så det å jobbe jevnere og å bruke den tiden vi får i timen, det lærte jeg. Og så lærte jeg mye om samene selvfølgelig, jeg visste ikke så mye om de før vi begynte å ha om de i timen. Men jeg greier ikke å sette ord på hva jeg lærte, for det var mye, men jeg lærte mye om fornorskingspolitikken, siden det var det jeg gravde meg ned i og fordypte meg i, og skrev om.

Lea: Jeg har lært mer om fornorskingspolitikken, siden jeg skrev oppgave om det. Og så har jeg lært denne arbeidsmåten fungerer godt for meg.

**T: Så du tar med deg prosessen videre?**

Lea: Ja.

**T: Hva har dere lært som dere kan få bruk for utenfor skolen?**

Svein: Det er jo kanskje å ta hensyn til samer og litt sånne ting. At man tar litt ekstra godt vare på de, f.eks gamle samer, hvis du møter de, de har jo sikkert gått gjennom mye hardt gjennom livet sitt, så møte de på en hensynsfull måte og være forsiktig med å ikke si noe som kan være krenkende.

Lea: At det er viktig å ta hensyn til andre kulturer. Og at vi må ta hensyn til hva vi sier, og respektere at andre har andre kulturer.

Ane: De sier veldig mye bra begge to, men det med å respektere alle kulturer og vite at det ikke alltid har vært så bra som det er nå, og det med å ikke utsette ting hele tiden.



**T: Føler dere at det dere har lært om samene, at det kan overføres til andre kulturer? Det høres ut som om dere tar med dere en respekt for andre kulturer, som dere har lært gjennom det samiske?**

Lea: Ja

Ane: Ja

**T: Har dere eksempler?**

Lea: En annen religion, for eksempel.

Svein: Jødedommen. Hitler hatet jo jøder. Og det er jo sånn, nordmenn eller norske folk, eller regjeringen, likte jo ikke akkurat samer, de prøvde jo å fornorske de gjennom å lære de norsk. Litt det samme med tyskerne, de likte jo ikke jøder. Det kan sammenlignes.

**T: Kan man se på denne undervisningen om samer, som en undervisning der man tar avstand fra slike ideer, har denne undervisningen vært med på å skape følelser som skaper avstand fra den typen ekstreme ideer?**

Svein: Ja, selvfølgelig. Jeg visste aldri før vi hadde om dette, hvordan samene ble behandlet i den utrolig lange perioden fornorskingspolitikken pågikk, og at de ble undertrykt så mye når de ikke hadde gjort noe for å fortjene det. Det var jo det du sa i ene timen, «tenk om dere ikke fikk lov til å snakke norsk», det hadde jo bare blitt feil.

**T: Ja, det er absurd. Ligger det noen emosjonell læring her også? Har noen følelser blitt vekket?**

Svein: Ikke for meg i hvert fall. Jeg tenker ikke over, jeg vet at de har hatt det ille liksom, og man skal ikke behandle de ille liksom, men det har ikke vekket noen følelser liksom.

Ane: Jeg synes jo det var veldig trist å høre og jeg trodde ikke det var så ille. Jeg hadde jo hørt om det, men jeg ble litt trist på deres vegne, for det er jo en hel folkegruppe som har blitt undertrykt, som folk har blitt født inn i. De har ikke gjort noe for å fortjene det, så jeg synes det var trist.

Lea: Ja, jeg synes det var trist, og jeg visste ikke at de hadde blitt behandlet så dårlig. Jeg fikk litt medfølelse med de samene som ble utsatt for dette.

**T: Ble dere overrasket?**

Lea: Ja, litt.

Svein: Jeg blir jo overrasket over hvor ille de har hatt det, jeg tenker jo ikke at folk går rundt og dømmer på basis av språk og kultur, så det var en overraskelse.

**T: Lea og Ane snakker om at de blir triste, Svein du sier at du ble overrasket. Disse følelsene dere har hatt underveis mens dere har jobbet, har det gjort stoffet mer interessant på noen måte?**

Ane: Ja, så absolutt. For når jeg leste mye om den samiske historien, og jeg fant faktisk en artikkel om en dame som fortalte sin historie. Og det blir med en gang mer interessant når man får et navn på en person, og gjerne et fjes. Så blir det på en måte litt mer ekte, og det synes jeg var interessant. Og det handler jo om landet vi bor i, så det er jo og interessant.

Lea: Jeg synes det var interessant.

**T: Føles fagstoffet nærere for dere når følelsene blir vekket? Blir det mer relevant eller aktuelt for dere?**

Svein: Ikke for meg i hvert fall.

**T: Synes du at det følte litt fjernt?**

Svein: Jeg føler at hvis vi skulle kom helt inn i stoffet liksom, så måtte vi hatt litt bedre tid, noen uker til.

Ane: Det har jo hatt en påvirkning, men jeg levde jo ikke i den tiden, så det har en påvirkning. Jeg vil si det er blandet. Ja, vi burde hatt litt lenger tid hvis vi virkelig skulle gått inn i alt, hvorfor var det noe galt med klærne, språket, hva hadde de gjort for å fortjene det, altså man får jo vite noe, men man får ikke vite alt. Men det hadde påvirkning begge to.

**T: Loggskrivningen, føler dere at den har hjulpet dere i arbeidet med de selvstendige prosjektene deres?**

Svein: Jeg følte ikke det i hvert fall.

**T: Hvorfor ikke?**

Svein: Vi måtte jo skrive det på slutten av timen, og hvis vi da var midt oppe i noe, for eksempel hadde lest hele timen, og så måtte vi skrive logg på slutten, da kom jeg litt ut av det, i stedet for å lese litt og så ta en prosess i hodet der man får til å huske stoffet.

**T: Hva kunne vært gjort med loggskrivningen, for at den skulle vært til hjelp? Er det å stå over den, eller å gjennomføre den på en annen måte?**

Svein: Kanskje å ha den som lekse, i stedet for å skrive det på slutten av timen.

Ane: Det med loggskrivningen, generelt var det ikke så gøy å skrive loggene, hvis vi ikke hadde hatt, fått gjort så mye i timen, så var loggen en bekreftelse på dårlig arbeid, men det var også en bekreftelse på at jeg måtte jobbe hardere. Men jeg ville heller hatt bedre tid til å arbeide med prosjektet på skolen enn å bruke tid på å skrive logg. For jeg tror ikke jeg kommer til å gå tilbake og se på de loggene med det første.

Lea: Jeg synes loggene følte litt unødvendig, og jeg tror ikke jeg lærte så mye av det.

**T: Føler dere at dere fikk oppsummert stoffet gjennom loggskrivningen?**

Svein: \*rister på hodet\*

Ane: Jeg vet ikke helt. Jeg følte ikke det var så nyttig. Men prosjektrapporten var nyttig, å ha en stor oppsummering på slutten. Den likte jeg veldig godt. Det var mer relevante spørsmål, generelt om hva jeg synes, hvordan jeg valgte å gjøre oppgaven, og det er enklere for meg å svare på enn «Hva har du gjort i timen?»; «Hva har du lært denne timen?». For det er ofte vanskelig å sette ord på når det er 60 minutter med masse informasjon.

Lea: Jeg er enig med Ane.

Svein: Jeg også er enig med Ane. Det var bedre med den store oppsummeringen enn flere små.

**T: Hvordan lærer dere best?**

Ane: Ved å lese flere ganger, og skrive en oppsummering. Da sitter det.

Svein: Jeg må lese noen ganger, og skrive ned noen stikkord, og eventuelt gjøre det over flere dager. Da limer det seg godt fast.

Lea: Jeg leser og skriver notater etter det jeg har lært.

T: Da har vi jo ikke vært helt på viddene, vi har jo lest og notert masse.

**T: Hvordan oppfatter dere identitet, hva er identitet for dere?**

Svein: Vet ikke.

Ane: Når jeg hører ordet identitet, tenker jeg på hvordan en person oppfører seg, interesser, hvordan de er i samfunnet. En person sin væremåte.

**T: Hvordan man er som menneske?**

Ane: Ja

**T: Hvordan ser dere på dere selv som menneske før og etter undervisningsopplegget?**

Svein: Helt det samme

Ane: Mye det samme, men jeg fikk bekreftet at jeg greier å jobbe selvstendig

Lea: Samme menneske

**T: Har deres forståelse av dere selv blitt endret ilt under undervisningen?**

Svein: Jeg føler ikke det i hvert fall.

Ane: Jeg føler meg som den samme personen

Lea: Nei

**T: Jeg har forsøkt å ha et fokus på identitet gjennom det samiske temaet, samisk identitet, språklig identitet og kulturell identitet. Synes dere at identitetsfokuset er en interessant måte å jobbe med norskfaglige tema på?**

Ane: Ja, jeg synes det er interessant. For vi hadde jo lært om temaet uansett, så da kunne vi jo ha lært litt mer.

Lea: Jeg vet ikke.

Svein: Jeg greier ikke å sette ord på det.

**T: Har dere lært noe om hvordan dere kan lære dere fagstoff?**

Ane: Det vil jeg si jeg har gjort. Som sagt, det å jobbe jevnt er viktig. I stedet for å sitte kvelden før innleveringen og gjøre masse, så blir det gjerne litt dårlig etter hvert. Kanskje begynnelsen blir bra, men så blir man sliten og det går tregere. Det med å lese informasjon, og å skrive det ned, er viktig. For det er vanskelig å huske alt.

Lea: Jeg har lært at jeg lærer mye av å lese og skrive ned det jeg har lært.

**T: Så du har lært om hvordan du lærer godt?**

Lea: Ja.

Svein: Ja, det var jo det jeg har snakket om. Om at jeg må lese tekster, skrive ned stikkord, og gjøre det samme om igjen.

**T: Hvis jeg hadde gitt dere samme prosjekt enda en gang, hadde dere gjort noe annerledes da enn dere gjorde nå?**

Ane: Ja, jobbet jevnere, tatt imot mer hjelp, spurt flere spørsmål, så jeg slipper å sitte som et spørsmålstegn når jeg jobbet hjemme.

Lea: Tror jeg ville gjort samme oppgave igjen, men spurt litt flere spørsmål.

Svein: Jobbe litt mer effektivt i timene, så jeg slipper å bruke fritiden på å jobbe så mye med det. Ellers likt.

**T: Er det noe i undervisningen dere føler at har satt varige spor?**

Lea: Jeg kommer til å ta med meg det jeg har lært om fornorskingspolitikken og hva som skjedde med samene.

Ane: Det samme som L, hvordan samene hadde det og hvordan kulturen deres var. Og en ting jeg likte var at du hadde en presentasjon og ikke hundre små, siden det er veldig vanskelig å finne frem til hver enkelt når man har mange filer.

Svein: Det har sikkert satt et spor, men jeg kommer til å glemme det frem til det samiske temaet blir tatt opp igjen, da kommer det frem igjen.

**T: Har dere hatt noen a-ha-øyeblikk eller eurekaøyeblikk underveis i arbeidet?**

Lea: Nei, jeg tror ikke det.

Ane: Nei, ikke som jeg kommer på.

Svein: Nei.

**T: Har dere tenkt på fagstoffet utenfor skoletimene, på fritiden? Har det kvernet på noe vis?**

Svein: For meg har det ikke. Jeg prøver å være 100% på når jeg skal lære det, og så prøver jeg å glemme det på fritiden.

Ane: Nei, det vil jeg ikke si. Men jeg har fulgt litt mer med. Det var jo hun der Ella, jeg så et intervju med henne på fritiden. Det hadde jeg nok ikke sett hvis vi ikke hadde hatt om samisk.

Lea: Nei, jeg har ikke.

**T: Føler dere at dere har lært dere fagstoffet skikkelig, og at dere kommer til å huske det?**

Svein: Ja. Fordi vi hadde såpass lang tid på det, men jeg kunne alltid fått mer stoff. Men vi hadde god tid, og da fikk jeg fagstoffet godt inn.

Ane: Mye det Svein sier er jeg enig i. Det der med at vi hadde en lengre læringsperiode der vi kunne bli kjent med stoffet. Så jeg føler virkelig det har satt seg et sted i hjernen.

Lea: Enig med det som er sagt, og jeg kommer nok særlig til å huske det som jeg har skrevet om.

**T: Føler dere at dere kommer til å huske måten dere lærte dere fagstoffet på?**

Svein: Ja, jeg kommer nok til å bruke den flere ganger fremover. Fordi dette stoffet satt ekstra godt, så da tenker jeg at hvis jeg prøver samme læringsprosess igjen, og det funker, så er det en god strategi for meg å jobbe på.

Ane: Enig med det som blir sagt. Jeg husker dette temaet mye bedre enn temaer vi har hatt tidligere i år, og jeg følte at læringsstrategien fungerte godt for meg, og den vil jeg ta med meg videre.

Lea: Jeg følte jeg lærte meg mye med denne arbeidsmetoden, og jeg kommer til å ta den med meg videre.

**T: Til sist, har dere noe dere vil tilføye?**

Ane: God jul

T: Takker for at dere stilte til intervju, jeg takker for deres tid, og jeg har lært masse av dere.

## Vedlegg 8: Transkripsjon av elevenes logger

### Logg 1

#### Jan:

1. Hva har jeg lært?

Jeg har kanskje ikke lært så mye denne timen, men har lært mer nytt denne timen. F.eks den sirkelen. Men i forhold til andre fag og timer så er dette vi har gjort denne timen spennende og jeg ser fram til det.

2. Hva lurer jeg på?

Er denne sirkelen noe du har funnet opp selv eller er den funnet opp av noen andre?

3. Hva var interessant?

Læremåten vi skal bruke og samisk.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Klassen var stille og vi(hvertfall jeg) fulgte med mye mer pga det var spennende.

5. Noe mer?

Godt førsteinntrykk, blir spennende :)

#### Karl:

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært hva vi skal gjøre, hva oppgaven er og ubehaget Torbjørn prøvde å formidle.

2. Hva lurer jeg på?

Hva jeg skal utdype meg på i oppgaven min.

3. Hva var interessant?

Klasse kameratene mine sine opplevelser ved å lære norsk.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Har egentlig ikke jobbet noe særlig, det har bare hvert å høre på. Så jeg vet ikke hva som kan forbedres.

#### Hans:

1. Hva har jeg lært?

Denne første timen gikk vi bare gjennom hva vi skal gjøre de neste 10 timene med den nye studenten. Vi brukte også en del tid på å bli kjent med hverandre ettersom studenten ville det. Torbjørn viste oss også en modell jeg ikke hadde sett før med navn sirkelmodellen. Denne modellen viste hvilke stadier eller faser vi skulle gjennom hver time.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer egentlig ikke på å mye ettersom dette var på en måte bare info vi fikk om fremtiden.

3. Hva var interessant?

Sirkelmodellen og når vi snakket om at samer hadde det vanskelig med å snakke norsk på skolen var interessant, men ellers så var det ikke så mye interessant

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Arbeidsprosessen har vært leken og rolig denne timen. En rolig time, mye informasjon, mye stillhet altså en fin første time på en mandags morgen.

Ettersom det er en mandag og det er morgen vil jeg si at fokusnivået mitt i denne timen lå på rundt en 6/10.

**Lea:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært hva vi skal gjøre de ti neste norsktimene, hvordan vi skal jobbe og hva vi skal lære om. Vi skal lære om samisk.

Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan det var for samene å måtte snakke norsk.

Hva var interessant?

Jeg synes det er interessant at vi skal lære om samisk kultur.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har fulgt godt med og var stille når andre elever snakket.

**Ane:**

1. Hva har jeg lært?

Har lært om en sirkel

2. Hva lurer jeg på?

Hvordan vi skal jobbe med oppgaver fremover

3. Hva var interessant?

Sirkelen var nytt å spennende.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har følt med.

**Logg 2:**

**Jan:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært at det er mange som får kritikk for dems måte å snakke på og at noen er blitt flau av sitt eget språk.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan det er å ikke være norsk og sitte i en norsk time liksom, og selvfølgelig ikke kunne norsk så bra.

3. Hva var interessant?

Det er interessant at samene ble påbudt å snakke norsk og forbudt i å snakke samisk.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Arbeidsprosessen er bra, føler vi lærer bra, men kanskje vi kan få litt mer tid til skrive oppgavene.

**Karl:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg lærte egentlig ikke noe denne timen.

2. Hva lurer jeg på?

Lære språket samisk, samisk religion og tradisjoner.

3. Hva var interessant?

Det var ingen ting som var interessant denne timen

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg jobbet ikke mitt aller beste, fordi det var bare snakking denne timen.

**Lea:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har skjont hvorfor det er viktig at man får snakke språket sitt.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan det føles å være samisk og hvordan den samiske kulturen er. Jeg har også lyst å lære mer om de samiske språkene.

3. Hva var interessant?

Det var interessant å diskutere i grupper og å høre på samisk musikk.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har jobbet godt. Jeg var stille når de andre snakket og deltok i gruppediskusjonen.

**Ane:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært at noen av mine medelever har vært flau over sitt språk eller dialekt. Mange blir påvirket om de ikke får snakke sitt morsmål selv om de kan andre språk.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan den norske befolkningen oppfører seg mot samene i 2021.

3. Hva var interessant?

Jeg syntes den samiske historien er utrolig intresang. Jeg syntes at det er intresangt vi er så påvirket av språket vårt.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg syntes den har vært veldig bra liker å diskutere.

**Logg 3:****Jan:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært at samene bodde der dyrene de jaktet på bodde. Så de flyttet seg etter de. Samene har og mye forskjellige ord og for det de driver med som f.eks. å jakte.

Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan vi hadde samvittighet til å gjøre det vi gjorde mot samene.

Hva var interessant?

Jeg synes det var interessant at de hadde mange forskjellige ord for enkelte ting som snø. Det er jo fordi at det er det de holder på med. De er ute mye og de jakter og driver rein.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

**Karl:**

1. Hva har jeg lært?

At samene har en spesiell håndverks form kalt Duodji. De har mange oscarer og det er mange samiske romaner. Samisk språk er en del av Den Finsk-ugriske gren. De har mangeord som beskriver natur.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på kjenne tegnene til Duodji hva er det? Jeg ønsker å lære noen grunn leggende samisk.

3. Hva var interessant?

Samisk kultur å høre at samiske filmer har flere Oscarnominasjoner enn norske.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg tror den har vært god nok til å ha fått med det viktigste fra presentasjonen.

**Hans:**

Hva har jeg lært?

I dag har jeg lært litt forskjellig. Jeg har lært om fornorskningspolitikken, at samene ikke er pålitelige dersom de beveger seg på kryss og tvers over landegrensene og at samisk joik ikke inneholder ord, men bare nynning og uttrykk.

Hva lurer jeg på?

Jeg lurer egentlig ikke på noe.

Hva var interessant?

Det interessante var at det var flere forskjellige «dialekter» og at disse dialektene kanskje ikke klarte å kommunisere så bra sammen. Nesten som norsk og dansk.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Arbeidsprosessen var fin, lite snakking og bra konsentrasjon fra klassen.  
Terningkast 4.

**Karl [levert to ganger]:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært at joik er en type relegiøs sang, og at man joiker om noen ikke noe.  
Duodji er håndverk kunst(syng hekling stryking osv) Samisk håndverk.

2. Hva lurer jeg på?

Hvordan har det samiske språket utviklet seg, og har vanlig norsk noe sammenheng med samisk språket.

3. Hva var interessant?



Det at joik er en type religiøs sang og at duodji er håndverk /kunst

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Den har vært bra, vi lærte faktisk om noe interessant denne tiimen

**Lea:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært at samene har noe som heter «Duodji» som er samisk håndverk. Jeg har lært at flere samiske filmer har fått Oscar nominasjoner. Jeg har også lært mer om fornorskingspolitikken.

Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan det er å leve som same i store byer i Norge.

Hva var interessant?

Det var interessant å lære om samisk kultur og historie.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forberedes?

Jeg har fulgt med i timen og skrevet notater til presentasjonen. Jeg har lest om samisk i boken og jobbet godt.

**Ane:**

Hva har jeg lært?

Jeg lærte nye ting som samisk kultur, fornorskingspolitikk og at det finnes bare 2 samiske ungdomskoler og 2 samiske barneskoler. Og at det finnes forskjellige måter å snakke samisk de har

- Nordsamisk
- Lulesamisk
- Pitesamisk
- Umesamisk
- Sørsamisk

I Norge.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på mer om fornorskingsprosessen.

3. Hva var interessant?

Jeg syntes timen i helhet var interessant, men det jeg husker best er intervjuet med Isaksen

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg er veldig fornøyd med egent arbeids innsats

**Logg 4:**

**Jan:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært at Nordsamisk og Sørsamisk er som Norsk og Islandsk

Hva lurer jeg på?

Kan du samisk?

Hva var interessant?

Det er interessant at noen samer mister samisk som morsmålet, det er ikke bra da.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Det var veldig tungt å lese de sidene denne timen. Tror ikke det er veldig effektivt å lese så mye, men hvis det er en god del mindre og tror jeg det er bedre.

Min problemstilling:

Hva skjedde mot slutten av fornorskingspolitikken og når sluttet den?

**Karl:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært at det bor cirka 20-25 000 samer i Norge. At nesten alle språk tilhører den indoeuropeiske språkfamilien men at samisk ikke tilhører den språkfamilien. Men heller tilhører finsk-ugrisk språkfamilien

2. Hva lurer jeg på?

Hvorfor er ikke samisk med i den i indoeuropeiske språkfamilien?

3. Hva var interessant?

At det finnes folkelige språkgrupper og at samisk ikke er en del av den indoeuropeiske språkfamilien.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg tenker arbeidsprosessen denne timen har vært bra. Litt mye lesing så sent på dagen, Men eller bra.

**Lea:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært om de samiske språkene og om samisk kultur.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvorfor det er flere samiske språk og hvorfor noen av de samiske språkene er veldig forskjellige.

3. Hva var interessant?

Det var interessant å lese om de samiske språkene.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har jobbet godt. Jeg har lest om samisk og begynt på oppgaven om samisk. Jeg har tenkt til å skrive en fagartikkel om fornorskingspolitikken. Problemstillingen min er: «Hvilke konsekvenser fikk fornorskingspolitikken for samene?».

**Ane:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært mer om samer og at vi har en innlevering på 1000 ord innen 20 desember

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på mer om fornorskingspolitikken for det er det som er problemstillingen min er hva skjedde i fornorskingsprosessen.

3. Hva var interessant?

Jeg syntes det var interessant det som sto i teksten vi leste om samer. Jeg syntes fornorskningspolitikken er interessant.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg syntes den var bra. Jeg syntes at denne timen inneholdt sykt mye lesing og det kan være utrolig slitsomt.

#### **Logg 5:**

##### **Jan:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært litt om hvordan det er å være samisk i en norsk skole, fordi det er min oppgave.

Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan det var å være same og gå på en skole hvor lærerne snakket norsk ingen andre enn barna som gikk der kunne samisk.

Hva var interessant?

Jeg synes det er veldig interessant at vi nordmenn har gjort noe så sykt som å ta fra språket til et urfolk, eller i hvert fall prøvd-

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Arbeidsprosessen har vært grei. Kan bli bedre men det er alltid litt vanskelig å komme i gang i begynnelsen.

##### **Karl:**

1. Hva har jeg lært?

Hvordan de samiske bokstavene ser ut, hvor mange, hvilken som ligner på norske, sett at de bare har 6 vokaler, hvordan de som er ander ledes høres ut. Og hva problem stilingen min er.

2. Hva lurer jeg på?

Hvor annerledes er samisk fra norsk?

3. Hva var interessant?

Hvordan samiske bokstaver uttales

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Litt lav kunne ha hvert litt mer våken.

##### **Hans:**

Hva har jeg lært?

Under denne timer har jeg lært meg at det samiske språket har 29 bokstaver og at 1000 ord egentlig ikke er så mye.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg egentlig ikke på noe.

3. Hva var interessant?

Det jeg fant interesant var noen artikler jeg lese ra 2001 og de sa « det tok 100 år å fornorske samene, og da tar det sikkert 100 år til å gjøre oss til samar igjenn».

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?  
Arbeidsroen i klassen var ganske bra og jeg følte at jeg fikk ned på papiret det jeg ville.

**Karl [levert to ganger]:**

1. Hva har jeg lært?

Historien til samisk går tilbake til det finskesamiske urspråket. Samiske språket danner en språkgruppe som er en del av den uralske språkgruppen. Samisk snakkes i Norge, Sverige, Finland og Russland.

2. Hva lurer jeg på?

Hvor mange samiske språktyper finnes det?

3. Hva var interessant?

At historien til samisk går tilbake til finskesamisk urspråk. At samisk snakkes i Norge, Sverige, Finland og Russland-

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Helt greit, men må jobbe bedre og mer effektivt neste gang.

**Lea:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært om fornorskingspolitikken. Jeg har lært hvorfor de norske myndighetene ville fornorske samene.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på når samene kom til Norge og hvor folkegruppen stammer fra.

3. Hva var interessant?

Det var interessant å lese om fornorskingspolitikken og å lære mer om hvorfor samene ble fornorsket.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har jobbet godt denne timen. Jeg har lest om fornorskingspolitikken og jeg har kommet godt i gang med å skrive på oppgaven min om samisk historie.

**Ane:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg lærte om hvordan jeg skal skrive oppgaven om samene. Litt om joik og hvordan jeg skal skrive tekst når det er en fag artikkel.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan timene skal være fremover til juleferien.

3. Hva var interessant?

Jeg syntes timen generelt var ganske interessant likte at vi fikk en fin velkomst med litt joik helt i begynnelsen av timen. Noe mer jeg syntes var interessant var at vi får forme oppgaven litt som vi vil selv.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg er fornøyd med arbeide jeg har gjort denne timen. Nei ikke noe jeg syntes bør forbedres alt er supert 😊

### **Logg 6:**

#### **Jan:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært mer om hvordan samene hadde det under fornorskingspolitikken. Og hvordan det har påvirket livene til folk.

Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvorfor kanskje staten og lærerne synes det som skjedde under fornorskingspolitikken var greit. Det forundrer meg.

Hva var interessant?

Jeg synes det er interessant hvordan samene ble behandlet fordi det er sykt at noe slikt skjedde. Jeg kan ikke selv forestille meg å være i den situasjonen

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Arbeidsprosessen har vært greit, men kan forbedres ja.

#### **Karl:**

1. Hva har jeg lært?

Hvordan det samiske alfabetet uttales, og fått skrevet det ned.

2. Hva lurer jeg på?

Hva er de spesielle reglene for ordtyper og hva slags ord typer.

3. Hva var interessant?

Hvordan Á uttales

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Kunne kanskje ha hatt litt bedre fokus.

#### **Hans:**

Hva har jeg lært?

Denne timer har jeg lært hvordan samene har 6 forskjellige ord for å hoppe. Jeg lærte litt mer hva fornorskingspolitikken gikk ut på.

2. Hva lurer jeg på? Jeg lurer ikke på noe

3. Hva var interessant? Det jeg syntes er interessant er det faktum at joiking ikke inneholder noen form for ord, men bare lyder.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Arbeidsprosessen i denne timen har vært greit. Lite mas og mange som gjør det de skal. Arbeidsroen var bra. Jeg vil gi denne timen ett terningkast på 4/6.

#### **Svein:**

1. Hva har jeg lært?

At i omlag 100år var den offisielle norske politikken at samene skulle assimileres i det norske samfunnet.(At samene be utsatt for fornorskingspoletikk)

2. Hva lurer jeg på?

Hva gjorde at vi nordmenn trodde vi var så mye bedre enn samene, at vi kan prøve å endre på hvordan de lever og hvordan de snakker?

3. Hva var interessant?

At samene ble utsatt for fornorskingspoletikken.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Bra. Lest mye og tatt til meg mye informasjon om hvordan samene har det.

#### **Lea:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært hva som skjedde under fornorskingspolitikken og hva myndighetene gjorde. Jeg har lært om motstanden samene gjorde mot denne politikken.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvilke folkegrupper samene stammer fra og når samene kom til Norge. Jeg lurer også på hvorfor nordmennene ikke ville beholde det samiske språket.

3. Hva var interessant?

Det var interessant å lese om fornorskingspolitikken.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har jobbet godt. Jeg har lest om fornorskingspolitikken og fortsatt å skrive på oppgaven min om samisk historie.

#### **Ane:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært om fornorskingspolitikken og kilder.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hvordan samene ble påvirket i etterkant av fornorskingspolitikken.

3. Hva var interessant?

Jeg synes det er interessant å lære om kilder for det får jeg bruk for senere i live og no. Jeg lærte en del om hvorfor samene ble undertrykt.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg syntes min arbeids innsats i timen i dag var velig bra fikk litt mer informasjon om samene. Og fikk skrive litt mer om samenes historie.

#### **Logg 7:**

##### **Jan:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært enda mer om hvordan samene hadde det igjennom fornorskingspolitikken og hva som foregikk.

Hva lurer jeg på?  
Jeg lurer egentlig ikke på noe.

Hva var interessant?  
Jeg synes det er interessant hvordan lærere fikk betalt i forhold til hvor mange «lapper» de klarte å lære norsk. Det er jo bare helt absurd.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?  
Arbeidsprosessen har vært bedre denne timen. Føler meg mer opplest på det jeg har om og mer klar for å skrive om fornorskingspolitikken.

**Hans:**

Hva har jeg lært?  
jeg har lært at samene har blitt undertrykt i flere tusen år og at fornorskingspolitikken er nesten det samme som rasisme for minoritetsgrupper.

Hva lurer jeg på?  
Jeg lurer egentlig ikke på noe som helst

Hva var interessant?  
Det jeg syntes er interresant er hvordan vi får lov til å bruke vårt klasserom n år det er så enormt mye bråk utenifra.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?  
Arbeidsroen i denne timen var ok, men ikke det beste jeg har vært med på. 6/10.

**Svein:**

1. Hva har jeg lært?  
Flere av de samiske språkene er truet, og risikerer å forsvinne helt i fremtiden. I internasjonal sammenheng er alle samiske språk klassifisert som «truet», alvorlig truet eller nesten forsvunnet.

2. Hva lurer jeg på?  
Hvordan innledningen på teksten bør vær.

3. Hva var interessant?  
at samiske språket er truet, og risikerer å forsvinne helt i fremtiden.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?  
Ganske bra, kan selvfølgelig alltid jobbe litt bedre men jaja.

**Lea:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært hva samene gjorde for å vise motstand mot fornorskingspolitikken. Jeg har lært hvilke rettigheter samene har i dag.

2. Hva lurer jeg på?  
Jeg lurer på når samene kom til Norge og hvilken folkegruppe de stammer fra.

3. Hva var interessant?

Det var interessant å lese om fornorskingspolitikken.

4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har jobbet med oppgaven min om samisk historie. Konsentrasjonen min har ikke vært så bra denne timen fordi det har vært mye bråk ute og en del bråk i klasserommet.

**Ane:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært mer om fornorskingspolitikken. Og hva som var grunnen til at norske myndigheter ville gjøre samene mer norske. Norge ville øke nasjonalfølelsen til Norge og da var hoved argumentet at samene måtte bli som den norske befolkningen.

Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hva som er resultatet av fornorskingspolitikken

Hva var interessant?

Jeg syntes alt om den samiske kulturen er utrolig spennende.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har jobbet mye, men hadde ønsket at jeg hadde fått litt mer informasjon ned på papiret. Men er viktig å finne best informasjon.

**Logg 8:**

**Jan:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært at i Alta var det veldig tøft å være same på 80-tallet

Hva lurer jeg på?

Hvordan hadde samene det under og etter fornorskingspolitikken(dette skal jeg svare på, men hvis du har tips så er det greit)?

Hva var interessant?

Jeg synes det er interessant hvordan nordmenn behandlet samer som dritt.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Litt tilbake etter forrige time, men den er bedre enn det den har vært og det den var. Så er fornøyd egentlig i dag.

**Lea:**

1. Hva har jeg lært?

Jeg har lært mer om samisk historie ved å høre hva en medelev hadde skrevet på sin oppgave om fornorskingspolitikken.

2. Hva lurer jeg på?

Jeg lurer ikke på noe etter denne timen.

3. Hva var interessant?

Det var interessant å høre hva en medelev hadde skrevet på sin oppgave.



4. Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg fikk ikke jobbet så mye med oppgaven min denne timen, men jeg fikk tilbakemelding av en medelev på det jeg har skrevet. Jeg kan kanskje konsentrere meg litt bedre neste time.

**Ane:**

Hva har jeg lært?

Jeg har lært mer om fornorskningspolitikken. Og hva som var grunnen til at norske myndigheter ville gjøre samene mer norske. Norge ville øke nasjonalfølelsen til Norge og da var hoved argumentet at samene måtte bli som den norske befolkningen. Leste en del av samisk historie.

Hva lurer jeg på?

Jeg lurer på hva som er resultatet av fornorskningspolitikken

Hva var interessant?

Jeg syntes alt om den samiske kulturen er utrolig spennende.

Hvordan har arbeidsprosessen vært denne timen? Hva kan forbedres?

Jeg har jobbet mye, men hadde ønsket at jeg hadde fått litt mer informasjon ned på papiret. Men er viktig å finne best informasjon. Kunne ha jobbet litt bedre

**Logg 9:**

**Jan:**

- Har ditt syn endret seg siden dere diskuterte dette sist?

Kanskje litt, fordi jeg har jo nå fått en bedre innsikt i hva som skjedde under fornorskningspolitikken ettersom jeg har lest flere intervjuer med samer som akkurat opplevde dette.

- Hvordan har det endret seg?

Jeg har bedre forståelse over hvordan samene hadde det.

- Hvordan ville du reagert nå, dersom du ikke fikk lov til å snakke ditt eget språk på skolen?

Jeg hadde blitt sur og protestert. Jeg hadde ikke sluttet å snakke norsk og jeg hade fått flere med meg.

- Hva tenker du nå om samfunnet bør verne språk som står i fare for å dø ut?

Jeg synes samfunnet bør verne språk som står i fare for å dø ut ja. Språk er viktig for alle, det er en stor del av identiteten vår, og det samfunnet vi er en del av.

- Hva tenker du nå om hva vi mister når vi mister språket vårt?

Vi mister den måten å uttale oss på på ekte. Norsk var det første språket jeg begynte å lære. Det hadde vært trist å ikke kunne uttalt hva jeg føler med «mine» ord. Å snakke norsk er ikke det samme som å snakke engelsk eller spansk. Jeg har en spesiell tilknytning til norsk. Det er en del av meg.

- Kan dette fagstoffet brukes i andre fag eller andre sammenhenger i livet enn i norskfaget, og i så fall hvilke sammenhenger og hvordan?

Det gjør jo at jeg før bedre forståelse for andre ting også. Som for eksempel religion. Når jeg møter andre religioner så kan jeg jo ha bedre forståelse for dem.

**Lea:**

Har ditt syn endret seg siden dere diskuterte dette sist?

Nei, synet mitt har ikke endret seg. Jeg har ikke vært flau over mitt eget språk eller fått kritikk for språket mitt. Jeg mener alle bør få lov til å snakke sitt eget språk på skolen.

Hvordan har det endret seg?

Synet mitt har ikke endret seg.

Hvordan ville du reagert nå, dersom du ikke fikk lov til å snakke ditt eget språk på skolen?

Jeg ville blitt sur og hadde synes at det var rart. Jeg hadde følt at det var urettferdig og ville gjort motstand.

Hva tenker du nå om samfunnet bør verne språk som står i fare for å dø ut?

Jeg tenker at samfunnet bør verne språk som står i fare for å dø ut. Det er viktig å ta vare på språk og ikke nekte folk å snakke språket sitt.

Hva tenker du nå om hva vi mister når vi mister språket vårt?

Vi mister en del av identiteten vår og en del av kulturen vår. Språket er en viktig del av kulturen vår som man ikke vil miste.

Kan dette fagstoffet brukes i andre fag eller andre sammenhenger i livet enn i norskfaget, og i så fall hvilke sammenhenger og hvordan?

Ja, dette fagstoffet kan brukes i andre fag. Dette fagstoffet kan for eksempel brukes i samfunnskunnskap fordi kultur har noe med samfunnet å gjøre. Det kan også brukes i historiefaget fordi det handler om samisk historie. Fagstoffet kan brukes til samisk språkfag.

**Ane:**

Har ditt syn endret seg siden dere diskuterte dette sist?

Nei det har de ikke.

Hvordan har det endret seg?

Hvordan ville du reagert nå, dersom du ikke fikk lov til å snakke ditt eget språk på skolen?

Jeg ville reagert sterkt og syntes at det hadde vært veldig urettferdig. Rart å gjennomføre dager uten tilgang på språket mitt hadde hatt mer vansker om å uttrykke meg på den måten, jeg hadde hatt behov for. Jeg hadde syntes det var slemt av noen å bare bestemme at jeg ikke fikk bruke morsmålet mitt i min hverdag.

Hva tenker du nå om samfunnet bør verne språk som står i fare for å dø ut?

Jeg tenker at samfunnet må verne alle språkene for i disse språkene står det en sterk historie bak og mange mennesker sin måte å uttrykke seg og sin identitet. Er viktig at alle får snakke sitt språk og være en del av sinn kultur og være stolt over det.

Hva tenker du nå om hva vi mister når vi mister språket vårt?

Vi mister en del av evnen med å kommunisere med de rundt oss. Evnen til å uttrykke hva vi mener. Det blir mye vanskeligere å gjøre daglige oppgaver uten språk. Det blir lettere å misforstå hverandre uten evnen til å forklare å det skalper som oftest konflikt som kan bli et stort problem i lengden.

Kan dette fagstoffet brukes i andre fag eller andre sammenhenger i livet enn i norskfaget, og i så fall hvilke sammenhenger og hvordan?

Det kan brukes i samfunnsfag. Og i mitt vinnelige liv i hverdagen min for samisk kultur er i mitt land og det er en folkegruppe og en historie som er en del av landet. Og jeg har lært at det er ikke en selvfølge å kunne være hvem man vil å snakke sitt eget språk.

### **Logg 10:**

#### **Jan:**

Har gitt meg følelse av at jeg kan mer om samisk og at jeg mestrer mer om samisk historie.

Det stoppet litt opp når jeg ikke hadde mer informasjon, men har funnet det igjen.

Jeg tror at det viktigste nå er å skrive noe også rette det etterpå. Så jeg skal gjøre det.

Har ingen spørsmål foreløpig. 😊

#### **Hans:**

1. Hva har læringsprosessen gitt av innsikt, erkjennelse, kunnskap og følelse av mestring?

Læringsprosessen for meg har gitt følelse av mestring, kunnskap om hvordan samene har følt seg under undertrykkingen, hva som ble konsekvensene for det og hvordan alt startet.

2. Hvor stoppet det opp i arbeidet, og hvorfor stoppet det opp?

Det stoppet egentlig ikke så veldig opp for meg, det var heller det at det ikke kom i gang, men til slutt kanakk jeg koden og fant ut at det snart er jul og at jeg måtte legge inn en liten innsats på skolen i år også...

3. Hvordan kan du få til en like god eller bedre læringsprosess om du får en ny utfordring som denne? At lærerene satt strengere krav for hver time. Dette blir kanskje ikke så populært blant elevene, men det er det vi trenger. Alle trenger mål i livet, alle trenger et mål i timen.

4. Hvilke spørsmål lurere dere fortsatt på om fagstoffet, hva vet dere ikke enda?

Føler jeg har ganske god kontroll på det meste så lenge jeg ikke blir dradd opp til en muntlig eksamen i norsk om samisk 😊.

#### **Svein:**

1. Hva har læringsprosessen gitt av innsikt, erkjennelse, kunnskap og følelse av mestring?

Læringsprosessen har gitt meg innsikt på Hvordan samene har det i dag og hvordan de hadde det før i tiden. Kunnskap på hvordan vi har endret måten vi behandler samene på og en følelse av mestring når det gjelder å finne de mest interessante faktaene om fornorskningens politikken

2. Hvor stoppet det opp i arbeidet, og hvorfor stoppet det opp?

Det stoppet opp i begynnelsen og i midten av oppgaven. Litt fordi på begynnelsen var jeg ikke sikker på hva jeg skulle skrive om. I midten av teksten sleit litt med å finne interessante fakta

3. Hvordan kan du få til en like god eller bedre læringsprosess om du får en ny utfordring som denne?

Det vet jeg ikke faktisk, Kanskje lære av de feilene du gjorde den første gangen og forbedre det til neste gang.

4. Hvilke spørsmål lurere dere fortsatt på om fagstoffet, hva vet dere ikke enda?

Har ikke noen spesielle spørsmål om fagstoffet. Vil si at vi vet det meste.

**Lea:**

Hva har læringsprosessen gitt av innsikt, erkjennelse, kunnskap og følelse av mestring? Jeg har lært mer om samenes historie, kultur og språk. Jeg har lært ekstra mye om forskningspolitikken. Jeg har fått mer innsikt i hva samene har vært igjennom.

Hvor stoppet det opp i arbeidet, og hvorfor stoppet det opp?

Det stoppet ikke opp i arbeidet.

Hvordan kan du få til en like gode eller bedre læringsprosess om du får en ny utfordring som denne?

Jeg kan fortsette å jobbe like godt og følge like godt med som jeg har gjort. For å få en enda bedre læringsprosess kan jeg bli flinkere til å spørre om ting.

Hvilke spørsmål lurer dere fortsatt på om fagstoffer, hva vet dere ikke enda?

Jeg lurer på når samene kom til Norge og hvor de kom fra.

**Ane:**

Hva har læringsprosessen gitt av innsikt, erkjennelse, kunnskap og følelse av mestring? Jeg har likt læringsprosessen god. Kunnskaps nivå mitt har god opp.

Hvor stoppet det opp i arbeidet, og hvorfor stoppet det opp?

Det stoppet opp når jeg leste og ville finne mer informasjon om emne jeg hadde fått.

Hvordan kan du få til en like god eller bedre læringsprosess om du får en ny utfordring som denne?

Få velge litt selv på veien i læringsprosessen det satt jeg veldig stor pris på i denne læringsprosessen.

Hvilke spørsmål lurer dere fortsatt på om fagstoffet, hva vet dere ikke enda?

Er ikke så mye jeg lurer på om fagstoffet har fått lære det meste underveis.

**Prosjektrapport:****Ane:**

**Hvordan ble prosjektet gjennomført? Planlegging, samarbeid, problemer underveis, hvordan møtte du problemene og hvordan håndterte du dem?**

Arbeidsprosessen var litt ny, og dette var en måte som jeg ikke har jobbet på før. Jeg jobbet alene på dette prosjektet. Da var det jeg som måtte planlegge alt selv. Det fungerer greit for meg både å jobbe alene og å jobbe i gruppe med andre med elever. I noen tilfeller er det litt deilig å bestemme alt selv. Det hender nok at det er litt mer effektivt da. Et av problemene jeg møtte på opp til flere ganger er motivasjonen og det å jobbe jevnt og bruke timene vi fikk tildelt på skolen. Det har også vært utfordrende å måtte lese så mye underlagsinformasjon, da jeg bruker lang tid på å lese mye tekst. Dysleksien min gjør at dette blir tidkrevende og at jeg må jobbe mye med motivasjonen min.

Opplevde også utfordringer med å lagre noen av dokumentene, noe som resulterte at jeg måtte lage denne rapporten på nytt.. Rutiner knyttet til lagring av dokumenter er viktig og det tar jeg med meg i videre arbeid.

**Evaluer hva du er fornøyd med, både med måten du har jobbet, og hvordan produktet ble. Hva kunne du gjort annerledes?**

Jeg er fornøyd med resultatet, men har nok litt å hente på å jobbe jevnere i løpet av de ukene jeg har hatt tilgjengelig for å jobbe med prosjektet. Jeg startet bra og fikk gjort mye, men så dabbet det litt av mot slutten. Jeg hadde mange innleveringer i tillegg, så da er det lett for at motivasjonen synker en del. Det er vel noe som skjer med de fleste mennesker. Hvis det er noe jeg kunne ha gjort annerledes så er det å ferdigstille alt i god tid før fristen, og å jobbe jevnere.

Jeg er veldig fornøyd med læringsprosessen og hvordan jeg har måtte jobbe med materialet som er tilgjengelig. Jeg likte måten å jobbe på og det har til tider vært veldig gøy.

### **Hva har du lært av arbeidsprosessen? Både faglig innhold om samisk, men også av å arbeide på denne måten.**

Jeg har lært mye om samene og ikke bare om fornorskingsprosessen/fornorskingspolitikken. Det er interessant å lese om samisk kultur og alle de utfordringene de har møtt på i flere 100 år. Når jeg jobber med en oppgave over lengre tid lærer du fagstoffet på en helt annen måte. Jeg er ganske sikker på at jeg hadde husket en del av dette stoffet hvis jeg får det på muntlig eksamen, enn om jeg hadde hatt en kortere læringsprosessen. Jeg kommer til å bruke denne metoden i som forberedelse til eksamen. Jeg lærte at jeg klarer å jobbe mer selvstendig.

### **Hva synes du om å arbeide på en slik utforskende måte som dette?**

Det er veldig interessant å få muligheten til å fordype seg i ulike emner. Og bestemme selv hvordan jeg vil strukturere teksten min. Det og få jobbe med en oppgave som ikke er beskrevet til punkt og prikke av en lærer syntes jeg var en fin mulighet til å føle meg mer selvstendig. I tillegg tror jeg at jeg har lært mye mer enn hvis oppgaven var definert på forhånd.

### **Jan:**

#### **1. Hvordan ble prosjektet gjennomført? Planlegging, samarbeid, problemer underveis, hvordan møtte du problemene og hvordan håndterte du dem?**

Jeg følte egentlig at det fløt mye. Jeg følte at når jeg jobbet litt og litt hver dag så ble det ikke så stress siste uken. Jeg møtte et problem fordi jeg skulle egentlig skrive et stort langt avsnitt, men så tok jeg alt vekk og skrev det på nytt inn i tre avsnitt. Så problemene prøvde jeg å fikse så fort så mulig. Men når vi jobbet på skolen så var det ikke så lett, fordi det var ganske mye masing i klasserommet noen timer. Gikk bedre til slutt, men er faktisk overrasket over at jeg ble ferdig så fort. Trodde at det skulle ta lenger tid.

#### **2. Evaluer hva du er fornøyd med, både med måten du har jobbet, og hvordan produktet ble. Hva kunne du gjort annerledes?**

Jeg er fornøyd med måten jeg har jobbet på. Jeg hater når jeg må stresse med å bli ferdig med en innlevering, men det slipper jeg nå. Jobbe jevnt og trutt er tingen. Jeg synes det måten jeg har jobbet på var bra. Jeg hentet mye informasjon også begynte jeg å skrive. Produktet ble jo greit synes jeg, men jeg har kanskje litt få ord. Men tror ikke det er antall ord det handler mest om. Det er vel mer innhold og sånn. Regner med det ikke trekker alt for mye ned, håper i hvert fall ikke det, lol.

#### **3. Hva har du lært av arbeidsprosessen? Både faglig innhold om samisk, men også av å arbeide på denne måten.**

Jeg har lært at jeg en bedre måte å skrive tekster på nå. Eller i hvert fall en bedre måte å planlegge og arbeide. Av samisk så har jeg lært masse om hvordan samer hadde på

internatskoler hvor lærere ikke en gang kunne samisk og skulle lære dem norsk. Så jeg har lært hvor forferdelig det egentlig var der, hvor ille det må ha vært for de barna. Fornorskingspolitikken var jo bare noe jævlie greier. Skjønner egentlig ikke hva som gikk gjennom hodene til de som bestemte at det skulle være slik. Behandle de som ingenting. Det er ganske dårlig.

#### **4. Hva synes du om å arbeide på en slik utforskende måte som dette?**

Jeg synes det var greit. Men liksom hvis jeg for eksempel hadde fått en slik oppgave om fotball, da hadde det vært spennende. Altså det er selvfølgelig spennende, men fotball er jo mer spennende. Da hadde jo jeg villet skrevet, så i utgangspunktet så var det bra. Likte at vi fikk så mange forskjellige typer tekster å velge mellom. Men jeg likte den sirkelen Torbjørn brukte, fordi jeg synes det er veldig viktig at vi lærer hvorfor vi gjør det vi gjør. Jeg er en sånn som ser et mattestykke og tenker «Koffor f\*en skal vi lære dette», jeg synes ting vi ikke har bruk for trenger vi ikke å bruke tid å.

**Lea:**

#### **1. Hvordan ble prosjektet gjennomført? Planlegging, samarbeid, problemer underveis, hvordan møtte du problemene og hvordan håndterte du dem?**

Først valgte jeg hvilken sjanger jeg ville skrive i. Deretter valgte jeg hvilket tema innenfor samisk jeg ville skrive om, og jeg valgte problemstillingen min. Jeg søkte opp temaet til problemstillingen min på internett, og begynte å lese meg opp om temaet. Jeg begynte å skrive etter jeg hadde fått lest litt, og byttet på å skrive og lese. Jeg har jobbet ganske selvstendig og har ikke trengt så mye hjelp.

Jeg har spurt medelever om det er noe jeg har lurt på underveis i prosessen. Jeg har også lest deler av oppgaven min til en medelev og fått tilbakemelding på det, og gikk hørt en medelev lese opp sin tekst. Det eneste problemet jeg har møtt på er at jeg fikk litt skrivesperre midt under prosjektet. Det varte ikke så lenge, og jeg kom godt i gang med skrivingen igjen etter at jeg fikk lest litt mer.

#### **2. Evaluer hva du er fornøyd med, både med måten du har jobbet, og hvordan produktet ble. Hva kunne du gjort annerledes?**

Jeg er fornøyd med både måten jeg har jobbet på og hvordan produktet ble. Jeg har jobbet individuelt og selvstendig, og synes jeg har jobbet godt i timene. Hvis jeg skulle gjort noe annerledes kunne jeg kanskje spurt litt mer om hjelp når jeg hadde ting jeg lurte på eller trengte hjelp til. Da kunne jeg kommet meg videre med prosjektet mitt litt raskere.

#### **3. Hva har du lært av arbeidsprosessen? Både faglig innhold om samisk, men også av å arbeide på denne måten.**

Jeg har lært litt om mange forskjellige temaer innenfor samisk når vi hadde felles undervisning. Jeg har lært mye av arbeidsprosessen. Jeg har lært mer om samisk kultur, historie og språk. Jeg har lært at det er flere samiske språk som er ganske forskjellige. Jeg har lært at samene har noe som heter duodji som er samisk håndverk. Jeg har lært hva de samiske språkene heter og hvor de blir brukt. De mest brukte samiske språkene er nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Jeg har lært at de samiske språkene er en del av den uraliske språkfamilien. Jeg har lært at det er mange samer som ikke kan samisk.

Jeg fikk en mer dypere forståelse for samisk historie etter jeg begynte å jobbe med oppgaven min om fornorskingspolitikken. Jeg har spesielt lært mye om denne politikken og hva som

skjedde med samene under den tiden. Måten vi har arbeidet på er en måte som fungerer bra for meg. Jeg lærer mye av å jobbe på en slik måte.

#### **4. Hva synes du om å arbeide på en slik utforskende måte som dette?**

Jeg har likt å arbeide på en slik utforskende måte som dette. Jeg synes det er interessant, og jeg har lært mye som jeg ikke visste fra før av. Jeg er ganske glad i å lete etter informasjon og jobbe alene, så dette er noe jeg vil gjøre flere ganger.

#### **Hans:**

1. *Hvordan ble prosjektet gjennomført? Planlegging, samarbeid, problemer underveis, hvordan møtte du problemene og hvordan håndterte du dem?*

Prosjektet mitt begynte ikke å ta form før lenge ut i timene vi hadde med Torbjørn. Jeg tror ikke at jeg hadde ett eneste ord nedskrevet da vi kom til time 4, men dette snudde raskt. Jeg begynte deretter å jobbe jevnt utover timene. Problemet jeg støttet på var det at mange av disse dokumentene på nett var skrevet på samisk eller på nynorsk, så det ble på en måte en oversettelsesdel også. Det ble litt ekstra arbeid, men det måtte bare gå...

2. *Evaluer hva du er fornøyd med, både med måten du har jobbet, og hvordan produktet ble. Hva kunne du gjort annerledes?*

Jeg er fornøyd med at jeg kom i gang til slutt og at jeg har fått ett innblikk i hvordan samene faktisk ble behandlet under forforskningen og hvordan de kanskje følte seg da.

Produktet så litt hulter til bulter ut i starten men etterhvert så vil jeg si at det har blitt ganske så bra.

Det jeg kunne ha gjort annerledes var å ha kommet i gang litt kjappere og eller ha i det minste funnet en problemstilling i en av de første timene.

3. *Hva har du lært av arbeidsprosessen? Både faglig innhold om samisk, men også av å arbeide på denne måten.*

Jeg har lært det jeg vil si er alt om samene og det at om du gir men en oppgave som skal skrives på 1000 ord i løpet av en 10 timers periode så kommer jeg til å begynne å skrive etter gode 5-6 timer.

Det som overrasket meg de første timene var det at jeg ikke lærte så mye av det han eller \*\*\* sa, men det jeg lærte av å høre på diskusjonene \*\*\* hadde med folk rundom i klasse, det var alt fra alfabetet på samisk til hvilke matriale samene brukte til å lage koftene sine.

4. *Hva synes du om å arbeide på en slik utforskende måte som dette?*

Jeg syntes at har vært greit, men kanskje at lærerne skulle satt et mål for hver time at alle elevene mist skulle ha skrevet 200 ord per time eller at vi måtte ha bestemt oss for en problemstilling første timen. Eller eventuelt bare gitt oss halvparten av tiden så vi fikk føle på litt tidspress. Det er også spennende på samme tid, siden du får liksom mye mer å se på og bestemme deg for og du har faktisk for en gangs skyld muligheten til å velge det du faktisk syntes er pittelitegranne spennende.

## **Vedlegg 9: Metodologiske notater (feltnotater) fra intervjusituasjonene**

Intervju 1 med Mina: Ingenting å notere foruten det som foreligger i transkripsjonen.

Intervju 2 med Ole i del 1 om forskningsspørsmål 2ABC: Forstyrrelser underveis i intervjuet fordi vi var på et sted som skulle brukes som møtelokale senere på dagen. Det forstyrret noe av flyten i intervjuet, og førte til at jeg måtte stille noen av spørsmålene om igjen fordi vi mistet tråden. Det kan også ha ført til at informanten mistet fokus.

Fokusgruppe 1: Ingenting å notere foruten det som foreligger i transkripsjonen.

Fokusgruppe 2: En elev kom sent grunnet tekniske problemer. Samme elev logget av, da han holdt på å gå tom for strøm. Koblet seg aldri på igjen. Regnes som frafall.



## Vedlegg 10: Plan for undervisning og feltnotater fra undervisningen

1. time	Mål for timen: Bli kjent med elevene, gjøre læringsprosessen synlig og gi en struktur slik at alle elevene vet hva som er målet.			Hvordan gikk det?	Min <u>talkning</u> .
15 min	<u>HVA</u> 1 Bli kjent med elevene.	<u>HVORDAN</u> 1 <u>Navnerunde</u> , der alle elevene presenterer sitt <u>navn</u> og <u>forteller</u> tre ting de liker å gjøre på <u>fritiden</u> . Til sist presenterer jeg meg <u>sely</u> .	<u>HVORFOR</u> 1 For å bli kjent med elevene og gjøre terskelen <u>lavere</u> for å delta i <u>muntlige</u> aktiviteter.	1 Alle fortalte <u>velvillig</u> om fritidsinteresser og <u>navnene</u> sine.	
10 minutter	2 Introdusere sirkelmodellen.	2 Sirkelmodellen <u>presenteres</u> vha. PP, der jeg <u>snakker</u> om <u>hva</u> som inngår i <u>hver</u> fase. Få med noe om <u>refleksjonsnotatene</u> .	2 For å gjøre elevene bevisst på <u>hvordan</u> læringsprosessen skal gå for seg. Å lære å lære.	2 Elevene virket oppvakte og <u>fulgte</u> godt med	
10 minutter	3 Presentere kompetansemålet og delmål	3 <u>Jeg forteller</u> om kompetansemålet og <u>hva</u> som inngår i det.	3 For at elevene skal ha det klart for seg <u>hva</u> som er målet med perioden.		
5 minutter	4 Presentere <u>evalueringen</u> .	4 <u>Jeg forteller</u> om at jeg skal evaluere <u>hvordan</u> opplegget har gått gjennom <u>videointervjuer</u> med to grupper på seks elever. Legge ut samtykkeskjema på <u>itslearning</u> .	4 For at elevene skal være fortrolig med <u>evalueringen</u> og at de vet <u>hva</u> de har i vente.	4 Elevene <u>sier</u> , at de er innforstått med det	
5-10 minutter	5 Begynne <u>hvorfor</u> -fasen	5 Hypotetisk eksempel med Kåre som <u>ikke</u> får snakke språket sitt. Kåre <u>snakker</u> norsk, men får <u>ikke</u> lov til det i klasserommet eller i andre offisielle <u>sammenhenger</u> . Når han skal snakke, må han snakke svensk, som han <u>ikke</u> har møtt før han begynte på skolen.	5 For å aktualisere og <u>kontekstualisere</u> <u>hvordan</u> <u>samene</u> kan ha opplevd fornorskingspolitikken.	5 To elever fortalte fra *** ( <u>innovandere</u> ) fortalte <u>velvillig</u> om språk og identitet, samt kulturelle <u>utfordringer</u> . De andre elevene <u>fulgte</u> godt med.	
Resten av timen (5-10 min)	6 <u>Hvor</u> -fasen og <u>refleksjonsnotat</u> .	6 Elevene lager en logg, der de skriver om: (a) <u>hva</u> har jeg lært? (b) <u>hva</u> lurte jeg på? (c) <u>hva</u> var interessant? (d) <u>Hvordan</u> har arbeidsprosessen vært denne timen, <u>hva</u> kan <u>forbedres</u> ?	6 For å <u>metareflektere</u> .	6 Noe teknologisk krøll, men når det ble <u>ordnet</u> gikk elevene godt i gang.	

2. time	Mål for timen: Elevene skal reflektere over <u>egget</u> språk, og <u>hva</u> det har å si for egen identitet. De skal også <u>se</u> viktigheten av å lære om samisk.			Hvordan gikk det?	Min <u>talkning</u> .
10 min	<u>HVA</u> 1 <u>Hvorfor</u> -fasen. Aktualisere	<u>HVORDAN</u> 1 Samisk musikkinnslag. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gmoMxwNJSo&amp;ab_channel=IS%C3%81K">https://www.youtube.com/watch?v=gmoMxwNJSo&amp;ab_channel=IS%C3%81K</a> - <u>Isak</u> . Låten heter <u>Curves Munie</u> og betyr på norsk «Rop på meg». <u>Sangen</u> handler om <u>hvordan</u> det er å flytte fra et samisk språkområde, til et <u>annet</u> sted, der artisten nå <u>savner</u> sitt samiske <u>hjem</u> , og frykter å miste sitt samiske språk. <u>Sangen</u> oppfordrer oss til å ta vare på det samiske språket.	<u>HVORFOR</u> 1 For å aktualisere stoffet, vekke <u>interessen</u> til elevene og å oppleve samisk kultur i moderne drakt.	1 IT-trøbbel i <u>oppstarten</u> , men det <u>løste</u> seg fort. Fin ro da vi <u>hørte</u> <u>sangen</u> <u>sammen</u> .	
20 min	2 Aktualisere <u>videre</u> gjennom refleksjon om språk	2 Spørsmål i grupper på fire, deretter plenum (skriv ut ark med <u>oppgavene</u> ): • Har du noen gang vært flau eller stolt over ditt <u>egget</u> språk? Fortell. • Har du noen gang fått kritikk for måten du <u>snakker</u> på? <u>Hvordan</u> reagerte du? <u>Hvilke</u> følelser satt det i gang? • Har du fått <u>uønsket</u> <u>oppmerksomhet</u> på grunn av språket ditt? På <u>hvilken</u> måte? • Tenker du i dag at din egen språksituasjon har vært en styrke eller en svakhet for deg?	2 <u>Aktualisering</u> fortsetter, og elevene kan relatere fagstoffet til sine egne liv og <u>livserfaringer</u> . Se <u>sammenheng</u> mellom <u>samenes</u> <u>erfaringer</u> og egne <u>erfaringer</u> .	2 Elevene arbeidet i sine makkergrupper (som de er vant til), og diskusjonen ser ut til å flyte fint. I plenum: <u>Flere</u> elever deler <u>velvillig</u> om <u>spørsmålene</u> . Diskusjonen dreies inn på identitet, med <u>flere</u> reflekterte <u>svar</u> der elevene bygde <u>videre</u> på <u>hverandres</u> <u>utsagn</u>	

5-10 min	3 Refleksjon om viktigheten av fagstoffet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tenk deg at du <u>ikke</u> fikk lov til å snakke ditt <u>egget</u> språk på skolen: <u>Hvordan</u> ville du reagert? Ville du ha gjort motstand?</li> <li>Bør samfunnet verne om språk som står i fare for å dø ut? Eller er det <u> greit</u> at vi får gradvis færre og færre språk i verden?</li> <li><u>Hva</u> mister vi når vi mister språket vårt?</li> </ul> <p>3 Elevene fortsetter i gruppene med spørsmålene: <u>Hvorfor</u> er kunnskap om samisk relevant for deg? <u>Hvorfor</u> angår samenes språk, kultur og historie deg?</p>	3 For å gjøre det <u>tydeligere</u> <u>hvorfor</u> dette er viktig fagstoff for elevene. Gir elevene gode <u>begrunnelse</u> for å bry seg om stoffet, og å arbeide med det. Forsøk på å skape indre motivasjon for fagstoffet.	– spilte ball <u>sammen</u> . Noen elever sa at de hadde hatt om samisk og urfolk generelt i samfunnsfag nylig. ->	Tverrfaglig samarbeid.
10 min	4 <u>Hva</u> -fasen begynner	4 Elevene formulerer et VØL-skjema. <u>Jeg</u> legger ut mal for VØL-skjema på itsl. Her skal de formulere <u> hva</u> de vet om <u> samene fra før</u> , og <u> viktigst</u> : <u> hva</u> lurer de på om <u> samene</u> og <u> dere</u> kultur, historie og språk?	4 For å reflektere over <u> hva</u> man vet <u> fra</u> før, og <u> hva</u> man gjerne vil vite. Skape en bevissthet om <u> hvor</u> man <u> befinner</u> seg i læringsløypen.	4 Litt dårlig tid til VØL, <u> siden</u> diskusjonen strakk litt ut i tid.	
10 min	5 <u>Hvor</u> -fasen	5 Elevene lager en logg, der de skriver om: (a) <u> hva</u> har jeg lært? (b) <u> hva</u> lurer jeg på? (c) <u> Hva</u> var interessant? (d) <u> Hvordan</u> har arbeidsprosessen vært denne timen, <u> hva</u> kan <u> forbedres</u> ?	5 For å metareflektere om stoffet, bevisstgjøre elevene på egen læringsprosess.	5 Rolig klasserom mens elevene skrev. <u> Ikke</u> alle fikk fullført, <u> siden</u> diskusjonen	

				strakk ut i tid, men da ble loggskrivning gitt som lekse for de elevene som <u> ikke</u> fikk tid til å fullføre.	
--	--	--	--	---	--

3. time	Mål for timen: Elevene skal ha en generell oversikt over samisk.		Hvordan gikk det?	Min tolkning.
10 min	<u>HVA</u> 1 <u>Hvorfor</u> -fasen. Aktualisere	<u>HVORDAN</u> 1 Intervju med Ella Marie Hætta Isaksen (samme artist som jeg viste forrige time) om samisk, klima og miljøforvaltning fra 29:11: <a href="https://tv.nrk.no/serie/dagsrevyen/202011/NNFA19112620/avspiller">https://tv.nrk.no/serie/dagsrevyen/202011/NNFA19112620/avspiller</a>  <a href="https://tv.nrk.no/serie/lindmo/2019/MUHU03001119/avspiller">https://tv.nrk.no/serie/lindmo/2019/MUHU03001119/avspiller</a> fra 28:45	<u>HVORFOR</u> 1 For å vekke elevenes interesse, og for at de skal høre om en viktig samisk stemme som tar opp både klima og samisk språkbevaring.	1 Elevene er stille og følger med, noen ser litt trøtte ut.
10-15 min	2 <u>Hva</u> -fasen fortsetter med plenums gjennomgang	2 Plenums gjennomgang <u> vha</u> . PP. Oversikt over samisk kultur, språk og historie. Fokus på det sentrale. Elevene noterer stikkord underveis, som <u> jeg</u> modellerer i forkant.	2 For å gi elevene en generell oversikt over det mest sentrale om samisk kultur, språk og historie. Modellerer <u> stikkordsskriving</u> først, for at elevene aktivt arbeider med stoffet samtidig som <u> jeg</u> 'doserer'.	2 Stillhet, med unntak av noen <u> hån</u> sopprekninger for <u> oppklaringer</u> og spørsmål til <u> fordypning</u> .
15 min	3 <u>Hva</u> -fasen fortsetter. Elevene leser <u> selvstendig</u> med lesestrategi.	3 <u> Jeg</u> modellerer lesestrategi: BISON. Deretter leser elevene side 124-127 <u> selvstendig</u> i boken, og noterer under <u> hver</u> av <u> bokstavene</u> i BISON.	3 Elevene leser <u> selv</u> for å gå <u> ett</u> hakk <u> mer</u> detaljert til verks om fagstoffet. BISON-blikk for å få oversikt over teksten og det mest sentrale.	3 Fin arbeidsro. Noen spørsmål for <u> oppklaringer</u> , særlig om samisk språk og fornuksingspolitikk.
15 min	4 <u>Hvor</u> -fasen	4 Elevene lager en logg, der de skriver om: (a) <u> hva</u> har <u> jeg</u> lært? (b) <u> hva</u> lurer <u> jeg</u> på? (c) <u> Hva</u> var interessant? (d) <u> Hvordan</u> har arbeidsprosessen vært denne timen, <u> hva</u> kan <u> forbedres</u> ?	4 For å <u> åpne</u> for metarefleksjon om læringsprosessen og en bevisstgjøring av <u> hvor</u>	4 Arbeidet med logger <u> virker</u> nå <u> mer</u> <u> innarbeidet</u> enn <u> tidligere</u> . God arbeidsro med loggskrivning.

			elevene <u> befinner</u> seg i læringsprosessen.		
--	--	--	--	--	--

4. time	Mål for timen: Elevene skal formulere egne undringssspørsmål om samisk, og begynne på fordypningen.	Hvordan gikk det?	Min tolkning.		
10-15 min	<u>HVA</u> 1 <u>Hvorfor</u> -fasen. Aktualisere.	<u>HVORDAN</u> 1 <u>Sapmi-tegneseriestripe</u> . Elevene leser <u>tegneserie</u> i 10 minutter: <a href="https://nettsierier.no/sapmi/comic/15-04-2012/">https://nettsierier.no/sapmi/comic/15-04-2012/</a>	<u>HVORFOR</u> 1 For å aktualisere samisk for elevene, som en <u>apetittvekker</u> . Det ligger også noe implisitt samisk <u>kulturforståelse</u> i <u>tegneseriene</u> , som kan hjelpe elevene til å sette seg inn i livet som samisk.	Første 5-7 minutter gikk til info fra faglærer i norsk om fagdag. Derfor noe mindre tid til å lese <u>tegneserier</u> .	For rask progresjon? For høyt nivå på <u>lesingen</u> med bare å ha lest i læreboken på <u>forhånd</u> . Innvending: Elevene har nylig lest lengre tekst (Tante <u>ulrikkes</u> vei). Men <u>ikke</u> alle elevene leste hele, og det er også en annen sjanger (roman) og <u>ikke</u> sakprosa, som er mer <u>innholdstett</u> .
25 min min	2 <u>Hvor</u> (ad <u>fontes</u> )	2 Elevene arbeider <u>selvstendig</u> med lesing av stoffet, ved bruk av BISON-blikk + notatskriving i punkter + sammendrag. Lese først, så skrive notat. Alle elevene leser <u>Kublakan-kilden</u> . Deretter kan de <u>velge</u> seg ut <u>hvilke</u> kilder de vil <u>fordype</u> seg i, ut fra <u>hva</u> de lurer på og er nysgjerrige på om samisk. Se <u>kildeliste</u> under tabellen.	2 For å gjøre et <u>dybdykk</u> i originaltekster om samisk. Elevene må lese en oversiktstekst for å sørge for at alle har <u>overflate læringen</u> , på plass før <u>dybdelæringen</u> skal skje. Dernest <u>selvvalgt</u> lesing for å begynne på individuell <u>fordypning</u> .	2 Elevene uttrykker at <u>kildene er overveldende</u> ->  Noen elever ser ut til å late som om de leser, ved at de blar på <u>sidene</u> når de ser at <u>jeg</u> ser på, men aldri <u>ellers</u> . Vanskelig å være sikker på om dette stemmer. Når <u>jeg</u> observerte dette, spurte <u>jeg</u> elevene om de hadde behov for hjelp eller om de lurte på noe, men det <u>trengte</u> de <u>ikke</u> .	
15 min	3 <u>Hvordan</u>	3 Elevene arbeider individuelt med å formulere undringssspørsmål. Her kan de gjerne gå tilbake til <u>spørsmålene</u> de lurte på i VØL-skjemaet (2. time) og <u>refleksjonsnotatene</u> . De kan også ta utgangspunkt i det de leste om, var det noe de synes var særlig <u>spennende</u> ? <u>Hva</u> vil du vite <u>mer</u> om? Formuler problemstilling om enten samisk kultur, samisk språk eller fornukspolitikk.	3 For å gå <u>videre</u> i <u>fordypningen</u> , ut fra <u>tidligere lesning</u> og <u>valg</u> i <u>undervisningen</u> . Med dette kan de gå i <u>dybden</u> på det elevene <u>selv</u> synes er interessant, og vil <u>forhåpentligvis</u> få <u>eierskap</u> til stoffet.	3 Flere elever <u>trengte</u> hjelp til å komme i gang med å lage en problemstilling. Ved <u>håndopprekning</u> hadde de fleste elevene laget en foreløpig problemstilling.	

10 min	4 <u>Hvor</u> -fasen	4 Elevene lager en logg, der de skriver om: (a) <u>hva</u> har <u>jeg</u> lært? (b) <u>hva</u> lurer <u>jeg</u> på? (c) <u>Hva</u> var interessant? (d) <u>Hvordan</u> har arbeidsprosessen vært denne timen, <u>hva</u> kan <u>forbedres</u> ?	4 For å bevisstgjøre elevene om <u>hvor</u> de <u>befinner</u> seg i læringsprosessen. Metarefleksjon.	4 <u>Loggskrivningen</u> virker <u>innarbeidet</u> .	
--------	----------------------	---	--	--	--

5. time	Mål for timen: Elevene skal arbeide individuelt med sitt samiske prosjekt.	Hvordan gikk det?	Min tolkning.		
10 min	<u>HVA</u> 1 <u>Hvorfor</u> -fasen	<u>HVORDAN</u> 1 <u>Hva</u> er joik? <a href="https://www.youtube.com/watch?v=A_eIIN9wBWU&amp;ab_channel=VisitNorway">https://www.youtube.com/watch?v=A_eIIN9wBWU&amp;ab_channel=VisitNorway</a>	<u>HVORFOR</u> 1 For at elevene kan få oppleve noe samisk kultur, og <u>ikke</u> bare lese om det. Sette seg inn i kulturuttrykk. Fungerer også som <u>apetittvekker</u> for resten av timen.	Feltnotat: 1 Noe sen <u>oppstart</u> <u>grunnet</u> elever som var sene inn til timen, og rot rundt om i klasserommet. Litt tid før elevene falt til ro.	1 Elevene <u>virker</u> fenget av videoen.  2 Mulig en utfordring i møte med <u>temaer</u> som finnes i <u>flere</u> ulike fag, som samisk og urfolk, som også <u>forekommer</u> i samfunnskunnskap.
40 min	2 <u>Hvem</u> -fasen	2 Elevene arbeider med å formulere noe skriftlig eller <u>mundtlig</u> med reelle <u>mottakere</u> . <u>Hvordan</u> er det fornuftig å svare på <u>problemstillingen</u> , både med tanke på form og <u>innhold</u> . Elevene skaper sitt <u>eget</u> produkt <u>selvstendig</u> ut fra <u>problemstillingen</u> .	1 Noen elever nikker på <u>hodet</u> , <u>samtlig</u> følger med.  2 <u>Jeg</u> gikk rundt for å høre om elevenes <u>problemstillinger</u> . Mange var spissede og gode norskfaglige <u>problemstillinger</u> . Noen måtte derimot ha litt hjelp for å lage en <u>mer</u> presis problemstilling.		
10 min	3 <u>Hvor</u> -fasen	3 Elevene lager en logg, der de skriver om: (a) <u>hva</u> har <u>jeg</u> lært? (b) <u>hva</u> lurer <u>jeg</u> på? (c) <u>Hva</u> var interessant? (d) <u>Hvordan</u> har arbeidsprosessen vært denne timen, <u>hva</u> kan <u>forbedres</u> ?	3 For å fortsette den stadige metarefleksjonen om <u>hvor</u> elevene <u>befinner</u> seg i læringsprosessen.	2 Det var også noen <u>problemstillinger</u> som var <u>mer</u> rettet mot historiefaget og samfunnskunnskap, og da forsøkte <u>jeg</u> å rette det <u>mer</u> inn på det norskfaglige om stoffet.	

				2 En del <u>fravær</u> <u>forrige</u> <u>time</u> , og derfor var det noen som gikk glipp av <u>lesingen</u> som skulle fungere som <u>overflatelæringen</u> som ligger til grunn for <u>dybdelæringen</u> .	
--	--	--	--	--	--

6. time	Mål for timen: Elevene skal fortsette med sitt samiske prosjekt.	Hvordan gikk det?	Min tolkning.
5-10 min	<u>HVA</u> 1 <u>Hvorfor</u> -fasen	<u>HVORFOR</u> 1 For å <u>åpne</u> for at elevene kan <u>spørre</u> om <u>hva</u> som helst de måtte lure på om <u>samer</u> . Vil fungere som en <u>apetittvekker</u> samtidig.	1 Det <u>pågår</u> <u>renovasjon</u> av skolen, og derfor var det <u>sprenning</u> ved timens <u>oppstart</u> , som gjorde at elevene måtte <u>forflytte</u> seg de første 15 <u>minuttene</u> av timen. Skolen hadde derimot ingen rom tilgjengelige som <u>backup</u> , og derfor fikk elevene <u>friminutt</u> i 15 <u>minutter</u> ekstra. Det førte til at timen <u>startet</u> 15 <u>minutter</u> senere enn <u>planlagt</u> . Med det fikk <u>jeg</u> <u>ikke</u> gjennomført <u>hvorfor</u> -fasen i denne timen. <u>Jeg</u> vil likevel gjennomføre opplegget med lærer-i-rolle neste time.
40 min	2 <u>Hvem</u> -fasen	2 For at elevene skal ta <u>eierskap</u> til stoffet <u>selv</u> , og <u>fordype</u> seg i den delen av kompetansemålet som de <u>selv</u> synes er interessant	2 Mange av elevene <u>virker</u> som de har <u>kom</u> t godt i gang med sine prosjekter. Noen elever spurte om hjelp til å få <u>kom</u> t i gang, og sto fast etter a) å ha skrevet disposisjon, b) med å få formulert en presis problemstilling (da særlig de elevene som <u>ikke</u> var <u>tilstede</u> enten fjerde og/eller femte time).
10 min	3 <u>Hvor</u> -fasen	3 For å fortsette den stadige <u>metarefleksjonen</u> om <u>hvor</u> elevene <u>befinner</u> seg i læringsprosessen	3 <u>Loggskrivningen</u> <u>virker</u> godt <u>innarbeidet</u> , og det ser ut til at <u>loggene</u> <u>øker</u> i kvalitet for <u>hver</u> gang -> økt <u>metalæring</u> og <u>metakognitiv</u> bevissthet?

			2 Noen elever gjorde andre ting på <u>PCene</u> sine enn faglig arbeid. Disse forsøkte <u>jeg</u> å få på rett spor igjen, men måtte stadig vende tilbake til elevene for å holde motivasjonen oppe.	2 Kan kanskje <u>skyldes</u> <u>manglende</u> <u>hvorfor</u> -fase og <u>apetittvekker</u> ? Eventuelt at elevene <u>ikke</u> er nok indre motiverte til å holde konsentrasjonen og arbeidet oppe. Eller så kan det være at det <u>ikke</u> ligger nok <u>overflatelæring</u> til grunn.
			3 Noen elever etterspurte, da det var 10 <u>minutter</u> igjen av <u>timene</u> : «Skal vi <u>ikke</u> skrive <u>logg</u> ?» eller <u>lignende</u> <u>utsagn</u> . Underveis i <u>loggskrivningen</u> var det god arbeidsro.	3 <u>Loggskrivningen</u> <u>virker</u> godt <u>innarbeidet</u> , og det ser ut til at <u>loggene</u> <u>øker</u> i kvalitet for <u>hver</u> gang -> økt <u>metalæring</u> og <u>metakognitiv</u> bevissthet?

7.	Mål for timen: Elevene skal fortsette med sitt samiske prosjekt.		Hvordan gikk det?	Min tolkning.
time	<u>HVA</u>	<u>HVORDAN</u>	<u>HVORFOR</u>	
	1 <u>Hvorfor</u> -fasen	1: Om samisk <u>håndverkstradisjon</u> : <a href="https://tv.nrk.no/serie/symesterskapet/sesong/4/episode/6/avspiller">https://tv.nrk.no/serie/symesterskapet/sesong/4/episode/6/avspiller</a> fra 12:30	1 For at elevene kan få oppleve noe samisk kultur, og <u>ikke</u> bare lese om det. Sette seg inn i kulturuttrykk. Fungerer også som <u>apetittvekker</u> for resten av timen.	1 Lyden fungerte <u>ikke</u> med projektoren. Derfor fortalte <u>jeg</u> i <u>stedet</u> elevene om samisk <u>håndverkstradisjon</u> og <u>duodji</u> i fem <u>minutter</u> .
	2 <u>Hvem</u> -fasen	2 Elevene fortsetter dit de kom <u>førrige</u> time med det <u>selvstendige</u> arbeidet.	2 For at elevene skal ta <u>eierskap</u> til stoffet <u>selv</u> , og <u>fordype</u> seg i den delen av kompetansemålet som de <u>selv</u> synes er interessant	2 Elevene <u>spør</u> om stadig <u>mer</u> komplekse og faglige spørsmål.
5-10 min	3 <u>Hvor</u> -fasen	3 Elevene lager en logg, der de skriver om: (a) <u>hva</u> har <u>jeg</u> lært? (b) <u>hva</u> lurer <u>jeg</u> på? (c) <u>Hva</u> var interessant? (d) <u>Hvordan</u> har arbeidsprosessen vært denne timen, <u>hva</u> kan <u>forbedres</u> ?	3 Avdelingsleder kom inn og fortalte om en elev i klassen som var innlagt på <u>sykehus</u> . Etter dette ble arbeidsroen <u>adskillig dårligere</u> .	
40 min			3 <u>Overordnet</u> : <u>Jeg</u> følte meg <u>ikke</u> helt <u>påkoblet</u> <u>selv</u> i dag. <u>Jeg</u> kunne ha vært <u>mer</u> «på».	
10 min				

8.	Mål for timen: Elevene skal vurdere <u>hverandres</u> samiske prosjekt, både for å <u>forbedre</u> eget prosjekt, men også for å lære av <u>hverandre</u> , og å lære om <u>revisjon</u> .		Hvordan gikk det?	Min tolkning
time	<u>HVA</u>	<u>HVORDAN</u>	<u>HVORFOR</u>	
	1 <u>Hvorfor</u> -fasen	1 4 myter om samisk: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mLCWM4HmNQ0&amp;ab_channel=NRKNyheter">https://www.youtube.com/watch?v=mLCWM4HmNQ0&amp;ab_channel=NRKNyheter</a>	1 Som en <u>apetittvekker</u> , og for å unngå at elevene sitter igjen med ulike stereotypiske <u>forståelser</u> av samisk.	1 Hoppet over denne, fordi lyden fortsatt <u>ikke</u> fungerte med projektoren. I <u>stedet</u> fortalte <u>jeg</u> litt om samisk på en <u>mundlig</u> og <u>fortellende</u> måte.
	2 <u>Hvem</u> -fasen – revisjon	2 Elevene blir satt <u>sammen</u> to og to, og skal <u>gjøre</u> <u>medelevsvurdering</u> av <u>hverandres</u> tekster, om de så er skriftlige eller <u>mundlige</u> . Elevene gir konstruktiv kritikk til <u>hverandre</u> ved å lese <u>hverandres</u> tekster, for så å kommentere på <u>hva</u> som er bra og <u>hva</u> som kan bli <u>bedre</u> .  Elevene begynner på revisjonsarbeidet med utgangspunkt i <u>medelevsvurderingen</u> .	2 For å revidere tekstene de skriver i <u>fordypningen</u> . Det vil <u>gjøre</u> tekstene <u>bedre</u> , samtidig som elevene kan lære av <u>hverandres</u> tekster, <u>siden</u> de skriver ulike tekster om ulike <u>temaer</u> med ulik form.	2 Først modellerte <u>jeg</u> revisjon. Men langt <u>fra</u> alle elevene var <u>kom</u> godt i gang med skriveprosessen, <u>siden</u> de har brukt mye tid på å lese seg opp på stoffet. Disse elevene fikk arbeide <u>selvstendig</u> , mens omtrent ¾ av klassen gjennomførte <u>medelevsvurderingen</u> .
10 min	2 <u>Hvem</u> -fasen	3 Elevene lager en logg, der de skriver om: (a) <u>Hva</u> har <u>jeg</u> lært av å vurdere en <u>medelev</u> sin tekst? (b) <u>Hvordan</u> kan du bruke <u>tilbakemeldingene</u> du fikk av medeleven din, og <u>hva</u> lærte du av <u>tilbakemeldingene</u> ? (c) <u>Hvordan</u> har arbeidsprosessen vært denne timen, <u>hva</u> kan <u>forbedres</u> ?	2 En del av elevene som har vært treige med å komme i gang <u>virker</u> til å få farten opp.	
10 min	3 <u>Hvor</u> -fasen	3 For å stadig være bevisst på egen læringsprosess, og å reflektere rundt egen læring.	3 Loggmalen ble <u>endret</u> av meg, <u>siden</u> loggmalen for denne timen tok utgangspunkt i at alle hadde gjennomført <u>medelevsvurderingen</u> . De	

			fleste skrev derfor logger ut framsatte maler som tidligere. <u>Overordnet</u> : God arbeidsro denne timen.	
--	--	--	---	--



9. time	Mål for timen: Elevene skal metareflektere om arbeidsprosessen, og ferdigstille prosjektene sine.	Hvordan gikk det?	Min tolkning.	
10 min	<b>HVA</b> 1 <b>Hvorfor</b> -fasen	<b>HVORDAN</b> 1 Elevene diskuterer i grupper <b>hvorfor</b> det er viktig med kunnskap om samisk, og <b>hva</b> som kan være grunner til at vi har om det, og <b>hvorfor</b> det er et kompetansemål om det.  Elevene arbeider videre med revisjon av tekstene sine. Prøve å ferdigstille. De kan få noe tid i 10. time, men lite.	<b>HVORFOR</b> 1 For å vende tilbake til diskusjonen fra andre time, og fungere som indre motivator, ved å <b>åpne</b> for at elevene <b>selv</b> kan synes at dette er viktig fagstoff å kunne noe om.	1 Treg <b>oppstart</b> av timen, fordi mange elever var sene. Også noe kaotisk som følge av en elev som hadde vært i en trafikkulykke denne <b>morgen</b> .  1 Diskusjon i makkergrupper ( <b>firegrupper</b> som elevene er vant til å jobbe <b>sammen</b> med).
30 min	2 <b>Hvem</b> -fasen	3 Elevene lager en logg, der de skriver om: Tenk tilbake til da <b>dere</b> diskuterte i grupper om du har vært flau over <b>egget</b> språk, fått kritikk for <b>egget</b> språk, om å <b>ikke</b> få lov til å snakke <b>egget</b> språk på skolen (2. time): - Har ditt syn <b>endret</b> seg <b>siden</b> <b>dere</b> diskuterte dette sist? - <b>Hvordan</b> har det <b>endret</b> seg? - <b>Hvordan</b> ville du reagert nå, dersom du <b>ikke</b> fikk lov til å snakke ditt <b>egget</b> språk på skolen? - <b>Hva</b> tenker du nå om samfunnet bør verne språk som står i fare for å dø ut? - <b>Hva</b> tenker du nå om <b>hva</b> vi mister når vi mister språket vårt? - Kan dette fagstoffet <b>brukes</b> i andre fag eller andre <b>sammenhenger</b> i livet enn i norskfaget, og i så fall <b>hvilke</b> <b>sammenhenger</b> og <b>hvordan</b> ?	2 For at elevene skal ta <b>eierskap</b> til stoffet <b>selv</b> , og <b>fordype</b> seg i den delen av kompetansemålet som de <b>selv</b> synes er interessant	1 <b>Jeg</b> gikk rundt i klasserommet for å høre <b>hva</b> elevene snakket om i makkergruppene. Der overhørte <b>jeg</b> en elev som sa at «kunnskap om samisk er <b>ikke</b> viktig». En annen sa at man måtte «lære av <b>historien</b> for at den <b>ikke</b> skal gjenta seg», en annen <b>nevnte</b> «kunnskap om minoriteter og <b>undertrykkelse</b> og kjennskap til en norsk minoritets kultur».
20 min	3 <b>Hvor</b> -fasen	3 For å være stadig bevisst på læringsprosessen sin, i tillegg til å <b>åpne</b> for at elevene <b>selv</b> kan <b>se</b> <b>endringer</b> i egne <b>forståelser</b> av fagstoffet over tid,	3 Det <b>virker</b> til å være noe misnøye med kravet om 300 ord i loggen, til tross for at malen i seg <b>selv</b> er 130 ord <b>fra</b> før. Likevel fin arbeidsro etter noen <b>minutter</b> med misnøye og klaging <b>fra</b> elevene. <b>Misnøyen</b> tolker <b>jeg</b> fordi <b>flere</b> elever sa ting som «300 ord er jo <b>dråttme!</b> » og <b>lignende</b> .	

		<b>siden</b> de <b>allerede</b> har diskutert disse <b>spørsmålene</b> , men nå skal de <b>se</b> på <b>endringer</b> .	3 Denne fasen ble <b>startet</b> litt <b>senere</b> enn tenkt, <b>siden</b> timens <b>oppstart</b> var treg, som gikk ut over <b>tiden</b> elevene hadde til å skrive og revidere tekstene sine. For å <b>ikke</b> la det gå ut over <b>skrivningen</b> , varte denne fasen 15 <b>minutter</b> , og <b>ikke</b> 20 <b>minutter</b> som det var tenkt.
--	--	---	---

10. time	Mål for timen: Elevene skal metareflektere. De skal forstå sin egen arbeidsprosess, og reflektere over <b>hvordan</b> den kan <b>bedres</b> , <b>hva</b> de har lært, og <b>hva</b> som enda <b>gjenstår</b> å lære.	Hvordan gikk det?	Min tolkning.
10 min	<b>HVA</b> 1 <b>Hvor</b> -fasen	<b>HVORFOR</b> 1 For å lære av <b>hverandre</b> læringsprosess, reflektere over egen læringsprosess, samt for å gjøre det <b>enkler</b> for <b>hver</b> elev å skrive prosjektrapporten på slutten av timen.	I denne timen var det store endringer fra den opprinnelige planen, etter det ble innført <b>rødt</b> nivå i videregående skole som følge av nye koronatiltak innsatt av regjeringen. Derfor ble timen gjennomført digitalt gjennom Microsoft Teams.  Det var en rotete oppstart av timen, siden elevene ikke hadde hatt undervisning på Teams før. Det var uvant for elevene.
10 min	2 <b>Hvor</b> -fasen	2 For å reflektere over <b>hvilket</b> fagstoff de har lært seg, og <b>hvorvidt</b> de fortsatt har noe de synes hadde vært interessant å lære seg.	Jeg la ut instruksjonene i en <b>powerpoint</b> -fil som ble sendt til elevene. Elevene fikk arbeide selvstendig med oppgaveinstruksene som også ble forklart, frem til vi møttes igjen i det digitale rommet fem minutter før timens avslutning. Jeg var tilgjengelig i det digitale rommet hele timen for eventuelle spørsmål. Spørsmålene som ble stilt av elevene var i utstrakt grad av praktisk art, som eksempelvis « <b>hvor</b> finner jeg innleveringsmappen?» og « <b>hvor</b> finner <b>jeg</b> spørsmålene?».
40 min	3 <b>Hvor</b> -fasen	3 Elevene skriver en prosjektrapport på omtrent 500 ord med <b>følgende momenter</b> : - <b>Hvordan</b> ble prosjektet gjennomført? Planlegging, samarbeid, <b>problemer</b> underveis, <b>hvordan</b> møtte du <b>problemene</b> og <b>hvordan</b> håndterte du dem? - Evaluere <b>hva</b> elevene er fornøyde med, både med måten de har <b>jobbet</b> , og <b>hvordan</b> produktet ble. <b>Hva</b> kunne de gjort <b>annerledes</b> ?	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva har de lært av arbeidsprosessen? Både faglig innhold om samisk, men også av å arbeide på denne måten.</li> <li>- Hva synes du om å arbeide på en slik utforskende måte?</li> </ul>	undervisningsøkten e.	<p>1 Refleksjonsspørsmålene ble gjennomført som en skriftlig innlevering individuelt, og ikke som en diskusjon i par.</p> <p>2 VØL-skjemaene valgte jeg å stole på at elevene gjennomførte selv, uten at den skulle leveres.</p> <p>3 Prosjektrapporten ble gitt som innlevering til mandag 20. des sammen med innlevering av det individuelle skriftlige prosjektet.</p>	
--	--	---	-----------------------	---	--

11. time:

Elevene arbeider selvstendig med prosjektet sitt. Revidere, ferdigstille og levere innen timen.

## Vedlegg 11: Samtykkeskjema for lærerne i utvalget

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Språklige tema som døråpner for identitetsutvikling, danning og dybdelæring i LK20»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å se nærmere på hvordan språklige temaer kan være med på å fremme identitetsutvikling og danning gjennom dybdelæring for elever i norskfaget i Fagfornyelsen (LK20). Dette skrevet vil gi deg informasjon om prosjektets mål, og hva en eventuell deltakelse i prosjektet innebærer for deg.

#### Formål.

Formålet med prosjektet er at det er en del av en masteroppgave. Problemstillingen til masteroppgaven lyder: Hvordan fremme danning og identitetsutvikling gjennom språklige temaer i fagfornyelsen. For å finne ut av dette, er det viktig å få informasjon fra lærere om hvordan de oppfatter språklige temaer knyttet til ulike temaer som er vektlagt i forbindelse med fagfornyelsen. Under dette er jeg interessert i danning og hvordan lærere arbeider med danning, dybdelæring, språklige temaer og identitet. Derfor trenger jeg intervjuer med lærere for å få informasjon om hvordan norsklærere jobber, ser på og oppfatter språklige temaer knyttet til fagfornyelsen. I intervjuene er jeg interessert i blant annet norsklæreres forståelse av danning, hvilke arbeidsmåter norsklærere bruker, hvordan de skaper relevans for elevene, og hva de tenker om dybdelæring i fagfornyelsen. Disse intervjuene vil supplere masteroppgaven med informasjon fra lærerkilden, før jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg og evaluere det ut fra elevintervjuer. Resultatet vil bli publisert i en mastergradsoppgave ved Universitetet i Bergen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Torbjørn Svendsen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er norsklærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som norsklærer vil du bli intervjuet om din undervisning. Intervjuet tas opp, og vil ta omtrent én time.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det har ingen konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta eller velger å trekke deg ved et senere tidspunkt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som beskrevet i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernloven. Navn vil bli anonymiserte i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2022. Da vil alle lydopptak og videoopptak slettes.

Dine rettigheter

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



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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Behandlingen av personopplysninger er registrert i UiBs prosjektoversikt RETTE, som ivaretar kravet til dokumentasjon av behandlingen, som er et krav etter personvernregelverket (GDPR). Personvernombudet ved UiB har oversikt over alle prosjekter registrert i RETTE.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Bergen, Ragnhild Lie Anderson (veileder) [Ragnhild.Anderson@uib.no](mailto:Ragnhild.Anderson@uib.no), Torbjørn.Svendsen, [torbjorn.svendsen@student.uib.no](mailto:torbjorn.svendsen@student.uib.no) (student og prosjektansvarlig). Personvernombud ved UiB: Janecke Helene Veim, [personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no).

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker i deltakelse i studien:

-----

(Signert av lærer, dato)

## Vedlegg 12: Samtykkeskjema for elevene i utvalget

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Språklige tema som døråpner for identitetsutvikling og danning i LK20»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å se nærmere på hvordan språklige temaer kan være med på å fremme identitetsutvikling og danning hos elever i norskfaget i Fagfornyelsen (LK20). Dette skrivet vil gi deg informasjon om prosjektets mål og hva en eventuell deltakelse i prosjektet innebærer for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er at det er en del av en masteroppgave. Problemstillingen til masteroppgaven lyder: Hvordan fremme danning og identitetsutvikling gjennom språklige temaer i fagfornyelsen. For å finne ut av dette, er det viktig å få informasjon fra elever om hvordan elever oppfatter språklige temaer knyttet til ulike temaer som er vektlagt i fagfornyelsen. Under dette er jeg interessert i hvordan man kan få elever til å lære om språklige temaer på en måte som fenger og bidrar til god læring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Torbjørn Svendsen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en elev som følger læreplanen fagfornyelsen (LK20) i norsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som elev vil du bli intervjuet i en gruppe om hvordan du opplever norskfaget og hva du tenker om undervisningen. Intervjuet tas opp med videoopptak, og vil ta omtrent én time. I tillegg vil du skrive refleksjonslogg etter hver time, og tillegg til en refleksjonslogg på slutten av prosjektet. Begge loggformene vil jeg samle inn og bruke som del av masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det har ingen konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta eller velger å trekke deg ved et senere tidspunkt. Det vil ikke påvirke ditt forhold til læreren din om du skulle ønske å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn vil bli anonymiserte i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2022. Da vil alle lydopptak og videoopptak slettes.

Dine rettigheter

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

Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, å få utlevert en kopi av dine

personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Behandlingen av personopplysninger er registrert i UiBs prosjektoversikt RETTE, som ivaretar kravet til dokumentasjon av behandlingen, som er et krav etter personvernregelverket (GDPR). Personvernombudet ved UiB har oversikt over alle prosjekter registrert i RETTE.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Bergen, Ragnhild Lie Anderson, [Ragnhild.Anderson@uib.no](mailto:Ragnhild.Anderson@uib.no) (veileder), Torbjørn Svendsen, [torbjorn.svendsen@student.uib.no](mailto:torbjorn.svendsen@student.uib.no) (student og prosjektansvarlig). Personvernombud ved UiB: Janecke Helene Veim, [personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no).

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker i deltakelse i studien:

-----  
(Signert av elev, dato)

## Vedlegg 13: Tillatelse fra Astrid Syse Talsethagen og LNU til gjengivelse av figur.

Den 2021-11-16 09:43, skrev Torbjørn Svendsen:

Hei,

Jeg er en masterstudent ved lektorutdanningen ved UiB, som skriver en nordiskdidaktisk masteroppgave om dybdelæring, dannelse og identitetsutvikling. Derfor har jeg brukt boken «Djupt og grunnleggende norskfagleg» en hel del, særlig bademodellen og sirkelmodellen (s. 39-41). Når jeg gjør rede for modellene i min masteroppgave, kunne jeg tenkt meg å vise til illustrasjonene for hver av modellene.

Grunnen til at jeg sender denne e-posten er nemlig at jeg vil ha tillatelse fra dere til å bruke illustrasjonene. Er det OK?

Med det sagt, takk for en fantastisk bok, som har hjulpet meg langt på vei i mitt prosjekt, og som har utviklet meg som norsklærer!

Beste hilsen

Torbjørn Svendsen

### SV: Rettigheter til "Djupt og grunnleggende norskfagleg" (Nyhus & Talsethagen, 2020)



✓ May Helene Solberg <May.Solberg@fa...>

tirsdag 16. november 2021 12:16

Til: LNU-Siv; ☒ Torbjørn Svendsen; Jorunn Nyhus, bruk; Astrid Syse Talsethagen

Hei,

Så hyggelig å høre 😊

Du har vår tillatelse til å bruke figurene for dette formålet. Lykke til med masteroppgaven!

Mvh

May Helene Solberg

**MAY HELENE SOLBERG**

forlagsredaktør humaniora og samfunnsvitenskapelige fag

Fagbokforlaget Akademisk

+47 975 56 619

### SV: Rettigheter til "Djupt og grunnleggende norskfagleg" (Nyhus & Talsethagen, 2020)



✓ Astrid Syse Talsethagen <astrid.talset...>

tirsdag 16. november 2021 11:30

Til: Siv Valand; ☒ Torbjørn Svendsen; Jorunn Nyhus, bruk; May Solberg

Hei, Torbjørn!

For en hyggelig henvendelse! Fint å høre at du har fått nytte av boka både i din masteravhandling og som norsklærer 😊 For vår del (regner med jeg snakker på vegne av Jorunn også, jeg gjør ofte det!) er det helt greit at du bruker illustrasjonene.

Lykke til videre med arbeidet ditt!

Vennlig hilsen Astrid

## Profesjonsrelevans

Å skrive om profesjonsrelevans i en norskdidaktisk masteroppgave som dette, kan oppleves som overflødig. Det har gjennom arbeidet med oppgaven vært innlysende for meg hvor relevansen for lærerprofesjonen ligger i oppgaven. Etter mitt syn er oppgaven gjennomsyret både i teorikapitlene, gjennom datainnsamlingen og i analysen og drøftingen, av aspekter som har relevans for lærerprofesjonen. Oppgaven belyser både lærere og elevers erfaringer med danning og dybdelæring. Datamaterialet er hentet inn på en videregående skole.

Problemstillingene handler om norskfaget, hvordan den nye læreplanen kan implementeres og hvordan elevene opplever dette. Funnene handler også i stor grad om aspekter ved dybdelæring, danning og identitet som man som norsklærer kan, og kanskje også må, beskjeftige seg med i egen undervisning og hverdag. Attpåtil har min egen skjønnsutøvelse og pedagogiske takt blitt satt på prøve i løpet av datainnsamlingen, og i vurderingen og analysen av dataene som ble produsert i innsamlingsfasen.

Oppgaven belyser hvordan lærere kan implementere fagfornyelsen (LK20) i norskfaget, men også til dels andre skolefag. Den beskjeftiger seg med dybdelæring og hvordan læreren selv kan både møte den nye læreplanens krav (LK20) om dybdelæring, men også om hvordan elevene opplever det. Dette er kunnskaper som er relevant for min utvikling som norsklektor i møte med LK20.

Samtidig er det utviklende for meg som norsklektor å undersøke danning, all den tid det er sentralt for norskfaget. Ikke bare har det vært en krevende øvelse å beskjeftige seg med Klafki i masteroppgaven, for jeg vil også påstå at øvelsen har styrket min forståelse av elevers utvikling generelt, og ikke minst hvordan man som lærer kan arbeide med det.

Prosessen med å skrive masteroppgaven har gitt meg god innsikt i den gjeldende læreplanen, utvikling av fremtidige læreplaner, implementering av læreplaner, øvelse i undervisning og pedagogisk takt, trening i å skrive og revidere tekst, samt har det utviklet mine egne syn på hva det er som er sentralt i norskfaget for å bidra til elevenes utvikling. Med det har oppgaven styrket min profesjonsfaglige kompetanse, og jeg føler meg derfor bedre rustet til å ta fatt på arbeidet det er å være norsklektor nå. Med det ser jeg frem til å gjøre flere forsøk på å få det til å rocke i klasserommet fremover.