

MASTEROPPGAVE

M5GLU17

Mai 2022

Dybdeløring i kunst og håndverk

- Fire lærere i kunst og håndverk sin forståelse av dybdeløring

Deep learning in art and crafts

- Four teachers in art and crafts' understanding of deep learning

Vitenskapelig

30 sp oppgave

Master i Kunst og håndverk

Stina Maria Skansen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende og lærerikt. Det er med blandede følelser jeg sitter her og skriver de siste ordene. Det føles både rart og godt å skulle si seg ferdig med oppgaven og lærerstudiet.

Jeg ønsker å rette en takk til...

... min veileder Irene Brodshaug, for gode samtaler. Dine tilbakemeldinger og innspill har inspirert og fått meg til å jobbe enda hardere. Jeg har satt pris på din positive innstilling og støtte, som har holdt meg rolig og fokusert gjennom dette arbeidet. Jeg vil også takke Eva Lutnæs for nyttige refleksjoner i seminarer og e-poster.

... mine informanter, som villig stilte opp til intervju. Dere har gitt meg mulighet til å skrive denne oppgaven.

... studievenner. Det har vært betryggende å holde fast i hverandre.

... mamma for gjennomlesning og korrektur, og med resten av familie for støttende ord og tålmodighet. Dere er gull verdt!

Oslo, 12.05.22

Stina Maria Skansen

Sammendrag

I denne masteroppgaven utforskes lærere i kunst og håndverk sin forståelse av dybdeløring. I det nye læreplanverket, LK20, har dybdeløring fått en sentral plass for synet på elevenes læring. Ludvigsen-utvalget tok inn dybdeløring i arbeidet med fagfornyelsen, fordi det er behov for et endret læringssyn mot framtidens kompetanse. Dybdeløring er et begrep som har flere definisjoner og tolkningsmuligheter nasjonalt og internasjonalt. Det er nødvendig for lærere å vite hvordan dybdeløring skal forstås i sammenheng med norske styringsdokumenter, og hvordan det skal bidra i elevenes oppløring. Kunst og håndverk er et fag hvor elever skal lære både praktisk og teoretisk, og slik skiller det seg ut fra flere av de andre fagene i skolen som er mer teoribaserte. På bakgrunn av dette er problemstillingen i oppgaven: *«Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet dybdeløring, og hvilke kompetanser legger lærerne vekt på at elever skal tilegne seg gjennom dybdeløring?»*

Opgaven støtter seg til en teori basert på seks globale kompetanser elever skal tilegne seg gjennom dybdeløring, utviklet av det globale partnerskapet New Pedagogies for Deep Learning, NPDL. Empirien er hentet ut fra kvalitative intervjuer med fire lærere i kunst og håndverk som har ulike erfaringer og bakgrunner. Med abduktiv tematisk analyse har empirien blitt tolket og kategorisert til kompetansemodellen utviklet av NPDL.

Resultatene fra analysen drøftes mot teorigrunnlag og kunnskapsgrunnlag. Resultatene fra drøftingen viser at de fire lærerne i kunst og håndverk både har like og ulike forståelser av hva dybdeløring handler om. Det varierer hvilke kompetanser de legger vekt på at elever skal tilegne seg gjennom dybdeløring. Dybdeløring og tverrfaglighet omtales som sammenhengende begreper av lærerne, men forståelse og bruk av tverrfaglighet i undervisningen varierer. Denne masteroppgaven er et bidrag til å kunne øke forståelsen av dybdeløring i faget kunst og håndverk.

Nøkkelord: dybdeløring, kunst og håndverk, kompetanser, fagspesifikk kompetanse, tverrfaglighet.

Abstract

In this master's thesis the understanding of the term deep learning among teachers in art and crafts is explored. In the new curriculum, LK20, deep learning has been given a central position for the view of pupils learning. The Ludvigsen Committee included deep learning in the work on the renewal of subjects, because there is a need for a changed view of learning towards the future competence. Deep learning is a term that has several definitions and possibilities for interpretation both nationally and internationally. It is necessary for teachers to know what deep learning means in steering documents for the Norwegian school system, and how it should contribute to pupils' knowledge acquisition. Art and crafts is a subject where pupils must learn both practically and theoretically. This is what makes it different from other subjects in school which are more theory-based. Based on this the research question in this thesis is: *“How do teachers in art and crafts in upper primary level understand deep learning, and what competencies do the teachers emphasize that the pupils should acquire through deep learning?”*

This thesis uses a theory based on a model containing six global competencies that pupils should acquire through deep learning, developed by New Pedagogies of Deep Learning, NPDL. The empirical material is retrieved from qualitative interviews with four teachers in art and crafts with different experiences and backgrounds. With an abductive thematic analysis, the empirical material has been interpreted and categorized into the competence model developed by NPDL.

The results from the analysis are discussed against the theory base and knowledge base. The results from the discussion show that the four teachers in art and crafts have both similar and different understandings of what deep learning is. Their opinion varies in which competencies they emphasize that the students should acquire through deep learning. Deep learning and interdisciplinarity were referred to as coherent concepts by the teachers, but the understanding and use of interdisciplinarity in teaching differs. This master's thesis is a contribution to enhance the understanding of deep learning in the subject art and crafts.

Keywords: deep learning, art and crafts, competence, subject-specific competence, interdisciplinarity.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	9
1.1. BAKGRUNN FOR OPPGAVENS TEMA	9
1.2. PROBLEMSTILLING	9
1.3. BEGREPSAVKLARING: DYBDELÆRING, TVERRFAGLIGHET	10
1.4. OPPGAVENS STRUKTUR	11
2. Kunnskapsgrunnlag	12
2.1. DYBDELÆRING I FORSKNINGSSAMMENHENG	12
2.2. FAGFORNYELSEN OG FRAMTIDENS KOMPETANSE	13
2.3. FAGET KUNST OG HÅNDVERK: TRADISJONER OG FAGFORNYELSE MOT LK20	17
2.4. TVERRFAGLIGHET	22
3. Teorigrunnlag	25
3.1. SEKS GLOBALE KOMPETANSER I DYBDELÆRING	25
4. Metode	28
4.1. VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	28
4.2. KVALITATIVE INTERVJUER	29
4.3. INTERVJUGUIDEN	32
4.4. FORSKNINGENS KVALITET OG ETISKE BETRAKTNINGER	34
4.4.1. <i>Forskningskvalitet</i>	34
4.4.2. <i>Etiske betraktninger</i>	35
5. Analyse og resultater	36
5.1. TEMATISK ANALYSE	36
5.2. RESULTATER	38
5.2.1. <i>Kunst og håndverklærerne og deres forståelse av dybdelæring</i>	38
5.2.2. <i>Lærerne og de seks globale kompetansene</i>	41
5.2.3. <i>Fagspesifikk kompetanse</i>	45
5.2.4. <i>Tverrfaglighet</i>	48
6. Diskusjon av resultater mot teorigrunnlag og kunnskapsgrunnlag	51
6.1. LÆRERNES FORSTÅELSE AV DYBDELÆRING	51

6.2.	DE SEKS GLOBALE KOMPETANSENE OG LÆRERNES FORSTÅELSE	53
6.3.	BEHOV FOR EN SJUENDE KOMPETANSE	59
6.4.	TVERRFAGLIGHET	62
7.	Oppsummering og veien videre	65
7.1.	OPPSUMMERING	65
7.2.	KOMMENTAR TIL OPPGAVENS KONTEKST	66
7.3.	VEIEN VIDERE	66
	Bibliografi	68
	Figurliste	73
	Vedlegg	74

1. Introduksjon

1.1. Bakgrunn for oppgavens tema

Etter fem år på lærerstudiet ved OsloMet, er jeg snart ferdig utdannet grunnskolelærer. Under studietiden min har det kommet nye læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, LK20. Innføringen av læreplanene startet høsten 2020 for barneskolen og ungdomsskolen, og gjennom lærerstudiet har vi arbeidet med å forberede oss på å bruke LK20 i yrkeslivet. Når jeg har lest og reflektert over læreplanverket og hva opplæringen i grunnskolen skal bygge på, har dybdelæring ofte fanget min interesse. Jeg opplever dybdelæring som et begrep definert av ulike forskere og organisasjoner, men som er åpent for flere tolknings- og bruksmuligheter. Jeg er nysgjerrig på hvordan lærere og andre ansatte i grunnskolen tolker styringsdokumenter som vi skal bruke til å planlegge og gjennomføre undervisningen for elever. Kunst og håndverk er blant de praktiske og estetiske fagene, og skiller seg dermed ut fra de andre mer teoretiske fagene i skolen. Min oppfattelse er at dybdelæring ofte blir brukt i sammenheng med kognitive læringsteorier. Siden kunst og håndverk både er et praktisk og teoretisk fag, lurer jeg på hva dybdelæring skal være i faget. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å få innblikk i andre lærere i kunst og håndverk sin forståelse av dybdelæring. Jeg ønsker også å se hvordan det passer inn i hva teorier, forskning og litteratur sier om hvordan dybdelæring skal forstås i skolen og i faget.

1.2. Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet dybdelæring, og hvilke kompetanser legger lærerne vekt på at elever skal tilegne seg gjennom dybdelæring?

Hensikten med oppgaven er å få en bedre forståelse for hvordan lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet forstår dybdelæring. Dybdelæring kommer, som nevnt tidligere, inn som et nytt læringsbegrep i fagfornyelsen og LK20. Slik må lærere tolke og forstå begreper, for å vite hva de betyr inn i elevenes opplæring. Når begreper har flere og vide definisjoner, er det sentralt å få informasjon om hvordan det forstås i praksis. Den norske skolen skal sikre lik opplæring til alle elever. Derfor bør lærere ha en god forståelse av hva styringsdokumenter mener

opplæringen skal bygge på, siden det er disse dokumentene som er førende for elevenes opplæring.

Til problemstillingen har jeg en hypotese. Hypotesen tar for seg at jeg tror lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet arbeider mer tverrfaglig enn ungdomsskolelærere, fordi lærere på mellomtrinnet ofte underviser i flere fag i samme klasser. Jeg vil derfor bevege meg inn på temaet tverrfaglighet og drøfte lærernes forståelse av dybdelæring og tverrfaglighet. For å begrense oppgaven, vil jeg ikke utforske ungdomsskolelæreres forståelse av dybdelæring og tverrfaglighet, men løfte fram den ene siden av hypotesen.

Dybdelæring er et bredt begrep som kan knyttes til flere områder innen utdanning og læring, og jeg har derfor valgt å støtte meg til én teori om dybdelæring og én definisjon av begrepet i denne oppgaven. Teorien presenteres i kapittel 3. For å begrense oppgaven, vil jeg ikke gå nærmere inn på begreper som overflatelæring, progresjon og profesjonsfelleskap, som er relevante begreper i sammenheng med dybdelæring. Jeg vil heller ikke drøfte dybdelæringsbegrepet som et internasjonalt begrep, men slik det blir brukt av Utdanningsdirektoratet og i styringsdokumenter for den norske skolen.

1.3. Begrepsavklaring: dybdelæring, tverrfaglighet

Dybdelæring

Dybdelæring er et begrep som ble introdusert i arbeidet med å utvikle og innføre de nye læreplanene i LK20. Prosessen med å utvikle og innføre de nye læreplanene kalles fagfornyelsen, fordi innholdet og organiseringen i fagene i skolen skulle fornyes og forbedres mot framtidens kompetansebehov (NOU 2014:7, s. 11). I det nye læreplanverket er dybdelæring et sentralt begrep som skal brukes om elevenes læring. Det finnes ulike definisjoner og forståelser av dybdelæringsbegrepet, både nasjonalt og internasjonalt. Utdanningsdirektoratet er et utøvende organ for barnehage, skole og fagopplæring. Blant deres oppgaver finner vi utvikling av støtteressurser og utvikling og forvaltning av læreplaner for grunnskolen, slik at ansatte i skolen kan ta i bruk læreplanene på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Jeg har valgt å inkludere deres definisjon av dybdelæring,

siden dette er en naturlig ressurs for lærere å benytte seg av i sammenheng med deres kunnskapstilegning. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik:

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

Dybdelæring handler om å se sammenhenger i faget og mellom fagområder. Elevene skal gradvis utvikle forståelsen og fordype seg i fagstoff over tid. Gjennom dybdelæring skal elevene tilegne seg kunnskap og kompetanser som varer, og som kan overføres til kjente og ukjente situasjoner (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 33). Jeg vil gå nærmere inn på begrepet dybdelæring i kapittel 2. *Kunnskapsgrunnlag* og kapittel 3. *Teorigrunnlag*.

Tverrfaglighet

I Meld. St. 28 (2015-2016) forklares tverrfaglighet som: «betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskap og ferdigheter fra flere fag» (s. 39). En av grunnene til at elever skal få arbeide tverrfaglig tar for seg at de skal øke sin forståelse av temaer og fagene som blir inkludert i arbeidet. I kapittel 2.4. *Tverrfaglighet* vil jeg vise til flere mulige måter å forstå tverrfaglighet i undervisning.

1.4. Oppgavens struktur

Denne oppgaven er strukturert i sju kapitler, med ulike underkapitler relevant for sin del. I kapittel 1 har jeg presentert bakgrunnen for oppgavens tema, problemstilling og begrepsdefinisjon. I kapittel 2 vil jeg gå nærmere inn på kunnskapsgrunnlaget rundt dybdelæring og faget kunst og håndverk, med styringsdokumenter, forskning og annen litteratur. Kapittel 3 vil ta for seg teorigrunnlaget for drøftingen av resultatene fra undersøkelsen jeg har gjennomført. Videre følger kapittel 4 med en beskrivelse av metodisk framgangsmåte og etiske betraktninger. Analysemetode og resultater presenteres i kapittel 5. I kapittel 6 drøftes kunnskapsgrunnlaget fra kapittel 2 og teorigrunnlaget i kapittel 3 mot

resultatene fra analysen. I kapittel 7 oppsummeres oppgaven og dens kontekst, samt veien videre.

2. Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på kunnskapsgrunnlaget til begrepet dybdelæring tilknyttet skole, læreplaner og fagfeltet kunst og håndverk og tverrfaglighet. Jeg vil også trekke inn noe fra fagfeltet kunst og håndverk sine tradisjoner, for å se på historisk sammenheng mellom faglige ståsteder mot forståelse av dybdelæring i faget.

2.1. Dybdelæring i forskningssammenheng

Nå vil jeg presentere et begrenset utvalg forskning, som viser til at dybdelæring ikke er helt nytt innen forskning på læring. For å forklare begrensningen av utvalget, vil jeg påpeke at det har vært utfordrende å undersøke og å finne relevant forskning omkring dybdelæringsbegrepet i sammenheng med grunnskolen. Mitt inntrykk er at det finnes begrenset forskning på området, særlig til fagfeltet kunst og håndverk og læringsteorier som ikke bare er kognitive.

Winje og Løndal (2020) har gjennomført en systematisk kartleggingsgjennomgang av hvordan 71 forskningspublikasjoner fra 1994-2018 definerer dybdelæring i grunnskole- og videregående opplæring. Deres undersøkelse viser til at det mangler studier på dybdelæring innen andre læringsteorier enn kognitive, og foreslår at framtidig forskning bør utforske sosiale, kroppslige og emosjonelle læringsteorier til dybdelæring (s. 25). Internasjonalt finner vi ulike begreper som likner på dybdelæring, som «deep learning», «deeper learning», «in-depth learning», «deep level processing». Disse begrepene, kombinert med mange og generelle definisjoner av hva det skal være, er med på å skape uklarhet omkring hva dybdelæring egentlig betyr. Dybdelæring er samtidig et begrep innenfor maskinlære og kunstig intelligens, som viser til at begrepet har annen betydning i andre kontekster (s. 26). I kartleggingen forklares det at elever må lære å utvikle kompetanser og kunnskap for livet i et samfunn som er i rask utvikling. Slike kompetanser kan være kritisk tenkning, problemløsning og digitale ferdigheter (s. 25).

Marton og Säljö (1976) sin artikkel trekkes ofte fram i forbindelse med dybdelæringsbegrepets opprinnelse (Beattie et al., 1997; Gilje et al., 2018; Winje & Løndal, 2020). Artikkelen ble publisert i 1976 og presenterer en kvalitativ undersøkelse av to grupper med tjue førsteårsstudenter og to ulike læringsmetoder. Forfatterne av undersøkelsen er ikke opptatt av hvor mye studentene lære, men hvordan de lærer. Studentene fikk utdelt de samme tre kapitlene de skulle lese, for så å svare på spørsmål til hvert kapittel i etterkant av å ha lest dem. I undersøkelsen kommer det fram at personene i studentgruppene har ulike måter å lære seg teksten på. Den ene gruppen pugget fakta, som vil si at de lærte seg fakta og gjenga det i svarene. Den andre gruppen prøvde å forstå innholdet i en større sammenheng. Forfatterne kaller de ulike måtene å lære på for «surface-level processing» og «deep-level processing», oversatt til norsk: overflatelæring og dybdelæring (Marton & Säljö, 1976). Marton og Säljös undersøkelse har spilt en viktig rolle i forskning om dybdelæring og forskning rundt forskjellen på dybdelæring og overflatelæring (Gilje et al., 2018, s. 22; Winje & Løndal, 2020, s. 27). Det er gjort flere andre undersøkelser av studenters læringsmetoder basert på kognitiv forståelse (Biggs, 1987; Entwistle & Wilson, 1970; Pask & Scott, 1972). Senere i kapitlet vil jeg vise til at dybdelæring kan forstås med andre læringsteorier enn bare kognitiv forståelse.

2.2. Fagfornyelsen og framtidens kompetanse

I 2013 oppnevnte Regjeringen et utvalg for å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i samfunns- og arbeidslivet i framtiden, kalt Ludvigsen-utvalget. I 2014 leverte Ludvigsen-utvalget sin delutredning, NOU 2014:7, hvor de skriver at endringer i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer raskere enn tidligere. Den raske utviklingen fører til at vi må endre kompetanser for skolen, enkeltpersonen og samfunns- og arbeidslivet. Med kompetanse mener utvalget både kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser, så vel som praktiske ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger. Dybdelæring og progresjon presenteres som et eget underkapittel i delutredningen. Det kommer fram at skolens utfordring i stor grad er knyttet til teknologisk utvikling, hvor tilgangen på informasjon nærmest er uendelig. Dette fører igjen til en stofftrensel i skolen, som påvirker varig læring og progresjon i elevenes læring. Utvalget viser videre til sentral læringsforskning på undervisning og arbeid som fremmer elevenes læring. Læringsforskningen er enig i at

dybdeløring har betydning for elevenes utvikling i fagene og på tvers av dem. Dybdeløring er avgjørende for elevene i arbeidslivet og som selvstendige borgere i et komplekst samfunn (NOU 2014:7, s. 7-10). I 2015 kom Ludvigsen-utvalget med sin hovedutredning, NOU 2015:8 *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Her viderefører utvalget sin forklaring om at framtidens samfunns- og arbeidsliv vil stille nye krav til enkeltmennesket, som følge av rask utvikling innen kommunikasjon- og medieteknologi og endringer i lokale og globale forhold (NOU 2015:8, s. 7-8).

I NOU 2015:8 presenterer Ludvigsen-utvalget fire kompetanser som blir viktige i den hurtige og komplekse samfunnsutviklingen vi er en del av. Med raske og nye teknologiske utviklinger, utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling og hvordan vi bor og lever lokalt og globalt, har utvalget sett det nødvendig å legge et nytt grunnlag for skolens innhold.

Ludvigsen-utvalget anbefaler at skolens innhold bør fornyes til å bygge på fire kompetanseområder:

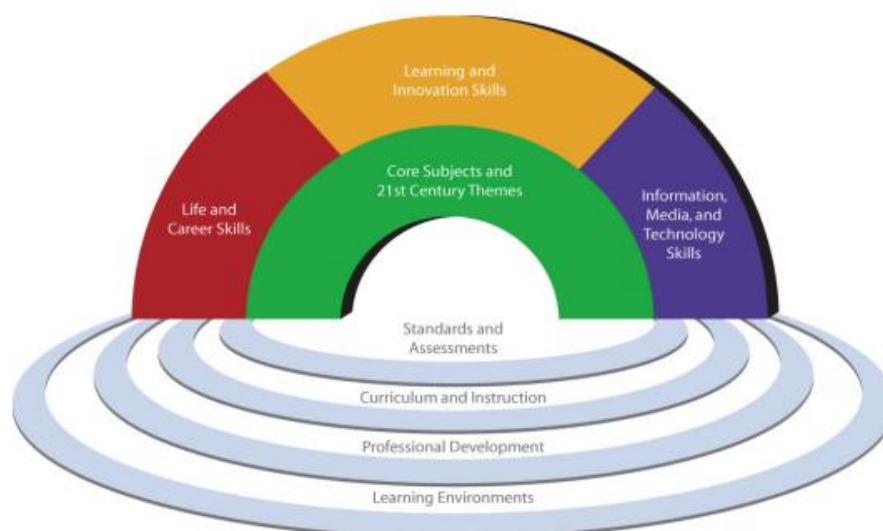
- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape

I de fire kompetanseområdene mener utvalget at både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonell læring og utvikling er inkludert. Skolens plass i samfunnet skal ikke bare være som kunnskapsformidler, men også et sted for elever å skape en egen identitet og rustes for å delta aktivt sosialt i skolen og som medborgere i samfunnet (NOU 2015:8, s. 9-10). Med fagspesifikk kompetanse mener Ludvigsen-utvalget at det er et behov for elever å lære de mest sentrale metodene, tenkemåtene, begrepene og prinsippene fagene består av, såkalte byggesteiner (NOU 2015:8, s. 9). Byggesteinene kalles senere kjerneelementer. Ludvigsen-utvalgets rapporter fra 2014 og 2015 legger begge vekt på at stofftrengselen i skolen er for stor. Utfordringen til stofftrengsel handler om at det tas inn nye temaer og kompetanser i skolen, uten at det tas noe ut. Når for mye stoff skal gjennomgås i undervisning, vil det gå utover læringsprosesser og varige forståelser. Nok tid og rom for å kunne gå i dybden er en sentral faktor for gode læringsprosesser og forståelse som varer. Ludvigsen-utvalget anbefaler å gå ned på antall kompetansemål og se de i sammenheng på tvers av fagene (NOU 2015:8, s. 12).

I sammenheng med fagfornyelsen kom Stortingsmelding 28 (2015-2016), *Fag-Fordypning-Forståelse*. Her presenteres et behov for å videreutvikle skolefagene, slik at elevene skal få fordype seg i fagene og få en større forståelse for det de lærer og progresjonen de gjør. Med fornyelsen av fagene, skulle hvert fag få sine kjerneelementer. Kjerneelementene skal beskrive hva elevene må lære i faget for å kunne mestre og å bruke det. De tar utgangspunkt i fagenes egenart og det som har blitt vurdert som betydningsfull kunnskap fra fagdisiplinens perspektiv og for samfunnet og eleven. I kunst og håndverk er det fire kjerneelementer: håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse. De fire kjerneelementene skal prege kunst og håndverkundervisningen og bidra til at elevene forstår ideene og innholdet i faget, og overføre det til livet utenfor skolen. De er med på å begrense stofftrengselen som har vært i faget, og legge til rette for å arbeide i dybden (s. 34-36).

I NOU 2014:7 presenteres en rekke internasjonale forskningsprosjekter på området «21. century skills», oversatt: kompetanser for det 21. århundre. Forskningsprosjektene vurderer hvilke kompetanser som vil være sentrale i framtidens samfunns- og arbeidsliv. Kompetansene skal være relevante og med på å prege innholdet i skolen, slik at elevene kan forberede seg og få en opplæring til framtidig liv i samfunnet og arbeid (s. 111). I arbeidet med NOU 2014:7 ba Ludvigsen-utvalget en forskergruppe om å gjennomføre en kartlegging av hvilke kompetanser som er de mest sentrale ifølge internasjonale forskningsprosjekter. Med utgangspunkt i kartleggingen presenterer utvalget kompetansene, med forbehold om noen variasjoner i begrepsbruk: fagkompetanse, IKT-kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning, metakognisjon og å lære å lære, personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet, kulturell bevissthet og kompetanse, liv og karriere/ jobbkompetanse og borgerskap (lokalt og globalt). Flere av kompetansene var inkludert i forrige læreplanverk, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, LK06, og det var en sentral diskusjon innen feltet om hvor nye kompetansene for det 21. århundret egentlig var. Ludvigsen-utvalget skriver at det er argumentert for at det skal være et økt fokus på kompetansene nå, fordi kompetansene har en viktigere rolle i dag enn før, og slik bør de gis mer plass i elevenes opplæring (NOU 2014:7, s. 116).

21st Century Student Outcomes and Support Systems



Figur 1: Kompetanser for det 21. århundre utviklet av P21 (Partnership for 21. century skills, 2019, s. 1). Modellen ovenfor er et eksempel på visualisering av kompetanser for det 21. århundre. Den er utviklet av Partnership for 21. Century Skills, og presenteres også i NOU 2014:7. Modellen beskriver «(...) the knowledge, skills and expertise students should master to succeed in work and life in the 21st century» (Partnership for 21. century skills, 2019, s. 2). Jeg tolker og oversetter dette til kompetanser og fagspesifikke kompetanser som elever skal mestre, for å klare seg i arbeidslivet og samfunnet.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er utviklet på bakgrunn av Meld. St. 28 (2015-2016) og har en annerledes oppbygging sammenliknet med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. I læreplanen for kunst og håndverk i LK20, finner vi først en seksjon som tar for seg fagets relevans og verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Videre følger nye kompetansemål, som er utviklet i fagfornyelsen. Kompetansemålene er nye og færre, som ble anbefalt i NOU 2015:8 (s. 12). Under kompetansemålene for hvert trinnområde, etter 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, følger veiledning til underveivurdering og etter 10. trinn standpunkturdering i tillegg. Kunnskapsdepartementet ville at fagfornyelsen skulle gi lærere tydeligere vurderingsveiledning, for at elevene skal få tydeligere og læringsfremmende vurderinger (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 58).

2.3. Faget kunst og håndverk: tradisjoner og fagfornyelse mot LK20

Faget kunst og håndverk har vært integrert som skolefag i ulike variasjoner siden slutten av 1800-tallet. Samfunnet har gjennomgått store forandringer, og i dag har vi andre ideer og samfunnsutfordringer enn de siste 100 årene. Faget har endret seg i ulike retninger opp gjennom historien, og er i dag annerledes enn fagene tegning, sløyd og håndverk som var gjeldende fra slutten av 1800-tallet (Nielsen, 2019, s. 9).

Norge er i den nordiske sammenhengen i dag det eneste landet som kobler kunsttradisjonen og håndverkstradisjonen sammen til et skolefag. Fagene ble samlet med Forsøksplan 1960 til faget forming, og fra Læreplanverket 1997 har det hatt navnet kunst og håndverk. Andre nordiske land har de to tradisjonene som atskilte skolefag, mens Norge har ett bredt fag som kan kombinere det kunstfaglige og håndverkfaglige sammen i praktiske oppgaver (Brønne, 2011, s. 95; Nielsen, 2006, s. 3). De ulike faglige disiplinene og områdene innen kunst og håndverk er blant annet bildekunst, kunsthåndverk, design, kunsthistorie og tradisjonshåndverk. Med ulike fagtradisjoner og vitenskapstradisjoner som definerer lærestoffet for skolefaget, blir kunst og håndverk et komplekst skolefag (Brønne, 2011, s. 95).

Brønne (2011) skriver at kunst og håndverk har to fagideologiske ståsteder innad i faget: kunstpedagogisk- og håndverksfaglig tradisjon. Hun viser til internasjonal og nordisk forskning, som også identifiserer tradisjonene. Ingen av bidragene utdyper de to ståstedene som særlig dominerende eller konkurrerende deler i det kunstdidaktiske eller designdidaktiske feltet. Det finnes likevel en kontrovers mellom ståstedene, og faglig samtale om metoder og innhold i Norden har blitt bremsset som følge av kontroversen (s. 95-96). Brønne utdyper videre fire ståsteder som har preget fagdebatten opp gjennom, og sier de fortsatt er viktige å se på i dag. De kunstpedagogiske retningene har hatt en sentral rolle i faget. Dette kan synes i hvordan den håndverksfaglige tradisjonen har mistet mer plass, fordi fokus på teknikk- og materialforståelse har blitt dempet (Brønne, 2011, s. 104). Ser man likevel i tidligere læreplaner, har den håndverksfaglige tradisjonen med teknikker og materialforståelse, vært til stede i beskrivelser av ulik grad. For å trekke fram noen eksempler fra ulike læreplaner, står det i Forsøksplanen 1960 under mål: «å utvikle evne til gjenskapende arbeid (saklig forming) på grunnlag av ferdige formingsprodukter eller arbeidstegninger, og ved hjelp av ulike materialer og arbeidsmåter» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 288). Under mål i

Mønsterplan 1987 står det: «å gi elevene erfaring med hensiktsmessige materialer og teknikker og øve opp praktiske ferdigheter» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 263). I Læreplanen fra 1997 står det ikke som et fellesmål spesifikt om teknikk og materialforståelse, men under fagets plass i skolen står det beskrevet at «i arbeid med form, farge og komposisjon med ulike materialer, redskaper og teknikker står problemløsning og utprøving sentralt» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 190).

Digranes (2006) snakker om et liknende perspektivsyn som Brønne, når hun viser til «det doble kjeldespring», som ofte har ligget i kamp med hverandre gjennom fagets historie og idégrunnlag. På den ene siden finner vi ideen om individualitet og indre utvikling, og på den andre en utvikling for samfunnsnytt og å være visuell litterat til demokratiske prosesser. Det har vært variasjon i hvilken av disse rollene som har fått størst plass i læreplantenkning og fagdidaktisk tenkning gjennom fagets historie. Innenfor faget har det skapt grupperinger og diskusjoner for hva som skal være sentralt, for eksempel motsetninger som: kreativitet eller kunnskap, fri utfoldelse eller teknikk. Digranes viser til at det i fagets oppstartsperiode ikke fantes et skille mellom kildespringene, men ble skildret som å utfylle hverandre. Med blant annet Rousseau og Lowenfeld, ble det senere et større fokus på individualitet med barnets frie utfoldelse og personlige uttrykk. I perioden mistet fagkunnskapen og ferdighetsøving sin plass i faget, til fordel for en «personifisering av kunnskap». Mot Læreplanverket 1997 kom holdninger til kunnskap og samfunn tilbake, med personlig utvikling også trukket fram. Læreplanen for kunst og håndverk fikk inn både kunnskap og teknikker, kombinert med kreativitet og fri utfoldelse.

I arbeidet med fagfornyelsen finner vi en satsning på å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen. Flere har gitt uttrykk for at med LK06, har opplæringen i fagene blitt teoretiske og mistet en del av sin praktiske side. Samtidig har det blitt satset mer på grunnleggende ferdigheter, språk- og realfag (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 19). I fornyelsen av faget kunst og håndverk ble det lagt vekt på å forene teoretisk kunnskap til håndverk, til fordel for den kunsthistoriske og teoretiske tilnærming som faget har hatt tidligere. I debatten, om skolen har blitt mer teoretisk, argumenteres det for at faget kunst og håndverk i større grad har blitt et estetisk fag. Derfor ble det løftet fram et forslag om å dele ungdomsskolefaget kunst og håndverk til to valgfag. Elevene skulle i dette tilfellet velge mellom ett fag med fokus på kunst og estetikk eller ett håndverksfag med innhold av trearbeid og elektronikk. I debatten

oppsto det minst to sider: én for og én imot. Stemmene for delingen mente blant annet at det skulle øke antall fagarbeidere, senke frafallet i skolen og møte elever som ønsket mer praktisk arbeid i fag (Korsmo, 2016). Blant stemmene mot delingen ble det blant annet argumentert for at en deling ville fjerne det spennende som skjer i møtet mellom kunst og håndverk, og at det finnes bedre måter å styrke fagfeltet på uten å måtte dele områdene. I møtet mellom kunst og håndverk forenes for eksempel «(...) visuelle virkemiddel og kommunikasjon, design og arkitektur – som fremmer kreativitet og kunnskap om både innovasjon og bærekraft» (Johansson, 2016). Andre argumenter mot delingen viser til at økonomien ved skoler vi gjøre at de praktiske fagene ikke vil bli prioritert, som innkjøp av verktøy og materialer, og at kompetansen hos lærere i faget må styrkes (Korsmo, 2016).

De praktiske og estetiske fagene i skolen åpner for å arbeide med kreativitet og skapende evner og ferdigheter, som er sentralt for innovasjon og utvikling i samfunnet. Områdene i fagene bidrar til blant annet undring, kritisk tenkning, samhandling med andre og kommunikasjon. Kunst og håndverk har en særlig praktisk og estetisk side, hvor elever skal arbeide skapende i ulike materialer, verktøy og teknikker. Faget bidrar til å gi elevene kompetanser som kan være sentralt for videre arbeidsliv og samfunnsutfordringer. Samtidig er de praktiske og estetiske fagene særlig egnet til å skape god klasseledelse og gode læringsprosesser. Fagene gir praktisk og kroppslig tilnærming til forståelse og kunnskapslæring, og de bruker arbeidsformer som legger til rette for tverrfaglig arbeid. Fagene skal likevel ikke være et instrument for å oppnå læring eller trivsel i andre fag, men brukes med sin egen verdi med kunnskap og muligheter som ligger i faget. Kompetansemålene til kunst og håndverk legges opp til å ha en teoretisk og aktiv skapende side. Slik skal faget legge til rette for praktisk, utforskende, skapende og motiverende arbeid for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Skaperglede, engasjement og utforskertrang presenteres i overordnet del av læreplanverket. Det står at evne til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er sentralt for dybdelæring. Gjennom blant annet problemløsning, skapende arbeid, kommunikasjon, kreativitet og samarbeid, skal elevene inspireres til nytenkning, entreprenørskap og estetisk sans. Slike ferdigheter og arbeidsmåter blir relevant for å berike samfunnet og personlig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7).

I den gjeldende læreplanen for kunst og håndverk, under *Fagets relevans og sentrale verdier*, står det blant annet:

Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg. Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger.

(Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2)

Som nevnt, har faget kunst og håndverk fire kjerneelementer: håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse. Kjerneelementene er siktet på å ta for seg fagets egenart, viktigste innhold og ideer, slik at elevene kan mestre faget og livet utenfor senere (Meld. St. 28, 2015-2016). I kjerneelementene kommer håndverksferdigheter og kunstpedagogiske ideer fram, som gjenspeiles blant annet i tittelen og i innholdet til kjerneelementene: «håndverksferdigheter» og «kunst- og designprosesser». Elevene skal gjennom skapende arbeid bli kjent med ulike redskaper, teknikker og materialer, samt utvikle kreativitet, skaperglede, utholdenhet og engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2-3).

Ser vi på kompetansemålene for kunst og håndverk etter 7. trinn og 10. trinn i LK20, finner vi formuleringer som også er beskrevet i andre deler av læreplanverket, i arbeidet med fagfornyelsen og begrunnelser for fagfornyelsen. Kompetansemålene i LK20 er færre enn LK06, men åpner for variasjon i arbeidsmåter, metoder, teknikker og verktøy. Beskrivelser som brukes er for eksempel: undersøke, vurdere, eksperimentere, ideutvikling, problemløsning, skape, bruke, analysere, reflektere, utvikle, utforske, fordype, med mer (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Performativ læring

Utdanningsforskerne Østern, Dahl, et al. (2019a) har gjennom et flerfaglig forsknings- og utviklingsprosjekt, *200 milliarder og 1*, gitt ut boken *Dybde//læring*. Forfatterne argumenterer for at styringsdokumenter baserer sin forståelse av dybdelæring på kognitiv læringsteori. Gjennom sitt prosjekt mener de at ved å utvide forståelsen, så kan man gi rom for følelser, kropp, sanselighet, relasjoner og å skape. De argumenterer for at deres læringsteori vektlegger det flerfaglige, relasjonelle og skapende, i sammenheng med andre mennesker, materialer og ulike rom hvor man lærer. Slik kan flerfaglig arbeid gi en større forståelse av hva dybdelæring er, enn det Ludvigsen-utvalget presenterer (Østern, Dahl, et al., 2019b, s. 16, 18).

Læringsteorien de presenterer kalles *performativ læring*. I performativ læring inngår læring som kroppslig, relasjonell, skapende affektiv og kognitiv (Dahl & Østern, 2019, s. 53). Performativ læringsteori fordrer en diskusjon om hvordan undervisningen skal foregå. Hvilken læringsteori som legges til grunn kommer til syne i hvordan læreren legger opp undervisningen. Ved kognitive læringsteorier legges undervisningen opp til kognitive læringsprosesser som pugging, repetisjon, refleksjon, analyse og meta-refleksjon. Performativ læringsteori legger vekt på en kroppslig og skapende tilnærming i tillegg. Det kreves at performativ undervisning baserer seg på å gjøre, bevege, sanse, tenke, relatere, samhandle, skape, uttrykke og agere. Skaperne av performativ læringsteori mener ikke at undervisningen skal preges av enten performativ eller kognitivistisk læringssyn. De mener kognitivistisk ikke er nok for å drive dybdelæring (Østern, Selander, et al., 2019, s. 57-58).

Forfatterne i boken innen kunstfeltet, skriver at de ble kritisk nysgjerrige på «dybde»-begrepet slik Ludvigsen-utvalget har brukt det i sine forklaringer. Den kritiske nysgjerrigheten peker de mot hvordan dybdelæring har blitt tatt inn som begrep i styringsdokumenter, uten at Ludvigsen-utvalget gir en klar og tydelig definisjon av hva det skal være. Det virker som at de fleste godtar at dybdelæring er bra og at vi mangler det i den norske skolen, men det er en diskusjon om hva dybdelæring er og skal tilføre (Østern & Dahl, 2019, s. 29). Ludvigsen-utvalget lener seg på et begrenset utvalg litteratur som baserer seg i stor grad på kognitive læringsteorier og psykologi. Dahl og Østern (2019) undres om Ludvigsen-utvalget forstår læring som kognitivt. Det blir påpekt at utvalget viser til emosjonelle aspekter ved læring, men ingenting om for eksempel lek, estetiske læreprosesser, kunstfag og kroppsoving. Det skrives lite om hvordan elever lærer i fag og kroppslig læring (s. 43).

Tidligere masteroppgaver på området

I arbeidet med å finne kunnskap og forskning innen området dybdeløring, fant jeg flere masteroppgaver som har utforsket begrepet til ulike problem- og fagområder. Jeg vil nå presentere et begrenset utvalg masteroppgaver innen fagfeltet kunst og håndverk.

Masteroppgavene tar for seg ulike tematikker og problemområder innen dybdeløring. Jeg mener at det er relevant å gi et innblikk i disse oppgavene, for å se på hva som rører seg i kunnskapsområdet.

Magerholm (2021) ser i sin masteroppgave på hvilke perspektiver faglærere i kunst og håndverk tar for å forklare dybdeløring. Videre utforsker hun sin egen forståelse av overflatevirkninger gjennom en egen estetisk dybdeløringsprosess. I avhandlingen kommer det fram 14 perspektiver som hun inntar når lærerne snakker om dybdeløring, blant disse er progresjon, planlegging, tilrettelegging og kjerneelementer. For å analysere sin egen prosess brukes en egenkomponert modell, som ga henne mulighet til å se flere perspektiver og et bredere blikk underveis i prosessen. Bondestad (2019) utforsker organisering av tid som rammefaktor i kunst og håndverk på ungdomsskolen, og hvordan det påvirker undervisningens progresjon og dybdeløring. Hun intervjuer kunst og håndverkslærere og skoleledere, og arbeider praktisk med egen dybdeløring og progresjon i tegning. Hun kommer blant annet fram til at tid er sentralt for organisering av faget, som igjen kan påvirke motivasjonen til både lærere og elever. I Sørbø (2019) sin masteroppgave utforsker hun hvilke kunnskaper og ferdigheter som oppstår når hun lærer tredeløring og ønsker større forståelse for dybdeløring, samt hvilke prinsipper fra prosessen som kan trekkes inn i design, kunst og håndverk med tanke på dybdeløring. Ut ifra undersøkelsen kommer det blant annet fram at dybdeløring er erfaringsbasert læring ut fra praktisk tilnærming og kroppslig kunnskap.

2.4. Tverrfaglighet

Det er en sammenheng mellom dybdeløring og tverrfaglighet. Begrepene er ikke avhengig av hverandre for at de skal kunne gjennomføres, men dybdeløring handler om å utvikle forståelse av sammenhenger innenfor enkeltfagene og mellom de ulike fagene i skolen. Ulike tolkningene og forklaringene av begrepet dybdeløring har gjerne som felles at dybdeløring er noe som skjer eller bør skje med elevene når de lærer. Tverrfaglig undervisning kan bidra til å hjelpe elevene med å se sammenhenger og gi gode forutsetninger for at elever utvikler

dybdel ring. Tverrfaglig arbeid åpner for at elevene kan arbeide lenge med temaer og på tvers av fagområder (Bolstad, 2021, s. 7, 9).

Bjørn Bolstad, seniorrådgiver ved Universitetet i Oslo i enhet FIKS (Forskning, Innovasjon og Kompetanseutvikling i Skolen), skriver om hva tverrfaglig tilnærming i undervisning handler om. Ifølge Bolstad (2021) handler det om å skape koblinger mellom ulike skolefag og mellom skolefag og livet ute i samfunnet (s. 27). Videre sier Bolstad at vi kan forstå skolefagene vi har, som at de bygger på virkeligheten rundt oss. En forklaring han viser til, er at vi har delt opp virkeligheten og trukket ut delene, for så å organisere de i ulike temaer eller fag. Grensene mellom skolefagene er ikke alltid tydelige, for det finnes sammenhenger mellom temaer fagene rommer. Fagene deles ved at de tar utgangspunkt i ulike vitenskapelige metoder og betraktninger (s. 28).

Liv Merete Nielsen (2019) argumenterer for at tverrfaglighet ikke betyr at fagligheten i de enkelte fagene blir mindre viktig. Det er sentralt med lærere som kan planlegge og gjennomføre de tverrfaglige prosjektene forankret fagene. Lærere i kunst og håndverk skal arbeide sammen og drøfte sine fagområder med andre faglærere og deres fagområder, og slik skape gode tverrfaglige undervisningsopplegg for elevene. Kunst og håndverk er et skolefag som rommer blant annet visuelle, praktiske og materielle aspekter, som ikke alle de andre fagene gjør. Det gir faget kunst og håndverk spennende mulighet i tverrfaglige samarbeid (s. 20, 112).

Tverrfaglighet er et bredt begrep og som rommer mye, og slik viser Bolstad (2021) til en firedeling av tverrfaglighet: fagkobling, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet. Fagkobling handler om en enkel form for tverrfaglighet. Et eksempel er n r lærere på et trinn trekker inn samme tema i ulike fag, men ikke samordner dette til et felles prosjekt på tvers av fagene. Flerfaglighet dreier seg om at elever arbeider med det samme temaet i flere skolefag, men skiller fortsatt fagene med ulike metoder som er innenfor sitt fag. Vi kan si at det er et planlagt tverrfaglig arbeid, men timeplanen med faginndeling opprettholdes fortsatt. Moderat tverrfaglighet er når elevene arbeider med ferdigheter og forst aelser innen to eller flere fag som er sammenkoblet. Ferdighetene er for eksempel kritisk tenkning, vitenskapelig arbeid eller undersøkelse av samme fenomen innen ulike

kunnskapsformer. Integrert tverrfaglighet tar utgangspunkt i større samfunnsproblemer eller utfordringer, og skolefagene blandes i en større enhet. Elevene arbeider med fagene på tvers og blandet, slik at grensene mellom fagene viskes ut (s. 30-31). Et eksempel på integrert tverrfaglighet er hvordan vi skal arbeide med de tre tverrfaglige temaene i LK20 som utdypes videre i teksten.

I overordnet del av læreplanverket forklares det at alle skoler skal legge til rette for læring som er innenfor de tre tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. De tre tverrfaglige temaene bygger på samfunnsutfordringer som er aktuelle og som krever ulike kompetanser fra enkeltmennesker og fellesskapet. Temaene skal arbeides med innenfor hvert enkelt fag og mellom ulike fag. Å forstå sammenhenger på tvers av fag er nødvendig for å finne løsninger på problemer innenfor de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Bolstad (2021) viser til at i overordnet del av læreplanverket kan tverrfaglighet forstås på to måter:

«a) som en beskrivelse av innhold som skal trekkes inn i flere skolefag og
b) som et pedagogisk prinsipp og en organisering av undervisningen» (s. 26).

Punkt a) viser til at de tre tverrfaglige temaene i overordnet del kan brukes som innhold til undervisning i ulike fag, siden det trengs bidrag fra ulike fag for å finne svar på løsninger til temaene. Punkt b) viser til hvordan tverrfaglighet kan være en pedagogisk tilnærming til opplæring, som tar for seg organiseringen av ulike skolefag for undervisning. Ut ifra disse punktene har skolene to ulike muligheter til å arbeide tverrfaglig. 1. De kan ta utgangspunkt i fagene, og skille ut det av fagenes innhold som er relevant til de tverrfaglige temaene. 2. Skolene kan ta utgangspunkt i de tverrfaglige temaene, og så trekke skolefag inn i det tematiske arbeidet (Bolstad, 2021, s. 26).

Flere lærere legger vekt på at virkeligheten rundt eleven ikke er fagdelt. Elevene må trenes i å kunne overføre kunnskap og ferdigheter til andre sammenhenger. Kunnskap og ferdigheter skal gjerne læres mellom fagfelt, for å kunne arbeide med utfordringer som er virkelighetsnære. Å skape forståelse som varer og som kan overføres til andre situasjoner, viser at det er en sammenheng mellom dybdelæring og tverrfaglighet (Bolstad, 2021, s. 33-34).

3. Teorigrunnlag

I kapittel 3 vil jeg presentere teorien som er grunnlaget for analysearbeidet og diskusjonskapittelet som kommer senere i denne oppgaven. Teorigrunnlaget bygger på boken *Deep Learning: Engage the World Change the World* fra 2019, norsk oversettelse: *Dybdelæring*. Forfatterne av boken, Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne McEachen, er forskere innen blant annet utdanning og dybdelæring. De seks globale kompetansene i dybdelæring som presenteres nedenfor, er basert på et globalt partnerskap grunnlagt i 2014, *New Pedagogies for Deep Learning*, NPDL. Partnerskapet er mellom over 1200 skoler i syv ulike land, hvor de identifiserer forhold og praksiser for læringsprosesser som kan gi de nødvendige kompetansene og ferdighetene hver elev trenger (Fullan et al., 2019, s. 39).

3.1. Seks globale kompetanser i dybdelæring

Fullan et al. (2019) er klar over at dybdelæring ikke nødvendigvis er en ny ide, men de er opptatt av hvordan det skal prege skolen gjennom en kulturendring på systemnivå. Skolen skal være sted hvor alle elever blir fulgt opp i sin læringsprosess. Internasjonalt kan dybdelæring bli ytret og forstått på ulike måter. Vi kan formulere noen av de ulike ytringene slik: dyp læring, dybdelæring og dypere læring. I Stortingsmelding 28 og norsk skolesammenheng brukes dybdelæring som begrep. Fullan et al. (2019) bruker opprinnelig begrepet «deep learning», som kan oversettes til «dybdelæring» og «dyp læring». «Dybdelæring» forstår dem slik vi gjør i Stortingsmelding 28, mens «dypere læring» er et mer radikalt begrep som går enda dypere (s. 8-9).

Fullan et al. (2019) forklarer at dybdelæring er nødvendig som følge av flere grunner. En av grunnene handler om hvordan elevenes engasjement i skolen synker etter hvert som de kommer oppover i klassetrinn. Det avtagende engasjementet bunner i hvordan skolen fortsatt driver en undervisningspraksis som er lite utviklet siden 1800-tallet. En annen grunn handler om hvordan den teknologiske utviklingen er uforutsigbar for det framtidige arbeidsmarkedet. Samtidig skjer det stadige forandringer globalt, som kan føre til usikkerhet blant mange unge. Tilgangen på informasjon er enkel, men den kan også oppleves som overveldende (s. 25-27). Fullan et al. (2019) mener dybdelæring kan bidra til blant annet sju punkter, hvor den første er at det legger til rette for gode prosesser hvor elevene får økt egen og andres forventinger til mer læring og prestasjon. Den andre handler om at elevengasjementet øker i læringen, fordi

elevene får individualisering og eierskap. Dybdeløring skal som grunn nummer tre, koble elevene på den virkelige verden gjennom å bruke elevenes verden og kultur. Nummer fire er at det stemmer med åndelige verdier som er relatert til majoritetens verdier, sekul ert og religiøst. For det femte skal elevene få utvikle ferdigheter, kunnskap, selvtillit og selvledelse ved å arbeide utforskende. Som grunn nummer seks og sju, presenterer de at dybdeløring utvikler relasjoner mellom elevene og familien, lokalsamfunnet og læreren deres, og forsterker et ønske om samarbeid med andre for alles beste (s. 28, 32).

Fullan et al. (2019) har utarbeidet seks globale kompetanser, som skal beskrive de viktigste ferdighetene og egenskapene elever skal sitte igjen med for å kunne delta som borger i det globale samfunnet. Det er selve prosessen med å skaffe de seks kompetansene utviklerne mener er dybdeløring. Meningen bak å definere kompetanseområdene er for lærere, elever og foresatte   få en felles forståelse av hva dybdeløring skal være. Innenfor hver kompetanse finnes flere dimensjoner, som er med på å utdype hva kompetanseområdene omfatter (s. 41). De seks globale kompetansene i dybdeløring og dimensjonene blir beskrevet i *Figur 2* nedenfor.

Kompetanse	Dimensjon
Karakter	<ul style="list-style-type: none"> � lære å lære Mot, målrettethet, utholdenhet og motstandskraft Selvregulering, ansvar og integritet
Medborgerskap	<ul style="list-style-type: none"> � tenke som globale borgere å vurdere globale problemer basert på en dyp forståelse av ulike verdier og verdensbilder Ekte interesse og evne til løse tvetydige og komplekse virkelighetsnære problemer som påvirker menneskelig og miljømessig bærekraft Medfølelse, empati og bekymring for andre
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> � arbeide gjensidig og synergisk i team Interpersonelle og temarelaterte ferdigheter Sosiale, emosjonelle og interkulturelle ferdigheter

	<ul style="list-style-type: none"> • Å administrere gruppedynamikk og utfordringer • Å lære av andre og bidra til andres læring
Kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Å kommunisere effektivt ved hjelp av en rekke fremstillingsmåter, metoder og verktøy, inkludert digitale • Kommunikasjon utformet for ulike målgrupper • Refleksjon og bruk av prosesser for å forbedre kommunikasjonen
Kreativitet	<ul style="list-style-type: none"> • Å ha et «entreprenørskap» for økonomiske og sosiale muligheter • Å stille relevante, utforskende spørsmål • Å vurdere og forfølge nye ideer og løsninger • Lederskap for å gjøre ideer om til handling
Kritisk tenking	<ul style="list-style-type: none"> • Å evaluere informasjon og argumenter • Å lage koblinger og identifisere mønstre • Problemløsning • Å konstruere meningsfull kunnskap • Å eksperimentere, reflektere og handle ut fra ideer i den virkelige verden

Figur 2: Definisjon av de seks globale kompetansene i dybdelæring, utviklet av NPDL (Fullan et al., 2019, s. 42)

Fullan et al. (2019) forteller at ikke alle de seks kompetanseområdene er nye eller revolusjonerende. Både kritisk tenkning, samarbeid, kommunikasjon og kreativitet nevnes ofte for andre oversikter over kompetanser vi trenger i det 21. århundre. Likevel mener de at deres seks kompetanseområder har unike egenskaper som: allsidighet, presisjon og målbarhet (s. 43).

I de seks globale kompetansene og beskrivelsene av dimensjonene for disse (*Figur 2*), finnes flere begreper som går igjen i LK20 og læreplanen i kunst og håndverk. Blant begrepene som nevnes eksplisitt finner vi kreativitet, refleksjon, innovasjon, ta valg, drive skapende arbeid til aktuelle problemstillinger, skaperglede, utforskertrang, ansvarlig medvirkning, enkeltpersoners utvikling og felles referanser. Jeg ønsker å se de seks kompetansene for dybdelæring mot lærere i kunst og håndverk sin forståelse av begrepet dybdelæring. De seks

globale kompetansene og dimensjonene vil ligge til grunn og dras inn i analysearbeidet, som presenteres nærmere i kapittel 5. *Analyse og resultater*.

Kritikk til de seks globale kompetansene i dybdelæring

Gilje et al. (2018) er kritiske til hvordan de seks globale kompetanseområdene skal fungere inn i skolens fag. De peker på at Fullan, Quinn og McEachens bidrag ikke gir en nøyaktig definisjon av hvordan dybdelæring skal forstås og hvordan den kan utvikles. Når forfatterne presenterer dybdelæring og de seks kompetansene, er ikke skolefagene til stede i diskusjonene, men heller ulike ferdigheter eller kompetanser for det 21. århundre, som skal være viktige framover. Det som mangler, er en forståelse av elevenes læring som bygger på teoretisk grunn og ut fra kognitive, sosiale og emosjonelle dimensjoner. Gilje, Landfald og Ludvigsen mener det bør utvikles didaktiske og fagdidaktiske modeller for hvordan dybdelæring skal kunne realiseres. Konkrete eksempler kan også være nyttig. Dybdelæring oppnås ikke kun ved å lære seg kunnskaper og ferdigheter for det 21. århundre, men elevene må få en dyp forståelse av kjerneelementene i hvert fag. Det er slikt som gir elevene trening i refleksjon, problemløsning og ideskaping, for man bruker kunnskapsområder på tvers og inn i nye situasjoner (s. 26-27).

4. Metode

Jeg vil i dette kapitlet beskrive den metodiske framgangsmåten jeg har brukt i prosjektet og hvorfor den har vært relevant til det jeg har utforsket. Jeg har en hermeneutisk tilnærming og kvalitativ metode, med individuelle intervjuer av fire lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet. Jeg begrunner valg av metode, utvalg og intervjuguide, samt forskningskvalitet og etiske betraktninger, på bakgrunn av relevant vitenskapsteoretisk litteratur og problemstillingen i denne oppgaven.

4.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

I min oppgave, har jeg brukt en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken handler om å tolke tekst for å forstå. Gjennom den hermeneutiske tilnærmingen kan den fortolkende prosessen lede til en økt forståelse av teksten som analyseres (Befring, 2015, s. 20-21). Sosialfilosofen

Dilthey ser på hermeneutisk tilnærming som at forskeren skal oppdage og vise meningsperspektivene til personene, som blir studert gjennom tale og språket som snakkes eller skrives. Tekst kan oppfattes som språk, både muntlig og skriftlig. I analyseringen av teksten går forskeren gjennom den hermeneutiske sirkel for å skape mening (Postholm, 2010, s. 19). All data som gjøres om skriftlig betegnes som en tekst. For å forstå teksten må det skapes mening ut av ulike deler, for så å se delene mot helheten i en tilbakevendende prosess. Når forskeren beveger seg fram og tilbake mellom del og helhet, vil det påvirke forståelsen. Denne prosessen kalles den hermeneutiske spiral. «Slik skapes spiralen i interaksjonen mellom teksten som helhet og de ulike dataene, delene eller kategoriene» (Postholm, 2010, s. 99-100).

4.2. Kvalitative intervjuer

For å finne svaret på problemstillingen i denne oppgaven anså jeg kvalitative intervjuer som hensiktsmessig. Jeg ønsker å utforske hvordan intervjupersonene forstår dybdelæring inn i sitt arbeid og fra deres perspektiv. Forskningsintervjuer skiller seg fra andre samtaleformer ved at man gjennom et forskningsintervjuet ønsker å produsere kunnskap. Kunnskapen oppstår i interaksjonen og samtalen mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 22, 43). Det finnes ulike praktiske måter å planlegge og gjennomføre intervjuer på. Til mitt prosjekt valgte jeg semistrukturerte intervjuer som ble gjennomført individuelt.

Semistrukturerte intervjuer vil si at det var forberedt en intervjuguide med spørsmål som var ønsket å stille, men samtidig var den åpen for oppfølgingsspørsmål og at informantene kunne lede intervjuet inn på andre temaer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 75). Slik ville jeg gi informantene så få føringer som mulig i intervjuene, men likevel holde oss på temaer jeg anså som relevant for dybdelæring. Samtidig lot jeg være å stille spørsmål om temaer informantene allerede hadde vært innom, for å unngå å bruke tiden på gjentakelse.

Utvalget: Fire lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet

Utvalget av informanter til de kvalitative intervjuene var ikke tilfeldig. Informantene består av lærere med ulik bakgrunn og erfaringer, både når det gjelder utdanning, arbeidssted og én geografisk. Kvale og Brinkmann (2010) forklarer at antall intervjupersoner avhenger av hva man ønsker å undersøke. Dersom utvalget blir for lite, blir det vanskelig å generalisere og

teste hypoteser om informantgruppen. Hvis utvalget på en annen side blir for stort, blir det derimot vanskeligere å bruke nok tid for å gjennomføre en grundig analyse (s. 129). Ut ifra min tidsavgrensning og ressurser jeg hadde tilgjengelig for å gjennomføre en undersøkelse med kvaliteten jeg ønsket, anså jeg det som hensiktsmessig med fire informanter.

Selv om informantene har en del ulikheter, ville jeg at de skulle ha noe felles. Jeg ville at de skulle ha didaktisk forståelse innen kunst og håndverk og pedagogikk, og ha kjennskap til å tolke og bruke styringsdokumenter tilknyttet skolen. Ved å kunne bruke læreplanverk og ha didaktisk forståelse, tenkte jeg at informantene skulle ha begynt å bruke LK20 og kunne ha gjort seg noen refleksjoner om hva dybdelæring betyr for dem i ulike kontekster tilknyttet kunst og håndverksundervisning. Derfor har alle informantene studiepoeng og pedagogisk utdanning til å undervise i kunst og håndverk. Jeg ville også at informantene skulle ha kjennskap til å undervise på mellomtrinnet, 5.-7. trinn. Ikke alle informantene underviste på mellomtrinnet i tidsrommet jeg intervjuet dem, men arbeidet på lavere trinn og kjente til mellomtrinnet. Jeg hadde på forhånd en idé om at lærere på mellomtrinnet, 5.-7. trinn, i større grad arbeider tverrfaglig enn lærere på ungdomstrinnet. Denne antagelsen tar utgangspunkt i at jeg tror lærerne på mellomtrinnet ofte har flere fag i hver klasse og utnytter denne muligheten til å arbeide tverrfaglig. Jeg tror derfor ungdomsskolelærere har færre fag per klasse, og slik arbeider de kanskje mindre tverrfaglig. Ideen som nå er presentert bygger på min egen hypotese, og jeg får ikke testet om ungdomstrinnet arbeider mindre tverrfaglig. Jeg har også valgt mellomtrinnet som område, fordi jeg selv skal arbeide på 5.-7. trinn fra høsten av. Derfor mener jeg det vil bli relevant for meg å utforske dybdelæring på mellomtrinnet.

Alle informantene arbeider på Østlandet, men har ulike bakgrunner som kan gi variasjon i forståelser av dybdelæring. Den første informant arbeider som faglærer i kunst og håndverk ved en skole som har dybdelæring blant sine satsningsområder. Ved å ha med denne kunst og håndverkslæreren i prosjektet, ville jeg utforske om skolens satsningsområder kan være av betydning for å forstå dybdelæring. Den andre informant arbeider som kontaktlærer på en skole som ligger et stykke unna de tre andre. Slik ønsket jeg å se om geografisk forskjell kunne ha betydning for forståelse av dybdelæring. Skolen har ingen spesiell satsning på dybdelæring og læreren er utdannet allmennlærer med etterutdanning. Informant nummer tre er faglærer ved en skole som satser på et godt læringsmiljø, men har ikke noe spesielt fokus på dybdelæring. Faglæreren har utdanning innen kunst og håndverksfeltet, men tatt praktisk-

pedagogisk utdanning senere. Den fjerde og siste informanten er lærerspesialist.

Lærerspesialist er en funksjon en lærer kan ha ved en skole, for å fylle de følgende funksjonene: lærerspesialisten skal dykke inn i forskning og fagdidaktikk på sitt fagområde og med denne fordypningen bidra til å styrke utviklingen av den enkelte skole og det kollektive profesjonsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Slik ønsket jeg å se om kompetanse som lærerspesialist kan være av betydning for å forstå dybdelæring. Nedenfor har jeg laget oversikt som viser informantenes utdanning og arbeidserfaring.

	Alder ca.	Utdanning	Stilling	Hvorfor
Lærer 1	25-35	Bachelor i kunst og håndverk. Master i fagdidaktikk kunst og håndverk.	Faglærer i kunst og håndverk.	Skole med satsningsområde på dybdelæring.
Lærer 2	30-40	Allmennlærer utdanning. Etterutdanning 90 stp. i kunst og håndverk.	Kontaktlærer.	Geografisk et stykke unna de andre skolene.
Lærer 3	30-40	Fagskole søm og design. Høyskole klær og kostymedesign bachelor, master i kostymedesign for scene. Praktisk-pedagogisk utdanning.	Faglærer i kunst og håndverk.	Skole uten spesiell satsning på dybdelæring og lærer med annen utdanning.

Lærer 4	30-40	<p>Fire-fem år ved universitet med grunnfag og mellomfag i kunsthistorie, og andre fag.</p> <p>Fireårig lærerutdannelse med ulike fag.</p> <p>Adjunkt med opprykk.</p>	<p>Kontaktlærer.</p> <p>Lærerspesialist.</p>	Lærerspesialist og har annen tilleggsutdanning.
----------------	-------	--	--	---

Figur 3: Informasjon om lærerne i kunst og håndverk sine erfaringer og bakgrunn.

4.3. Intervjuguiden

Med problemstillingen i denne oppgaven søker jeg å få innblikk i informantenes forståelse av dybdeløring og ikke nødvendigvis et teoretisk korrekt svar eller definisjoner. Ved å formulere spørsmålene i intervjuguiden med verb som «forstår», «synes», «tenker», «handler om», «forbinder» og «arbeider», ønsket jeg å holde det åpent for informantenes egne meninger og tanker omkring spørsmålene.

Intervjuet ble gjennomført semistrukturert ved at jeg hadde en åpen intervjuguide. Det vil si at jeg ønsket å komme inn på alle temaer og så mange av spørsmålene som mulig, men ville ikke repetere spørsmålene igjen dersom lærerne kom inn på temaene av seg selv. Samtidig ønsket jeg å kunne stille oppfølgingsspørsmål som jeg kom på underveis.

Oppfølgingsspørsmålene ble stilt både fordi jeg ville oppklare utsagn fra lærerne og dersom jeg ble interessert i noe annet de kom inn på. Jeg valgte å ikke legge særlig vekt på NPDLs seks globale kompetanser i dybdeløring. Dette var fordi jeg ikke ville legge føringer for kunst og håndverkslærernes egne forståelser av begrepet, og jeg ville se hvilke kompetanser de selv vektlegger at elever skal tilegne seg gjennom dybdeløring.

Intervjuguiden var delt inn i seks temaer:

1. Lærers kompetanse

Det første temaet tok for seg lærerens utdanning og arbeidserfaring. Dette ble stilt først for at jeg skulle få kjennskap til lærernes bakgrunn og som en slags åpning for at lærerne kunne starte med noe de visste svaret på. Sistnevnte er knyttet å skape en tryggere atmosfære for lærerne fra starten av intervjuet, siden det kan føles trykkende å starte rett på spørsmål om lærernes kunnskap på området (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 35).

2. Dybdelæring

Videre beveget vi oss inn på begrepet dybdelæring. Her var jeg interessert i å finne ut hvor og når lærerne ble kjent med begrepet første gang. Jeg stilte også spørsmål om hva de tenkte dybdelæring handler om generelt og andre temaer eller begreper de forbinder dybdelæring med. Slik ønsket jeg å få kunst og håndverkslærerne til å sette ord på begrepet, men også få de til å trekke inn andre sentrale temaer dybdelæring kan forbindes med.

3. Arbeid med dybdelæring

I tema tre kom vi både inn på individuelt arbeid begrepet dybdelæring for læreren og arbeid med begrepet på skolen eller med kollegaer. Bakgrunnen for temaet var å få et innblikk i hvordan lærerne tilegner seg informasjon om begreper og teorier de skal bruke i arbeidet sitt, og hvordan skolene arbeider med fagteori i fellesskap. Samtidig kan samarbeid med kollegaer og dybdelæring kobles mot tverrfaglig arbeid.

4. Dybdelæring i kunst og håndverk

Under denne overskriften la jeg opp spørsmålene til å handle om dybdelæring til faget kunst og håndverk, som er hovedtema i denne oppgaven. Her stilte jeg også spørsmål om kunst og håndverk, dybdelæring og andre fag, for å se om lærerne trakk inn tverrfaglighet.

5. Progresjon

Dybdelæring og progresjon hører nært sammen. Derfor ønsket jeg å stille noen spørsmål om hvordan lærerne registrerer elevenes progresjon i faget kunst og håndverk, for å se om de trakk inn dybdelæring til dette temaet.

6. Åpen avslutning

Til slutt hadde jeg åpne spørsmål om dybdelæring og intervjuet generelt. Avslutningen ble lagt til, fordi jeg ønsket å gi lærerne mulighet til å fritt legge til noe om de ville det. Det kunne være om begrepet, intervjuet eller annet, slik at de kunne forlate intervjuet og føle at de fikk sagt alt de ville.

Opptak og transkribering

Alle informantene var klar over at jeg tok lydopptak av intervjuet og skulle transkribere det. Jeg brukte appen «Diktafon» for å ta selve lydopptaket og lastet opp i «Nettskjema». Slik ble informantenes personvern tatt hensyn til og beskyttet. Selve transkriberingen gjorde jeg ved å lytte til opptaket og skrive ned i OsloMet OneDrive med klassifisering *Fortrolig*. Samtidig valgte jeg å kode navnet til informantene og andre geografiske opplysninger, slik at de ville bli mindre gjenkjennbare. Ved å lytte til opptaket og skrive ned, ønsket jeg å få repetert samtalene og høre tonen i utsagn. Gjennom denne prosessen startet analysearbeidet mitt, siden jeg begynte å identifisere temaer og kategorier som jeg syntes var relevant.

4.4. Forskningens kvalitet og etiske betraktninger

4.4.1. Forskningskvalitet

I dette prosjektet vises forståelser, med meninger og tolkninger, som fire lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet har av begrepet dybdelæring. Siden de har ulike erfaringer og bakgrunn, blir det vanskelig å bekrefte om deres ytringer vil være gjenkjennbart i andre kontekster. På en annen side viser lærernes ulike erfaringer og bakgrunn til at de kan ha like eller ulike meninger, og kan på den måten representere ulike lærere i kunst og håndverk sin forståelse av begrepet. Samtidig er konteksten i intervjusituasjonen knyttet til det spesielle møtet mellom forsker, forskningsfelt og informant her og nå, som vil være utfordrende å reprodusere, særlig fordi de bringer med sin subjektive mening (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223-224). På bakgrunn av dette mener jeg at de fire lærernes deltakelse i prosjektet vil være med på å gi nyttig informasjon til fagfeltet, fordi de er lærere i faget og besitter dermed erfaringer, tolkninger og kunnskap som er relevant for fagområdet.

Intervjuguiden inneholder åpne spørsmål som er forsøkt å formuleres på en slik måte at de ikke er ledende. Likevel har intervjuene vært semistrukturert, og dermed åpne for å stille oppfølgingsspørsmål. Blant oppfølgingsspørsmålene har det forekommet at de har vært ledende. Ledende spørsmål kan påvirke hvordan informanter velger å svare på spørsmålet som blir stilt, men slike spørsmål kan også ha en fordel. Til mitt bruk av ledende spørsmål, har det vært ment for å oppklare intervjupersonenes meninger og å få bekreftet at jeg har forstått svarene slik det er ment fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 182-183).

4.4.2. Ethiske betraktninger

Informantene som stilte i forskningsintervjuene, var alle på forhånd informert om hvordan intervjuene skulle foregå og forskningsprosjektets formål og tema. Det ble også informert om at deltagelse i prosjektet var frivillig, slik at de kunne velge å trekke seg fra prosjektet før og etter intervjuet var gjennomført. Samtidig som jeg ga informantene tema og formål på forhånd, ønsket jeg ikke å gi for mye informasjon. Jeg vurderte hvor mye informasjon som jeg kunne gi dem, uten at informantene kunne forberede seg for mye i forkant. Grunnen til denne vurderingen, var at jeg ønsket ærlige og spontane svar på spørsmålene. Likevel ønsket jeg ikke at informantene skulle føle ubehag før, underveis og etter intervjuet, ved å ikke vite noe om hva intervjuet skulle handle om (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88-89; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 248-249). Informantene fikk vite og samtykket til hvordan personopplysninger og annet som kunne knytte de til prosjektet skulle oppbevares forsvarlig. Jeg vurderte dette som særlig nødvendig, fordi det er sårbart å bruke andre personers meninger og utsagn i tekster som publiseres (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 90; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 250).

Når jeg undersøker noe innen et forskningsområde, stilles det krav til hvordan jeg legger fram mitt forskningsprosjekt og funn. Jeg er derfor klar over mitt ansvar for å legge fram så nøyaktig og representativ forskning som mulig i arbeidet med denne oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 92). Samtidig som jeg skal være tro til forskingsområdet jeg undersøker, må jeg tenke over mulige konsekvenser som prosjektet kan ha for informantene som inngår i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 91). Selv om jeg har informert om at det kan gjengis direkte sitater fra intervjuet, må jeg vurdere hvilke konsekvenser det kan gi å gjengi

sitatene. Samtidig vil jeg tolke og trekke ut meninger og ytringer informantene har gitt i intervjuene. Jeg må vurdere om jeg tolker informantene riktig og ikke legger til noe som de ikke mener selv. Tolkningen av informantenes meninger kan også knyttes spørsmålene jeg har stilt. Informantene kan ha misforstått spørsmålene jeg har stilt dem underveis i intervjuet, eller jeg kan ha stilt spørsmål som ikke nødvendigvis vil representere informantenes mening. Dette må jeg være klar over i arbeidet med analysering, presentasjon av funn og diskusjonen som jeg vil foreta senere i denne teksten.

5. Analyse og resultater

I kapittel 5 vil jeg først presentere metoden jeg har brukt for å analysere intervjuene av de fire kunst og håndverkslærerne. Videre presenterer jeg resultatene fra analysen. Resultatene er delt inn i overskrifter etter de følgende fire temaene: kunst og håndverkslærernes forståelse av dybdeløring, NPDLs seks globale kompetanser i dybdeløring, fagspesifikk kompetanse og tverrfaglighet.

Abduktiv tilnærming

Til min analytiske framgangsmåte blir det relevant å fastslå hvordan jeg forholder meg til teori og empiri. Det finnes tre tilnærminger til hvordan forholde seg til teori og empiri: deduktiv, induktiv eller abduktiv. I mitt prosjekt kan vi si at tilnæringsmåtene er abduktiv. Jeg har både en teori til grunn og ønsker ikke å legge føringer for empirien, som vil si at jeg beveger meg fram og tilbake mellom teori og empiri. Før prosjektet la jeg en teori til grunn, men ønsket å se hvordan teorien stemte inn i hvordan lærere i kunst og håndverk forstår dybdeløring. Slik har jeg en teori som jeg vil se i lys av empirien, men jeg bruker ikke teorien i innsamlingen av empirien (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102-103). Jeg har også en underhypotese i forkant av datainnsamlingen, hvor jeg tror lærere på mellomtrinnet arbeider mer tverrfaglig, fordi de har flere fag i samme klasser.

5.1. Tematisk analyse

For å analysere de kvalitative intervjuene, lente jeg meg på tematisk analyse. Braun og Clarke (2008) sier at tematisk analyse er en fleksibel analysemodell for kvalitativ forskning. Metoden

er brukt for å identifisere, analysere og rapportere mønster innenfor en gitt kvalitativ data. Analysemetoden er med på å organisere og beskrive datamaterialet i detalj, men åpner også for å tolke ulike sider av datamaterialet (s. 79-80).

Braun og Clarke (2008) har utviklet en tematisk analysemodell som følger 6 steg: 1. bli kjent med datamaterialet, 2. generere første utvalg koder, 3. søke etter temaer, 4. gjennomgang av temaer, 5. definere og gi temaene navn og 6. produsere rapporten. Selv om stegene er nummerert, er de ment å brukes fleksibelt og i en tilbakevendende prosess (s. 86-87). Jeg har valgt å lene meg på deres modell, men tilpasset den mot mitt prosjekt og hva jeg ønsket å få ut av datamaterialet fra intervjuene.

Min analyseprosess og første steg begynte allerede i transkriberingen, hvor jeg ble kjent med datamaterialet. I transkriberingen lyttet jeg til lydopptakene og transkriberte alt som ble sagt i intervjusamtalene. Dette ble første inntrykk av hva informantene ytret, etter selve intervjusituasjonen. Etter transkriberingen leste jeg igjennom et par ganger, for å skaffe meg et grovt overblikk. Steg to var å fargekode de seks kompetansene i dybdelæring, for så å begynne første gjennomgang av transkripsjonen med fargekoding. Jeg gikk igjennom hver ytring i transkriberingstabellen og la over farger på ytringer jeg tolket som relevant til de seks kategoriene. Etter hvert som jeg hadde gjennomgått alle intervjuene, så jeg et behov for å legge til to kategorier til: fagspesifikk kompetanse og tverrfaglighet. Steg tre ble å gi de nye kategoriene egne farger, før jeg gjorde en ny gjennomgang av transkriberingen og fargekodet det jeg tolket som fagspesifikk kompetanse og tverrfaglighet. Til slutt satt jeg igjen med åtte kategorier: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet, kritisk tenkning, fagspesifikk kompetanse og tverrfaglighet. Nedenfor vises et utdrag av hvordan jeg arbeidet med fargekoding av det transkriberte datamaterialet i Word.

	Sammenheng med andre fag.
L	<p>Jo, jeg har jo, hvis man tenker sånn da. Så er det jo mye sånn overføringskunnskap da i kunst og håndverk til andre fag og omvendt sånt der. Men for å klare seg selv da til å bli voksne en dag. Ja, som å klare å sy gardiner da og reparere eller sy fast en knapp (I: mhm) hele den biten. Eller når dem reparerer så tenker dem kanskje ikke at dem kan reparere en skjorte når dem er 19, men plutselig så kan dem lage en knute og tre en nål - og da er de ikke så langt unna da, (I: Ja). Da er det jo en kunnskap som dytter på en annen måte, som blir en slags dybdelæring fordi at man kan bruke det for noe annet etter på da (I: Ja). Også bærekraft da, det å og spare litt på materialer da og hvordan man kan, jeg har mye tekstilreferanser her hehe (I: hehe), jeg jobber ikke så mye med tekstil som det her, men hvordan man bør planlegge-klippe fra kanten og hvor man bør spare på ressurser og hvor man kan sløse litt mer på en måte og sånt. Ja, men (uklart) med overføringsverdi og dybdekunnskap da som, at kan skape noe som ikke skjønner akkurat nå, men</p>

Figur 4: Utdrag fra analysen, med fargekoder som hører til hver sin kategori.

Som siste del av analysearbeidet, steg fire, valgte jeg å gjennomgå transkriberingen og fargekodene en gang til. Jeg ville forsikre meg om at jeg har tolket informantenes ytringer etter beste evne og hentet ut resultatene slik informantene har ment det. Steg fem var å hente ut resultatene og bruke de inn denne oppgaven.

5.2. Resultater

For å anonymisere kunst og håndverkslærerne og samtidig skille de fra hverandre, har jeg valgt å gi dem hvert sitt kodenavn. Disse kodenavnene er: Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4, som kan forkortes med L1, L2, L3 og L4. Som vist i *Figur 3*, har jeg valgt å inkludere utdanning og stilling. Jeg tenker det kan være av betydning for hvordan lærerne forstår dybdelæring inn i kunst og håndverk og andre fag, siden deres hverdag og tenkemåte kan være preget av ulike erfaringer. Jeg mener det ikke er relevant å skille mellom kjønn til det som utforskes i denne oppgaven, og vil heller bruke betegnelser som hen, læreren, lærerne eller kunst og håndverkslærerne.

5.2.1. Kunst og håndverkslærerne og deres forståelse av dybdelæring

Jeg vil begynne med å gjenta kunst og håndverkslærernes utdanning og arbeid, for å gi et tilbakeblikk på hvilken bakgrunn hver enkelt lærer har. Videre gjengir jeg hvordan lærerne selv forklarer at de forstår begrepet dybdelæring og hva de legger i begrepet.

Lærer 1

Lærer 1 har en bachelor i kunst og håndverk og master i fagdidaktikk kunst og håndverk. Hen jobber ved en skole som har dybdelæring blant sine satsningsområder, og arbeider der som faglærer i kunst og håndverk.

Lærer 1 uttrykker at hen forstår dybdelæring som å ha et eierskap til kunnskapen, slik at det ikke er noe flyktig. Elevene skal vite hva det de lærer handler om og kunne bruke det på andre måter enn nødvendigvis den konteksten det læres i. Elevene skal virkelig forstå det og på den måten vil det nærmest sette seg i kroppen, slik at de kan det. I kunst og håndverk mener L1 dybdelæring handler mye om erfaring og arbeid med hender. Lærer 1 mener at dette kan foregå underbevisst, fordi du nødvendigvis ikke husker hvor eller hvordan du lærte om det, men kan overføre kunnskapen til andre situasjoner hvor det passer inn. Læreren sier hen tenker dybdelæring og progresjon hører tett sammen og at progresjonen kommer etter hvert som man repeterer og øker vanskelighetsgrad i det man lærer. Lærer 1 sier at dybdelæring sikkert kan tolkes på flere måter til ulike settinger, men mener selv hen har gjort seg opp en egen mening av hva det betyr. Særlig i kunst og håndverk mener hen det har mye med erfaring og håndlag å gjøre.

Lærer 2

Lærer 2 har allmennlærerutdanning med etterutdanning 90 stp. i kunst og håndverk. Hen arbeider som kontaktlærer ved en skole som ligger geografisk et stykke unna de andre lærernes skoler.

Lærer 2 begynner med å forklare sin forståelse av dybdelæring slik: «jeg tenker jo liksom det er å gå i dybden da. Sånn helt enkelt», og knytter dybdelæring og tverrfaglighet nært sammen. Ved å ha et overordnet tema, så kan man dra alle fagene inn i temaet og ikke ha de store skillene mellom fag og temaer. L2 mener at kunst og håndverk er et fag som har drevet med dybdelæring fra før fagfornyelsen, ved at læringsprosesser ofte har dreiet seg om å begynne fra det enkle med materialer og verktøy og videre inn i arbeidsprosess mot produkt. Lærer 2 mener hen både skjønner og er usikker på dybdelæringsbegrepet. Begrepet er bredt, og det

ender ofte med å knytte det til overordnede temaer. Samtidig trekker hen fram at kanskje det var en måte å tenke læring på før begrepet kom inn i læreplanene, fordi det ikke var helt ukjent da hen lærte om begrepet dybdelæring første gang.

Lærer 3

Lærer 3 har utdanning innen fagskole med søm og design, høyskole med bachelor i klær og kostymedesign og master i kostymedesign for scene. Etter å ha arbeidet selvstendig noen år tok hen praktisk-pedagogisk utdanning og begynte å arbeide som faglærer i kunst og håndverk.

Lærer 3 forstår dybdelæring som at man skal kunne bruke det man lærer i nye og ukjente sammenhenger. Det man lærer skal ha en overføringsverdi og en nytteverdi til andre områder enn nødvendigvis den konteksten man lærer det i. L3 lager et bilde på det:

«Hvis man lærer seg å lage en matrett, eh, og følger oppskriften, men dybdelæring er kanskje at man kan lage den matretten uten å lese oppskriften først på en måte. At man klarer å eksperimentere litt videre og liksom gjøre variasjoner, men allikevel så blir det god, fordi man kanskje endrer noe i oppskriften utfra erfaring da. Så det har jo mye med erfaring å gjøre.»

Lærer 3 trekker samtidig fram at hvis dybdelæring ikke bare skal være faglig dybde, så handler det også om tverrfaglig samarbeid og på den måten kunne se det man lærer i andre sammenhenger og arbeidsmåter. Å se sammenhenger er nært knyttet refleksjon og selvstendighet, for du må kunne reflektere over noe for å kunne knytte det til noe annet. Samtidig sier Lærer 3 at det er sentralt å starte kunnskapsgrunnlaget tidlig i skoleløpet, for at elevene skal bli vant til å reflektere og tenke på tvers av fagområder. Dybdelæring er også avhengig av faglig dyktige lærere, for at elevene skal få dykke dypere i prosjekter og lære det de skal lære. L3 synes dybdelæring er et av flere begreper som kan være vanskelig å tolke. Det er heller ikke noe hen tenker mye over i hverdagen, men kan kjenne det igjen i praksis når situasjoner der det vises oppstår.

Lærer 4

Lærer 4 jobber som kontaktlærer og har blant annet fag innen kunsthistorie fra universitet og fireårig lærerutdanning med flere fag for barneskolettrinnet. L4 har vært lærerspesialist i fire år i begynneropplæring og kunst og håndverk.

Dybdelæring forstår Lærer 4 som «(...) at man får flere knagger å henge den kunnskapen de skal lære seg på». Det skal både være noe teoretisk, noe konkret, praktisk og problemløsning knyttet arbeidsmåter. Lærer 4 legger vekt på å bruke elevenes interessefelt som sentralt å dra videre på, for det er da elevene er motivert for å finne ut av ting og arbeidet med det. Ved å arbeide både teoretisk og praktisk, hjelper det elevene med å se hensikten med hva man lærer. Lærer 4 mener selv hen tror hen vet hva dybdelæring handler om og har en god forståelse av det. Samtidig forklarer hen at man ikke alltid klarer å gjennomføre undervisning eller prosjekter slik man har forestilt seg på forhånd. Slik vil ikke læringen skje akkurat som man har planlagt for, eller håpet det skulle skje.

5.2.2. Lærerne og de seks globale kompetansene

Nå vil jeg plassere hvordan jeg har tolket lærernes ytringer til de seks globale kompetansene utviklet av NPD. Tolkningene er gjort ut ifra kunst og håndverkslærerne sine forklaringer, og rettes mot hvordan dimensjonene beskriver innholdet i kategoriene fra kompetansemodellen. Enkelte av ytringene kan plasseres under flere av kategoriene, men jeg har valgt å plassere dem under kategorien som læreren vektlegger mest i sin ytring ut ifra min tolkning.

Karakter

Lærer 1 mener at en del av dybdelæring i kunst og håndverk handler om å utvikle en forståelse for at det er nødvendig med tid og øvelse. Hen mener elevene er vant til at ulike situasjoner rundt eleven ellers går i et økende tempo, som at det stadig brukes mer teknologi i undervisningen. Slik blir det frustrerende for elevene når de må bruke tid på å øve på praktiske ferdigheter hvor man bruker hendene, for eksempel klipping eller tegning. Frustrasjonen ligger samtidig til stede ved at de kanskje klipper «skeivt og rart», men verdien av å få til ting selv og øvelsen er større enn produktet du lager. At elevene får delta i alle

leddene i prosessen fra begynnelse til slutt, gjør at de utvikler en helhetlig forståelse. Ved å delta aktivt og lære seg ulike kompetanser og få ulike erfaringer, vil elevene være i bedre stand til å klare seg som voksne i framtiden. Da tenker L1 at det er sentralt at man kan overføre kunnskapen mellom ulike fagområder og på den måten ser man sammenhenger.

Lærer 2 mener at elevene skal lære seg å stå i situasjoner selv om det kan være demotiverende. Elevene skal være gjennom ulike arbeidsmåter og kunnskapsområder gjennom opplæringen, og mennesker er forskjellige. Det er ikke nødvendigvis slik at alle elevene vil trives i alle fagområder eller arbeidsmetoder, men man må igjennom det og lære av de situasjonene også. Samtidig tenker Lærer 1 at det er viktig å dra videre på elevenes interesseområder, fordi det er da elevene blir motivert og engasjert.

Lærer 3 tenker at selvstendighet er sentralt i dybdelæring og noe elevene skal lære å bli. Elevene skal kunne bli selvstendige ved å reflektere og vurdere på egenhånd hvor man er i en prosess og hvordan man skal komme seg videre. Elevene skal også ta selvstendige og aktive valg underveis i ulike situasjoner. Det kan også gjelde frustrerende eller demotiverende situasjoner hvor eleven kvier seg for å fortsette. Dersom eleven velger å gi seg med et prosjekt, selv om man får vurdering og veiledning til å fortsette, mener Lærer 3 at eleven har tatt et aktivt og selvstendig valg.

Medborgerskap

For Lærer 1 handler dybdelæring om å kunne benytte seg av kunnskap og erfaring man gjør seg i klasserommet senere i livet. Hen ser det som sentralt å lære om bærekraft i forbindelse med dybdelæring, ved å planlegge før du tar i bruk materialene og ressursene. Lærer 1 mener at det kan være med på å lære elevene om for eksempel ressursbruk og sløsing.

Samarbeid

Lærer 2 forklarer at hen ofte legger opp til arbeidsoppgaver i læringspar. I læringsparene sitter flere elever sammen og drøfter sammen hvordan de skal løse ulike oppgaver eller utfordringer. Lærer 2 har også tatt med elever ut, hvor elevene måtte samarbeide for å bygge og konstruere hytter med materialer som de fant rundt seg i naturen. Hytteoppgaven var en

spontan oppgave første gang, men noe L2 mener har vært en av de bedre undervisningsoppgavene hen har gitt noen gang. Lærer 2 begrunner dette ved at det var både praktisk, problemløsende og samarbeid.

Lærer 4 har brukt elevers samarbeid til å lære av hverandre. For eksempel kan en elev få ekstra ansvar for å videreformidle informasjon til en elev som har vært borte fra undervisningen. Eleven som videreformidler har ikke ansvar for den mottakende elevens læring, men får en opplevelse av å repetere, forklare og gjenfortelle informasjon til en annen.

Kommunikasjon

Lærer 1 sier at hen legger vekt på å lære seg fagbegreper og forstå begrepene og bruke dem. Etter hvert som elevene har en større forståelse innenfor ulike temaer og får mer kompetanse, er det lettere å motivere til faglige diskusjoner og få elevene til å sette ord på hva de gjør og hvorfor.

Lærer 4 trekker fram at det er viktig å bruke fagterminologi ved å bruke riktig språk for å beskrive hva de gjør eller forklare noe for andre. Det er ment for at elevenes del og ikke nødvendigvis for å lære noe bort til andre. Et eksempel at elever kan få ansvar for å gjenfortelle hva man har gjort en time til en annen elev som ikke var der i den timen. Eleven får et ansvar om å gjenfortelle og repetere noe, mens den mottakende eleven får et visst bilde av hva som har blitt gjort. Samtidig mener Lærer 4 at elevene skal kunne delta aktivt i samtaler på en hensiktsmessig måte.

Kreativitet

Lærer 2 forteller at hen har laget og gjennomført undervisningsopplegg hvor elevene skal arbeide med problemløsning. I disse oppgavene arbeider elevene med å vurdere og komme på nye løsninger på ulike problemer. Lærer 2 mener at en kreativ tankegang hos elevene er noe som både elevene tjener på for framtidig yrkesliv og samfunnet trenger av framtidige arbeidstakere for utvikling. Derfor legger hen til rette for elevene til å tenke kreativt og vurderende. Videre forteller L2 at det er sentralt å dra med seg elevenes nysgjerrighet og

kreativitet fra tidlig skolestart, fordi de er vant til å tenke slik i barnehagen og ofte ikke ser begrensninger.

Lærer 3 mener at kreativ tankegang er sentralt for å kunne se for seg noe og skape noe eget. Den kreative tankeprosessen starter med å kunne det grunnleggende. Når du kan det grunnleggende, åpner det en mulighet for å komme på nye ideer og vurdere andre løsninger. Samtidig skal de reflektere og tenke over hva de gjør og hvilke valg de tar, og ta valgene basert på tidligere erfaringer og kunnskap. Selv om barn er kreative i sin natur, mener Lærer 3 at de trenger rammer. Særlig første gangen de utfører noe, bør det være en balanse mellom faste rammer og en viss mulighet for kreativ tankegang.

Kritisk tenking

Lærer 1 legger vekt på at dybdelæring er knyttet overføringskunnskap. Når elevene kan overføre kunnskap fra noe de har lært i undervisningstimene og realisere det i praksis i andre situasjoner, kan vi kalle det for dybdelæring. Her tenker også at det handler om å ta i bruk kunnskapen på andre måter med ferdigheter og kunnskap som sitter i kroppen, slik at man kan løse problemer som oppstår uten at det nødvendigvis er likt det som har skjedd i klasserommet. I sammenheng med progresjon og dybdelæring, tenker Lærer 1 det er sentralt å få elevene til å reflektere over arbeidsprosesser og dokumentere dem selvstendig. Lærer 1 har testet ut såkalt «digital-prosessbok», hvor elevene dokumenterer arbeidsprosessen sin med bilder og svar på refleksjonsspørsmål. Prosessboken er enklere og har en mer fast mal jo yngre elevene er, og friere med visse rammer jo eldre elevene er. Lærer 4 mener også at dokumentasjon er en sentral del av dybdelæring. Ved å øve seg på å skissere og lage kladder, for så å lage designet i praksis, vil man reflektere og vurdere hvordan noe går fra ideer til å bli produkter. Her vil elevene måtte bruke overføringskunnskap fra tidligere erfaringer og bygger videre på disse.

Lærer 2 mener problemløsning og utforskning gjennom oppfinnelser er sentralt for dybdelæring. Slik må elevene eksperimentere og reflektere, for å finne svar på utfordringer. Lærer 3 mener også at evne til refleksjon er sentralt for dybdelæring. Slik lærer elevene seg å bli selvstendig og forstå sammenhenger. Dersom elevene kan bruke for eksempel visuelle virkemidler de lærer i kunst og håndverk inn i andre fag uten at læreren ber de om dette, viser

elevene at de kan se sammenhenger med kunnskapen de tilegner seg. Lærer 3 synes samtidig at det er sentralt for elevene å bruke fagbegreper og sette ord på valg man tar ut fra refleksjoner man gjør seg. Ved å kunne snakke om hvorfor man gjør akkurat det man gjør og hva det har å si i forhold til andre faktorer, forstår elevene bedre hva som ligger bak og hvordan det kan overføres senere. For faget kunst og håndverk nevner L3 at dette for eksempel kan dreie seg om å argumentere for hvilket verktøy som lønner seg til den handlingen man skal gjøre og resultatet man ønsker. Lærer 3 mener at sansing og andre praktiske erfaringer og å gi rom for undring hos elevene, er med på å motivere og skape opplevelser som fester seg hos eleven.

5.2.3. Fagspesifikk kompetanse

Nå vi jeg presentere hva kunst og håndverkslærerne har snakket om innenfor det jeg har valgt å kalle fagspesifikk kompetanse. Fagspesifikk kompetanse dreier seg om kompetanser som særlig gjelder for faget kunst og håndverk, og som jeg har tolket at lærerne har snakket om i sine refleksjoner i intervjuene.

Lærer 1 trekker fram at hen synes det er interessant med kunnskap som sitter i hendene. Hen sier:

«Jo mer erfaring vi har med enkeltting og generelle ting gjør jo at våre hender klarer mer. Det er jo den erfaringen hendene og hjernen og øynene gjør og alt har gjort tidligere da, så det er jo en sånn dybdelæring da.»

Det er nødvendigvis ikke målbart eller kan forklares. De praktiske øvelsene og erfaringene man gjør seg, gjør videre at du kan ta nye utfordringer på egenhånd. Siden hen arbeider på barnetrinnet, mener hen selv at det er viktig at elevene får grunnleggende kunnskap og erfaringer både praktisk og teoretisk, før de kan bygge videre. Lærer 1: «Å få den dybdekunnskapen i hendene, det får du ikke med en gang». Lærer 1 mener at hele arbeidsprosessen, fra man planlegger og henter materialer og verktøy og til et eventuelt ferdig produkt, er viktig for at dybdelæring skal realiseres i kunst og håndverk. Hen mener mange lærere i kunst og håndverk tilrettelegger for mye i forkant, ved å legge fram materialer og

verktøy på forhånd. Slik blir overganger og liknende blir enklere, men L1 tenker at det kan være mer dybdelæring for elevene ved å gjøre disse oppgavene selv og hen selv er til støtte underveis. Mye av det elevene skal lære i kunst og håndverk er praktiske og estetiske erfaringer og kunnskap, slik at de kan klare seg som selvstendige samfunnsborgere. Lærer 1 mener at dybdelæring i kunst og håndverk, særlig synes når elevene kan overføre det praktiske og estetiske til andre situasjoner. For at elevene skal kunne se sammenhenger i faget, må de få erfare temaer og arbeid flere ganger over tid og bruke fagbegreper, slik at det virkelig fester seg. Etter hvert som elevene mestrer det, kan man utfordre og øke vanskelighetsgraden i arbeidet.

Lærer 2 mener det som skiller seg mest ut med kunst og håndverk er den praktiske delen av faget. Det praktiske åpner for mange muligheter, også tverrfaglig:

«(...) vi skulle ha om kullstifter.. men så tok vi det ut når vi hadde tur og tok med oss bjørkekviser inn og tørket. Snakka litt om hva som skjedde med treet, også tok dem med seg på tur igjen, også brant kullstifter. Også tegna dem da tre senere, på tre, eller på papira da, så vi snakket litt om treet da.. hva man kan bruke det til. Og det ble liksom veldig tverrfaglig da, eller nei, veldig i dybden på akkurat det kullstift, eller på treet.. så jeg føler liksom at du kanskje får litt mer gratis. Det er kanskje lettere å ha kunst og håndverk og dra inn de andre fagene ved siden av der (...)»

Lærer 3 nevner «faglig dybde» som et begrep definisjonen av dybdelæring inneholder, og beskriver hva dette er igjennom et eksempel. Eksemplet tar for seg en prosjektoppgave som består av innføring i både perspektivtegning, maling og fargelære, som til slutt blir et rom i perspektiv som klippes ut og limes på en malt bakgrunn med dybde i fokus. I prosjektet er lærer 3 usikker på om perspektivtegningen i seg selv er dybdelæring, siden man følger hens planlagte instruks. Hen mener at en del av selve dybdelæringen ligger arbeidet og forståelsen av hvordan fargevalører, -kontraster og -blanding påvirker hvordan mottakeren opplever bakgrunnen, ved å arbeide med mange ulike oppgaver og samtale rundt virkemidler og farge. Hvis elevene klarer å anvende disse kunnskapene og erfaringene senere i andre arbeider eller utfordringer, så har dybdelæring skjedd. Det er ikke nødvendigvis snakk om at det kunst og

håndverksfaglige som er lært nødvendigvis må overføres i situasjoner knyttet kunst og håndverk, men andre fag eller i livet generelt.

For Lærer 3 handler det som skiller faget kunst og håndverk fra andre fag, når det kommer til dybdelæring, mye om de praktiske erfaringene og håndlag man skal tilegne seg. Hen mener at teorien og praktisk arbeid går hånd i hånd. Elevene kan ikke sitte og høre på teori for å lære seg praktiske ferdigheter, men elevene kan heller ikke bare arbeide praktisk uten teori. I det praktiske arbeidet får elevene erfaringer med det taktile og kroppslige. Lærer 3 mener dybdelæring på mellomtrinnet avhenger av grunnlaget som er lagt fra barnehagen og fra 1. trinn og oppover. For hver gang elevene får repetert temaer og erfaringer, jo lettere husker de det til neste gang. Hen synes det er vanskeligere å gå i dybden på temaer som inneholder elementer som er helt ukjent for elevene, da må de starte på det grunnleggende og det er vanskelig å gå i dybden hvis det er tilfellet. Lærer 3 mener at det grunnleggende i kunst og håndverk handler om detaljnivå på instruksjoner innenfor noen områder. Hvis elevene virkelig forstår hvorfor for eksempel sandpapir finnes i ulike grovheter, hvordan man skal stå med kroppen når de pusser og får se hva som menes med «ordentlig pusset», så vil de kunne gjøre dette selvstendig senere. Dybdelæringen ligger i å se alle disse elementene i arbeidsprosessen i sammenheng og slik kunne overføre til andre prosjekter senere. Lærer 3 sier at det finnes en grense for hvor langt man skal gå i detalj, «(...) du må på en måte være i detalj på det som de trenger for å klare å gjøre det.».

Lærer 4 trekker fram den praktiske delen av kunst og håndverk som særegent blant fagene i skolen. Praktisk arbeid gjør at elevene kan bruke andre kvaliteter de har. Siden elevene lærer på ulike måter, har de med en mer praktisk forståelse stort utbytte av å arbeide slik vi gjør i faget. Faget åpner for å arbeide taktilt og med grov- og finmotorikk. Da gjør elevene seg andre erfaringskoblinger, som gjør at man husker ting bedre. Lærer 4 synes faget kunst og håndverk er særlig egnet for å lage undervisningsopplegg som engasjerer elevene og det åpner på en god måte for differensiering. Lærer 4 sier at å bruke fagterminologi er sentralt i læringen i kunst og håndverk. Det å beskrive hva man gjør i praksis og hvorfor, og samtidig forklare hva ting heter og hvordan det brukes.

5.2.4. Tverrfaglighet

Under tverrfaglighet presenterer jeg hva kunst og håndverkslærerne har ytret i sammenheng med dybdeløring og tverrfaglighet. Alle de fire lærerne snakker om hvordan de to begrepene henger sammen og hvordan de forstår dybdeløring inn i undervisningspraksis. Tverrfaglighet blir derfor sentralt for hvordan lærerne forstår dybdeløring. Samtidig inkluderer jeg tverrfaglighet som et eget tema, fordi jeg på forhånd har en hypotese om at lærere på barnetrinnet oftere arbeider tverrfaglig.

Ved skolen til Lærer 1 har de et fag på timeplanen som er tverrfaglig. Her dras ulike ferdigheter og fag inn i et felles tema. Lærer 1 mener tverrfaglighet er inngangsporten til dybdeløring. Hen blir spurt av og drøfter med andre lærere i teamene hen er en del av, om å dra inn kunst og håndverk i tverrfaglige prosjekter der det er hensiktsmessig. Samtidig ønsker Lærer 1 at de andre kollegaene selv arbeider praktisk i sine klasserom og pusher dem til å gjøre det.

Lærer 2 sier at hen ofte tenker dybdeløring som å trekke inn mange fag i ulike overordnede temaer.

«At liksom tenner da kan du liksom telle tenner, du kan lage regnestykke av tenner, hvorfor har vi tenner, hva, hva er en tann. Eh, og du får liksom inn naturfag, og ja, så kan du ta det videre på tannlege og tannhelsetjeneste, og liksom at det vi har her i Norge og er det alle land som har eller? Du kan liksom dra inn alt i det, du kan tegne tenner. Ja. Og hva gjør det med uttrykket på deg liksom, du kan smile, også når du er sint, eller som, ja. Ja, at dem skal se mye på tenner da.»

Sitatet over viser til hvordan læreren bruker et overordnet tema som kan inngå som en temauke. Læreren sier at temaukene kan ta utgangspunkt i de tre tverrfaglige temaene fra LK20, som for eksempel temaet frukt og folkehelse og livsmestring. Lærer 2 forklarer at hen også tenker at tverrfaglighet noen ganger skjer i kunst og håndverk automatisk, fordi man kan gå i dybden på materialer eller naturen som igjen gjør at blant annet naturfaglige eller samfunnsfaglige temaer og spørsmål dukker opp. Ved skolen til Lærer 2 arrangeres ulike

temadager eller faste arrangementer. Blant disse finner vi oppgaver og foredrag knyttet lokalsamfunnet med besøk fra ordfører og engelskdag hvor alle fag foregår på engelsk. Lærer 2 sier at hen savner at de eldre elevene på barneskolen har turdag. Å bruke lokalmiljøet og naturen rundt skolen åpner for tverrfaglige muligheter hvor elevene får oppleve ulike erfaringer på nært hold.

Lærer 3 mener at dybdelæring handler mye om tverrfaglig samarbeid, fordi hen forstår dybdelæring som ikke bare faglig dybde, men at det skal kunne sees på tvers av fag. Tverrfaglig samarbeid mellom kollegaer i andre fag kommer an på forhold rundt, som om det finnes noe relevant å samarbeide om eller om kollegaen er interessert i det. Dersom man vet hva andre kollegaer gjør eller hvilke temaer som kommer opp i de andre fagene, blir det lettere å finne noe å arbeide med felles. Ledelsen ved skolen kan også være en faktor, for det er enklere å planlegge tverrfaglig dersom det legges til rette for å ha faglig samarbeid på team. Til prosjekter Lærer 3 har gjennomført, blir gjerne kunst og håndverk faget man kan realisere praktisk utøvelse og trekke inn kunst og håndverksfaglig teori til det overordnede temaet. Et eksempel på dette er samarbeid med matematikk om å utforme en kasse i tre:

«Da jobba de to mattetimer med eh, en utfordring om å lage en kasse hvor du hadde 1,4 meter plank og så skulle de sortere både informasjon i forhold til eh, centimeter mål og liksom regne ut hvordan de kunne utnytte planken på best mulig måte og så liksom lage arbeidstegning og så kom de ned hit (på sløyden) og så fikk de 1,4 meter planke. Og så skulle de følge sin arbeidstegning og tegne opp og bruke vinkellinjal, eh, så de fikk liksom den praktiske erfaringen da. Og så snakket vi en del om liksom hva hvis man måler feil og eh, hvis plutselig sidene er for korte, da blir jo, da må man jo forkorte hele kassen ikke sant? Man får jo ikke mer enn den planken (...)»

Lærer 3 sier at hen fikk svært god tilbakemelding fra matematikklæreren, fordi elevene fikk utøvd praktisk matematikk og realisert det. Hen sier videre at det som er positivt med tverrfaglig arbeid er at elevene får en mer helhetlig forståelse av slike prosjekter, fordi oppgavene settes i en større sammenheng med mening. Lærer 3 forteller også om tilfeller hvor de har arrangert vernissasje og invitert ledelsen og andre fra utenfor klassen. Slik får elevene en annen mening med arbeidet de utfører og en målgruppe som skal oppleve arbeidet.

Læreren har erfaring med å ta med ting inn i klasserommet for elevene å oppleve, som for eksempel uvasket ull. Da samtaler de om ull og sau som et tema, før de går nærmere inn på arbeidet i kunst og håndverk. På denne måten settes materialet i en kontekst og gir en større forståelse for elevene.

Lærer 4 tenker at hen har en fordel som kontaktlærer når det kommer til å arbeide tverrfaglig. Nå arbeider hen på lavere trinn og har mange av fagene i samme klasse. Slik styrer hen mer over timeplanen og har mulighet til å flytte og bytte på timer og legge opp til tverrfaglige prosjekter. Lærer 4 benytter ofte temaer som styring for undervisningen, slik som Lærer 2 som også er kontaktlærer. Hen mener de overordnede temaene hjelper elevene med å overføre kunnskap og erfaringer fra undervisningstimene til hverdagslivet og samfunnet utenfor.

« (...) alle fag har jo noe for seg, men det er jo litt det som er problemet vårt og som jeg tenker at vi har stanget litt på, er at det blir så veldig sånn «driver man med det her, og så driver man med det her, og så driver man med det». Så vet vi at når vi går ut av skolen (...) så tenker du ikke «åh,.. nå har jeg naturfag» eller «nå har jeg kroppsøving», eller «nå lager jeg et bursdagskort til mamma, ja, dette er kunst og håndverk», altså vi, vi lever jo ikke sånn.»

Lærer 4 mener overordnede temaer og mindre skiller mellom fag hjelper elevene å se sammenhenger. Samtidig mener læreren at det må tas hensyn til at elevene skal igjennom visse ting, fordi det er et vurderingsfag på ungdomsskolen og at elevene derfor må kunne vurderes senere. Lærer 4 trekker fram grunnleggende ferdigheter som sentralt å knytte til alle fag. Selv om matematikk er hovedområdet for regning, betyr ikke det at man ikke skal regne i alle fag. Dette mener hen at lærere fort kan glemme, men som alle lærere aktivt skal legge opp til. Slik skal man i skolen arbeide med de grunnleggende ferdighetene tverrfaglig, også inn i kunst og håndverk.

6. Diskusjon av resultater mot teorigrunnlag og kunnskapsgrunnlag

Problemstillingen i denne oppgaven er: «Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk på mellomtrinnet dybdelæring, og hvilke kompetanser legger lærerne vekt på at elever skal tilegne seg gjennom dybdelæring?».

I kapittelet som følger vil jeg diskutere sammenhengen mellom resultatene fra analysen av intervjuundersøkelsen mot innhold fra kapitlene om kunnskapsgrunnlag og teori. Først blir det diskutert hvordan lærerne selv forklarer hva de legger i begrepet dybdelæring, før NPDs seks globale kompetanser og dimensjoner diskuteres mot det som framkommer i resultatene fra analysen. Det diskuteres videre en syvende kategori, på bakgrunn av litteratur og analysen av lærernes forståelse av dybdelæring i kunst og håndverk. Til slutt vil tverrfaglighet bli drøftet mot dybdelæring og lærernes forståelse.

6.1. Lærernes forståelse av dybdelæring

De fire kunst og håndverklærerne har alle en egen formening om hva de selv legger i begrepet dybdelæring og hvordan de tolker det. Samtidig gir Lærer 2 og Lærer 3 uttrykk for at det kan være vanskelig å få helt klarhet i, fordi begrepet er generelt forklart i litteratur eller styringsdokumenter og er åpent for tolkningsmuligheter. Dette er også synlig i kapittel 2. *Kunnskapsgrunnlag*, hvor det blir vist til av Winje og Løndal (2020), Bolstad (2021) og Dahl og Østern (2019). Her uttrykkes det at diskusjonen omkring hva dybdelæring er og skal tilføre er til stede, men i liten grad. Samtidig vises det til et lite og snevert utvalg litteratur som Ludvigsen-utvalget lener seg på (Dahl & Østern, 2019, s. 43). Definisjoner av begrepet er mange og uklare, og det er overlappende begreper med ulike forståelser internasjonalt (Winje & Løndal, 2020, s. 26). Bolstad (2019) sier at det som ofte er felles for ulike tolkninger av dybdelæring, er at dybdelæring er noe som skjer eller bør skje i læringen (s. 9). Mitt inntrykk er at usikkerheten Lærer 2 og Lærer 3 viser til, kan bli redusert dersom det fantes didaktiske eller fagdidaktiske modeller for hvordan man kan realisere dybdelæring. Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) sier at fagdidaktiske og didaktiske modeller bør utvikles, samtidig som det trengs mer forskning på hvordan dybdelæring skal realiseres i klasserom i Norge. Lærer 1 og

4 gir på sin side et inntrykk av at de står ganske stødig i sin tolkning av begrepet. Uansett har alle lærerne gitt forklaringer på hva de selv legger i begrepet, som presentert i kapittel 5.

Lærer 1 og Lærer 4 mener at dybdelæring handler om å kunne bruke det man lærer i nye og ukjente situasjoner. Definisjonen av dybdelæring som jeg lener meg på i denne oppgaven, forklarer at elevene skal bruke det de lærer i fag og mellom fag og i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dersom vi ser på vektleggingen av «i fag og mellom fag» i definisjonen, kan også Lærer 2s forståelse trekkes inn her. Hen er opptatt av dybdelærings mulighet for å arbeide på tvers av fagområder med et overlappende tema. Tverrfaglig arbeid muliggjør arbeid på tvers av fagområder, og jeg vil diskutere dette i kapittel 6.4. *Tverrfaglighet*.

Lærer 1 og Lærer 4 er opptatt av den praktiske og kroppslige tilnærmingen innenfor dybdelæring. Mens Lærer 1 mener at dersom elevene virkelig forstår det de lærer, vil det feste seg i kroppen, mener Lærer 4 at en praktisk tilnærming i kombinasjon med andre arbeidsmåter vil skape en større forståelse. Den praktiske tilnærmingen faget kunst og håndverk har, åpner for å legge til rette for dybdelæring og skape gode læringsprosesser (Bolstad, 2021, s. 13; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10). I delkapittelet under om fagspesifikk kompetanse, vil jeg gå nærmere inn på praktisk og kroppslig tilnærming som del av dybdelæring og faget kunst og håndverk.

Hvordan de fire kunst og håndverkslærerne snakker om og forstår dybdelæring, kan ses i sammenheng med performativ læringsteori, slik Østern, Selander, et al. (2019) beskriver læringsteorien. Mens kognitive læringsprosesser legger vekt på pugging, repetisjon, refleksjon, analyse og meta-refleksjon, legger performativ vekt på å gjøre, bevege, sanse, tenke, relatere, samhandle, skape, uttrykke og agere. Likevel mener ikke forfatterne at de skal forstås som atskilte i undervisningssammenheng, men at kognitivt syn er inkludert i den performative læringsteorien (s. 58-59). Kunst og håndverkslærerne løfter blant annet fram at dybdelæring i faget realiseres gjennom å skape og involvere kroppen i det man gjør. Samtidig mener flere av lærerne at elevene skal kunne reflektere over og relatere fagområder innad og på tvers av andre, uttrykke seg og tenke selvstendig og sammen med andre. Når disse aktivitetene kommer opp i flere av lærernes refleksjoner i intervjuet om dybdelæring i kunst

og håndverk, kan det kalles performativt læringssyn, fordi læringssynet vektlegger kroppslige og praktiske tilnærminger til det kognitive. Likevel sier Østern, Selander, et al. (2019) at hvilken læringsteori man legger til grunn, vises i undervisningsopplegget (s. 57).

6.2. De seks globale kompetansene og lærernes forståelse

De fire kunst og håndverklærerne kommer i varierende grad innom de seks globale kompetansene i dybdelæring utviklet av NPD. Jeg vil nå diskutere hver av de seks globale kompetansene mot hva lærerne mener om de enkelte kompetansene med tilhørende dimensjoner, og mot teori- og kunnskapsgrunnlaget. Til slutt vil jeg gjøre en helhetlig oppsummering av dette delkapittelet.

Karakter

«Karakter» er en kompetanse som rettes mot elevenes personlighet, hvor de skal lære å lære, bli utholdne, målrettet, forstå ansvar, med mer (Fullan et al., 2019, s. 46). Lærer 1 snakker om elevenes karakter, fordi hen mener elevene må forstå at det tar tid å lære seg noe og at de derfor må øve på utholdenhet og styre følelser av frustrasjon. Et interessant aspekt ved Lærer 1s kommentar til dette, er at hen mener den raske utviklingen av teknologien og hvordan teknologi fungerer, fører til at elevene blir mer utålmodige. Lærer 1 snakker ikke her om vi skal drive med teknologi i kunst og håndverk eller ikke, men elevenes personlige utholdenhet ovenfor praktisk arbeid når vi ikke arbeider digitalt. Professor i sosiologi, Arne Krokan, drøfter tidligere generasjoner mot det han kaller nettsamfunn generasjonen, sistnevnte som har vokst opp med internett og teknologi. Krokan (2018) er innom liknende problematikk som Lærer 1 beskriver, og løfter fram et eksempel som tar for seg om kunnskap er tilstrekkelig for kompetanse. Eksempelet viser at det ikke holder for en kirurg å se en video om hjernekirurgi for å gjennomføre en operasjon, man trenger også andre kompetanser som praktisk øving. Med den teknologiske utviklingen har dagens elever andre forutsetninger for å arbeide praktisk, fordi de er vant til mye foregår på skjerm. Et annet teknologisk begrep som kan bli løftet fram i sammenheng med det Lærer 1 beskriver, er «instant gratification», direkte oversatt: «øyeblikkelig tilfredsstillelse». Ekspert på videospillavhengighet Cam Adair (u.å.) skriver i en artikkel at øyeblikkelig tilfredsstillelse handler om at vi ønsker å bli tilfredsstillt uten forsinkelser. Flere utfordringer følger dette fenomenet, som manglende fokus og nedsatt oppmerksomhetsspenn. Sistnevnte beskrives som at vi blir stadig mer utålmodige. Vi blir mer

utålmodige, fordi vi blant annet med smarttelefoner forventer at ting skal skje på sekunder, og vi har derfor ikke roen til å bruke tid på å få til noe gjennom hardt arbeid og disiplin. Dette er en svært interessant diskusjon, men for å begrense oppgaven vil jeg ikke gå nærmere inn på temaet.

Selv om kompetanse tilknyttet teknologi er viktig framover og skal være en del av elevenes opplæring, er praktisk arbeid i kunst og håndverk også viktig kompetanse for elevene å tilegne seg. Både gjennom fagets relevans og verdier, kjerneelementer og kompetansemål, beskrives det hvordan elevene skal lære praktiske ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Slik må elevene få erfaringer med å arbeide praktisk, og samtidig lære seg utholdenhet og tålmodighet overfor denne typen arbeid og læring. Til kompetansen «karakter» mener Lærer 1 det er viktig at elevene får delta i alle ledd i en arbeidsprosess, fra å hente materialer og verktøy selv, til å rydde bort og opp etter arbeidet er ferdig. Slik mener hen at elevene utvikler forståelse for ansvar og læring, fordi elevene må ta aktive valg og har ansvar for å vite hvilke materialer og verktøy man trenger og å forlate noe i den stand du kom til.

Lærer 2 og Lærer 3 mener elever skal lære motstandskraft og utholdenhet, ved å stå i situasjoner som er demotiverende og som de kan kvie seg for å fortsette med. Det kan vises tilbake til Lærer 1, som også snakker om disse dimensjonene, men L2 og L3 går inn på et annet område. I undervisning møter elevene på ulike arbeidsmåter og kunnskapsområder, og det er ikke slik at alle elevene vil trives like mye innenfor hvert fagområde eller arbeidsmetode. Til tross for dette, må elevene lære verdigrunnlaget og nå ulike kompetansemål som beskrives i LK20. Livet utenfor skolen og som voksen vil nødvendigvis heller ikke tilrettelegges mot elevenes ønsker og behov, og slik blir det sentralt å oppleve dette på skolen og lære seg å takle slike situasjoner. Samtidig sier Lærer 2 at læreren kan forsøke å skape motivasjon og engasjement, ved å dra videre på interesseområdene elevene blir eller er opptatt av i arbeidsprosessen. Elevene skal i større grad motiveres til å arbeide i skolen. Mens Lærer 2 på sin side viser til å lære seg å stå i ubehagelige og demotiverende situasjoner, går Lærer 3 inn på hvordan elevene skal bli selvstendige nok til å ta valget om å fortsette i disse situasjonene. Selvstendighet kan dermed vise til dimensjonene lære å lære, selvregulering, ansvar og integritet, fordi det handler om elevenes evne til å ta eget ansvar for slike karaktertrekk.

Medborgerskap

Lærer 1 kommer til en viss grad innom kompetansen «medborgerskap», da hen løfter fram bærekraft til elevenes læring og dybdelæring. Innenfor «medborgerskap» skal elevene få kompetanse til «å vurdere globale problemer på en dyp forståelse av ulike verdier og verdensbilder.» og en «(...) evne til å løse tvetydige og komplekse virkelighetsnære problemer som påvirker menneskelig og miljømessig bærekraft» (Fullan et al., 2019, s. 43). I Lærer 1s argumentasjon kommer det fram at elevene skal forberede seg i klasserommet på et liv utenfor senere. Livet og samfunnet utenfor står ovenfor et globalt miljøproblem, hvor elevene får innføring i ressursbruk og sløsing i klasserommet, slik at de kan ta aktive valg med en bærekraftig tankegang senere. Overordnet del og læreplanen for kunst og håndverk støtter opp et slikt verdisyn på elevenes opplæring og bærekraft, både gjennom det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og elevenes evne til å reflektere over og vurdere miljøbevissthet, miljøbelastning og ansvarlig medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019a).

Samarbeid

Både Lærer 2 og Lærer 4 bruker samarbeid mellom elever som middel for at elevene skal lære. Dette går under den globale kompetansen «samarbeid», og sees i dimensjonen «interpersonelle og temarelaterte ferdigheter», «sosiale, emosjonelle (...) ferdigheter» og «å lære av andre og bidra til andres læring» (Fullan et al., 2019, s. 42). Lærer 2 bruker samarbeid i undervisningsopplegg, til å blant annet bygge hytter ut av omkringliggende materialer og læringspartner til problemløsningsoppgaver. I de nevnte læringssituasjonene vil man arbeide i en mellommenneskelig og sosial setting, hvor man lærer av andre og hjelper andre i deres læring. Samtidig kan dimensjonen «å administrere gruppedynamikk og utfordringer» realiseres, fordi det arbeides med problemløsning og elevene må samarbeide og kommunisere med andre i gruppen for å finne løsninger. Lærer 4 bruker også samarbeid til å formidle kunnskap, ved å gi en elev ansvar for å gjenfortelle eller vise til en medelev hva man har gjennomgått dersom medeleven ikke var til stede i undervisningen. Her får eleven som gjenforteller trening i å formidle kunnskap eller sette ord på noe. Samtidig får den mottakende eleven bidra i læringen til medeleven som forteller, og kan lære noe selv av det medeleven forklarer. Lærer 4 er opptatt av at elevene som gjenforteller ikke har et ansvar for læringen til medeleven, men at læring skjer i møtet mellom elevene og deres kommunikasjon. Hva Lærer

4 beskriver her, går spesielt under dimensjonen «å lære av andre og bidra til andres læring» (Fullan et al., 2019, s. 42).

Kommunikasjon

Lærer 1 og Lærer 4 legger vekt på at elevene skal lære og forstå fagterminologi og fagbegreper. Begge retter sin begrunnelse mot at elevene skal lære å sette ord på hva de gjør og hvorfor. Samtidig sier Lærer 1 at det handler om å kunne skape faglige diskusjoner med elevene, og at elevene motiveres lettere til diskusjonene når de kan fagbegreper. Med bakgrunn i de nevnte begrunnelsene for hvorfor lærerne vektlegger fagbegreper, kan de kobles mot dimensjonene under kompetansen «kommunikasjon»: «å kommunisere effektivt ved hjelp av en rekke fremstillingsmåter, metoder og verktøy, (...)» og «refleksjon og bruk av prosesser for å forbedre kommunikasjon» (Fullan et al., 2019, s. 42).

«Kommunikasjon» er ikke bare en sentral kompetanse for de 21. århundrets ferdigheter, men er også under et eget kjerneelement i faget kunst og håndverk. «Visuell kommunikasjon» som kjerneelement handler om at «elevene skal kunne lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). Både den teknologiske utviklingen, globalisering, mangfold og nye samfunnsutfordringer, krever at elever utvikler en kompetanse til å kommunisere i framtidig arbeidsliv og deltakelse i samfunnet (Meld. St. 28, 2015-2016). Samtidig lever vi i en kultur som baserer mye informasjon på bildebasert eller visuelle midler (Frisch, 2003, s. 21). Slik blir det aktuelt å la elever arbeide med ulike kommunikasjonsformer, for å kunne forbedre verbal og visuell kommunikasjon.

Kreativitet

Lærer 2 kommer innom kompetansen «kreativitet», når hen snakker om undervisningsopplegg som åpner for at elevene arbeider med problemløsning. En av dimensjonene for kreativitet i NPDLs seks kompetanser, heter «å vurdere og forfølge nye ideer og løsninger». Problemløsning går som egen dimensjon under kompetansen «kritisk tenkning», men Lærer 2 beskriver at med problemløsningsoppgavene hen lager, så skal

elevene vurdere og komme på løsninger på ulike problemer. Derfor blir begge kompetansene «kreativitet» og «kritisk tenkning» inkludert i lærerens forståelse av problemløsning.

Lærer 3 har en interessant vinkling om at en kreativ tankegang er sentralt for å kunne skape noe. Hen mener at elevene må kunne det grunnleggende og bruke tidligere erfaringer i refleksjon, for så å kunne skape noe nytt basert på egne vurderinger og løsninger. Ser vi på Digranes (2006) sitt doble kildespring, kan det argumenteres for at Lærer 3 ser en forening av både fri utfoldelse og kreativitet til kunnskap og teknikk. Begge sidene bør forenes i en helhetlig sammenheng, for at elevene skal kunne skape noe. Samtidig mener Lærer 3 at fagkunnskapen bør gå foran fri utfoldelse i visse sammenhenger, og at det bør være noen rammer rundt det kreative barnet. Likevel løfter hen fram at det er en balanse som læreren må finne fram til. Lærer 3 mener på den måten at uten kunnskap og erfaringer med verktøy og materialer, vil det bli vanskeligere for elever å se muligheter og utfordringer, og slik kan de slite med å få ideer og skape noe nytt.

Problemløsning, skapende arbeid og kreativitet, som Lærer 2 og Lærer 3 snakker om i sammenheng ovenfor, er blant ferdigheter og arbeidsmåter som elevene skal igjennom for egen personlig utvikling og for å berike samfunnet. Nytenkning, entreprenørskap og estetisk sans blir viktige ferdigheter i framtidens samfunn, fordi vi ikke vet hvilke utfordringer og muligheter vi vil stå ovenfor i et rask utviklende og globalt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28, 2015-2016). Faget kunst og håndverk er særlig relevant for en kreativ utfoldelse og estetiske prosesser, for å kunne arbeide med nyskaping og innovasjon, men også kulturelle sider som lokal kultur og praktisk arbeid som er forankret i nasjonal og internasjonal kulturarv. Dette gjenspeiles både i beskrivelsen av formålet med faget, men også de nye kompetansemålene elevene skal oppnå. Kompetansemålene i kunst og håndverk forklares ut ifra skapende og kreative ordlyder som skape, utforske, utvikle, eksperimentere, vurdere, utvikle fra ideer, med mer (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Kritisk tenking

Lærer 1 mener at dybdelæring handler om at elevene skal kunne lære å reflektere og overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. Det kan kobles mot flere av dimensjonene under «kritisk tenkning», fordi eleven må lage koblinger og identifisere mønstre mellom erfaringer

de har, for så å blant annet eksperimentere, reflektere og konstruere meningsfull kunnskap (Fullan et al., 2019, s. 42). Dessuten kan denne forståelsen av dybdeløring og «kritisk tenkning» sees i sammenheng med definisjonen Utdanningsdirektoratet (2019) gir av dybdeløring: «det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner (...)». Lærer 1 kommer samtidig inn på et sentralt poeng, fordi hen mener det er dybdeløring når elevene kan bruke kunnskapen til å løse problemer som nødvendigvis ikke er likt det man gjennomgår i klasserommet. Ukjente situasjoner er ikke nødvendigvis kunnskap og praktiske ferdigheter i andre fag, men når du kommer hjem eller senere i livet møter på utfordringer som må løses. Det trenger ikke være en bevisst idé, som at du husker det fra kunst og håndverksundervisningen i grunnskolen, men klarer å se en kobling mellom noe du har erfart en gang og ta det inn i det nye på en hensiktsmessig måte. Sistnevnte er også Lærer 3 enig i.

Lærer 3 trekker samtidig fram at når elevene kan reflektere over, forklare og argumentere for det man gjør og hvorfor det er en mulighet, vil det være av betydning for om elevene kan overføre senere og virkelig forstå hva som ligger bak. Dette går under flere dimensjoner, som å reflektere og handle ut fra ideer, å lage koblinger og identifisere mønstre. Lærer 3 legger vekt på at elevene skal forstå hele prosessen når de arbeider i kunst og håndverk. Derfor har hen nøye gjennomganger av nye materialer, verktøy og metoder når elevene begynner å arbeide. Slik evaluerer de informasjon og argumenter, for å forstå hva som fungerer til hvilke situasjoner. Lærer 3 sitt eksempel til dette, dreier seg om å forklare en pusseprosess for elevene i detalj. Forklaringen tar for seg ulike elementer av prosessen, fra hva grovheten på sandpapiret vil ha å si for det du skal gjøre, til hvordan du står med bein og overkropp når du pusser. Slik kan elever reflektere og koble tidligere erfaringer og kunnskap mot nye situasjoner, altså bruke kritisk tenkning til å evaluere og overføre kunnskap.

Drøftende oppsummering

Samlet sett er kunst og håndverkslærerne innoim alle de seks globale kompetansene. Det er varierende hvilke av lærerne som er innoim de enkelte kompetanse, men jeg vil trekke fram at det kan forekomme av to grunner. For det første har jeg verken snakket om disse kompetansene tydelig i forkant eller underveis i intervjuene. Jeg har heller ikke ledet lærerne innoim på spørsmål mot de seks kompetansene spesifikt. På den måten har ingen av lærerne hatt

grunn til å komme innom akkurat de gitte kompetansene eller dimensjonene i dybdelæring. For det andre er ikke de seks globale kompetansene som er utviklet av NPDL dybdelæringsteori jeg nødvendigvis forventet at lærerne skulle kjenne til spesielt. Grunnen til det, er at den ikke blir nevnt eller vist til tydelig i fagfornyelsen eller LK20. Likevel vil jeg argumentere for at det er kjente kompetanser og dimensjoner for det 21. århundre og fra annen litteratur. Det er dermed ikke noe helt nytt eller nye kompetanser som elevene skal tilegne seg. Flere av begrepene i både kompetansene og dimensjonene fra NPDLs modell går igjen i hele overordnet del og læreplanen for kunst og håndverk, som kritisk tenking, refleksjon, samarbeid, kreativitet, eksperimentere, idéutvikling, problemløsning, «sette ord på», for å nevne noen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019a).

Det kan diskuteres om de seks globale kompetansene i dybdelæring er ment for opplæringen i hvert enkelt skolefag eller skal sees mellom skolefagene forent. NPDLs seks globale kompetanser er utviklet for å beskrive de viktigste ferdighetene og egenskapene elevene skal sitte igjen med for å kunne delta som borgere i det globale samfunnet, og prosessen med å skaffe kompetansene er dybdelæring. På en side nevnes det ikke av Fullan et al. (2019) at hvert enkelt skolefag har ansvar for å trene opp disse kompetansene og hva som inngår i dimensjonene for de enkelte. På den andre siden skal dybdelæring i norsk skolesammenheng prege faglig og mellom-faglig kunnskap og forståelse, og flere av begrepene i NPDLs kompetanser og dimensjoner går igjen i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gilje et al. (2018) problematiserer også NPDLs kompetanser, fordi de mener dybdelæring ikke oppnås kun gjennom å lære kunnskaper og ferdigheter for det 21. århundre. De fremhever at det også må være dyp forståelse av kjerneelementene for hvert fag. Denne diskusjonen er interessant, men for å avgrense oppgaven går jeg ikke nærmere inn i hele diskusjonen i denne oppgaven. Det er likevel interessant å tenke over til neste delkapittel hvor jeg beveger tematikken inn på fagspesifikk kompetanse.

6.3. Behov for en sjuende kompetanse

I analysearbeidet så jeg raskt behov for en tilleggskategori til de seks globale kompetansene fra NPDL. Lærerne hadde alle studiepoeng til å undervise i kunst og håndverk, og underveis i intervjuet ønsket jeg at de koblet dybdelæring generelt og senere spesifikt mot faget kunst og håndverk. Da vi beveget oss inn på dybdelæringsbegrepet i intervjuene, dukket det opp flere

kompetanser og ferdigheter innen faget som ikke passet direkte inn i de seks globale kompetansene. Derfor har jeg valgt å legge til en syvende kategori som jeg kaller fagspesifikk kompetanse.

Ludvigsen-utvalget viser i NOU 2015:8 til fire anbefalte kompetanseområder som et grunnlag for fornyelsen av skolens innhold. Blant disse finner vi fagspesifikk kompetanse, som er forklart som kompetanse innenfor sentrale fagområder i skolefagene og deres vitenskapsområder og kunnskapsområder (s. 9). Dette støttes opp av Gilje et al. (2018), som nevnt tidligere kritiserer NPDLe kompetanser for å ikke å inkludere skolefagene i sin utforming av fremtidige kompetanser. Ved å ikke ta hensyn til skolefagene i framtidig kompetanser, blir de heller fragmenterte og vanskelig å forstå inn i den totale undervisningssammenhengen (s. 26). Ludvigsen-utvalget har videre lagt vekt på kjerneelementer for hvert fag. Gjennom kjerneelementene skal elevene gå inn i de dypere strukturene til fagene og forstå fagenes egenart. I kunst og håndverk er kjerneelementene håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse, som er med på å beskrive fagets sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019a; Meld. St. 28, 2015-2016, s. 34). Ved å arbeide grundig med kjerneelementene i faget kunst og håndverk, skal elevene kunne tilegne seg en dypere forståelse av fagets områder og kunne se sammenhenger på tvers og innad i faget, som dybdelæring også handler om.

Alle lærerne er opptatt av den kroppslige og praktiske tilnærmingen av faget kunst og håndverk til dybdelæringsbegrepet, og hvordan faget er spesielt egnet til å lære på ulike måter. Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 trekker fram begreper som «praktisk erfaring», «kunnskap i hendene», «taktilt», «fin- og grovmotorikk» og «håndlag» som spesielt relevant for kunst og håndverk, og alle lærerne mener det praktiske i faget skiller det spesielt fra andre skolefag. Lærer 4 sier at elevene kan bruke flere av kvalitetene de har, og samtidig gjør de seg andre erfaringskoblinger enn ved å kun arbeide teoretisk. Disse ideene finner vi igjen i kunnskapsgrunnlaget jeg presenterte ovenfor. Faget åpner for å arbeide med andre evner og ferdigheter, og er særlig egnet til å skape gode læringsprosesser og tverrfaglig arbeid på tvers av fagområder. Det har blitt lagt vekt på å forene teori og håndverk i arbeidet med fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Slik blir mitt inntrykk, at det også kan se ut til at de fagideologiske ståstedene Brønne (2011) og Digranes (2006) drøfter kan nærme seg

en større likevekt i læreplanene og arbeid i faget. Hvis det skal legges like mye vekt på blant annet fri utfoldelse, kreativitet, faglig kunnskap som teknikk- og materialforståelse og ferdighetsøving, så inkluderes både den kunstpedagogiske- og håndverksfaglige tradisjonen. Faglærerne (L1 og L3) løfter fram hvordan det bør arbeides i faget. Lærer 1 og Lærer 3 mener det må ligge et grunnlag av kunnskap og erfaringer teoretisk og praktisk, før elevene kan gå videre med nye utfordringer. De mener at praktisk og teoretisk dybdekunnskap tar tid, og er noe man må arbeide med over tid og gjentakende ganger. Lærer 3 har erfart utfordringene med å gå dypere i et tema eller bygge videre på noe, hvis elevene ikke husker det fra tidligere eller mangler vesentlig kunnskap på området. Samtidig viser Lærer 3 til at i faget kunst og håndverk skal praktisk arbeid og teori gå hånd i hånd, hvor det ene er like avhengig av det andre. Elevene skal vite hvorfor de velger materialene, teknikkene og verktøyene de gjør, og kunne begrunne det til sitt arbeid. Det vil gi elevene teoretisk og praktisk kunnskap som kan overføres i nye selvstendige situasjoner senere.

Dykker vi nærmere inn i læreplanen for kunst og håndverk og ser den mot hva dybdelæring skal være ifølge styringsdokumenter og forskning, finner vi flere områder som går overens. Noen av Ludvigsen-utvalgets begrunnelser for dybdelæring handler om å gi elever kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser, og praktiske ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger, slik at de kan klare seg som samfunnsborgere og aktive i yrkeslivet (NOU 2014:7). Formålet med faget kunst og håndverk i skolen, sier nettopp at faget skal forberede elever til praktiske ferdigheter, innovasjon og evne til å gjøre estetiske og etiske valg i hverdags- og arbeidslivet. Videre skal alle fag realisere verdigrunnlaget for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Overordnet del av læreplanverket viser til verdigrunnlaget for opplæringen og forteller at dybdelæring er sentralt for at elever utvikler forståelser i fag og mellom fag. Slik skal de bruke kunnskap og ferdigheter fra fagene i kjente og ukjente situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

For å avgrense oppgaven, går jeg ikke nærmere inn på andre poenger som er relevant å løfte fram til fagspesifikk kompetanse og dybdelæring i kunst og håndverk. Likevel mener jeg at argumentene ovenfor er med på å bekrefte hvorfor vi trenger fagspesifikk kompetanse som en egen kategori, og viser til hvordan dybdelæring i kunst og håndverk skiller seg fra andre fag. Samtidig som dybdelæring handler om faglig dybde, skal det også være mellomfaglig forståelse. I neste delkapittel vil jeg gå nærmere inn på tverrfaglighet og dybdelæring.

6.4. Tverrfaglighet

Alle de fire lærerne arbeider tverrfaglig og trekker inn tverrfaglighet som et sentralt begrep til dybdelæring, men arbeider og forstår det på ulike måter. En forskjell mellom lærerne og hvordan de tenker tverrfaglighet kan synes i hvordan kontaktlærerne (L2 og L4) tenker dybdelæring og hvordan faglærerne (L1 og L2) gjør det. Min egen hypotese inn i arbeidet med dette prosjektet handlet om hvordan lærere på mellomtrinnet arbeider mer tverrfaglig, fordi de oftere har flere fag i samme klasse. Mitt inntrykk er at Lærer 4 er med på å styrke hypotesen, som sier at det er en fordel som kontaktlærer, fordi du har flere fag i samme klasse og kan styre mer over fleksibiliteten i timeplanen. Kontaktlærerne planlegger de fleste fag i sine klasser og gjennomfører undervisningen. På den måten legger Lærer 2 og Lærer 4 opp til undervisningsopplegg med ett tema eller flere temaer som grunnlag, for så å dra inn temaet/temaene inn i flere skolefag.

Ut ifra kontaktlærernes beskrivelser av temaer, som for eksempel «tenner» og «lokalmiljø», arbeider de moderat tverrfaglig. L2 og L4 nevner grunnleggende ferdigheter og ulike ferdigheter elevene skal trene i det tverrfaglige arbeidet. Blant disse ferdighetene nevnes problemløsning, refleksjon, eksperimentering, finne svar og løsninger, som også er måter å arbeide innenfor moderat tverrfaglig arbeid. Bolstad (2021) beskriver moderat tverrfaglighet som at to eller flere fag er tett sammenkoblet, og at man arbeider med forståelser og ferdigheter på tvers av fagenes kunnskapsområder (s. 30-31). Lærer 4 er med på å bekrefte Bolstad (2021) sitt utsagn om at lærere som arbeider tverrfaglig ofte mener at virkeligheten rundt eleven og inndelingen av skolefag ikke samsvarer (s. 34). Lærer 4 sier at hvis man fjerner de store skillene mellom fagene og legger opp til overordnede temaer, vil det hjelpe elevene å se sammenhenger. Samtidig trekker Lærer 4 fram et sentralt poeng som Bolstad ikke snakker om. På ungdomsskolen og videregående skole blir elevene vurdert med adskilte karakterer i skolefagene. Lærer 4 mener derfor at man skal hjelpe elevene med å se sammenhenger på tvers, men samtidig sikre at elevene får opplæring innenfor fagenes kompetansemål og beskrivelser i læreplanen.

Faglærerne, Lærer 1 og Lærer 3, beskriver tverrfaglighet som både overordnede temaer, men også konkret ut fra faget kunst og håndverk. Skolen til Lærer 1 har dybdelæring som

satsingsområde, og har et eget fag på timeplanen de kaller tverrfaglig hvor de arbeider med felles temaer. Lærer 1 går ikke nærmere inn på hvilke temaer det er snakk om, men måten det organiseres på kan ha likhetstrekk med det Bolstad (2021) kaller integrert tverrfaglighet. Faget tverrfaglighet beskriver læreren som at ulike ferdigheter og fag dras inn i ett, og slik kan det argumenteres for at man mister skillene mellom skolefagene og at de kobles til overordnede temaer (s. 30-31). Lærer 1 er likevel opptatt av faget kunst og håndverks plass i det tverrfaglige arbeidet. Hen gir inntrykk av at det skal være hensiktsmessig faglig for elevene og for faget å legge opp til tverrfaglige prosjekter. Dersom andre kollegaer ønsker praktisk tilnærming, men L1 ikke ser det som nyttig eller mulig for faget kunst og håndverk, vil hen heller oppfordre kollegaene til å ta i bruk praktiske tilnærminger innenfor deres fag. Det samme mener Lærer 3, som også er faglærer. Hen viser til at for at tverrfaglig samarbeid skal være lønnsomt, må det for det første være et godt samarbeid og interesse for det, og for det andre må det være tverrfaglige temaer som styrker elevenes læring innenfor faget kunst og håndverk. Argumentene L1 og L3 snakker om, tverrfaglig nytteverdi for kunst og håndverk, støttes opp av hva Nielsen mener om fagets verdi. Nielsen (2019) forklarer at tverrfaglige prosjekter skal forankres i fagenes faglighet, som krever lærere som er gode på sine fagområder og godt samarbeid mellom kollegaene som planlegger (s. 20). Det samme sier Kunnskapsdepartementet (2019b), som også trekker fram at de praktisk estetiske fagene ikke skal brukes som en trivelig arbeidsmåte for å variere undervisningen (s. 10). Å knytte kunst og håndverk med tverrfaglig arbeid skal fremme fagets muligheter og kunnskapsområder, for å få en dypere innsikt innad i faget og på tvers av fagområder.

De fire kunst og håndverkslærerne er alle opptatte av at det er en sammenheng mellom dybdelæring og tverrfaglig arbeid. Lærer 2 sier hen ofte tenker dybdelæring som tverrfaglighet, og Lærer 1 mener tverrfaglighet er inngangsporten til dybdelæring. Dybdelæring og tverrfaglighet er ikke det samme. Tverrfaglighet betyr på en side å arbeide på tvers av skolefagene og også skolefagene og livet utenfor. Elevene skal arbeide tverrfaglig, fordi livet utenfor skolen ikke er delt opp i fag og samfunnet krever at menneskene som lever i det kan se sammenhenger på tvers av fagområder og løse tverrfaglige problemer (Bolstad, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017). Dybdelæring er på sin side, etter Utdanningsforbundets definisjon, å utvikle kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med definisjonene som er vist til om tverrfaglighet og dybdelæring ovenfor, skiller dybdelæring

seg fra tverrfaglighet ved at det ikke bare handler om *mellom* fagområder, men også innad i fagområdet. Derfor skal elevene også lære seg fagspesifikke metoder og begreper innenfor faget kunst og håndverk. Det vil si at dybdelæring ikke er tverrfaglighet slik Lærer 2 ofte tenker, men tverrfaglighet kan være et middel for å realisere dybdelæring slik Lærer 1 tenker og Bolstad (2021) argumenterer for.

Lærer 3 og 4 har en liknende forståelse som Lærer 1, men utdyper deres forståelse av forholdet mellom tverrfaglighet og dybdelæring. Lærer 3 nevner definisjonen av dybdelærings skille mellom faglig dybde og sammenhenger på tvers av fag. Slik kjenner hen til hvordan tverrfaglighet kan være en sentral del av å realisere dybdelæring for å se sammenhenger, men viser også til at elever skal lære fagspesifikke metoder og begreper innenfor fagområdet til kunst og håndverk. Lærer 4 snakker også om tverrfaglighet som et middel til å åpne for å se sammenhenger på tvers av fagområder, fordi skillene mellom fagene forsvinner. Samtidig er hen kritisk til de store skillene vi har mellom skolefagene i dag. Hvis opplæringen i grunnskolen skal forberede elevene på å arbeide i et samfunn uten skolefagenes grenser, må det arbeides tverrfaglig i stor grad i skolen.

Til tross for at kunst og håndverkslærerne er opptatt av tverrfaglighet til dybdelæring, snakker de svært lite eksplisitt om de tre tverrfaglige temaene fra LK20. Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling er tverrfaglige temaer som krever at elevene arbeider på tvers av fagområder. De er sentrale for at elevene blir utdannet for å bedre kunne drøfte og arbeide med samfunnsutfordringer senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Kunst og håndverkslærerne snakker om tverrfaglige temaer, men viser til at temaene dreier seg om eksempelvis «frukt», «tenner», «trær», «engelskdag» og «lokalsamfunnet». Siden bare én av lærerne nevner de tre tverrfaglige temaene til et av temaene nevnt i forrige setning, «frukt» til «folkehelse og livsmestring», er det vanskelig å si hvor stor del av lærerne som gjennomfører tverrfaglig undervisning basert på de tre temaene. Likevel kan det være at de tverrfaglige temaene tas inn uten at lærerne er klar over det eller planlegge bevisst for det. Hvis man snakker om lokalsamfunnet og har besøk av ordfører, vil jeg argumentere for at det er naturlig å komme inn på demokrati og medborgerskap. Det har jeg ikke grunnlag for å vite, men mener er en god sjanse for. Én av lærerne nevner bærekraft eksplisitt i intervjuet sitt. Lærer 1 mener at bærekraft er et sentralt ord til dybdelæring i kunst og håndverk, fordi det er med på å gi dem kunnskap om hvordan man kan bruke materialer og

verktøy på en hensiktsmessig måte i framtiden. Likevel nevner Lærer 1 dette i forbindelse med dybdeløring i faget og ikke tverrfaglighet.

7. Oppsummering og veien videre

7.1. Oppsummering

I denne oppgaven har jeg utforsket hvordan lærere i kunst og händverk på mellomtrinnet forstår dybdeløring, og hvilke kompetanser lærerne legger vekt på at elever skal tilegne seg gjennom dybdeløring. Gjennom fire individuelle kvalitative intervjuer og abduktiv tematisk analyse, har jeg forsøkt å hente fram lærerne sin forståelse av dybdeløring. Teorigrunnlaget bygger på en modell utviklet av NPDL, som beskriver seks globale kompetanser som kan tilegnes gjennom dybdeløring. Jeg har drøftet lærernes forståelse av dybdeløring mot modellen, og temaene fagspesifikk kompetanse og tverrfaglighet som ble sentralt for å tolke lærernes forståelse.

De fire lærerne i kunst og händverk har alle en formening om hvordan de forstår dybdeløring, og som til en viss grad samsvarer med de seks globale kompetansene utviklet av NPDL. Likevel løftes ikke alle dimensjonene eller kompetansene i modellen fram av lærerne totalt eller individuelt. Mitt arbeid ledet til et annet kompetanseområde som NPDL ikke har inkludert i sin modell. For å plassere forståelsen lærerne hadde av faget kunst og händverk og dybdeløring, var det nødvendig å inkludere fagspesifikk kompetanse som egen kategori. Fagspesifikk kompetanse tar utgangspunkt i kompetanser som er særegne for kunst og händverk, for at elever skal få en oppløring i tråd med LK20 og andre styringsdokumenter. Samtidig som lærerne har en forståelse av begrepet dybdeløring og hva det skal være i faget kunst og händverk, vises det til usikkerhet om hva det egentlig er og handler om. Med ulike og åpne definisjoner av begrepet nasjonalt og internasjonalt, og lite forskning og eksempler på hva det vil si i undervisningspraksis, blir begrepet svært åpent for tolkning. Jeg mener derfor at det trengs mer forskning på området dybdeløring, og særlig til dybdeløring i grunnskolefaget kunst og händverk for å løfte fram andre læringsteorier enn kognitive.

Jeg hadde på forhånd en hypotese om at lærere på mellomtrinnet arbeider mer tverrfaglig enn ungdomstrinnet. De fire lærerne i kunst og händverk løftet fram tverrfaglighet som sentralt

mot dybdelæring. Slik så jeg det som særlig relevant å drøfte tverrfaglighet mot dybdelæring og mot lærernes forståelse av begge begrepene. Det er en sammenheng mellom tverrfaglighet og dybdelæring. Jeg mener likevel at det er viktig å se at dybdelæring handler om forståelse innad og på tvers av fagområder, og derfor ikke er det samme som tverrfaglighet.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg erfart hvor viktig profesjonsfellesskapet kan være for å skape gode tolknings- og diskusjonsmuligheter, når det kommer til å forstå begreper innenfor blant annet styringsdokumenter. Jeg har selv beveget meg i profesjonsfellesskapet i dette arbeidet, og har lyttet til andre lærere som har den samme oppfatningen. Flere av lærerne i kunst og håndverk var opptatt av muligheten for å arbeide med begreper og fenomener i fellesskap med kollegaer på skolen. Slik kan man tolke og diskutere sammen, for å komme fram til hva det skal bety i opplæring til elevene ved deres skole.

7.2. Kommentar til oppgavens kontekst

Som lærerstudent ute i praksis de siste årene og i samtale med ansatte i skolen utenfor intervjusamtalene og andre kontekster den siste tiden, har jeg fått et inntrykk av at innføringen av LK20 har blitt forsinket. Med pandemien som utviklet seg i 2020, ble lærernes arbeidsoppgaver endret og mer uforutsigbart. Det dreiet seg om å gi elevene opplæring og oppfølging hjemmefra digitalt, å undervise bestemte kohorter og andre strukturelle utfordringer. Situasjoner endret seg raskt, og de måtte bruke fellestid og teamtid på andre kritiske områder enn innføringen av LK20. Å arbeide med innføringen i profesjonsfellesskap er sentralt, for at skolen har en felles visjon for sitt syn på dybdelæring. Den forsinkede innføringen henger fortsatt igjen, selv om vi nå er tilbake til en tilnærmet lik hverdag som før pandemien. Jeg ønsker å trekke inn dette perspektivet mot oppgaven min, fordi det kan ha hatt en påvirkning på hvordan lærerne jeg har intervjuet forstår dybdelæring nå i 2022.

7.3. Veien videre

Underveis i arbeidet har jeg oppdaget flere områder som er interessant å utforske nærmere. Særlig mot tematikken jeg har presentert vil det være relevant med en liknende undersøkelse med lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet. Jeg kom inn med min hypotese om at lærere på mellomtrinnet arbeider mer tverrfaglig enn lærere på ungdomstrinnet, som jeg

gjennom denne undersøkelsen bare har fått utforsket én side av. Derfor kan en liknende undersøkelse på ungdomsskolen, eventuelt sett opp mot resultatene i denne oppgaven, være interessant.

En annen mulig metodisk tilnærming kan være å utforme en intervjuguide og gjennomføre intervjuene med utgangspunkt i de seks globale kompetansene i dybdelæring eller andre modeller som beskriver kompetanser for det 21. århundre. Slik kan resultater utdype mer om hvordan lærere forstår kompetanser elever skal tilegne seg for framtiden.

Dybdelæring er tett knyttet flere andre begreper i styringsdokumenter. Dybdelæring og progresjon hører ifølge Ludvigsen-utvalget sammen. I min undersøkelse var det ikke rom for å se nærmere på hvordan lærere i kunst og håndverk ser disse begrepene i sammenheng, eller arbeider med å progresjon hos elever i faget. Det samme kan sies om profesjonsfellesskapet. Informantene i denne oppgaven var opptatt av å kunne drøfte begreper i læreplanen med andre kollegaer, for å få en felles forståelse av hva begrepene betyr.

Bibliografi

- Adair, C. (u.å.). Instant Gratification: What Is It and Why Is It a Problem? <https://gamequitters.com/instant-gratification/>
- Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/096392897331587>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Reseach Monograph*. Australian Council for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?id=eD308201>
- Bolstad, B. (2019). Fagfornyelsen og dybdelæring - Hva med kunstfagene? *Form*, 53(1). <https://www.formbanken.no/tidsskriftet/form/119/fagfornyelsen-og-dybdelring-hva-med-kunstfagene?rq=dybdel%C3%A6ring>
- Bolstad, B. (2021). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Fagbokforlaget.
- Bondestad, R. (2019). *Tid til å lære, tid til å forstå: Om organisering av tid som faktor for progresjon og dybdelæring i Kunst og håndverk* [Masteravhandling, Oslomet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2761530>
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers: kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og håndverksfaget. *Formakademisk*, 4(2), 95-108. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahl, T., & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. L. Østern, & S. Selander (red.), *Dybde//læring*. Universitetsforlaget.

- Digranes, I. (2006). Det doble kjeldespring: Kunst og handverksdidaktikk IL. M. Nielsen & I. Digranes (red.), *DesignDialog: Kunnskapsløftet og visuell kompetanse*. Høyskolen i Oslo.
- Entwistle, N. J., & Wilson, J. D. (1970). Personality, study methods and academic performance. *Higher Education Quarterly*, 24(2), 147-156.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.1970.tb00328.x>
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. I kommisjon hos Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008051904019
- Frisch, N. S. (2003). Å løsne på knuten «Tegnekrisa». *Form* 37(7), 20-23.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2019). *Dybdeløring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring: historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre Skole*, 30(4), 22-27.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Johansson, L. (2016). Deling av faget kunst og håndverk. *Form*, 50(5).
<https://www.kunstogdesign.no/nyhetsaker/deling-av-faget-kunst-og-hndverk>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Korsmo, E. K. (2016). *Dele kunst- og håndverksfaget?* Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2016/dele-kunst--og-handverksfaget/>
- Krokan, A. (2018). Oppvekst i det digitale nettsamfunnet. *Krokan.com*.
<https://www.krokan.com/arne/oppvekst-i-det-digitale-nettsamfunnet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnoppløringen - overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopploringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/KHV01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Skaperglede engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Magerholm, L. L. (2021). *Blekkspruten i dypet: Dybdeløring sett gjennom perspektiver og en estetisk dybdeløringsspross* [Masteravhandling, Universitetet i Sørøst-Norge].
<https://openarchive.usn.no/usn-xmliui/handle/11250/2788420>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). Symposium: Learning Processes and Strategies - II. on Qualitative Differences in Learning - II. Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nielsen, L. M. (2006). Med kunst og design inn i framtiden. *Form*(4), 3-4.
https://static1.squarespace.com/static/5a86da61b1ffb6251b629ea2/t/5ff5b569ada5017f0b04a487/1609938301300/FORM+4_06.pdf
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Partnership for 21. century skills. (2019). P21 Framework Definitions.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

- Pask, G., & Scott, B. C. E. (1972). Learning Strategies and Individual Competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4(3), 217-253.
[https://doi.org/10.1016/S0020-7373\(72\)80004-X](https://doi.org/10.1016/S0020-7373(72)80004-X)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnoografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Sørbø, M. (2019). *Det dreier seg om tre: En didaktisk undersøkelse av dybdelæring i praktisk skapende arbeid* [Masteravhandling, Universitetet i Sørøst-Norge].
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2650345>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 16. mars). Funksjon som lærerspesialist.
<https://www.udir.no/under-arbeid/martin/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 8. november). *Våre oppgaver*. <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/>
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(2), 25-41.
<https://doi.org/10.7577/njcie.3798>
- Østern, T. P., & Dahl, T. (2019). Performativ forskning: Sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. L. Østern, & S. Selander (red.), *Dybde//læring*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A. L., & Selander, S. (2019a). *Dybde//læring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A. L., & Selander, S. (2019b). Et intra-agerende prosjekt om dybde//læring. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. L. Østern, & S. Selander (red.), *Dybde//læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Østern, T. P., Selander, S., & Østern, A. L. (2019). Dybde//undervisning - sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. L. Østern, & S. Selander (red.), *Dybde//læring*. Universitetsforlaget.

Figurliste

Figur 1: Kompetanser for det 21. århundre utviklet av P21 (Partnership for 21. century skills, 2019, s. 1)	15
Figur 2: Definisjon av de seks globale kompetansene i dybdelæring, utviklet av NPDL (Fullan et. al., 2019, s. 42)	27
Figur 3: Informasjon om lærerne i kunst og håndverk sine erfaringer og bakgrunn	31
Figur 4: Utdrag fra analysen, med fargekoder som hører til hver sin kategori	38

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

223464

Prosjekttittel

Dybdelering i kunst og håndverk

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Irene Brodshaug [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stina Maria Skansen [REDACTED]

Prosjektperiode

24.01.2022 - 01.06.2023

Vurdering (1)**06.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Dybdelæring i kunst og håndverk»?

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


Formål

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave som skrives i kunst og håndverk ved grunnskolelærerutdanningen (5.-10. trinn) ved Oslomet. Prosjektet vil vare fra januar 2022 til juni 2023.

Formålet med prosjektet er å få et større innblikk i hvordan lærere i grunnskolefaget kunst og håndverk forstår begrepet dybdelæring. Begrepet er relativt nytt inn i de nye styringsdokumentene for grunnskolen. Dybdelæring beskrives og forklares av blant annet Utdanningsdirektoratet og Ludvigsen-utvalget, men hvordan forstår lærere begrepet og dybdelæring inn i sin undervisningsplanlegging og -praksis? Dette ønsker prosjektet å utforske igjennom individuelle intervjuer med lærere i grunnskolefaget kunst og håndverk.

Opplysningene fra forskningsprosjektet vil kun bli brukt til masteroppgaven beskrevet ovenfor.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Irene Brodshaug, er ansvarlig for prosjektet og veileder. Hun er ansatt ved Oslome 

Stina Maria Skansen er student ved grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Oslomet og skal gjennomføre prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta, siden prosjektet tar utgangspunkt i lærere som underviser i grunnskolefaget kunst og håndverk. Flere kunst og håndverklærere blir spurt. Det endelige utvalget vil bestå av fire lærere.

Du blir kontaktet, for at Stina Maria Skansen enten har vært i kontakt med deg tidligere, har fått din kontaktinformasjon fra andre hun kjenner eller av andre grunner ønsker å intervju deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det ett intervju som vil vare i cirka 30-60 minutter. Det ønskes å ta lydopptak av intervjusituasjonen. Intervjuet vil handle om begrepet dybdelæring. Det blir ulike spørsmål om hvordan du har blitt kjent med begrepet, hvordan du forstår det og spørsmål om hvordan du forstår dybdelæring til undervisning og planlegging i kunst og håndverksfaget.

Lydopptaket vil tas opp med godkjent opptaker, Diktafon-app, og lagres i Tjenester for sensitive data (TSD 2.0). Andre personopplysninger vil bli oppbevart atskilt på klassifisering fortrolig i OneDrive (Oslomet) og kryptert minnepinne.

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 dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun veileder Irene Brodshaug og forsker/ student Stina Maria Skansen fra Oslomet som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil krypteres på en minnepinne og lagres på Oslomet OneDrive server (fortrolig klassifisering).

Dine personopplysninger: navn, kjønn, alder, utdanning, arbeidssted og stillingsbeskrivelse vil anonymiseres i publikasjonen av masteroppgaven. Andre personopplysninger som epostadresse og eventuelt telefonnummer vil ikke inkluderes i masteroppgaven, men bli oppbevart sikkert.

Lydopptaket oppbevares sikkert og transkriberes. Transkripsjonen kan vedlegges og/ eller siteres i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysninger slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 1. juni 2023. Dette inkluderer også lydopptaket.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Oslomet ved:
Prosjektansvarlig/ veileder: Irene Brodshaug, [REDACTED]
Forsker/ student: Stina Maria Skansen, [REDACTED]
- Oslomet personvernombud: [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Stina Maria Skansen
(Forsker/ Student)

Irene Brodshaug
(Ansvarlig/ Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Dybdelæring i kunst og håndverk* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i ett individuelt intervju
- at det tas lydopptak av intervjuet
- at nevne opplysninger om meg anonymiseres og publiseres i gjeldene masteroppgave

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 1. juni 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide: Dybdeløring i kunst og håndverk

Lærerens kompetanse

1. Kan du fortelle om hvilken utdanning du har?
2. Hvilke trinn arbeider du på og har erfaring med å arbeide på? Hvilke fag underviser du i?

Dybdeløring

3. Hvordan ble du introdusert for begrepet dybdeløring?
4. Hva tenker du dybdeløring handler om?/ hva legger du i begrepet dybdeløring?
 - a. Hvordan tenker du at det skiller seg fra «læring»?
5. Er det andre sentrale begreper/ temaer du forbinder dybdeløring med? Fra LK20 eller annet.
 - a. Er det noen du ser på som spesielt relevant eller mindre relevante?

Arbeid med begrepet dybdeløring

6. Har dere arbeidet med dybdeløring på skolen deres?
 - a. Hvordan?
7. Har du lest om begrepet på egenhånd for å skaffe deg et bedre innblikk i hva dybdeløring er?
 - a. Hvilke ressurser har du brukt til dette?
 - b. Hvordan og hvor har du funnet ressursene?
8. Synes du at du har fått tilstrekkelig informasjon om hvor du kan finne ressurser for å lære mer om dybdeløring?
 - a. Hvordan/ hvorfor ikke?
9. Synes du at du selv skjønner godt nok hva begrepet handler om og betyr?

10. Samarbeider/ drøfter du med andre kollegaer og tenker dybdelæring på tvers av fag?
- Hvordan? Ev. tenker du det kunne vært relevant?
 - Opplever du at du har en liknende forståelse av begrepet som kollegaer og skolen har?

Dybdelæring i kunst og håndverk

11. Hva tenker du dybdelæring er/ handler om i kunst og håndverksfaget?
- Tenker du det er noe spesielt som skiller seg ut med begrepet og kunst og håndverksfaget, sammenliknet med andre fag?
12. Er du bevisst på å legge til rette for dybdelæring når du planlegger undervisning i kunst og håndverk?
- Hvordan? Eventuelt eksempler.
 - Tror du at du gjør det ubevisst, hvordan i så fall?
13. Synes du at det gis rom til å legge til rette for dybdelæring i kunst og håndverk?
- Hvorfor/ hvorfor ikke?

Progresjon

14. Hvordan registrerer du elevenes progresjon og læring i kunst og håndverk?
15. Har du noen tanker om hvordan du man kan sikre at dybdelæring foregår i faget?
- Og tenker du at det er viktig og sikre at det foregår?

Til slutt, om du vil legge til noe

16. Er det noe med begrepet dybdelæring du særlig vil framheve og/ eller kritisere?
17. Har du noen nye tanker om begrepet dybdelæring nå etter dette intervjuet som du vil tilføye?

18. Er det noe annet du vil tilføye før vi avslutter intervjuet? Kan være til begrepet dybdelæring, intervjuet generelt eller annet