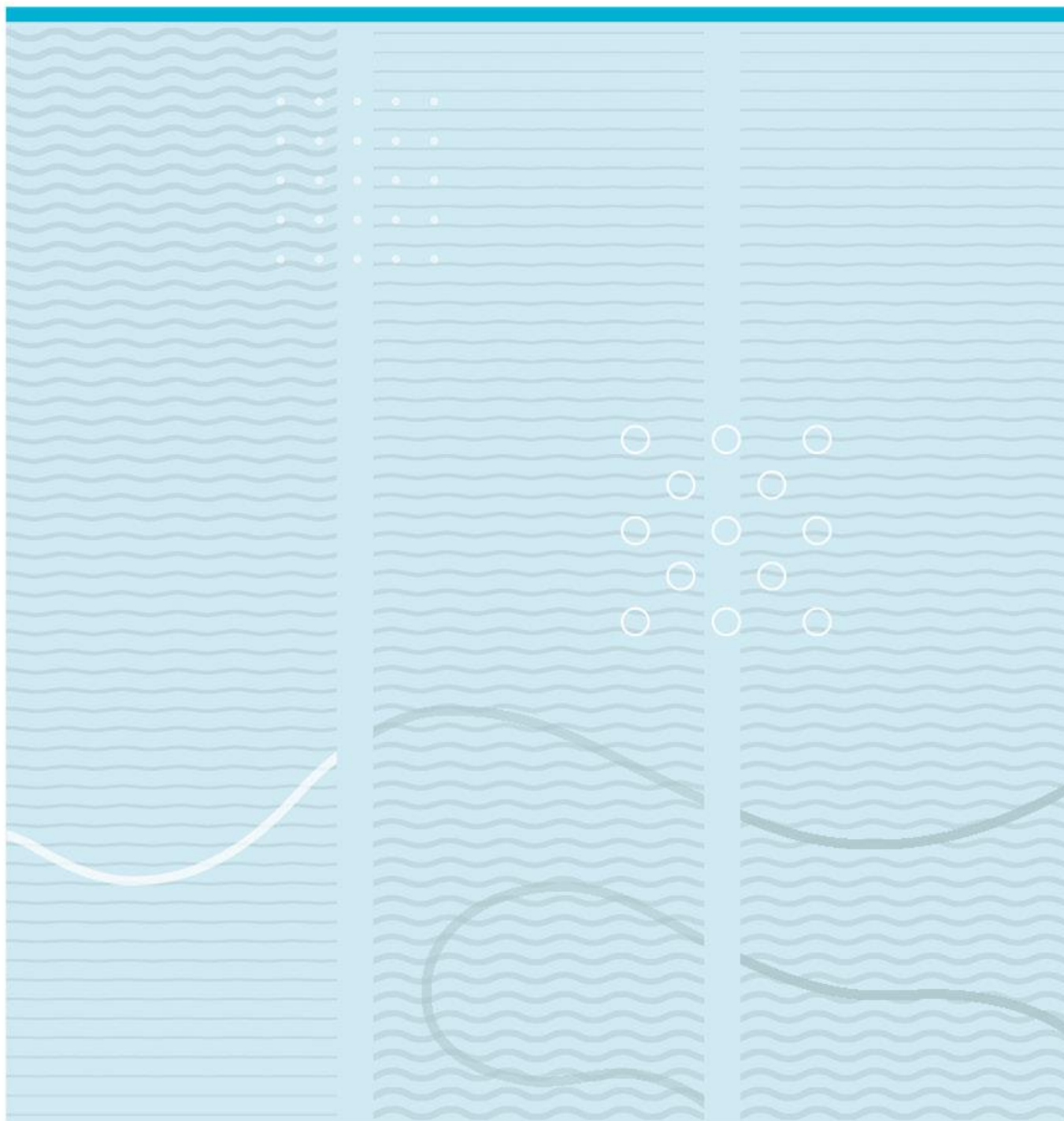


Monica Richardsen

## «Når det umulige blir mulig»

Erfaringer med dybdeløring basert på et undervisningsopplegg vedørende historien om Jan Baalsrud





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Campus Vestfold  
Raveien 215  
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2023 Monica Richardsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Utgangspunktet for denne masteroppgaven har vært behovet for å se på hvordan en lærerstudent kan lære om elevers dybdelæring ved å følge en erfaren lærer gjennom et tverrfaglig undervisningsopplegg på ungdomstrinnet.

Dybdelæring som begrep fikk sitt virkelige fremskritt i delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU, 2014:7). Begrepet fortsatte sin omtale i hovedutredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) og i en Melding til Stortinget fra 2016 som fikk tittelen *Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld. St. 28). Alle disse nasjonale styringsdokumentene bidro til å danne grunnlaget for dagens dybdelæringsbegrep i det norske læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Dybdelæring som begrep i den norske grunnopplæringen har fått en sterk plassering, og omtales hele 28 ganger i den overordnede delen av LK20. Begrepet dybdelæring har således en stor og sterk plassering i *Kunnskapsløftet 2020*, og derfor vektlegger denne studien hva som kan fremme dybdelæring for elevene.

I den fjerde rapporten fra EVA2020, med tittelen *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* som er utarbeidet av Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen, heter det at dybdelæring i dagens skolesystem blir faglig og institusjonelt inndelt i tema, og at dybdelæring «*får en så tydelig innramming innenfor enkeltfag*» ved at det i formuleringen av begrepet i den overordnede delen av læreplanen *Kunnskapsløftet 2020* utelukkende nevnes «*sammenhenger innenfor fag*» (Karseth m.fl., 2022, s. 86). Forfatterne problematiserer videre at den overordnede delen av læreplanen *Kunnskapsløftet 2020* ikke «*gir støtte til fagintegrerende tverrfaglighet i norsk skole*» (ibid.), og mener at dette er et problem når man som lærer skal arbeide med dybdelæring i klasserommet (ibid.). Spesielt problematisk kan det bli dersom det ikke blir lagt opp til tverrfaglig undervisning i skolen, med fokus på å ha en dypere tilnærming til fagene og temaene enn bare det rent overfladiske. I rapporten heter det også at «*en profesjonsutøver må gjerne vise til at forståelse på tvers av fag er i tråd med dybdelæring innenfor læringsforskningen, men det er ikke noe læreplanverket støtter opp under i sin definisjon av dybdelæring*» (ibid.).

Det er i denne sammenhengen at jeg har valgt å bruke den alternative oppsummeringen *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34) for å et mer overordnet perspektiv på hvordan en lærerstudent kan kaste et kritisk, men konstruktivt blikk, på egen undervisning når man er ferdig med utdanningen og skal ut i arbeid som lærer. Innholdet i oppsummeringen *Dybdelæringens ti bud* (ibid.) kan være til hjelp i planlegging av undervisningsøkter som er ment å legge til rette for at elever kan oppnå dybdelæring.

Feltarbeidet i denne studien har vektlagt et tverrfaglig undervisningsopplegg i norsk og samfunnsfag med dybdelæring som utgangspunkt, og historien om motstandsmannen Jan Baalsrud som tematisk valg i en skoleklasse på 10. trinn. Med utgangspunkt i *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34), er fem av disse budene brukt som inspirasjon til overskrift på fem underkapitler i masteroppgaven. Funnene fra studien viser at dybdelæring er vanskelig å måle, men at 1) gode spørsmål kan bidra til metakognisjon, selvregulert læring og en dypere læring hos elevene som igjen kan føre til dybdelæring. 2) Kontekst, historisk tilknytning og gradvis progresjon i kompetanse som utarbeides over tid hos elevene kan ha noe å si for dybdelæringen, samt for hvordan elevene opplever egen mestring til å få en dypere læring om det aktuelle temaet. 3) Dersom elevene jobber med læringspartner kan det bidra til å øke dybdelæring hos elevene, da de får større kunnskaper, innsikt og økt kompetanse. Disse funnene er i tråd med det samlede innholdet i *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34).

Når alle disse tre punktene fra studiens funn er sammenkoblet i en arbeidsprosess over tid, der man har mulighet til å gå i dybden på temaet, kan disse nevnte tre punktene være et sentralt utgangspunkt for elevene i deres møte med, samt bevisstgjøring rundt, begrepet dybdelæring fra læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*. Jeg som lærerstudent gleder meg til å tilegne meg enda mer kompetanse når det gjelder bruken av den alternative oppsummeringen *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34) til planlegging av undervisning med fokus på elevenes læring i fremtidens skole.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning og forskning på begrepet dybdelæring</b> .....	<b>8</b>
1.1 Studiens formål og forskningsspørsmål .....	9
1.2 Masteroppgavens struktur.....	10
<b>2 Nasjonale styringsdokumenter som omhandler begrepet dybdelæring</b> .....	<b>11</b>
2.1 NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole.....	12
2.2 NOU 2015:8 Fremtidens skole .....	14
2.3 Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse .....	15
2.4 Læreplanverket LK20 – Overordnet del.....	17
2.5 Læreplanverket LK20 – Læreplan i norsk.....	18
<b>3 Begrepsavklaring og teoretisk gjennomgang</b> .....	<b>19</b>
3.1 Definisjon av dybdelæring .....	20
3.2 Definisjon av kompetanse.....	20
3.3 Definisjon av metakognisjon og selvregulert læring .....	21
3.4 Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser .....	22
3.5 Det engelske begrepet Deep Learning.....	23
3.6 Dybde // Læring .....	24
3.7 Dybdelæring i teori og praksis .....	26
3.8 Dybdelæring i informasjonssamfunnet.....	27
3.9 Dybdelæringens ti bud.....	28
<b>4 Metode og forskningsdesign</b> .....	<b>29</b>
4.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	29
4.2 Observasjon .....	30
4.3 Individuelt intervju .....	32
4.4 Gruppeintervju.....	33
4.5 Utvalg av deltakere .....	35
4.6 Analysemetode .....	37
4.7 Forskningsetikk .....	38

4.8	Vurdering av metodene .....	39
<b>5</b>	<b>Beskrivelse av studien og feltarbeidet.....</b>	<b>42</b>
5.1	Hvem var Jan Baalsrud? .....	43
5.2	Sabotasjeoppdraget Operasjon Martin Red.....	46
5.3	Det tverrfaglige undervisningsopplegget .....	49
5.4	Lærerens utvalgte kompetansemål .....	54
5.5	Kilde 1: Jan Baalsrud og de som reddet ham .....	55
5.6	Kilde 2: I Jan Baalsruds fotspor .....	56
5.7	Kilde 3: Ni liv.....	58
5.8	Kilde 4: Den 12. mann .....	59
5.9	Grunnlaget for underveivurderingen .....	60
<b>6</b>	<b>Presentasjon og drøfting av empiri .....</b>	<b>62</b>
6.1	Aktivering av forkunnskaper og gradvis progresjon.....	64
6.2	Tverrfaglighet og overføring av kunnskap.....	69
6.3	Metakognisjon og refleksjon over egen læringsprosess .....	76
6.4	Hele kroppen må med for å utvikle kompetanse.....	80
6.5	Individuell læring og læring i samspill med andre.....	82
<b>7</b>	<b>Oppsummering av studien .....</b>	<b>83</b>
7.1	Funn 1: Gode spørsmål bidrar til metakognisjon .....	86
7.2	Funn 2: Kontekst kan ha betydning for å vise kunnskap .....	86
7.3	Funn 3: Læringspartner forbedrer sosiale kompetanser .....	87
7.4	Avsluttende refleksjoner .....	88
	<b>Referanser .....</b>	<b>91</b>
	<b>Bilder og tabeller .....</b>	<b>96</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>97</b>
	Vedlegg 1: Retningslinjer fra USN.....	
	Vedlegg 2: Søknad – Meldeskjema til NSD (Norsk Senter for forskningsdata) .....	
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – lærer .....	
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – elever.....	
	Vedlegg 5: Intervjuguide – lærer .....	
	Vedlegg 6: Intervjuguide – elever .....	
	Vedlegg 7: Godkjenning – Vurdering fra NSD (Norsk Senter for forskningsdata) .....	

Vedlegg 8: Informasjon til elevene om gruppeintervju .....



## Forord

Jeg kan med hånden på hjertet si at arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og lærerik utviklingsprosess, som til slutt har resultert i den avhandlingen som jeg nå omsider med stolthet kan levere fra meg. Stort sett har arbeidet vært lystbetont og preget av en indre nysgjerrighet og drivkraft for å komme trygt i havn, men det ikke er til å stikke under en stol at prosessen også til tider har vært både utfordrende og krevende.

Aller først vil jeg takke den fantastiske læreren som satt av tid, åpnet klasserommet og lot meg observere undervisningen. Jeg vil også takke alle de hyggelige elevene som viste meg stor nok tillit til å slippe meg inn i klasserommet slik at jeg kunne samle inn empiri. Uten deres samtykke hadde jeg ikke kunnet fullføre akkurat denne masteroppgaven.

Jeg sender videre en stor takk til min kunnskapsrike veileder Merete Morken Andersen, førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge, som trofast har stått på sidelinja og heiet meg gjennom hele skriveprosessen slik at jeg til slutt kom frem til målstreken. Hennes omsorgsfulle veiledning og hurtige tilbakemeldinger har hjulpet meg i prosessen, og hennes bidrag har hatt betydning for arbeidet med å sluttstille masteroppgaven min.

Til slutt vil jeg takke min uunnværlige og selvoppofrende storesøster Anita Richardsen, som har vist meg kjærlighet og omtanke ved å stille opp for meg i tykt og tynt. Tusen takk! Dine oppmuntrende ord har vært verdifulle for å ta vare på meg i oppløpet til denne intense sluttspurten. Du fikk meg over målstreken. Det kjennes ut som en fantastisk seier! Jeg er heldig som har deg i livet mitt, og er veldig glad for at akkurat DU er min storesøster.

I tillegg har mange flotte folk stått trofast langs hele den lange løypa mi, fra start til mål, for å heie på meg med stor entusiasme. Dere vet hvem dere er. Dere har alle sammen, på hver deres unike og enestående måte, bidratt til fullføring. Tusen takk alle sammen!

Tromsø & Tønsberg, 1. juni 2023

Monica Richardsen

# 1 Innledning og forskning på begrepet dybdelæring

Tankene om hva denne masteroppgaven skulle dreie seg om begynte å surre i hodet mitt allerede høsten 2018. Som lærerstudent hadde jeg et klart siktemål; jeg ønsket å lære mer om det nye dybdelæringsbegrepet som var på trappene til å bli innført sammen med læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*. For hva var egentlig denne dybden som elevene skulle få kontakt med, og hva betydde dette nye begrepet som nå skulle inn i skolen?

Etter hvert som jeg begynte å undersøke begrepet dybdelæring, oppdaget jeg at dette begrepet rommet veldig mye. I tillegg oppdaget jeg at mange var usikre på betydningen, og at den allmenne oppfatningen i samfunnet gjerne var noe annet enn den teoretiske definisjonen fra styringsdokumentene som ligger til grunn for *Kunnskapsløftet 2020*. Profesjonsfellesskapet hadde heller ikke en felles forståelse av dybdelæringsbegrepet, noe som fremkommer i den teoretiske gjennomgangen av fire bøker i kapittel 3. Denne divergensen gjør nok sitt til at det er vanskelig å forankre en felles forståelse av begrepet. Det sentrale i begrepet dybdelæring er at elevene skal forstå og huske hva de har lært.

Forskningsprosjektet mitt hadde oppstart høsten 2021, og tidsmessig sammenfalt dette med at hele det nye læreplanverket, det vil si både overordnet del og læreplaner for fag, var innført for alle trinnene i grunnskolen. Med mitt fokus på norsk, var det naturlig å ta utgangspunkt i akkurat dette faget når jeg skulle fordype meg i begrepet dybdelæring. Jeg hadde også tanker om at jeg ønsket å ha en praktisk tilnærming i min utforskning av dybdelæringsbegrepet, og at det derfor ville være interessant å samle inn erfaringer fra ungdomstrinnet basert på et undervisningsopplegg i norsk.

Delrapporten *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* utarbeidet av Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen omtaler at dybdelæringsbegrepet rammes tydelig inn i enkelte fag, noe som ikke inviterer til samarbeid på tvers av fag eller i samarbeid med samfunnet utenfor skolen (Karseth m.fl., 2022, s. 87). Dette kan medføre at undervisningstemaene ikke blir tverrfaglige eller at temaene baserer seg på en avgrenset institusjonell ramme, og at de da blir behandlet som andre temaer i skolen (ibid.). Dette stemmer også overens med at flere instanser er

bekymret for at forståelsen vedrørende hva dybdelæringsbegrepet innebærer kan være forskjellig fra regioner, skoler og lærere selv (Karseth m.fl., 2022, s. 96). Dette kan igjen medføre at en felles forståelse av hva begrepet dybdelæring kan være vil kunne oppfattes som avgrenset, der rammene blir institusjonelle og temaene blir behandlet på lik linje.

*EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen* er en rapport fra 2023 som er utarbeidet av Geir Møller, Nils Asle Bergsgard, Geir Sigvard Salvesen og Tony Burner. Rapporten viser «resultater fra en spørreundersøkelse om fagfornyelsen som er rettet mot lærere og skoleledere i grunnskolen» (Møller m.fl., 2023, s. IV). Rapporten omhandler et pågående forskningsprosjekt som vil ferdigstilles i 2025, og presenterer noen funn i lys av begrepet dybdelæring. Evalueringen av begrepet har blitt gjort ut fra en dybdelæringskontekst, og forfatterne har gjennomført en undersøkelse med åpne spørsmål om hvilke endringer som er gjennomført etter innføringen av *Kunnskapsløftet 2020*. Den første typen kommentarer beskriver «at planleggingen av undervisningen har endret seg», og at «lærerne legger mer vekt på tverrfaglighet og dybdelæring» (Møller m.fl., 2023, s. 89). Den andre typen kommentarer henviser til at elevene tidvis «har begrensede forutsetninger for å leve opp til intensjonene med spesielt dybdelæring», og at «knapphet med tid begrenser mulighetene for å gjøre endringer» (ibid.). Ressurs kan med andre ord være en faktor som kan påvirke måten man jobber med begrepet dybdelæring i skolen. For mange lærere, og spesielt kontaktlærere, stilles det ekstra krav til tverrfaglig arbeid i planlegging, gjennomføring og i vurderingsfasen av undervisningsopplegg, noe som kan gjøre at den tverrfaglige planleggingstiden kan begrenses til andre tidkrevende oppgaver.

## **1.1 Studiens formål og forskningsspørsmål**

Formålet med studien er å tilegne seg kunnskap og kompetanse som lærerstudent om elevers dybdelæring gjennom erfaringer fra klasserommet. Med bakgrunn i min interesse for elevenes læring, ble temaet for denne studien erfaringer med dybdelæring basert på et tverrfaglig undervisningsopplegg på ungdomstrinnet. Ut fra dette formålet, og ut fra det overordnede temaet, måtte jeg finne en egnet måte for å kunne høste disse erfaringene. Valget ble å følge en erfaren lærer som hadde fokus på at elevene skulle oppnå dybdelæring gjennom et tverrfaglig undervisningsopplegg basert på historien om

motstandsmannen Jan Baalsrud, samt å intervjuer både læreren og elevene etter at det tverrfaglige undervisningsopplegget var ferdig gjennomført.

Med utgangspunkt i tidligere forskning på begrepet dybdelæring, samt studiens formål, har jeg valgt følgende forskningsspørsmål til denne studien:

*Hva kan en lærerstudent lære om elevers dybdelæring ved å følge en erfaren lærer gjennom et tverrfaglig undervisningsopplegg på ungdomstrinnet?*

## **1.2 Masteroppgavens struktur**

Denne masteroppgaven er delt inn i 7 kapitler, som igjen er delt inn i underkapitler. Kapittel 1 handler om forskning på begrepet dybdelæring, studiens formål, samt studiens forskningsspørsmål. Kapittel 2 tar for seg nasjonale styringsdokumenter som omhandler begrepet dybdelæring, mens kapittel 3 inneholder en begrepsavklaring og en teoretisk gjennomgang av dybdelæringsbegrepet. I masteroppgavens kapittel 4 redegjør jeg for metode og forskningsdesign for studien. Kapittel 5 beskriver studien og feltarbeidet. Herunder kommer historien om Jan Baalsrud og det tverrfaglige undervisningsopplegget som dannet bakteppet for studien. Kapittel 6 inneholder presentasjon og drøfting av empiri som leder til studiens tre funn. Kapittel 7 er en oppsummering av studien, hvor studiens tre funn blir ytterligere presentert etterfulgt av mine avsluttende refleksjoner.

## 2 Nasjonale styringsdokumenter som omhandler begrepet dybdelæring

Begrepet dybdelæring har vært brukt regelmessig både i det norske dagligdagse språket og av skolepedagoger innenfor det norske opplæringsløpet helt siden dybdelæring ble introdusert som en del av fagfornyelsen i den nyeste læreplanen *Kunnskapsløftet 2020*, som gjerne blir forkortet til LK20. Imidlertid er betydningen av begrepet uklart for mange, og det forekommer også en del ulike nyanser i definisjonene av begrepet. Som nevnt i innledningen, har heller ikke profesjonsfellesskapet forankret en felles forståelse.

I de følgende underkapitlene vil jeg presentere fem styringsdokumenter som omhandler dybdelæring. Disse fem styringsdokumentene inneholder ulike nyanser i definisjonene av begrepet, og er dokumenter som legger premisset for dybdelæring i grunnopplæringen. Jeg velger å presentere de fem styringsdokumentene i en kronologisk rekkefølge, sortert etter utgivelsestidspunktet.

De to første styringsdokumentene er faglige utredninger fra NOU, som står for Norges offentlige utredninger. Disse ble publisert henholdsvis høsten 2014 og sommeren 2015. Den første NOU-rapporten er en delutredning som heter *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, mens den andre NOU-rapporten er hovedutredningen som har fått navnet *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Det tredje styringsdokumentet er en Melding til Stortinget, med tittel *Fag – Fordypning – Forståelse* og undertittel *En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som ble publisert våren 2016. Begrunnelsen for at jeg har valgt å presentere dybdelæringsbegrepet fra disse tre styringsdokumentene er at de legger grunnlaget for premisset om dybdelæring slik begrepet presenteres i læreplanens overordnede del, som er det fjerde dokumentet. Den overordnede delen av læreplanen legger på sin side føringer for læreplaner for fag, i dette tilfellet læreplanen i norsk, som utgjør det femte styringsdokumentet i dette kapitlet.

## 2.1 NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole

Ludvigsen-utvalget, som ble oppnevnt av regjeringen i 2013, la den 3. september 2014 frem delutredningen NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Under kapittel 3 om *Elevenes læring*, og videre punkt 3.2.1 *Dybdelæring*, har Ludvigsen-utvalget definert at «*dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde*» (NOU 2014:7, s. 35). Videre kan vi lese at Ludvigsen-utvalget mener at dybdelæring også handler om «*å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder*» (ibid.) samt at «*dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse*» (ibid.). Resultatet av oppnådd dybdelæring er at elevene øker muligheten for at de «*kan bruke sin forståelse til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger*» (ibid.).

Ifølge Ludvigsen-utvalget beskrives motsatsen til dybdelæring ofte som overflatelæring, som igjen knyttes til et syn på undervisning som overføring av kunnskap hvor elevene lærer faktakunnskaper uten å sette de inn i en sammenheng (NOU 2014:7, s. 35). Nedenfor har jeg satt inn et bilde av tabellen som utvalget brukte i sin delutredning for å synliggjøre kontrastene mellom dybdelæring og overflatelæring (NOU 2014:7, s. 36). Utvalget har selv oversatt den engelske originalteksten i oversikten til Sawyer fra 2006.

Tabell 3.1 Dybdelæring og overflatelæring

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

Kilde: Sawyer 2006, utvalgets oversettelse

Tabellen gir et inntrykk av at læring skjer enten som dybdelæring eller overflatelæring, men her er det viktig å huske at oversikten er ment som en illustrasjon av forskjellene mellom to ytterpunkter å tilegne seg kunnskap på. I en undervisningssituasjon vil elevene gjerne bevege seg mellom de ulike måtene å lære på, som i en dynamisk kombinasjon i det kontinuerlige spektrumet mellom dybdelæring og overflatelæring. Ut fra oversikten kan vi imidlertid lese at dybdelæring forutsetter elever som er aktive i tilegnelsen av kunnskap og som kjenner sin egen læringsprosess, mens overflatelæring ikke krever den samme aktive tilnærmingen til kunnskap eller innsikt i egen læringsprosess.

Ludvigsen-utvalgets vurdering når det gjelder elevenes læring i denne delutredningen var at dybdelæring er en av tre viktige forutsetninger for å skape varig læring, og for å kunne gi grunnlag for å lære gjennom hele livet. De to andre forutsetningene som utvalget fremhever i delutredningen er metakognisjon og selvregulert læring (NOU 2014:7, s. 41).

I tillegg trekker utvalget frem elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser, både som en selvstendig verdi og som en sentral del av skolens formål, som noe som har betydning for skolerresultater og for å lykkes med utdanning, arbeid og mestring av eget liv (NOU 2014:7, s. 41). Utvalget presiserer videre at de i hovedutredningen vil se nærmere på «*hvilke kompetanser skolen bør prioritere for å gi alle elever muligheter til å lære på ulike arenaer gjennom livet*», samt «*hvordan skolens arbeid med elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser, metakognisjon og selvregulert læring kan styrkes*» (ibid.). Til slutt i NOU-rapportens kapittel 3 om *Elevenes læring*, under punkt 3.4 *Utvalgets vurdering*, hevder Ludvigsen-utvalget at både norsk og internasjonal forskning viser at det vil være krevende for skolen å realisere de forutsetningene for læring som utvalget har fremhevet, og trekker blant annet frem dybdelæring som eksempel (ibid.).

Begrepene dybdelæring, metakognisjon, selvregulert læring, samt sosiale og emosjonelle kompetanser definerer jeg ytterligere under begrepsavklaringen i det neste kapittelet, da jeg skal anvende disse begrepene senere i drøftingen.

## 2.2 NOU 2015:8 Fremtidens skole

Sommeren etterpå, nærmere bestemt den 15. juni 2015, la Ludvigsen-utvalget frem hovedutredningen NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* som vurderer grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I denne hovedutredningen knytter Ludvigsen-utvalget dybdelæringsbegrepet tett sammen med utvikling av kompetanse, ved å hevde at «kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring» (NOU 2015:8, s. 10). Selv om utvalget mener at «dybdelæring er like viktig for utvikling av kompetanse i alle fag» (ibid.), finner utvalget det nødvendig å presisere at dybdelæring ikke er dybde i alt for alle.

I tillegg hevder utvalget at «det er skolens ansvar å legge til rette for god læring» (NOU 2015:8, s. 11), og at stikkord for lærernes arbeid er «tilstrekkelig tid til fordypning, utfordringer tilpasset den enkelte eleven og elevgruppens nivå, samt støtte og veiledning» (ibid.). Utvalget hevder også at «lærerens arbeid med å fremme dybdelæring forutsetter varierte arbeidsformer» (ibid.). Videre mener utvalget at «mer dybdelæring i skolen vil bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene bedre og lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet» (ibid.), samt at «skoler som legger bedre til rette for læringsprosesser som fører til forståelse, kan bidra til å styrke elevenes motivasjon og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen» (ibid.). Ut fra denne hovedutredningen til Ludvigsen-utvalget kan vi trekke en slutning om at dybdelæring er viktig for å fremme utvikling av elevenes kompetanse, og at skolen har ansvar for å legge til rette for god læring i skolehverdagen.

Ludvigsen-utvalget har i denne hovedutredningen funnet det hensiktsmessig å definere de sentrale begrepene dybdelæring og kompetanse, fordi kompetansebegrepet henger tett sammen med utvikling av dybdelæring. Jeg har valgt å støtte meg på disse definisjonene til Ludvigsen-utvalget, som blir presentert i det neste hovedkapittelet.



## 2.3 Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse

De forutgående nevnte NOU-rapportene fra 2014 og 2015 resulterte den 15. april 2016 i en Melding til Stortinget. Denne tilrådingen fra Det kongelige Kunnskapsdepartement, med tittel *Fag – Fordypning – Forståelse* og undertittel *En fornyelse av Kunnskapsløftet*, ble samme dag godkjent av Regjeringen Solberg i statsråd. Det hadde da gått nesten ti år siden innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006. Regjeringen hadde høye ambisjoner om god kvalitet i hele utdanningsforløpet, spesifisert fra barnehage til høyere utdanning, og ønsket å satse på kunnskap og kompetanse (Meld. St. 28, s. 5).

Intensjonen med denne Melding til Stortinget var å legge frem forslag til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skulle fornyes (Meld. St. 28, s. 5), slik at fornyelsen av Kunnskapsløftet skulle gi en bedre sammenheng mellom alle de ulike delene av læreplanverket (Meld. St. 28, s. 6). Dette innebar blant annet at læreplanene måtte være mer konsentrert om det viktigste som elevene skulle lære, slik at elevene kunne tilegne seg varig kunnskap og forståelse (Meld. St. 28, s. 7). Skolefagene skulle derfor videreutvikles slik at det kunne legges enda bedre til rette for dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene, samt at kjerneelementene i det enkelte fag skulle bli tydeligere. I tillegg skulle det bli en tydeligere progresjon i læreplanene, hvor fagene skulle ses i sammenheng med hverandre for å bidra til mindre overlapping (ibid.). Under kapittel 4 om *Fagfornyelse*, punkt 4.3 *Bedre skolefag*, står det å lese at «*det er godt dokumentert at det er behov for å forbedre dagens skolefag, spesielt for å legge bedre til rette for elevenes dybdelæring og helhetlige forståelse*» (Meld. St. 28, s. 32).

Meldingen til Stortinget hevdet at en rekke forskningsbidrag fremhevet betydningen av dybdelæring, og at læringsutbyttet for elevene ville øke «*når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger*» (Meld. St. 28, s. 14). I det samme avsnittet ble det også påpekt at kontrasten til dybdelæring er overflatelæring, som er en type læring «*som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng*» (ibid.).

Regjeringen ønsker altså å legge til rette for dybde i opplæringen slik at elevene kan oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, og da er det viktig at elevene ser og forstår hvordan enkeltdeler av det som de lærer i et fag henger sammen og utgjør en helhet både innenfor faget og på tvers av faget (Meld. St. 28, s. 33). Videre blir det definert at *«dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag»* (ibid.). Det blir også poengtert at både kvaliteten på læringsprosessen og elevenes læringsutbytte har betydning for dybdelæringen. I denne forbindelse vises det til at kjennetegn på læringsprosesser som fremmer dybdelæring er at *«elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling»* (ibid.). Læringsutbytte som fremmer dybdelæring er når *«elevene utvikler god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært»* (ibid.). Ut fra ovenstående kan det derfor hevdes at det er en nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse.

For å konkretisere begrepet litt mer, kan typiske tegn på dybdelæring være at *«elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente»* (Meld. St. 28, s. 33). Departementets vurdering er at det må gis tilstrekkelig med tid til fordypning for å legge til rette for elevenes dybdelæring, samtidig som det må være *«et bevisst samspill mellom bredde og dybde i opplæringen»* (ibid.).

*Education 2030*, som er et internasjonalt prosjekt med formål om å utvikle et rammeverk for hvilke kompetanser elever i OECD-landene vil ha behov for i et perspektiv mot 2030, trekker frem syv hovedkomponenter. Herunder nevnes blant annet sosiale kompetanser, emosjonelle kvaliteter og metakompetanser (Meld. St. 28, s. 14). Disse tre begrepene vil jeg hente frem når jeg drøfter mine funn fra innsamlet empiri senere i masteroppgaven.

Meldingen til Stortinget er et viktig bindeledd på veien fra de to NOU-rapportene til den vedtatte læreplanen, fordi dokumentet er med på å gi en mer omfattende forståelse av forankringen som dybdelæringsbegrepet har fått i læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*.

## 2.4 Læreplanverket LK20 – Overordnet del

Den overordnede delen av læreplanverket, som omhandler verdier og prinsipper for grunnopplæringen i Norge, ble fastsatt ved kongelig resolusjon den 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. Læreplanverkets overordnede del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf. Den utdyper også de overordnede prinsippene for grunnopplæringen i Norge, som består av grunnskole og videregående opplæring. Overordnet del av læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* gjelder for alle fag, og ble innført for alle trinn fra oppstart av skoleåret 2020-2021. Den overordnede delen omfatter dermed hele det norske opplæringsløpet, inkludert utdanningsprogrammer der deler av opplæringen foregår i bedrift og arbeidsliv. I tillegg gir den overordnede delen av læreplanen retning for opplæringen i fag, hvor alle fagene bidrar til realisering av opplæringsens brede formål (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1).

I den overordnede delen av læreplanen finner vi begrepet dybdelæring omtalt under kapittel 2 om *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Den første setningen i kapitlet poengterer at «skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag» som «henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). Underpunkt 2.2 *Kompetanse i fagene* slår fast at skolen skal se opplæringen i lys av de prinsippene som opplæringen bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Mot slutten av underpunktet står det at «skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10). Videre kan vi lese at «dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (ibid.).

Imidlertid er det læreplanene for fag som beskriver de ulike fagenes mål og innhold, og disse må ses i nær sammenheng med overordnet del siden det er hele læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* som er grunnlaget for opplæringen. I det neste underkapitlet vil jeg derfor presentere hvordan læreplanen i norsk legger til rette for dybdelæring.

## 2.5 Læreplanverket LK20 – Læreplan i norsk

Den nye versjonen av læreplanen i norsk, med læreplankode NOR01-06, ble fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet den 15. november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Mens den overordnede delen av læreplanverket ble innført for alle fag og for alle trinn fra skoleåret 2020-2021, ble den nye versjonen av læreplanen i norsk innført trinnvis over en periode på tre år regnet fra 1. august 2020 (ibid.). Dette ble gjort for å sikre en naturlig innføring av den nye læreplanen i norsk for avgangstrinnet i grunnskolen, samt sikre at den nye læreplanen ble innført trinnvis for den videregående opplæringen.

Selve begrepet dybdelæring blir ikke nevnt spesifikt i den nye læreplanen i norsk, men læreplanen legger til gjengjeld i stor grad til rette for dybdelæring. Kompetansemålene i læreplanen beskriver det aller viktigste som elevene skal ha lært i norsk etter de ulike trinnene i grunnskolen og videregående opplæring. Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse, mens standpunktvurderingen skal være et uttrykk for elevenes samlede kompetanse i norsk ved avslutning av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Beskrivelsen av innholdet i de seks kjerneelementene, de tre tverrfaglige temaene og de fire grunnleggende ferdighetene legger slik til rette for dybdelæring i norsk fordi elevene kan bruke mer tid på å lære ting godt ved å gå i dybden. Ideelt sett vil det da bli enklere for elevene å forstå sammenhenger, slik at de kan overføre den tilegnede kunnskapen til nye situasjoner ved å reflektere over egen læringsprosess.

Under punktet om *Fagets relevans og sentrale verdier* heter det blant annet at norskfaget «skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2), og videre at norskfaget «skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (ibid.). Den nye læreplanen i norsk legger med andre ord til rette for dybdelæring, selv om begrepet ikke er nevnt spesifikt i denne delen av læreplanverket LK20.

Jeg kommer tilbake til noen utvalgte kompetansemål fra læreplanen i norsk når jeg senere i oppgaven beskriver undervisningsopplegget som jeg fulgte i feltarbeidet mitt.

### 3 Begrepsavklaring og teoretisk gjennomgang

I dette kapitlet vil jeg først hente frem noen sentrale begreper som vi finner omtalt i styringsdokumenter som ligger til grunn for *Kunnskapsløftet 2020*. De seks begrepene som jeg har valgt å definere nærmere er dybdelæring, kompetanse, metakognisjon, selvregulert læring, samt sosiale og emosjonelle kompetanser. Disse begrepene har betydning for å skape varig læring, og jeg har valgt å støtte meg på definisjonene fra de tre første styringsdokumentene som ble presentert i det forrige kapitlet. Begrepene vil også bli brukt senere i studien når jeg skal drøfte mine funn fra den innsamlede empirien.

Deretter kommer det en gjennomgang av fire bøker som redegjør for ulike teoretiske perspektiver og tilnærminger til dybdelæring. Disse bøkene er plukket ut fra perioden fra 2018 til 2021, og blir presentert i kronologisk rekkefølge sortert etter utgivelsesåret. Hensikten med gjennomgangen av disse fire bøkene er å vise at det finnes flere ulike teoretiske innfallsvinkler til hvordan dybdelæring kan forstås, og at noen av disse innfallsvinklene er kritiske til det norske synet på dybdelæring som fremkommer av styringsdokumentene og av overordnet del til læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*. Dette utdyper jeg mer i drøftingsdelen.

Til slutt i dette kapitlet kommer underkapitlet *Dybdelæringens ti bud* som inneholder en oppsummering av sentrale kjennetegn ved dybdelæring. Denne oppsummeringen har jeg hentet fra en av de fire bøkene som jeg presenterer i dette kapitlet. Jeg har funnet det hensiktsmessig å bruke fem av *Dybdelæringens ti bud* som kategorier for koding i arbeidet med å presentere og drøfte den innsamlede empirien fra feltarbeidet. Dette redegjør jeg mer for i underkapittel 4.6 som omhandler analysemetoden.

### 3.1 Definisjon av dybdelæring

Som jeg nevnte under innledningen til kapittel 2, forekommer det en del ulike nyanser i definisjonene av dybdelæring. I denne oppgaven har jeg valgt å støtte meg på Ludvigsen-utvalget sin definisjon fra hovedutredningen *Fremtidens skole* som har denne ordlyden:

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

Allerede ved første øyekast på definisjonen ser vi at den er omfattende, kompleks og vanskelig å få fatt på. Her kan man stille spørsmål til definisjonens omsetningsverdi til praktisk bruk i undervisningssituasjoner. Jeg drøfter imidlertid ikke dette noe nærmere.

### 3.2 Definisjon av kompetanse

I hovedutredningen *Fremtidens skole* blir det hevdet at utvikling av kompetanse og dybdelæring er tett forbundet med hverandre (NOU 2015:8, s. 10). Ludvigsen-utvalget sin definisjon av begrepet kompetanse fra denne hovedutredningen lyder slik:

*«Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial, og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger verdier og etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng» (NOU 2015:8, s. 14).*

Også denne definisjonen er omfattende og kompleks, uten at jeg drøfter dette nærmere.

Av de to definisjonene av henholdsvis dybdelæring og kompetanse vil jeg oppsummere at felles for de begge er ambisjonen om at elevene oppnår forståelse for sammenhenger.

### 3.3 Definisjon av metakognisjon og selvregulert læring

I delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* kan vi lese at Ludvigsen-utvalget mener at dybdelæring, sammen med metakognisjon og selvregulert læring, er viktige forutsetninger for å skape varig læring (NOU 2014:7, s. 41). I hovedutredningen *Fremtidens skole* anbefaler utvalget at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag (NOU 2015:8, s. 10). Fellestrekk ved disse to nevnte begrepene, altså metakognisjon og selvregulert læring, er at de «*betegner hvordan personer reflekterer over og aktivt forsøker å kontrollere og påvirke egen læring*» (NOU 2014:7, s. 36).

Ludvigsen-utvalget bruker Flavell sin definisjon fra 1981 når de skriver at «*metakognisjon kan defineres som tenkning om tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater*» (NOU 2014:7, s. 36). Dette innebærer at elevene har evne til å reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer. Metakognisjon innebærer også at elevene underveis i læringsaktiviteten kan ta i bruk læringsstrategier som har til hensikt å fremme læring (NOU 2014:7, s 34).

Selvregulert læring er når «*elevene i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser*» (NOU 2015:8, s. 10). Ludvigsen-utvalget har selv oversatt Pintrich sin definisjon av selvregulert læring fra 2000 til at det er en «*aktiv konstruerende prosess der de som lærer, setter mål for sin egen læring og deretter forsøker å overvåke, regulere og kontrollere sin kognisjon (tenkning), motivasjon og atferd, støttet og begrenset av egne mål og forhold ved omgivelsene*» (NOU 2014:7, s. 37).

I hovedutredningen *Fremtidens skole* kan vi lese at elever som utvikler et bevisst forhold til metakognisjon og selvregulert læring er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, både alene og sammen med andre (NOU 2015:8, s. 10).

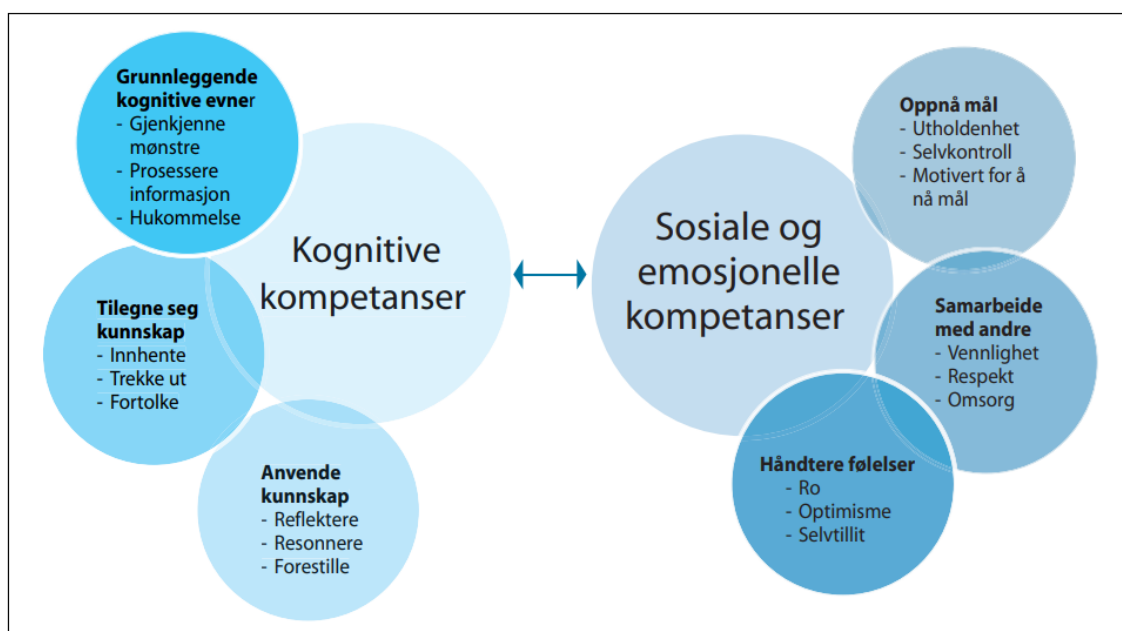
### 3.4 Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser

Ludvigsen-utvalget skriver i delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* at det er utviklet et forskningsfelt de siste tjue årene som har sett på hvordan sosiale og emosjonelle kompetanser har sammenheng med å lykkes i utdanning, arbeidsliv og andre arenaer i livet (NOU 2014:7, s. 38). Funnene kan imidlertid ikke direkte overføres til norsk skolesammenheng, da forskningen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser primært har foregått innenfor amerikansk forskning. Forskningen er heller ikke entydig på hvilke kompetanser som er sosiale og emosjonelle kompetanser (ibid.), selv om det er «*forskningsmessig belegg for at tidlige erfaringer og læring av sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for personers senere liv*» (NOU 2014:7, s. 39). Jeg velger å støtte meg på samme beskrivelse som Ludvigsen-utvalget legger til grunn om at «*sosiale og emosjonelle kompetanser kan defineres som personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner*» (NOU 2014:7, s. 37).

Hovedutredningen *Fremtidens skole* mener at «*sosiale og emosjonelle kompetanser omfatter blant annet engasjement i og holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser og å kunne kommunisere og samhandle med andre*» (NOU 2015:8, s. 9). Samtidig bidrar sosiale og emosjonelle kompetanser til utviklingen av kognitive kompetanser (NOU 2014:7, s. 39). Eksempler på sosiale kompetanser er samarbeidsevne, kommunikasjon og flerkulturelle ferdigheter, mens eksempler på emosjonelle kvaliteter er utholdenhet, nysgjerrighet, empati og lederskap. Eksempler på kognitive kompetanser kan være problemløsning, kreativitet og kritisk tenkning (Meld. St. 28, s. 14).

OECD-prosjektet *Education and Social Progress* (ESP) setter beskrivelsen av sosiale og emosjonelle kompetanser i sammenheng med beskrivelsen av kognitive kompetanser (NOU 2014:7, s. 38). Det er imidlertid ikke mulig å skille absolutt mellom elevenes kognitive kompetanser og elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014:7, s. 39). På neste side har jeg satt inn et bilde av figuren som Ludvigsen-utvalget brukte i sin delutredning for å vise definisjonen av og sammenhengen mellom kognitive kompetanser og sosiale og emosjonelle kompetanser fra prosjektet *Education and Social Progress*.





Figur 3.3 Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser i prosjektet ESP

Kilde: OECD 2014: Education and Social Progress, utvalgets oversettelse

### 3.5 Det engelske begrepet Deep Learning

Den første boka som jeg vil presentere ble publisert i 2018, og har den engelske originaltittelen *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Boka er skrevet av Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne McEachen. Den er oversatt til norsk av Frantz T. Gregersen, og har fått tittelen *Dybdelæring*. I forordet til boka kan vi lese at begrepet i originaltittelen, altså det engelske begrepet *deep learning*, på norsk kan oversettes til både dybdelæring og dyp læring (Fullan m.fl., 2018, s. 8).

Forfatterne av boka har i sitt arbeid identifisert seks globale kompetanser som de mener «beskriver ferdighetene og egenskapene som trengs for at elevene skal blomstre som verdensborgere» (Fullan m.fl., 2018, s. 41). Videre definerer de dybdelæring som «selve prosessen med å skaffe seg disse seks globale kompetansene: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning» (ibid.). Hver av disse nevnte seks globale kompetansene har flere dimensjoner, men innenfor mine rammer vil det føre for langt å gå nærmere inn på de ulike dimensjonene.

Forfatterne har også utviklet et rammeverk for dybdelæring, hvor hensikten er å forenkle det omfattende arbeidet det er å endre fra tradisjonell læring til dybdelæring. Modellen for dette rammeverket består av fire lag. Det første laget inneholder de seks globale kompetansene. Det andre laget inneholder fire elementer som skal bidra til å utforme læringsprosesser for å oppnå dybdelæring. Det tredje laget beskriver forhold som kan utvikle en kultur for dybdelæring på tre nivåer: skoler, regioner og systemer. Det fjerde laget består av samarbeidende undersøkelser, og viser at det må være interaksjon mellom alle de fire lagene i modellen (Fullan m.fl., 2018, s. 61-65).

Formålet med at jeg her omtaler dette rammeverket for dybdelæring, som viser hvordan helhetlige systemendringer kan skape rom for dybdelæring, er å vise helt kortfattet hvor grunnleggende forskjellig Fullan m.fl. (2018) sin teoretiske tilnærming til dybdelæring er sammenlignet med den norske tilnærmingen som er beskrevet i styringsdokumentene som ligger til grunn for læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*.

### **3.6 Dybde // Læring**

Den neste boka som jeg vil presentere, har hovedtittelen *Dybde//Læring* og undertittelen *En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Denne boka er skrevet av seks forfattere i samarbeid, og ble publisert i 2019. De seks forfatterne er Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna-Lena Østern og Staffan Selander.

Det tredje kapittelet i boka, som har fått navnet *Dybde//læring med overflate og dybde*, er skrevet i fellesskap av Thomas Dahl og Tone Pernille Østern. I dette kapittelet utfordrer forfatterne begrepet dybdelæring, og ved hjelp av et kritisk blikk på læringsteorier forvandler de innholdet i begrepet til å innbefatte «*relasjonell, kroppslig, affektiv, skapende og kognitiv læring*» samtidig som de endrer skrivemåten av begrepet til «*dybde//læring*» (Østern m.fl., 2019, s. 39).

Denne innfallsvinkelen på dybdelæring viser at det er et helt spekter av andre tilnærminger til dybdelæring enn det kognitive perspektivet som Ludvigsen-utvalget har lagt hovedvekt på. Forfatterne tolker ordet «*dybde*» i dybdelæringsbegrepet fra

styringsdokumentene til at det rett og slett bare innebærer læring, fordi «*det handler om at den forståelsen som eleven tilegner seg, ikke skal være stykkevis og delt, og at den skal være varig*» (Østern m.fl., 2019, s. 45).

I tillegg ser forfatterne på sammenhengen mellom overflatelæring og dybdelæring, og stiller spørsmål ved om disse to måtene å lære på virkelig er motsatsen til hverandre slik som Ludvigsen-utvalget i sin delutredning *Elevenes læring i fremtidens skole* kontrasterer i tråd med den kognitivistiske dybdelæringsforskningen. Hovedforskjellen mellom disse to begrepene, altså overflatelæring og dybdelæring, blir i styringsdokumentene fremstilt som en forskjell mellom memorering og refleksjon, jamfør det siste punktet i tabellen fra NOU 2014:7 (se underkapittel 2.1). Forfatterne spør så retorisk: «*Hvis det er refleksjon som er det sentrale i dybdelæring, spørs det om ikke dybdelæring også må kalles en overflatelæring, for hva er refleksjon annet enn en overfladisk speiling av et fenomen?*» (Østern m.fl., 2019, s. 45).

Til slutt i det tredje kapittelet oppsummerer forfatterne at de har «*definert (dybde)læring som kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – på en og samme gang*» (Østern m.fl., 2019, s. 53). Denne læringsprosessen kaller de performativ læring.

Det første kapittelet i boka, som er skrevet av alle forfatterne, introduserer imidlertid det nye begrepet intra-agerende (Østern m.fl., 2019, s. 16). Begrepet er utviklet gjennom forsknings- og utviklingsprosjektet *200 milliarder og 1*, som er sentralt gjennom hele boka. Prosjektet hadde mange ulike aktører involvert, både lærere, elever, kunstnere og forskere, og alle aktørene var sammen med på å skape, lære og utvikle seg underveis i prosjektet. Gjennom dette prosjektet, og ved intra-aksjon med de involverte aktørene, utviklet forfatterne en læringsteori som vektlegger det flerfaglige, det relasjonelle og det skapende perspektivet (ibid.). Forfatterne finner det hensiktsmessig å klargjøre at «*intra-aksjon er som en interaksjon; det er noe som skjer mellom ulike aktører*» (ibid.). Imidlertid skjer det ikke bare en utveksling mellom aktørene. Det skapes noe nytt i intra-aksjonen. Forfatterne fastslår at «*læring skjer ikke ved at vi repeterer kunnskap som allerede er etablert. Det skjer ved at det skapes noe i møte med denne kunnskapen*» (ibid.).

FoU-prosjektet *200 milliarder og 1* var et performativt forskningsprosjekt, og hadde som formål å undersøke dybdelæring og didaktisk design gjennom flerfaglighet (Østern m.fl., 2019, s. 29). Dette er tanker som utfordrer Ludvigsen-utvalget sin kognitive tilnærming på definisjonen av dybdelæring i styringsdokumentene. Denne divergensen mellom teoretisk litteratur og Ludvigsen-utvalget kommenterer jeg senere i drøftingsdelen.

### 3.7 Dybdelæring i teori og praksis

Den tredje boka som jeg vil presentere ble publisert i 2020, og har den fullstendige tittelen *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Boka er skrevet av to lektorer i norsk; Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen. Forfatterne utforsker hva begrepet dybdelæring innebærer, og har i innledningen funnet det viktig å presisere at boka er ment som et hjelpemiddel på veien for å bli en enda bedre norsklærer (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 15). I boka undersøker forfatterne om dybdelæring er en undervisningsmetode, en vurderingsform eller et nytt lærings syn.

Allerede i innledningen til boka avslører forfatterne at de er kritiske til det kunstige motsetningsforholdet som Ludvigsen-utvalget har satt mellom dybdelæring og overflatelæring, og skriver videre at det sistnevnte begrepet var «*en merkelapp som litt ufortjent ble klistret på dagens undervisningspraksis*» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 13). Forfatterne ønsker «*å vise noe av det motsatte; nemlig at mye av undervisningspraksisen som foregår i skolen, nettopp fører til dybdelæring*» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 14). Til tross for at dybdelæringsbegrepet i styringsdokumentene har blitt møtt med både skepsis og kritikk fra deler av fagmiljøet, ser forfatterne på dybdelæring som en ny læringsteoretisk innfallsvinkel som kan være med på å skape god undervisning.

I det første kapittelet undersøker forfatterne begrepet dybdelæring, og dette er det mest teoretiske kapittelet i hele boka. Herifra henter jeg *Dybdelæringens ti bud*, som jeg presenterer rett etter det neste underkapittelet i denne masteroppgaven. Resten av kapitlene utover i boka *Dybdelæring i teori og praksis* er mer didaktisk anlagt, og viser hvordan dybdelæring kan foregå i praksis. Disse kapitlene vil jeg imidlertid ikke gå videre inn på her, da de ikke er relevante for forskningsspørsmålet i min masteroppgave.

### 3.8 Dybdelæring i informasjonssamfunnet

Den siste boka som jeg vil presentere i dette kapittelet er skrevet av Markus Lindholm, og heter *Nysgjerrighet – Dybdelæring i informasjonssamfunnet*. Denne boka ble publisert på slutten av 2021. Boka har en naturfagsdidaktisk tilnærming til begrepet dybdelæring, men kan likevel være et interessant bidrag i debatten om begrepsavklaringen. Forfatteren legger vekt på nysgjerrighet som en underliggende drivkraft for all læring, og påpeker at vi vet lite om hva som fremmer eller hemmer nysgjerrigheten gjennom oppvekst og utdanning. Samtidig lurer forfatteren på hva som skjer med nysgjerrigheten når all kunnskap bare er et par tastetrykk unna. Med dette som innfallsvinkel drøfter forfatteren hva «dybde» kan bety for en pedagogikk som har til formål å utvikle metoder for å fremme nysgjerrighet og livslang læringsglede på tvers av utdanningsløpet i et samfunn hvor kunnskapstilfanget er grenseløst (Lindholm, 2021, s. 20).

I den første delen av boka, som forfatteren har kalt *Nysgjerrighetens forutsetninger*, blir betydningen av undring og nysgjerrighet for læring og utvikling i en overordnet kontekst undersøkt (Lindholm, 2021, s. 21). I den andre delen av boka, som forfatteren har kalt *Nysgjerrighetens pedagogikk*, trekkes det opp linjer for hvordan nysgjerrighet kan fremmes på tvers av utdanningsløpet. De teoretiske rammene er først og fremst forankret i det som gjerne omtales som en kroppsliggjort kognisjon (ibid.). Forfatteren har bevisst ikke definert noen av pedagogikkens nøkkelbegreper, fordi han mener at disse begrepene ikke lar seg definere nøyaktig. Av denne grunn lar han heller begrepene utvikle seg gjennom boka (Lindholm, 2021, s.23).

Lindholm sin tilnærming til begrepet dybdelæring forutsetter en pedagogikk som fremmer nysgjerrighet (Lindholm, 2021, del II), og det er en tilnærming som jeg tolker at de norske styringsdokumentene ikke har lagt stor vekt på. Lindholm mener videre at skolen ikke bare kan fokusere på dybde i læringsprosessene, men hevder at «*på samme måte som vi trenger en pedagogikk for dybdelæring, trenger vi en pedagogikk for breddelæring*» (Lindholm, 2021, s. 203). Dette er et synspunkt som jeg ikke har funnet i noen av styringsdokumentene som ligger til grunn for læreplanen *Kunnskapsløftet 2020*.

### 3.9 Dybdelæringens ti bud

Som nevnt i underkapittel 3.7 henter jeg *Dybdelæringens ti bud*, som er en alternativ oppsummering av sentrale kjennetegn ved dybdelæring, fra Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen sin bok *Dybdelæring i teori og praksis* som ble publisert i 2020.

Forfatterne sin kortversjon av definisjonen på dybdelæring er «*det som skjer når det rocker i klasserommet*» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 33). Imidlertid hevder forfatterne selv at dette er en litt banal forenkling, fordi begrepet gjerne blir altfor vidt og rommer altfor mye, slik at det som står igjen til slutt er «*definisjonen på god læring*» (ibid.). Derfor har de valgt å systematisere og løfte frem hva som fungerer, selvfølgelig beskrevet i lys av dybdelæringsbegrepet, og resultatet ble *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34) som er utformet i tråd med teori og forskning om dybdelæring. De lyder slik:

1. *Den faglige forståelsen utvikles gradvis. Undervisningen må legge til rette for progresjon.*
2. *Kjerneelementene skal vektlegges i undervisningen.*
3. *Elevene skal kunne forstå tema og problemstilling på tvers av fag. De skal kunne overføre kunnskap de allerede har, til nye områder.*
4. *Elevene skal lære å lære og reflektere over egen læringsprosess.*
5. *Elevene må oppleve at det de gjør på skolen, er relevant, verdifullt og viktig.*
6. *Kreativ tenkning og utforskning skal stå sentralt.*
7. *Dybdelæring er ikke bare en kognitiv prosess – hele kroppen må med.*
8. *Læring skal skje både alene og sammen med andre.*
9. *Sosiale ferdigheter og empati må verdsettes og styrkes som en sentral del av læringsprosessen.*
10. *Elevene bør oppfordres til å være handlende aktører i den virkelige verden.*

Forfatterne presiserer at disse ti budene er ment som en hjelpende hånd for å kunne kaste et kritisk og konstruktivt blikk på egen undervisning, og ikke som en absolutt rettesnor til lærerne når de ulike undervisningsoppleggene skal planlegges og utformes (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 35). Dette kritiske og konstruktive blikket tar jeg med meg til presentasjonen og drøftingen av den innsamlede empirien i kapittel 6, for å kunne utlede svar på mitt forskningsspørsmål om hva en lærerstudent kan lære om elevers dybdelæring ved å følge en erfaren lærer gjennom et tverrfaglig undervisningsopplegg.

## 4 Metode og forskningsdesign

I denne delen vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av metode for innsamling av empiri. Først begrunner jeg valg av kvalitativ metode. Deretter begrunner jeg valg av observasjon og intervju som kvalitative metoder. Jeg anvendte individuelt intervju i forhold til en lærer som informant, mens jeg anvendte gruppeintervju i forhold til elevene som informanter. Jeg vil også gjøre rede for hva som lå til grunn for utvalget av deltakere i denne studien. Deretter redegjør jeg kort for analysemetoden, som blir visualisert av en modell for hvordan jeg har kodet den innsamlede empirien. Videre beskriver jeg hvilke ulike grep og hensyn som jeg har tatt i arbeidet med å etterstrebe god forskningsetikk, før jeg til slutt vurderer om de valgte metodene var egnet til å finne svar på forskningsspørsmålet til denne studien. Videre foretar jeg også drøfting om en eller flere datainnsamlingsmetoder kunne ha bedret validiteten og reliabiliteten til studien.

Underveis i de forskjellige delene av dette kapittelet vurderer jeg kvaliteten på empirien. Jeg bruker da begrepene intern validitet og intern reliabilitet. Jeg er inspirert av en forståelse av disse to begrepene fra Andreassen & Tiller (2021, s. 233). Forfatterne forstår intern validitet som data som er relevant for å svare på forskningsspørsmålet. Data kan nemlig være interessant, men likevel ikke relevant (ibid.). De forstår videre intern reliabilitet som arbeid med å unngå misforståelser mellom forskeren og deltakerne, samt mellom forskeren og teksten (ibid.).

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innsamlingen av empirien til denne masteroppgaven har sitt utgangspunkt ved bruk av kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode handler om å bearbeide og analysere data gjennom ord eller tekst, som igjen vil si at empirien tar sikte på å sammenligne meninger og opplevelser som det vil være vanskelig å tallfeste eller måle med statistikk (Dalland, 2020, s. 56). Det er vanlig å bruke kvalitative tilnærminger, for eksempel gjennom observasjon og intervju, når man søker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11).

En kvalitativt orientert studie kan blant annet gå i dybden og gi mye kunnskap om få enheter, som betyr at det er det særegne fenomenet i studien som blir beskrevet. Datainnsamlingen preges gjerne av stor fleksibilitet, samtidig som at det er nær kontakt mellom forskeren og deltakerne (Dalland, 2020, s. 55). Kvalitative forskningsmetoder er derfor godt egnet når man skal fordype seg i et fenomen. Postholm (2010) hevder at det i forskning som har sitt utgangspunkt i menneskemøter er viktig å forstå hvilke antakelser som eksisterer om virkeligheten, samt hvilke muligheter forskeren har for å innhente kunnskapen for å beskrive denne virkeligheten. Observasjon som kvalitativ metode gir forskeren informasjon og innsikt om hva deltakerne gjør og hvordan de forholder seg til hverandre, mens intervju som kvalitativ metode gir innsikt i deltakernes opplevelser, synspunkter og selvforståelse ut fra hva de selv sier (Thagaard, 2018, s. 12).

Min hensikt med å bruke observasjon og intervju som kvalitative metoder var å få innsikt i deltakernes opplevelser i forbindelse med undervisningsopplegget for å finne svar på mitt forskningsspørsmål. Observasjon og intervju som metode er godt egnet for å kunne gå i dybden for å få et omstendelig bilde av deltakernes forståelse av oppnådd dybdelæring etter undervisningsopplegget. Dersom jeg i stedet hadde valgt en kvantitativ tilnærming, for eksempel ved å gjennomføre en spørreundersøkelse med åpne eller faste svaralternativer, kunne jeg ha fått et mer omfattende og vidtgående grunnlag for analyse. Datamaterialet ville på den ene siden kunne være generaliserbart i større grad, fordi det ville bygge på forståelsen av oppnådd dybdelæring til flere deltakere. På den andre siden ville jeg ha gått glipp av muligheten til å kunne stille utdypende oppfølgingsspørsmål. Søknad og godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) er lagt som vedlegg 2 og vedlegg 7 til denne masteroppgaven, sammen med informasjonsskrivet til deltakerne som informerte om studiens formål og forskningsspørsmål (vedlegg 3 og vedlegg 4).

## **4.2 Observasjon**

Denne forskningsmetoden innebærer at man studerer atferden til deltakerne i ulike situasjoner, og som regel foregår slik observasjon i deltakernes naturlige miljø. Det er vanlig å skille mellom åpen observasjon hvor deltakerne er kjent med at de observeres, og skjult observasjon hvor deltakerne ikke vet at de blir studert. Man skiller også mellom



deltakende og ikke-deltakende observasjon, hvor forskjellen på disse er om forskeren blir en likeverdig del av situasjonen som observeres eller om forskeren holder avstand til den situasjonen som blir observert (Jacobsen, 2022, s. 183-185). I tillegg kan observasjoner enten ha et svært avgrenset fokus, som er tilfellet ved strukturert observasjon, eller et mer åpent og utforskende siktemål med et vidt fokus, som er tilfellet ved ustrukturert observasjon (Bjørndal, 2017, s. 54).

Observasjonene i klasserommet ble gjennomført som feltarbeid i tilknytning til det tverrfaglige undervisningsopplegget i norsk og samfunnsfag. Thagaard (2018, s. 63) definerer feltarbeid til å være den fasen hvor man studerer deltakerne i sitt eget nærmiljø. I min rolle som forsker valgte jeg en nøytral plassering på midten bak i klasserommet, slik at jeg ble minst mulig synlig for elevene. Plasseringen gjorde at jeg inntok det samme perspektivet for undervisningen som elevene. I tillegg ble jeg en mer naturlig del av klasserommiljøet. Det var ikke alltid like lett å høre hva elevene sa, fordi de fleste satt med ryggen til meg og snakket mot læreren. Læreren hørte derfor bedre enn meg hva som ble sagt. Når det pågikk flere samtaler i klasserommet, som for eksempel ved gruppearbeid, klarte jeg kun å registrere et utsnitt av disse samtalene siden jeg hele tiden satt på den samme plassen. Fokuset for observasjonene var elevenes og lærerens arbeidsprosesser i forbindelse med det tverrfaglige undervisningsopplegget, og observasjonene bar preg av å være åpne og relativt ustrukturerte. Under observasjonene skrev jeg notater fra klasserommet, som jeg bearbeidet etterpå. Jeg tok utgangspunkt i et av Bjørndal (2017, s. 57) sine eksempler på observasjonsskjemaer, for å sikre mer faglig tyngde til empirien som jeg innhentet på grunnlag av observasjonene. De skrevne papirbaserte notatene og observasjonsskjemaene oppbevarte jeg innelåst i et skap som bare jeg hadde nøkkel til, slik retningslinjene fra USN (vedlegg 1) krever for å opprettholde nødvendig sikring av deltakerne sine personopplysninger.

Observasjon som metode egner seg godt til å studere sosiale situasjoner og samhandling (Thagaard, 2018, s. 63). Jeg har valgt metoder ut fra intensjonen om å skaffe til veie intern valid data. Imidlertid er det vanskelig å fange opp eventuelle misforståelser som oppstår i forbindelse med observasjonen, og dette er en utfordring for den interne reliabiliteten. I tillegg vil observasjonene bli påvirket av forskerens subjektivitet (Postholm, 2010, s.67).

### 4.3 Individuelt intervju

Formålet med det individuelle intervjuet er å innhente beskrivelser fra intervjupersonen sin livsverden for å få et innblikk i eller en forståelse for vedkommende sine meninger og holdninger (Postholm, 2010, s. 68). Individuelle intervjuer egner seg godt når det er få deltakere i en studie, og når forskeren er interessert i å kartlegge hva det enkelte individet mener og individet sin fortolkning av et eller annet fenomen (Jacobsen, 2022, s. 163). Ifølge Bjørndal (2017, s. 108-109) egner individuelt intervju seg godt for å undersøke fenomener hvor både spørsmål og svar kan være tidkrevende å forklare. Individuelle intervjuer kan foregå i hele spekteret mellom lav grad av struktur og høy grad av struktur. Graden av struktur bestemmer om spørsmålene er åpne eller lukkede, og om svarene er åpne eller lukkede (ibid.). Som hovedregel vil imidlertid intervjuet fortone seg som en samtale mellom forskeren og informanten. Denne samtalen kan foregå på ulike måter, vurdert ut fra hva som er mest hensiktsmessig eller praktisk å gjennomføre (ibid.).

Jeg gjennomførte det som Jacobsen (2022, s. 166) definerer som et pre-strukturert forskningsintervju, hvor jeg på forhånd hadde utformet fem spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 5) til den erfarne læreren som sto bak og gjennomførte det tverrfaglige undervisningsopplegget. Læreren kunne svare fritt. Det var også anledning for begge parter til å komme med både utfyllende kommentarer og oppfølgingsspørsmål. Læreren ble intervjuet i arbeidstiden på skolen etter at hele det tverrfaglige undervisningsopplegget var ferdig gjennomført. Intervjusituasjonen var preget av åpenhet og respekt, og atmosfæren i det lille møterommet som lå avskjermet til var rolig og trygg. Samtalen bar preg av å være uformell, og det var hele tiden god øyekontakt mellom meg som forsker og læreren som informant slik Bjørndal (2017, s. 111) anbefaler. Intervjuet tok i overkant av 30 minutter å gjennomføre. Jeg tok lydopptak av intervjuet, som senere ble transkribert. Dette gikk helt problemfritt, da lyden på opptaket var av god kvalitet. Lydopptaket ble gjort med en app som ivaretok personvernet til informanten ved lagring av personopplysninger (vedlegg 1). Både lydopptaket og transkripsjonen av intervjuet ble lagret og oppbevart i henhold til retningslinjene fra USN (vedlegg 1), som betyr at de digitale dataene ble lagret i godkjente skytjenester.

Intensjonen med det individuelle intervjuet var å høre hvordan den erfarne læreren, som forhåndsutvalgt informant, syntes at dette undervisningsopplegget hadde fungert i forhold til at elevene skulle oppnå dybdelæring. Selv om dette forskningsprosjektet vektla elevenes perspektiv, var det likevel viktig å få belyst læreren sine tanker og erfaringer slik at lærerperspektivet også kunne komme frem. Det ble derfor ikke innhentet noen andre opplysninger enn om hvordan den erfarne læreren vurderte det gjennomførte undervisningsopplegget, og i drøftingen av empirien har jeg lagt vekt på å forstå svarene ut fra læreren sitt perspektiv. Dette inngår i arbeid med intern validitet. Med tanke på intern reliabilitet kan det være en utfordring at læreren var veldig flink til å begrunne alle de ulike valgene som hun hadde tatt i løpet av det tverrfaglige undervisningsopplegget. I tillegg kan man stille spørsmål ved om en lærer har grunnlag for å konstatere om elever har oppnådd dybdelæring ved vurdering av muntlige og skriftlige oppgaver underveis og i etterkant av gjennomført undervisningsopplegg. Dette utfordrer også intern reliabilitet.

#### **4.4 Gruppeintervju**

Kjennetegn på gruppeintervju er at det gjennomføres med flere deltakere samtidig, hvor formålet er å innhente beskrivelser av hendelser eller erfaringer som intervjupersonene har til felles (Postholm, 2010, s. 72). Deltakerne i et gruppeintervju får mer tid til å tenke seg om, og de kan utdype og utfylle hverandre ved at det skjer en fortolkningsutvikling i gruppen (Jacobsen, 2022, s. 177). Gruppeintervju egner seg til å få frem både individuelle synspunkter og gruppesynspunkter, og forskeren kan således få et intervju med mange refleksjoner. En annen fordel er at gruppeintervju er mer tidsbesparende og effektivt enn dersom deltakerne hadde blitt intervjuet individuelt (Bjørndal, 2017, s. 110). Ulempen med gruppeintervju er imidlertid at eventuelle nyanser i svarene kan forsvinne, dersom informantene tenker at de gjentar svaret fra noen andre. Det er også en risiko for at ikke alle deltakerne i gruppen får sagt det som de faktisk ønsker å si i løpet av intervjuet.

Når det gjelder barn som deltar i forskning, som i mitt tilfelle var elever på 10. trinn, knytter det seg spesielle regler til dette. I henhold til de forskningsetiske retningslinjene, som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, er hovedregelen at både foresatte og barna selv må gi sitt samtykke til å delta

i forskningen (NESH, 2021, punkt 17). Dette vil jeg utdype nærmere i underkapittel 4.7 som handler om forskningsetikk. Det skriftlige informasjonskrivet til elevene og deres foresatte som informerte om studiens mål og forskningsspørsmål, og som også inneholdt samtykkeerklæringen, er lagt som vedlegg 4 til denne masteroppgaven.

I forhold til elevene som informanter, gjennomførte jeg to gruppeintervjuer i henhold til Jacobsen (2022, s. 166) sin definisjon av pre-strukturerte forskningsintervjuer. På forhånd hadde jeg utformet fem spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 6) til elevene som hadde deltatt i det tverrfaglige undervisningsopplegget. I intervjusituasjonen valgte jeg å dele de seks elevene som sammen med sine foresatte hadde samtykket til intervjuene (vedlegg 4) inn i to grupper, slik at de ble tre elever på hver gruppe. Kjønn var ikke et kriterium for gruppeinndelingen. Det var to jenter og fire gutter som ble intervjuet. Den første gruppen besto av to jenter og en gutt, mens den andre gruppen besto av tre gutter. Jeg la ikke noen føringer for hvilke elever som skulle være på de ulike gruppene. Elevene fikk selv velge gruppe fordi det viktigste for intervjusituasjonen var at alle elevene skulle oppleve trygghet til å kunne snakke fritt i gruppen. Det ble heller ikke noen diskusjon om hvilke elever som skulle være på de ulike gruppene, da alle elevene tilsynelatende var samstemte i gruppeinndelingen.

Elevene ble intervjuet gruppevis på ettermiddagstid i etterkant av at hele det tverrfaglige undervisningsopplegget var ferdig gjennomført (vedlegg 8). På den måten ble det ikke synlig for andre elever eller lærere hvilke elever som ble intervjuet. Intervjusituasjonen var i kjente omgivelser på skolen uten noen forstyrrende elementer, og jeg hadde det som Bjørndal (2017, s. 111) beskriver som en aktiv lyttende kommunikasjon med elevene. Intervjuene tok cirka 25 minutter å gjennomføre for hver gruppe. Elevene fikk informasjon om at alle kunne svare fritt på spørsmålene, og at de gjerne kunne følge opp svar fra noen av de andre deltakerne på gruppa. I tillegg kunne jeg komme med oppfølgingsspørsmål. Jeg tok lydopptak av intervjuene, og lyden var av god kvalitet. Det var derfor problemfritt å transkribere opptakene fra de to gruppeintervjuene. Lydopptaket ble gjort med en app som ivaretok personvernet til informantene ved lagring av personopplysninger (vedlegg 1). Transkripsjonene fra intervjuene ble lagret i henhold til retningslinjene fra USN (vedlegg 1), som betyr at de ble lagret i en godkjent skytjeneste.

Intensjonen med de to gruppeintervjuene var å få innsikt i oppfatningen til elevene om hvordan dette undervisningsopplegget hadde fungert med tanke på at de skulle oppnå dybdelæring. Forskningsprosjektet vektla elevenes perspektiv, og derfor var det elevene sine tanker og erfaringer om undervisningsopplegget som var interessant. Av den grunn ble det ikke innhentet opplysninger om noe annet enn hvordan elevene selv oppfattet undervisningen, og hva de selv mente å ha lært av undervisningsopplegget. I drøftingen har jeg lagt vekt på å forstå svarene ut fra elevenes perspektiv, og dette inngår i arbeid med intern validitet fordi det er elevenes personlige opplevelse som er relevant.

Med tanke på arbeid med intern reliabilitet for å unngå misforståelser mellom meg som forsker og elevene som informanter, omformulerte jeg enkelte svar fra elevene som fremsto som uklare for deretter å spørre om det stemte. Som intervjuer fikk jeg inntrykk av at elevene ønsket å fremstille læreren i et godt lys, og jeg synes også at svarene fra elevene bærer noe preg av dette. Det faktum at ingen av elevene var kritiske til måten som læreren hadde gjennomført det tverrfaglige undervisningsopplegget på utfordrer intern reliabilitet. Imidlertid var svarene fra de to gruppeintervjuene med elevene veldig samstemte, og dette er dermed med på å bedre intern reliabilitet.

Et annet forhold som også kan være en utfordring med tanke på intern reliabilitet, er at det i løpet av gruppeintervjuene kom frem at elevene ikke forsto at de kunne overføre kartkunnskapene til bruk i andre situasjoner. Intervjuene med elevene foregikk imidlertid inne på skolens område, og det er tenkelig at elevene kunne ha vist en større forståelse av denne overføringsverdien dersom intervjuene hadde funnet sted i en annen kontekst, som for eksempel ute i naturen. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

## **4.5 Utvalg av deltakere**

Da jeg skulle orientere meg med tanke på å finne en egnet skole for innhenting av empiri til min masteroppgave, fikk jeg et tips om at akkurat denne erfarne læreren kunne være aktuell som informant. Vedkommende lærer ble beskrevet som flink og dyktig, og hun skulle dessuten samme høst gå i gang med et tverrfaglig undervisningsprosjekt i en klasse på 10. trinn om motstandsmannen Jan Baalsrud. Formålet med undervisningsopplegget

var at elevene skulle oppnå dybdelæring, og dette passet fint til min studie siden jeg allerede hadde dybdelæringsbegrepet i kikkertsiktet. Jeg tok derfor kontakt med rektor ved den aktuelle skolen, som på mine vegne videresendte forespørselen til den erfarne læreren. Grønmo (2016) omtaler at en interessert og motivert informant til studien kan bidra til å styrke studiens datagrunnlag. I min studie var jeg derfor helt avhengig av at læreren først og fremst ønsket deltakelse i studien. Et utvalg basert på en lærer som ikke hadde vært opptatt av dybdelæring ville nemlig ikke ha gitt intern validitet på empirien.

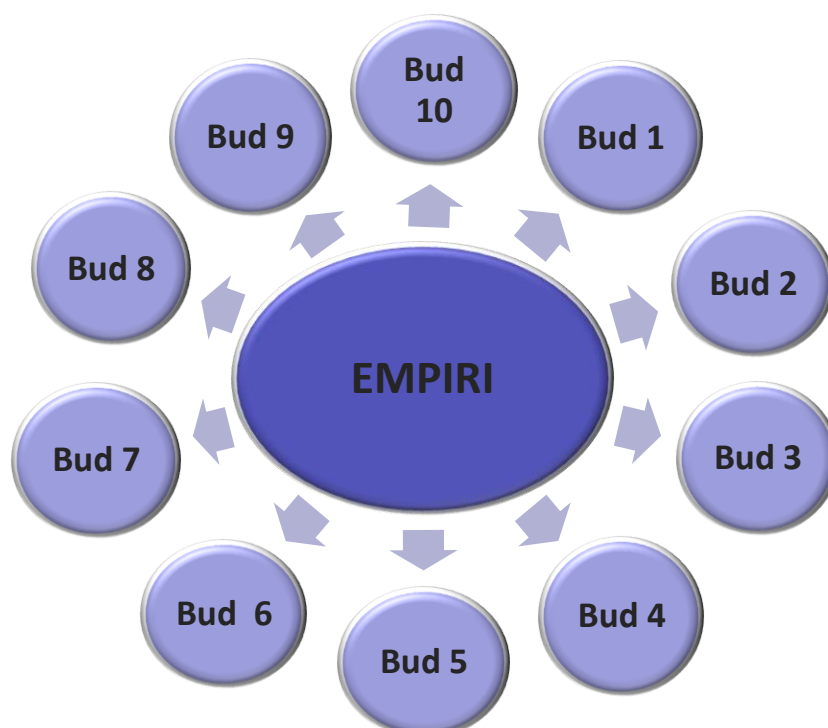
Det andre elementet var at skolen og foreldrene måtte godkjenne deltakelse i studien på vegne av elevene. Dette skapte det som Thagaard (2018, s. 61) om taler som et tilgjengelighetsutvalg, hvor det eneste kriteriet er at informantene er tilgjengelig til deltakelse i studien. Premisset for deltakelse i min studie var at læreren som informant hadde en viss kunnskap og innsikt i begrepet dybdelæring, samt at læreren sammen med elevene var tilgjengelige som informanter. Dette ble de ble gjennom godkjenning.

Da den forhåndsutvalgte læreren hadde samtykket til å være med i studien (vedlegg 3), fulgte derfor elevene i klassen naturlig med på kjøpet fordi det var akkurat disse elevene som skulle gjøre erfaringer med læreren sitt dybdelæringsbaserte undervisningsopplegg. Denne sammenhengen, hvor utvalget av deltakere er avhengige av hverandre, kalles for *samspillende utvalg* og brukes ofte i kvalitative orienterte studier (Wadel, 2014, s. 108). Jeg kunne følgelig ikke hatt et utvalg med elever som hadde hatt en annen lærer ved den samme skolen, eller et utvalg med elever fra en helt annen skole, fordi læreren og elevene i min studie utgjør en samspillende enhet.

Ingen av elevene i klassen var forhåndsutvalgte som informanter til studien. Elevene samtykket selv, sammen med sine foresatte, til å delta i studien gjennom godkjenning av samtykkeerklæringen som orienterte om frivillig informert samtykke (vedlegg 4).

## 4.6 Analysemetode

Metodene observasjon og intervju er metoder som jeg har brukt for å samle inn empiri. Analysemetoder er metoder for å ordne og sortere denne empirien. Jeg har i min studie anvendt tematisk analyse, som betyr at jeg har kodet materialet mitt med tanke på at temaer fra empirien skal samsvare med teori. Til dette har jeg hentet frem begreper som er beskrevet i innholdet til *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34).



Jeg har funnet det hensiktsmessig å bruke fem av *Dybdelæringens ti bud* som kategorier for koding av empiri fra feltarbeidet. De aktuelle budene er bud 1, bud 3, bud 4, bud 7 og bud 8 (se underkapittel 3.9). Jeg har med andre ord anvendt teoretiske begreper som kategorier. Ifølge Tjora (2018, s. 14) innebærer det en deduktiv analyse. Det at jeg har gjort en deduktiv analyse betyr altså at jeg har tatt utgangspunkt i teoretiske begreper som jeg har sortert innsamlet empiri i. Det motsatte ville ha vært å gjøre en induktiv analyse for å utlede teori fra empiri. Under hver teoretisk kategori har jeg benyttet meg av koding som ligger tett på den innsamlede empirien, det vil si utsagn fra intervjuene eller konkrete situasjoner fra observasjonene, slik at det spesifikke har blitt ivaretatt. Dette samsvarer med Tjora (2018, s. 37) sin beskrivelse av koding.

## 4.7 Forskningsetikk

I forkant av min studie utarbeidet jeg et informasjonsskriv hvor jeg blant annet informerte om formål og forskningsspørsmål, samt om hva det ville si for læreren og elevene å delta i dette forskningsprosjektet. Informasjonsskrivet opplyste i tillegg om at det var frivillig å delta, og at det var mulig å trekke tilbake samtykket uten å oppgi noen grunn. Dette viktige prinsippet kalles for frivillig informert samtykke, og ligger til grunn for all forskning på mennesker (Jacobsen, 2022, s. 54). Informasjonsskrivet opplyste også om at deltakerne kunne ta kontakt dersom de ønsket å se intervjuguiden i forkant av intervjuet. Disse nevnte dokumentene er lagt som vedlegg 3, vedlegg 4, vedlegg 5 og vedlegg 6.

Det skriftlige informasjonsskrivet ble delt ut til både læreren og elevene, samtidig som jeg informerte muntlig. Det ble videre opplyst om at det ikke ville ha noen negative konsekvenser dersom noen valgte å ikke delta, verken for elevene eller for læreren. Læreren oppfordret imidlertid elevene til å bli med på forskningsprosjektet, og dette kan kanskje ha påvirket til at ikke alle elevene tok et fritt selvstendig valg. Jacobsen (2022, s. 54) problematiserer at gruppedynamikk i en klasse kan legge press på elevene til å delta.

Siden elevene som jeg ønsket å observere og intervjuer gikk i 10. klasse, og således var under 16 år, måtte de også få samtykke til å delta av sine foresatte. Jeg ba derfor om at elevene leste gjennom informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen sammen med sine foresatte, slik at de i fellesskap kunne ta stilling til om de ønsket å være en del av forskningsprosjektet eller ikke. Dette er noe Postholm (2010, s. 153) anbefaler.

Informasjonsskrivet opplyste videre om at alle personopplysningene ville bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket til NSD. Dette innebærer blant annet at alle personopplysningene som er samlet inn fra observasjonene og intervjuene har blitt anonymisert. Dette har blitt gjort for å respektere integriteten til deltakerne, slik Jacobsen (2022, s. 49) anbefaler. Dermed er det ingen av deltakerne fra denne studien som kan bli gjenkjent i min masteroppgave, og det skal heller ikke være mulig å spore noen observasjoner eller sitater fra intervjuene direkte til enkeltpersoner i studien.



Informasjonsskrivet opplyste også om at sikring av personopplysningene ville skje ved oppbevaring atskilt fra øvrige data, innlåsing av papirbaserte dokumenter og bruk av en sikker skytjeneste til digitale data. Det opplyste videre om at alt av personopplysninger og datamateriale skulle bli slettet ved avslutning av forskningsprosjektet.

Jacobsen (2022, s. 51) beskriver et skille mellom sensitiv eller ikke sensitiv data. Forskningsmaterialet til denne studien inneholder data som etter denne beskrivelsen ikke betraktes som sensitiv. Empirien har tatt sikte på å innhente opplysninger om elevenes læring og engasjement i forbindelse med det gjennomførte undervisningsopplegget, og ikke om deres private forhold. Slik sett har empirien en lavere grad av etisk problematikk enn dersom jeg hadde samlet inn empiri for å forske på mer sensitive forhold.

## **4.8 Vurdering av metodene**

Ifølge Dalland (2020, s. 57) er kvalitative forskningsmetoder som observasjon og intervju svært personavhengige. Det betyr at empirien som blir hentet inn avhenger av både forskeren og av de ulike deltakerne i undersøkelsen. Dette kan føre til en del metodiske svakheter i innhenting av empirien. I dette underkapittelet vil jeg vurdere hvordan de valgte forskningsmetodene fungerte, og drøfte om noe kunne ha vært gjort annerledes. I dette ligger det selvkritikk av egne valg, fordi man reflekterer over om valgte metoder fungerte som et tjenlig redskap for å svare på forskningsspørsmålet (Dalland, 2020, s. 57).

Observasjon som metode kan bli påvirket av mange faktorer, blant annet kan forskerens subjektive fortolkninger fargelegge innsamlet empiri. Dette utfordrer intern reliabilitet. Det er også en viss risiko for at deltakerne endrer atferd ved åpen observasjon, som betyr at de er kjent med at de observeres. Hvorvidt dette skjedde i denne studien, har jeg ingen forutsetninger for å vite. Det kan også tenkes at observasjoner som er interessante, men ikke relevante for forskningsspørsmålet, ble samlet inn. Dette påvirker intern validitet. I tillegg kan det være vanskelig å fange opp eventuelle misforståelser som kan oppstå i forbindelse med observasjonene, og dette kan være en utfordring for intern reliabilitet.

Det individuelle intervjuet med læreren tok sikte på å få frem læreren sine tanker og erfaringer om hvordan undervisningsopplegget hadde fungert. I intervjusituasjonen ga spørsmålene fra intervjuguiden et omfattende datagrunnlag, som gjorde at jeg i ettertid måtte konkretisere den innsamlede empirien mot studiens forskningsspørsmål. Det kan tenkes at dette kan ha hatt betydning for intern validitet, fordi empirigrunnlaget måtte sammenfattes til en mindre enhet. Når det gjelder intern reliabilitet kan det tenkes at det i forbindelse med krympingen kan ha oppstått feilmarginer som kan ha påvirket empirien.

Når det gjelder de to gruppeintervjuene med elevene, så er jeg usikker på om jeg klarte å fange opp det som jeg ønsket å undersøke. En mulig faktor kan være at jeg er uerfaren i å stille relevante oppfølgingsspørsmål, og at jeg derfor endte opp med en del ja/nei-spørsmål som ikke er særlig hensiktsmessige for å kunne få utfyllende informasjon fra informantene. En annen mulig faktor kan være at spørsmålene som jeg på forhånd hadde laget i intervjuguiden ikke klarte å fange opp de ulike nyansene eller sette i gang en refleksjonsprosess hos elevene. Det kan tenkes at elevene ikke skjønnte rekkevidden av hva jeg spurte om, fordi jeg benyttet fagbegrepene overflatelæring og dybdelæring i spørsmålene. Dersom jeg for eksempel hadde omformulert spørsmålene til å omhandle utbyttet av undervisningen, eller hvilke tanker og erfaringer elevene satt igjen med etter gjennomført undervisningsopplegg, så kan det hende at jeg eventuelt ville ha fått andre og kanskje mer utfyllende svar. Dette er noe som jeg så i ettertid, da jeg transkriberte og leste gjennom intervjuene, men som jeg ikke klarte ikke å fange opp under selve intervjusituasjonen. Generelt er det krevende å komme med gode oppfølgingsspørsmål som setter i gang refleksjonen hos informantene, og det er derfor mulig at disse to gruppeintervjuene med elevene ikke er gjennomført helt ideelt. Disse momentene utfordrer intern reliabilitet, ut fra den forståelsen av begrepet som jeg har lagt til grunn.

Noe annet som kan ha virket inn på svarene fra elevene, er at de kanskje var usikre på hva jeg kom til å formidle videre til læreren. Forskningsetisk hadde jeg opplyst om min taushetsplikt, samt garantien om informantenes anonymitet, men det er likevel uvisst om det kan ha oppstått noe usikkerhet blant elevene om dette. Denne følelsen kom snikende i løpet av begge gruppeintervjuene, fordi elevene var veldig opptatte av å rose læreren.

Det neste som jeg vil peke på er om det er formålstjenlig å intervjuere elevene og læreren om oppnådd dybdelæring, da det kan være vanskelig å svare på dette spørsmålet uten å sette kunnskap og ferdigheter inn i en større sammenheng. Elevene har kanskje ikke nok selvinnsikt til å vite om de har oppnådd dybdelæring, mens læreren kanskje ikke har nok innsikt i den totale kompetansen hos elevene for å vite om de har oppnådd dybdelæring. Dette er muligens den største metodiske svakheten ved innhenting av empirien i denne studien i forhold til arbeid med å skaffe intern reliabel data.

I ettertid kan jeg også se at jeg muligens ville hatt et større utbytte med tanke på å svare på forskningsspørsmålet dersom jeg hadde foretatt en dokumentanalyse av fagteksten, som dannet grunnlaget for undervisningsvurderingen. Denne fagteksten skrev elevene etter at hele det tverrfaglige undervisningsopplegget var ferdig gjennomført. Dersom jeg hadde anvendt dokumentanalyse på en slik måte, i tillegg til intervju og observasjon, ville det i større grad kunne ha fungert som metodetriangulering. Ifølge Dalland (2020, s. 101) kalles det metodetriangulering når man kombinerer flere forskningsmetoder. I min studie kunne det ha vært et interessant perspektiv å se på det samme med flere ulike metoder. Om jeg i så tilfelle hadde sett det samme gjennom intervju og dokumentanalyse, eller fått ut motstridende data, ville det i begge tilfeller bidratt i arbeidet med intern reliabilitet.

Oppfølgende intervjuer med den samme elevgruppen mot slutten av skoleåret er også noe som jeg ser hadde vært interessant å gjennomføre, med tanke på å lære mer om elevers dybdelæring. Dessverre var det ikke var tid eller anledning i denne omgangen for å gjennomføre slike oppfølgende intervjuer av den samme elevgruppen.

Helt til slutt vil jeg, dersom jeg skal stille meg kritisk til egen forskning, peke på at jeg ser en svakhet i at jeg ikke på forhånd forklarte mer inngående til deltakerne i denne studien hva som er forskjellene mellom overflatelæring og dybdelæring. Da ville informantene, kanskje spesielt elevene, mest sannsynlig hatt bedre forutsetninger til å forklare hva og hvordan de lærte. Dette kunne ha bidratt i arbeidet med intern reliabilitet.

## 5 Beskrivelse av studien og feltarbeidet

Dette kapittelet beskriver det tverrfaglige undervisningsopplegget i norsk og samfunnsfag som danner grunnlaget for empirien som presenteres og drøftes i det neste kapittelet.

Aller først vil jeg presentere biografien om Jan Baalsrud, før jeg kommer med et sammendrag om den mislykkede sabotasjeaksjonen Operasjon Martin Red som dette undervisningsopplegget var basert på. Min gjenfortelling er basert på kjente kilder om historien, og jeg har derfor vurdert det som riktig å bruke alle de faktiske stedsnavnene. Deretter kommer en utfyllende beskrivelse av det tverrfaglige undervisningsopplegget med de tilhørende kompetansemålene fra norsk og samfunnsfag, etterfulgt av en presentasjon av de fire kildene om Jan Baalsrud som læreren på forhånd hadde valgt ut. Disse kildene vil jeg presentere i den samme rekkefølgen som elevene fikk de presentert. Til slutt i kapittelet presenterer jeg oppgaven som dannet vurderingsgrunnlaget.

Biografien om Jan Baalsrud har ikke en direkte betydning for selve forskningsspørsmålet, men den er likevel relevant for å få en forståelse av Baalsrud sin kompetanse og rolle i sabotasjeoppdraget. I tillegg er den med på å belyse hvilken innsats han gjorde under andre verdenskrig, samt senskadene som han pådro seg i løpet av flukten mot Sverige. Biografien sier også noe om hans takknemlighetsgjeld til alle de som hjalp han til friheten.

Sammendraget om sabotasjeoppdraget Operasjon Martin Red, som var begynnelsen på den utrolige flukthistorien til Jan Baalsrud, vurderer jeg som en viktig del av den historiske geografiske konteksten som dette undervisningsopplegget ble satt i sammenheng med. Jeg finner det derfor formålstjenlig med en beskrivelse av bakgrunnen for oppdraget, samt en kort presentasjon av personene om bord i fiskeskøyta M/K Brattholm som hadde betydning for selve sabotasjeaksjonen.

Som nevnt i avgrensingen vil jeg beskrive det tverrfaglige undervisningsopplegget med de utvalgte kompetansemålene deskriptivt, uten å vurdere undervisningen normativt. Det samme gjelder for oppgavelyden til fagteksten, som jeg også vil beskrive deskriptivt.

## 5.1 Hvem var Jan Baalsrud?



Motstandsmannen Jan Baalsrud er mest kjent for sin dramatiske flukt fra Norge til Sverige under andre verdenskrig. Denne utrolige flukten, som viser at det umulige kan bli mulig, har blitt omtalt i flere bøker og filmer. For å få et større innblikk i overlevelshistorien, tenker jeg at det er en god start å bli bedre kjent med mannen bak denne flukthistorien.

Jan Baalsrud ble født i Oslo den 13. desember 1917, og i oppveksten bodde han ved St.Hanshaugen sammen med sine foreldre og to yngre søsken. Moren døde da Baalsrud var 16 år, og han fikk da et ekstra ansvar for sin bror og søster (Haug & Scott, 2001, s. 22).

Etter militærtjenesten i 1938 dro Baalsrud til Hannover for å bli kartograf, og i 1939 tok han svennebrev som geodetisk instrumentmaker (Haug & Scott, 2001, s. 22). Baalsrud gjennomførte befalskurs i Halden, og den 9. april 1940 da tyske styrker inntok Norge meldte han seg til innsats under andre verdenskrig (ibid.). Etter harde kamper i Østfold flyktet Baalsrud til Sverige (ibid.). Ulike omstendigheter gjorde at Baalsrud hadde flere turer både til og fra Sverige, og deretter videre rundt i verden med tog og båt i 6 måneder før han våren 1942 endte opp i England og Skottland (Haug & Scott, 2001, s. 22-23). Der ble han fenrik i Kompani Linge, med spisskompetanse som kartograf og instrumentmaker.

Våren 1943 deltok Baalsrud i sabotasjeoppdraget Operasjon Martin Red, kamuflert som en del av mannskapet på fiskeskøyta M/K Brattholm. Båten ble imidlertid bombet av tyskerne etter at de ble angitt mens de lå ankret opp i Toftefjorden. Baalsrud klarte på mirakuløst vis å rømme fra tyskerne, og fikk deretter hjelp av utallige lokale hjelpere underveis langs hele fluktruta til å overleve den lange og strabasiøse flukten til Sverige (Haug & Scott, 2001).

Etter at Baalsrud og hjelperne hadde krysset grensa over til friheten i Sverige ble han fraktet til sykehuset i Boden, hvor han fikk behandling for de alvorlige frostskadene i fingrene og føttene som han hadde pådratt seg i løpet av flukten. En kirurg med spesiell kompetanse innen koldbrann og transplantasjon opererte Baalsrud, og sørget for at så lite som mulig ble fjernet (Haug & Scott, 2001, s. 217-218). Oppholdet på sykehuset varte i flere uker, og i løpet av denne tiden skrev Baalsrud ned sin historie slik han husket den (Haug & Scott, 2001, s. 219).

Til tross for at Baalsrud ble delvis invalidisert etter disse amputasjonene, returnerte han til aktiv tjeneste som instruktør i Kompani Linge helt frem til oktober 1945 (Haug & Scott, 2001, s. 221). Da oppdragene etter andre verdenskrig var slutt flyttet Baalsrud hjem til Norge, hvor han igjen begynte å arbeide som instrumentmaker i familiefirmaet sammen med faren og onkelen som drev en instrumentmakerforretning i Oslo (ibid.).

For sin fremragende innsats under andre verdenskrig fikk Jan Baalsrud tildelt de tre norske krigsutmerkelsene St. Olavsmedaljen med eikegren i sølv, Deltakermedaljen og Haakon VII's 70-årsmedalje. Han fikk også Englands høyeste æresbevisning da han ble utnevnt til æresmedlem av den britiske imperieordenen The Most Excellent Order of the British Empire (Haug & Scott, 2001, s. 221).

Jan Baalsrud giftet seg i 1951 med Evie Miller som kom fra New York, og sammen fikk de datteren Liv (Haug & Scott, 2001, s. 221). Da han mange år senere ble enkemann, giftet han seg med Teresa Balmesita som kom fra Spania (Haug & Scott, 2001, s. 221-222).

Opplevelsene fra krigen hadde satt dype spor i Baalsrud, og han var plaget både psykisk og fysisk. Alle de ulike senskadene i føttene etter forfrysningene og amputasjonene i 1943 trakk han mot et varmere klima som ville være bedre for helsa, og i 1962 flyttet familien til Tenerife (Haug & Scott, 2001, s. 221-222). Der startet de med appelsindyrking, og etter hvert også svineavl på grunn av at hans bror overraskende sendte fem norske avlsgriser som en alternativ 50-års gave til Jan Baalsrud (Haug & Scott, 2001, s. 222).

Baalsrud var en av initiativtakerne til Krigsinvalidforbundet som ble grunnlagt i 1954, og han var formann i ti år frem til 1964 (Haug & Scott, 2001, s. 221). Forbundet skulle ivareta interessene til krigsskadde og krigsenker, og sto for driften av Bæreia Krigsinvalid hjem som var et tilbud til norske krigsveteraner etter endt tjeneste under andre verdenskrig. Baalsrud flyttet tilbake til Norge i 1987, og han bodde på Bæreia Krigsinvalid hjem ved Kongsvinger frem til han døde den 30. desember 1988 (Haug & Scott, 2001, s. 222).

Etter eget ønske ble Baalsrud gravlagt blant sine hjelpere i Manndalen (Haug & Scott, 2001, s. 222), og den 29. juli 1989 var det en høytidelig urnedsettelse i grava til motstandsleder Aslak Fossvoll (Haug & Scott, 2001, s. 227). Fellesgrava prydes av en stor stein som er hentet fra fjæra i Toftefjord (Haug & Scott, 2001, s. 222), og denne steinen har fått påsatt en plakett med inskripsjonen «Takk alle som hjalp meg til friheten i 1943».



## 5.2 Sabotasjeoppdraget Operasjon Martin Red

I slutten av mars 1943 dro Jan Baalsrud sammen med elleve andre motstandsfolk med den 62 fot store fiskeskøyta M/K Brattholm fra Shetland til Nord-Troms for å organisere sabotasjegrupper i det okkuperte Norge. Om bord i båten var et skipsmannskap på åtte personer, samt fire spesialsoldater fra Kompani Linge kamuflert som fredelige fiskere. Imidlertid var båten tungt bevæpnet, med maskingeværer gjemt i fisketønner på dekk, og i lasterommet var det blant annet gjemt åtte tonn sprengstoff og annet utstyr som skulle brukes til sabotasjeoppdraget (Haug & Scott, 2001, s. 16).

Alle soldatene som tilhørte Kompani Linge var underlagt den britiske militæravdelingen Special Operations Executive, forkortet til S.O.E. (Haug & Scott, 2001, s. 19) og var nordmenn som var nøye utvalgt på grunn av sine personlige kvalifikasjoner (Haug & Scott, 2001, s. 21). De fire Linge-soldatene som nå befant seg om bord i Brattholm hadde helt forskjellige bakgrunner (ibid.), med hver sin spesielle kompetanse som gjorde at de var håndplukket til sabotasjeoppdrag mot tyskerne (Haug & Scott, 2001, s. 15).

Sigurd Eskeland, en voksen mann på 41 år, ble på grunn av sine personlige egenskaper utpekt til leder for sabotasjegruppa (Haug & Scott, 2001, s. 21) mens den 25 år gamle Jan Baalsrud ble utpekt til nestleder (Haug & Scott, 2001, s. 22). De to andre Linge-soldatene i gruppa var sersjant Per Revold Blindheim på 25 år og sersjant Gabriel Salvesen på 24 år. Sistnevnte var en dyktig radiotelegrafist og hadde stor teknisk innsikt (Haug & Scott, 2001, s. 23-24). Skipperen på fiskeskøyta, Sverre Odd Kverhellen, var både en dyktig kaptein og en fremragende navigatør (Haug & Scott, 2001, s. 26). Av andre mannskaper om bord med betydning for sabotasjeoppdraget var Erik Reichelt, som var med som kjentmann fordi han hadde vært på forhåndssondering i Troms fire måneder tidligere. Da hadde han truffet lederne for motstandsbevegelsen i Tromsø, og i tillegg hadde han fått kjennskap til hvilke farvann rundt byen som tyskerne hadde minelagt (Haug & Scott, 2001, s. 25). Den opprinnelige planen var at Reichelt skulle returnere til Shetland sammen med resten av mannskapet på Brattholm etter at Linge-soldatene var vel etablert på land (ibid.).



Foranledningen til sabotasjeoppdraget Operasjon Martin Red var at tyske fly, som var stasjonert blant annet på Bardufoss flystasjon og ved sjøflyhavna på Tromsøya, siden mars 1942 hadde begynt å spane jevnlig ut mot Nordishavet på jakt etter konvoier med handelsskip på tur til Sovjet for å forsyne russerne med våpenleveranser fra vest (Haug & Scott, 2001, s. 17). Da de tyske pilotene rapporterte om konvoier de oppdaget ble tyske ubåter og angrepsfly dirigert ut. Tapene av både skip og menneskeliv var store (ibid.).

Det aller største tapet skjedde sommeren 1942, da en konvoi på totalt 34 handelsskip var på vei fra Island til Arkhangelsk. Hele 23 skip ble senket, og flere hundre sjømenn omkom (Haug & Scott, 2001, s. 17). Etter denne tragiske hendelsen ble det en foreløpig stopp i konvoitrafikken, som resulterte i at våpenleveransene fra vest til Sovjet også stoppet opp. Situasjonen var alvorlig, og det ble bestemt at den tyske spaningen ut mot Nordishavet fra flyplassene i nord måtte stoppes (Haug & Scott, 2001, s. 18). Sabotasjeaksjonen Operasjon Martin Red var derfor ment å være en viktig brikke i krigen mot Tyskland.

Den 29. mars 1943, klokka 16 på ettermiddagen, ankret fiskeskøyta Brattholm opp i den lille Toftefjorden, som ligger på nordøstsiden av Rebbenesøya i Nord-Troms. Stedet skulle være en øde og trygg gjemme plass, men det viste seg å være et lite hus innerst i fjorden (Haug & Scott, 2001, s. 28). Mot syd, øst og vest var det høye fjellrygger som skjermet for innsyn til Toftefjorden, mens mot nord dekket små holmer innerst i fjorden for innsyn. Dette landskapet ga et perfekt skjul i alle retninger for Brattholm (ibid.).

Oppdraget til Linge-soldatene var at de skulle opprette kontakt med en utpekt person i Sør-Troms, for deretter å ta kontakt med den lokale kjøpmannen på Bromnes (Haug & Scott, 2001, s. 30). Etter en skjebnesvanger misforståelse snakket imidlertid mannskapet fra Brattholm med feil mann, da det viste seg at den opprinnelige kjøpmannen hadde vært død i to år (Haug & Scott, 2001, s. 32-33). Sabotasjeoppdraget var avslørt, og i frykt for sitt eget liv ringte kjøpmannen til lensmannen på Karlsøya (Haug & Scott, 2001, s. 34). Deretter gikk det mange telefoner frem og tilbake mellom ulike instanser om mannskapet fra fiskeskøyta Brattholm som hadde vært hos kjøpmannen på Bromnes. Det endte med at tyskernes største skip i Tromsø på den tiden, en hurtiggående mineryddingsbåt, ble sendt utover til Toftefjorden (Haug & Scott, 2001, s. 39).

Sabotasjegruppa hadde blitt angitt til Gestapo, og utpå ettermiddagen den 30. mars 1943 ble fiskeskøyta Brattholm overrumpende angrepet av det tyske krigsskipet inne i den lille bukta i Toftefjorden. Mannskapet om bord hadde ikke en sjanse mot tyskerne, men de prøvde å komme seg unna ved å sette den ene lettbåten på sjøen for å ro i land (Haug & Scott, 2001, s. 40). Linge-soldatene gikk i den andre lettbåten etter at de hadde antent en sprengladning som var ment å sprengte Brattholm med alle de sensitive dokumentene og diverse annet materiell som tyskerne ikke måtte få tak i (Haug & Scott, 2001, s. 41). Den voldsomme eksplosjonen, forårsaket av åtte tonn sprengstoff, spredde Brattholm ut over hele Toftefjorden. Tordendrønnet og den enorme trykkbølgen førte til at lettbåten med Linge-soldatene sank, og de måtte svømme til land i den iskalde sjøen (Haug & Scott, 2001, s. 41). Jan Baalsrud var den eneste av mannskapet som klarte å rømme fra tyskerne.

Resten av mannskapet fra Brattholm ble tatt til fange av tyskerne, og ført til Tromsø i det tyske skipet. Per Blindheim var død, mens Sigurd Eskeland og Erik Reichelt var hardt såret. De to sistnevnte ble kjørt med ambulanse til St. Elisabeth Hospital. De andre åtte fangene ble fraktet til Gestapo sitt hovedkvarter i Bankgata 13 (Haug & Scott, 2001, s. 64). Ifølge den tyske rapporten ble alle tolv om bord på Brattholm enten drept eller tatt til fange (Haug & Scott, 2001, s. 72-73). Mange av de som hadde vært involvert i Brattholm-aksjonen ble forhørt og torturert på det groveste av tyskerne (Haug & Scott, 2001, s. 65).

Den 2. april 1943 ble de åtte fangene fra Brattholm, som var lenket sammen to og to, hentet opp fra kjelleren i Bankgata 13. De ble fraktet til skytebanen på Grønnåsen, hvor de ble stilt opp på en rekke med ryggen til en massegrav og deretter skutt av tyskerne på knappe ti meters avstand (Haug & Scott, 2001, s. 68-69).

Jan Baalsrud var den eneste av mannskapet om bord i Brattholm som unnslopp tragedien i Toftefjorden. Herifra startet hans fluktrute, som først gikk til Hersøya, og videre over Ringvassøya, før han ble rodd over Grøtsundet og Ullsfjorden. Derifra gikk fluktruta over Lyngsalpene, Lyngseidet, Furuflaten og videre over grensa til Sverige. Etter en flukt på over to måneder, med utallige hjelpere involvert for å holde Baalsrud i skjul for tyskerne, ble han endelig fraktet over til friheten i Sverige den 1. juni 1943 (Haug & Scott, 2001).

### 5.3 Det tverrfaglige undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget, som tok utgangspunkt i overlevelseshistorien om Jan Baalsrud, ble gjennomført i en skoleklasse på 10. trinn av en erfaren lærer. Undervisningen var et tverrfaglig prosjekt som involverte fagene norsk og samfunnsfag, og var utarbeidet med tanke på at elevene skulle oppnå dybdelæring. Læreren som gjennomførte prosjektet underviste i begge de aktuelle fagene i denne klassen. Til sammen var det planlagt å gjennomføre fjorten undervisningsøkter i løpet av en periode på fire uker. Dette inkluderte alle øktene for de to involverte fagene i perioden. Skolen sin periodisering av norsk og samfunnsfag gjorde at det inngikk ekstra mange økter i akkurat i disse fire ukene som prosjektet pågikk. Skoledagen var organisert slik at hver undervisningsøkt utgjorde en sammenhengende enhet på 90 minutter.

Dybdelæring krever tid, og det var grunnen til at det tverrfaglige undervisningsopplegget skulle gjennomføres over en periode på fire uker. I løpet av denne tiden hadde læreren planlagt at elevene blant annet skulle lese en bok, gjøre oppgaver, se en dokumentarfilm, samt se to filmer. Undervisningsopplegget inkluderte med andre ord at elevene ville bli introdusert for flere modaliteter i forbindelse med dette opplegget. Multimodalitet vil imidlertid ikke være noe som jeg drøfter i forbindelse med den innsamlede empirien.

Undervisningen var organisert slik at elevene skulle jobbe både individuelt og sammen i grupper, i tillegg til de felles klassesamtalene underveis i det tverrfaglige prosjektet. For å kunne treffe flere elever i undervisningssammenheng, besto undervisningsopplegget av ulike metoder som elevene skulle jobbe etter.

Ved oppstart av det tverrfaglige undervisningsopplegget opplyste læreren til elevene at hun både underveis og etter at det tverrfaglige undervisningsopplegget var gjennomført, ville vurdere elevene i timene gjennom oppfølging, faglige samtaler, innspill og kommentarer, samt muntlige og skriftlige oppgaver. I tillegg ville den skriftlige fagteksten danne grunnlaget for underveisvurdering.

På neste side har jeg satt inn en oversikt som viser de gjennomførte undervisningsøktene.

1. UKE	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
Økt 1					
Økt 2	1. økt				3. økt
Økt 3			2. økt		

2. UKE	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
Økt 1	4. økt			7. økt	
Økt 2	5. økt				8. økt
Økt 3			6. økt		

3. UKE	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
Økt 1	9. økt			11. økt	
Økt 2	10. økt				
Økt 3					

4. UKE	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
Økt 1	12. økt				
Økt 2	13. økt				14. økt
Økt 3					

Tabellen viser intensiteten i undervisningen, og blir ikke gjenstand for drøfting senere.

Undervisningsopplegget for denne klassen ble gjennomført i løpet av høsthalvåret, men kunne også ha blitt gjennomført samtidig som tidspunktet for de historiske hendelsene. Med tanke på historien om Jan Baalsrud, skjedde de faktiske hendelsene i det geografiske nærområdet til disse elevene i slutten av mars 1943. Årstid, eller når i løpet av skoleåret undervisningsopplegget ble gjennomført, hadde derfor ikke betydning for prosjektet. Imidlertid kan slike tverrfaglige undervisningsopplegg bli tilpasset ulik historisk kontekst, slik at det ved planlegging kan være hensiktsmessig å ta hensyn til hvilket tidspunkt på året som er best egnet. Ulik historisk kontekst vil følgelig også påvirke hvilke fag som kan bli involvert i et tverrfaglig undervisningsopplegg med formål om å oppnå dybdelæring.

Av den tilgjengelige litteraturen om Jan Baalsrud hadde læreren foretatt et bevisst utvalg til bruk i dette undervisningsopplegget. Utvalget var gjort med tanke på å kombinere ulike kilder, og besto av en bok, en dokumentarserie og to filmer. Jeg vil presentere de fire utvalgte kildene som egne separate underkapitler senere i dette hovedkapittelet, og de blir da presentert i den samme rekkefølgen som kildene ble introdusert til elevene.

### LESEPLAN Baalsrud-prosjektet

Dato	Kapitler	Kryss av
	M/K «Brattholm» s. 13-16	
	For anker i Scalloway s. 17-18	
	Konvoiene s. 19-20	
	Kompani Linge s. 21-22	
	Håndplukkede menn s. 23-27	
	Overfarten s. 28-30	
	Visitter i land s. 31-37	
	Planen brister s. 38-39	
	Bak kullssene s. 40-41	
	Kampen i Toftfjord s. 42-44	
	Ekspløsjonen s. 45-47	
	Opp kløften s. 48-51	
	En liten rund øy og et skjær s. 52-55	
	Familien Idrupsen rømmer s. 56-64	
	Situasjonen i Tromsø s. 65-71	
	Dokumentmappen s. 72-76	
	I jordmorens hus s. 77-80	
	Karanes s. 81-87	
	Mot Kopparelv og Bjørnskar s. 88-97	
	På Løvli s. 98-104	
	Alene i høyfjellet s. 105-109	
	Storm i Lyngsdalen s. 110- 114	
	Furuflaten s. 115- 117	
	I de beste hender s. 118- 123	
	Sterke bånd, nye planer s. 124-127	
	En tung avskjed s. 128-133	
	«Hotell Savoy» s. 134- 138	
	En kniv på gulvet s. 139-142	
	Skikjelken s. 143-148	
	På den andre siden s. 149-152	
	Opp fra «Hotell Savoy» s. 153-161	
	Peder Isaksen og Nils Nigo Nilsen s. 162-166	
	Agnete s. 167-174	
	Nytt forsøk fra Manddalen s. 175-179	
	Skispor i snøen s. 180-185	
	Samenes innsats s. 186-196	
	Hulen i Skaidijonni s. 197-204	
	Leismannsbetjentene s. 205-207	
	«Ikke be meg om dette» s. 208-212	
	«Nytt forsøk fra samene» s. 213-218	
	Mot grensen s. 219-223	

Undervisningsopplegget begynte med at elevene skulle lese boka *Den 12. mann – Historien om Jan Baalsrud og de som reddet ham*. Læreren la opp til at elevene måtte lese hjemme hver dag, i tillegg til avsatt lesetid på skolen. Derfor hadde læreren laget en detaljert leseplan til elevene, slik at de kunne holde oversikt over egen fremdrift. Etter hvert som klassen som helhet hadde fremdrift i lesingen av boka, skulle de underveis se

de fem episodene som utgjør NRK-dokumentaren *Jan Baalsruds fotspor*. De sorte tykke linjene i leseplanen viser til hvilken fremdrift elevene måtte ha for at handlingen i boka skulle samsvare med handlingen i de fem respektive episodene av NRK-dokumentaren. Denne delen av undervisningsopplegget ble gjennomført i løpet av de to første ukene.

Det tverrfaglige undervisningsopplegget la som nevnt opp til at elevene skulle jobbe etter ulike metoder. Bildet nedenfor viser oppgaver som ble brukt til både gruppearbeid og individuelt arbeid, samt flere oppfølgende klassesamtaler underveis i undervisningen.

Lag en ny side i Baalsrud-mappa di på OneNote, som du kaller «Oppgaver 21.10.21». Besvar oppgavene så utfyllende som du kan. Husk å oppgi nettkilder på korrekt måte.



## OPPGAVER

1. Vi skal se bittelitt mer på bakgrunnen for sabotasjeaksjonen som Jan Baalsrud var en del av. Gjør rede for Kompani Linge-soldatenes oppdrag (bakgrunnen og planen).
2. Vi vet jo at denne planen ikke lyktes. Men tenk deg at den *hadde lyktes*, at de faktisk *klarte å gjennomføre den*. Hvilke konsekvenser ville det ha hatt, tror du? Her bør du tenke på flere enn én side av saken.
3. Sett deg nærmere inn i dette med konvoiene og fortell om det. En aktuell kilde er f.eks. <https://snl.no/Murmanskkonvoiene> (hentet 20.10.2021)
4. I boka snakkes det om den lille bygda Furuflaten. Finn ut mer om Furuflaten; beskriv hvor den ligger (bruk geografiske navn og «forhold»), kommune, størrelse, folketall, hva folk lever av der m.m. Finn gjerne bilder som du kan bruke i svaret ditt.

5. Du vil neppe kunne finne eksakte tall for hvor mye folk som bodde i Troms og med tilhørende kommuner under 2.verdenskrig, men du kan finne eksakte tall fra umiddelbart etter krigen. Bruk vedlagte kilde og finn svar på spørsmålene nedenfor:

<https://www.ssb.no/a/histstat/hist02.html> (hentet 20.10.2021)

- a) Hvilket årstall nærmest 2.verdenskrig finner du folketellinger fra?
- b) Folketallet i disse kommunene:
  - Karlsøy
  - Lyngen
  - Tromsø
- c) Hva er samlet folketall i Troms dette året?
- d) Finn tilsvarende folketall for de samme områdene i oppgave b og c, nær vår egen tid. Skriv de i parentes bak svarene i oppgave b og c.  
F.eks. slik:  
Harstad 13 233 - (20 953 (2017))

6. Boka du leser heter «Den 12.mann – Jan Baalsrud og de som reddet ham» og tilhører sjangeren *sakprosa* eller saklitteratur.

Nedenfor ser du utdrag fra to anmeldelser av boka:

«En bedre thriller – fra virkeligheten – kan man knapt lese.»  
Bjørn H. Larssen, *Nordlys*

«... spennende, nesten som en kriminalroman.»  
Thor Knudsen, *Sandefjords Blad*

Boka er jo ikke skjønnlitterær; kan den da ha «thriller-effekt» eller likne en kriminalroman? Hva er det med denne boka som gjør at noen gir den slik omtale?

Av andre metoder ble det også brukt kart i undervisningen, hvor elevene kunne følge den nøyaktige fluktruta til Jan Baalsrud. Dette ble gjort for å bevisstgjøre elevene den store avstanden som Jan Baalsrud tilbakela, slik at de kunne få en reell forståelse av hvor lang hans fluktrute fra Toftefjorden mot svenskegrensa var. NRK-dokumentaren ble brukt som en metode i undervisningen for å støtte opp om forståelsen av dette avstandsaspektet.

De to siste ukene av det tverrfaglige undervisningsopplegget ble blant annet brukt til at elevene så de to ulike filmene som er basert på overlevelseshistorien om Jan Baalsrud. Først så de filmen *Ni liv* fra 1957, før de uka etterpå så filmen *Den 12. mann* fra 2007.

## 5.4 Lærerenes utvalgte kompetansemål

Læreren hadde laget en oversikt til elevene om hva de skulle gjøre og hva de skulle lære, og hadde valgt ut tre kompetansemål fra norsk og to kompetansemål fra samfunnsfag. På neste side har jeg satt inn et bilde av oversikten som læreren hadde laget til elevene.

Læreren presiserte til elevene at de utvalgte kompetansemålene i norsk og samfunnsfag til sammen la til rette for dybdelæring. Derfor la undervisningen opp til at elevene skulle sette seg grundig inn i mange ulike forhold som berørte historien om motstandsmannen Jan Baalsrud, og at dette passet fint fordi undervisningen var et tverrfaglig prosjekt. Læreren forklarte til elevene at: *«De kunnskapene som dere nå lærer skal dere kunne bruke i andre sammenhenger, og det har med begrepet dybdelæring å gjøre»*.

De tre utvalgte kompetansemålene fra norsk var at elevene skulle kunne lese sakprosa på bokmål og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler, sammenligne og tolke tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid, samt bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster.

De to utvalgte kompetansemålene fra samfunnsfag var at elevene skulle kunne reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for endringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst, samt gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske konflikter og reflektere over om endringene av noen forutsetninger kunne ha hindret konflikten.

På oversikten som læreren hadde laget til elevene, hadde hun også satt inn en rubrikk formet som en snakkeboble som viste at *«det utvidede tekstbegrepet går ut på at alle medieprodukter/uttryksformer kan leses og tolkes på samme måte som når vi setter sammen bokstavene i en tekst og forstår meningen. Teorien sier ikke at de faktisk er tekster, men at det samme prinsippet ligger til grunn»* (se bilde på neste side).

Oversikten inneholdt videre syv kulepunkter om hva elevene skulle gjøre i løpet av denne perioden. Her kom det frem at elevene skulle finne ut mer om litteraturbegrepet, lese



boka *Den 12. mann – Historien om Jan Baalsrud og de som reddet ham*, følge en fast leseplan, løse oppgaver underveis, studere kart over området, se noen episoder av NRK-serien om Jan Baalsrud sin utrolige ferd mot Sverige, samt se og sammenlikne to filmer om denne historiske hendelsen (se bildet nedenfor).

Hva skal vi vi gjøre? Hva skal du lære?

søndag 10. oktober 2021 13.32

### NORSK

Elevene skal kunne:

~ lese (...) sakprosa på bokmål (...) og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler

~ sammenlikne og tolke (...) tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid

~ bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster

### SAMFUNNSFAG

Elevene skal kunne:

~ reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for endringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst

~ gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske (...) konflikter og reflektere over om endringene av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene

Det utvidede tekstbegrepet går ut på at alle medieprodukter/uttrykksformer kan leses og tolkes på samme måte som når vi setter sammen bokstavene i en tekst og forstår meningen. Teorien sier ikke at de faktisk er tekster, men at samme prinsippet ligger til grunn.



Vi skal:

- Finne ut mer om litteratur-begrepet
- Lese boka "Den 12.mann - Historien om Jan Baalsrud og de som reddet ham"
- Følge en fast leseplan
- Løse oppgaver underveis
- Studere kart over området
- Se noen episoder av NRK-serie om Baalsruds utrolige ferd mot Sverige
- Se og sammenlikne to filmer om denne historiske hendelsen

## 5.5 Kilde 1: Jan Baalsrud og de som reddet ham

Boka *Jan Baalsrud og de som reddet ham* er i fellesskap skrevet av Tore Haug og Astrid Karlsen Scott, og ble utgitt på Gyldendal Norsk Forlag i 2001. Førstnevnte forfatter ble født i 1941, tok utdanning til allmennpraktiserende lege, og er tremenning av Baalsrud. Allerede som barn ble Tore Haug fasinert av Jan Baalsrud sin utrolige flukthistorie, og han jobbet i mange år for å kartlegge alle de små detaljene rundt denne spennende historien. Sistnevnte forfatter kommer opprinnelig fra Oslo, men bosatte seg i USA hvor hun har jobbet som regissør og produsent. Hun har også skrevet flere bøker om norsk kultur. Astrid Karlsen Scott ble i 1970 kjent med den utrolige historien om Jan Baalsrud sin flukt. Fra 1997 arbeidet hun i en periode sammen med Tore Haug, og i oktober 2000 kom boka *Defiant Courage* ut i USA som et resultat av hennes arbeid (Haug & Scott, 2001). Boka *Jan Baalsrud og de som reddet ham* er resultatet av samarbeidet mellom Haug og Scott.

Sammen har forfatterne gått hele fluktruta til Jan Baalsrud; fra begynnelsen i Toftefjorden på nordøstsiden av Rebbeneseøya, via Hersøya, på tvers over Ringvassøya fra nord til sør, krysset Lyngenthalvøya med Lyngsalpene, og deretter gått fastlandet videre innover mot grensa til Sverige. Dette gjorde de for å kunne bli kjent med og intervju de menneskene som vinteren 1943 hjalp Jan Baalsrud med å overleve hans dramatiske flukt. Haug og Scott brukte fem år på å samle inn informasjon fra ulike tidsvitner (Haug & Scott, 2001, s. 8) og den totale mengden var til slutt så omfattende at den innsamlede informasjonen resulterte i boka *Jan Baalsrud og de som reddet ham* (Haug & Scott, 2001, s. 7).

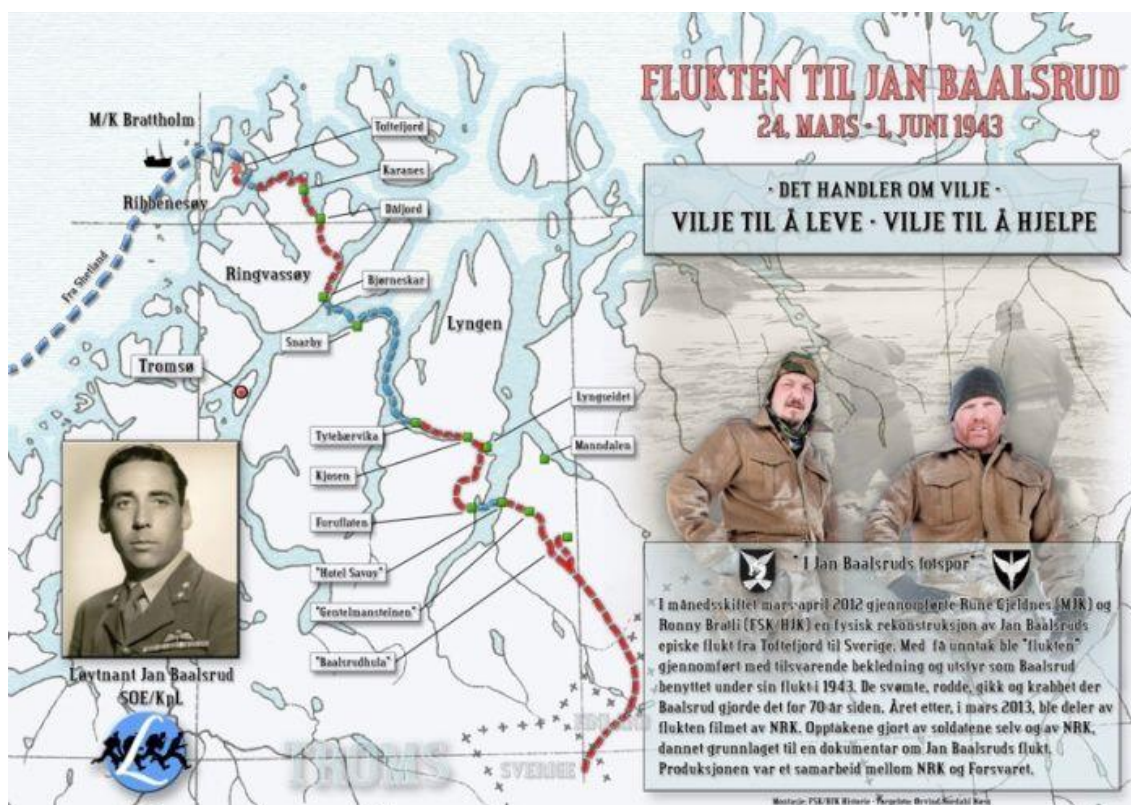
Forfatterne benyttet seg av fire ulike kildegrupper; hjelperne fra 1943, historikere og journalister, dokumenter fra tyske krigsarkiver og Jan Baalsrud sin egenskrevne rapport, samt verdifull informasjon fra Nils Ivar Baalsrud som var broren til Jan Baalsrud og mangeårig leder av Stiftelsen Jan Baalsrud (Haug & Scott, 2001, s. 8).

En ny og redigert utgave av Tore Haug og Astrid Karlsen Scott sin bok kom i 2017. Denne boka har forord skrevet av regissør Harald Zwart, og fikk både ny tittel og nytt bokomslag. Den nye boktittelen *Den 12. mann – historien om Jan Baalsrud og de som reddet ham* var inspirert av Harald Zwart sin tittel på filmen *Den 12. mann*. Bortsett fra nytt forord, er boka innholdsmessig helt lik den originale utgaven fra 2001. Det var denne nye utgaven av boka som elevene leste i det tverrfaglige undervisningsopplegget om Jan Baalsrud.

## **5.6 Kilde 2: I Jan Baalsruds fotspor**

Spesialsoldatene Ronny Bratli og Rune Gjeldnes bestemte seg i 2012 for å gjenoppleve den utrolige flukthistorien til Jan Baalsrud gjennom Nord-Troms (NRK, 2013). Det var da gått nesten 70 år siden eksplosjonen som skjedde i 1943 under andre verdenskrig i Toftefjorden. De to soldatene fant skroget til fiskeskøyta M/K Brattholm i mudderet på havbunnen, og dermed hadde de et håndfast bevis på at flukthistorien til Jan Baalsrud startet akkurat der (ibid.). Ronny Bratli og Rune Gjeldnes var de aller første som skulle gå i Jan Baalsrud sine fotspor på vinterstid, og fluktruta skulle hele veien følges så nøyaktig som mulig. Foran seg hadde de en 200 kilometer lang og krevende etappe (ibid.). Veiviseren til denne ferden var Jan Baalsrud sin egenskrevne rapport på engelsk, som

oversatt til norsk fikk navnet *Rapport om hans erfaringer under Martin-ekspedisjonen i perioden fra 22. mars 1943 til 1. juli 1943 av fenrik Jan Sigurd Baalsrud* (ibid.). Resultatet av denne strabasjose turen ble til NRK-dokumentaren *I Jan Baalsruds fotspor*, som ble vist på norsk fjernsyn for første gang i 2013. Dokumentarserien brukte ulike klipp fra spillefilmen *Ni liv* som kom ut i 1957 for å sammenligne de to versjonene av fortellingen.



Da dokumentarserien ble spilt inn var Ronny Bratli soldat i Forsvarets Spesialkommando med over tjuve års erfaring fra Forsvaret, mens Rune Gjeldnes var soldat i Marinejegerkommandoen og profesjonell eventyrer (NRK, 2013). Sistnevnte ble blant annet den første personen i verden som klarte å krysse både Nordpolen og Sydpolen på ski uten etterforsyninger (Gjeldnes, 2014). Både Ronny Bratli og Rune Gjeldnes er dermed, ut fra sin militære yrkesbakgrunn, vant til å takle ulike ekstreme utfordringer som kan oppstå. Spesialsoldatene som jobber i Forsvarets Spesialkommando (FSK) og Marinejegerkommandoen (MJK), som er de to avdelingene Forsvarets Spesialstyrker (FS) består av, har gjennomgått Norges hardeste seleksjon og utdanning (Forsvaret, 2022). Spesialsoldatene Ronny Bratli og Rune Gjeldnes, fra henholdsvis FSK og MJK, kan i denne NRK-dokumentaren ses på som representanter fra begge de to spesialavdelingene til FS.

Dermed kan de to spesialsoldatene sies å ha en direkte forbindelse til spesialstyrken Kompani Linge som Jan Baalsrud var en del av (NRK, 2013).

Filmteamet som i 2013 lagde dokumentarserien *I Jan Baalsruds fotspor* intervjuet både gjenlevende og etterkommere av personer som hjalp Jan Baalsrud under hans flukt fra Toftefjorden mot grensa til Sverige. Intervjuene ble gjort etter hvert som Ronny Bratli og Rune Gjeldnes forflyttet seg langs fluktruta (NRK, 2013).

## 5.7 Kilde 3: Ni liv

Filmen *Ni liv* er et norsk biografisk krigsdrama fra 1957. Arne Skouen var både regissør og manusforfatter. Filmen er i sort/hvitt, og innspilt ikke lenge etter at TV kom som medium. *Ni liv* varer i 1 time og 39 minutter, og har fått 12 års aldersgrense. Hovedrollen spilles av Jack Fjeldstad, mens andre medvirkende som har sentrale roller i filmen er Henny Moan, Alf Malland og Joachim Holst-Jensen (Skouen, 1957).

Filmen *Ni liv* er basert på boka *We die alone* fra 1955 av David Howarth, som oversatt til norsk av Odd Bang-Hansen senere det samme året fikk tittelen *Ni liv – historien om Jan Baalsrud*. På omslaget til boka *Ni liv* kan vi lese at Jan Baalsrud i 27 døgn lå «mer eller mindre bevisstløs i en sovepose på Finnmarksvidda, før han kom seg over til Sverige – og sikkerheten» (Howarth, 1955). Geografisk vet vi at dette ikke stemmer med virkeligheten, siden Jan Baalsrud sin flukt foregikk fra Toftefjord og videre gjennom Nord-Troms.

Filmen *Ni liv* er spilt inn 12 år etter at andre verdenskrig tok slutt, og baserer seg på de historiske hendelsene om motstandsmannen Jan Baalsrud. Enkelte scener i filmen er imidlertid overdrevet, dramatisert eller i strid med hva tidsvitner fra lokalbefolkningen i ettertid har fortalt. Filmen *Ni liv* er dermed en fiksjon, og altså ikke en dokumentarfilm. Filmen føyer seg inn i rekken av de såkalte norske okkupasjonsdramaene etter andre verdenskrig, og gjorde seg sterkt bemerket i filmverdenen. I 1958 var filmen *Ni liv* nominert til Oscar i klassen for beste fremmedspråklige film, men tapte for en dramafilm av den av den italienske regissøren Federico Fellini (Svendsen & Asprusten).

## 5.8 Kilde 4: Den 12. mann

Filmen *Den 12. mann* er en norsk dramafilm som hadde premiere i desember 2017. Harald Zwart var regissør, mens Petter Skavlan (under pseudonymet Alex Boe) var manusforfatter. Filmen er en moderne film i farger, og varer i 2 timer og 15 minutter. Filmen finnes på ulike strømmetjenester. Noen steder har den 12 års aldersgrense, mens andre steder har den 15 års aldersgrense (Zwart, 2017). Filmen *Den 12. mann* ble spilt inn 60 år etter filmen *Ni liv*, og nesten 75 år etter de krigshistoriske hendelsene som denne historien om Jan Baalsrud sin flukt bygger på. Selv om filmen er basert på faktiske hendelser, så regnes filmen som en fiksjon på grunn av regissørens dramaturgiske frihet.

Hovedrollen som Jan Baalsrud spilles av Thomas Gullestad, mens irske Jonathan Rhys Meyers spiller hovedrollen som SS-offiseren Kurt Stage. Andre norske medvirkende som har sentrale roller i filmen er Marie Blokhus, Mads Sjøgård Pettersen og Kim Jøran Olsen.

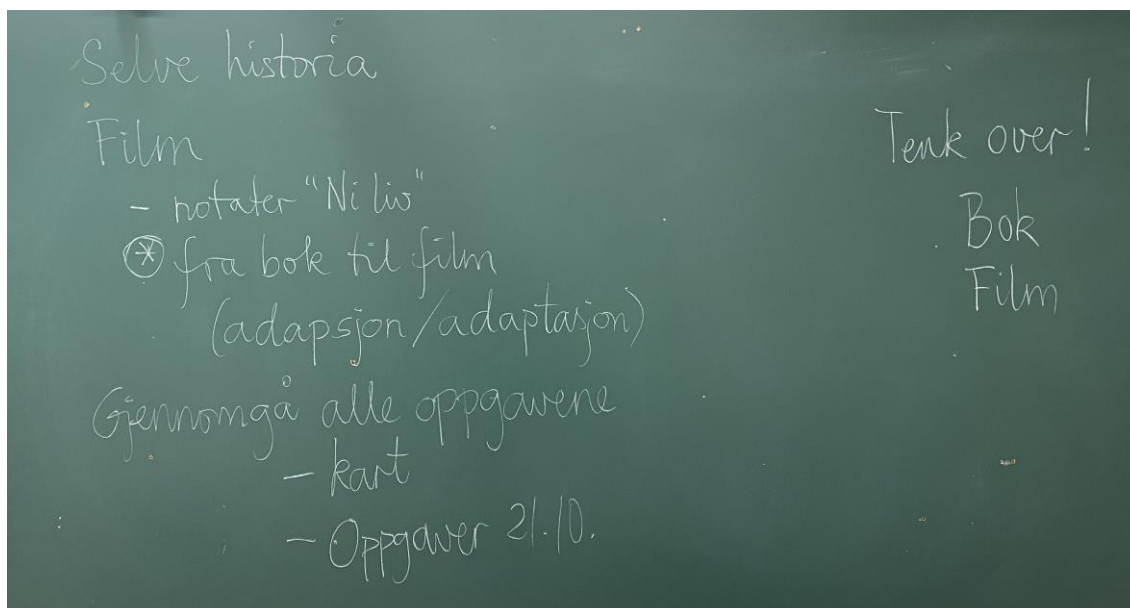
Filmen er basert på Tore Haug og Astrid Karlsen Scott sin bok *Jan Baalsrud og de som reddet ham* fra 2001. Denne boka kom i 2017 ut i en ny utgave, og den hadde da fått den nye tittelen *Den 12. mann – historien om Jan Baalsrud og de som reddet ham*.





## 5.9 Grunnlaget for underveisvurderingen

Undervisningsopplegget ble avsluttet med at elevene skulle skrive en fagtekst, og læreren brukte derfor den siste undervisningsøkta til å gå gjennom historien om Jan Baalsrud. Nedenfor har jeg satt inn et bilde som viser hvordan tavla så ut etter at læreren hadde tegnet og forklart sammenhengen mellom boka, NRK-dokumentaren og de to filmene for å vise elevene hvordan de skulle bruke de ulike kildene når de skulle skrive fagteksten.



Den skriftlige fagteksten, som hadde innleveringsfrist en uke etter at oppgaven ble utlevert, hadde som ordlyd at elevene skulle sammenligne den autentiske (faktabaserte) historien og den fiktive historien om Jan Baalsrud. Det ble i oppgaveteksten presisert at de to autentiske fortellingene var boka *Den 12. mann – historien om Jan Baalsrud og de som reddet ham* og NRK-dokumentaren *I Jan Baalsruds fotspor*, mens de to fiktive fortellingene var filmen *Ni liv* fra 1957 og filmen *Den 12. mann* fra 2017. Elevene skulle i sammenligningen bruke eksempler fra boka og begge filmene. I tillegg skulle elevene vise at de kunne «*bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b) jamfør kompetansemålet i norsk. Elevene kunne selv lage en passende overskrift til fagteksten. De øvrige formelle kravene til skrivingen var skrifttype, linjeavstand, uthevet og midtstilt overskrift, samt navn til høyre i topp teksten og sidetall nederst til høyre i bunnteksten.

Fagteksten hadde innleveringsfrist etter at undervisningsopplegget var gjennomført, og var derfor noe som elevene måtte jobbe med i etterkant av det avsluttede prosjektet.

Opprett et dokument i Word som du kaller Baalsrudteksten.  
Del den med meg!

Øvrige krav til skrivingen:

Verdana 12 pkt, halvannen linjeavstand  
Overskrift: 14 pkt, uthevet, midtstilt  
Navnet ditt til høyre i toppteksten.  
Sidetall nederst til høyre i bunnteksten

**Begrepet autentisk:**

~ som virkelig har den opprinnelse eller hjemmel som oppgis; helt ut ekte og pålitelig

Fra <<https://naob.no/ordbok/autentisk>>

## OPPGAVE

Du har nå gått gjennom **to autentiske (faktabaserte) fortellinger** om Jan Baalsruds dramatiske flukt.

Boka "Den 12. mann - Jan Baalsrud og de som reddet ham"  
TV-serien "I Jan Baalsruds fotspor"

Du har også sett **to fiktive fortellinger** om samme tema; nemlig filmene

"Ni liv" (1957)  
"Den 12.mann" (2017)

Skriv en fagtekst der du sammenlikner den autentiske og fiktive historien (altså bok og film). Bruk eksempler fra både boka og filmene i teksten din.

Du må også vise kunnskaper om at du kan *bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte* (jf. Kompetansemålet).

Lag en passende overskrift til.

Teksten din leveres på Skooler senest fredag 12.nov. kl. 18.00



## 6 Presentasjon og drøfting av empiri

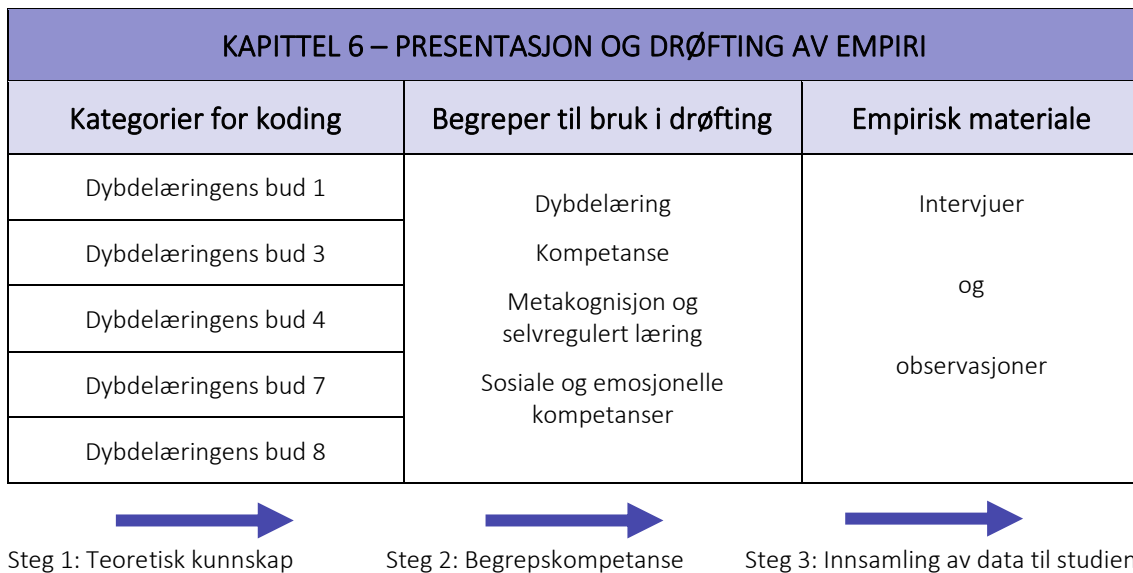
I oppgavens teoretiske perspektiv har jeg brukt innholdet fra *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34). De aktuelle budene som jeg har valgt å bruke i dette kapittelet er bud 1, bud 3, bud 4, bud 7 og bud 8. Disse fem budene danner grunnlaget for overskriftene til de påfølgende fem underkapitlene i dette kapittelet, og er valgt ut fordi jeg gjennom analysearbeidet fant ut at de egnet seg godt til koding av denne studiens empiriske materiale. Til hvert underkapittel anvender jeg relevant empiri fra feltarbeidet, og drøfter empirien ut fra innholdet i det aktuelle budet. Som supplement anvender jeg teori og de seks begrepene fra styringsdokumentene som jeg redegjorde for i kapittel 2 av denne masteroppgaven.

Utgangspunktet for de fem budene fra *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34) var at de skulle hjelpe meg med kategorien for koding. De seks begrepene fra styringsdokumentene skulle bidra til å konkretisere datamaterialet slik at det skulle bli enklere å besvare studiens forskningsspørsmål.

De eksemplene fra observasjonene og intervjuene som jeg har valgt å trekke frem fra den innsamlede empirien var viktig for meg i drøftingen av studiens forskningsspørsmål, samt når det gjelder omsetningsmålet til studien som helhet for videre forskning av kommende lærerstudenter. I noen av eksemplene har jeg sammenholdt empiri fra både observasjon og intervju for å kunne komme enda mer i dybden av forskningsspørsmålet.

Tabellen som jeg har satt inn på neste side viser sammenhengene mellom hvordan jeg har brukt fem av *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34). de fem ulike budene i dybdelæringen, og begrepene jeg har brukt i samme sammenheng som danner grunnlaget for det empiriske materialet. Jeg har valgt å dele den inn i følgende illustrasjon:





Denne illustrasjonen bidro både til å styrke datainnsamlingen til studien, og for å sikre et valid og reliabelt datagrunnlag. Dersom studien inneholder tilstrekkelig datagrunnlag til å kunne besvare studiens forskningsspørsmål, og dersom andre lærerstudenter ønsker å gjennomføre et lignende prosjekt, så kan de ha muligheten til det gjennom samme metodiske utgangspunkt for datainnsamling.

Denne måten å illustrere datainnsamlingen på bidrar til hvordan *bud* som kategorier sammen med supplerende begreper spiller på lag for å sortere empiri. Dette fører igjen til at det i neste kapittel, altså kapittel 7, kan sorteres inn funn. Tabellen under illustrerer dette. Studiens tre funn presenteres og utdypes i neste kapittel. Hensikten i dette kapittelet er nemlig ikke å presentere funnene. Tabellene jeg har laget har to hensikter. Den ene hensikten er å vise frem analysemetoden, der *bud* og begreper deduktivt settes sammen med den innsamlede empirien. Den andre hensikten med tabellene er å vise sammenhenger mellom kategori for koding i kapittel 6 og funn i kapittel 7.

KAPITTEL 7
<b>Funn 1:</b> Gode spørsmål bidrar til metakognisjon
<b>Funn 2:</b> Kontekst kan ha betydning for å vise kunnskap
<b>Funn 3:</b> Læringspartner forbedrer sosiale kompetanser

Disse tre funnene danner i neste kapittel et utdypende svar på forskningsspørsmålet.

## 6.1 Aktivering av forkunnskaper og gradvis progresjon

I dette underkapittelet velger jeg å plassere empiri som passer til Dybdelæringens bud 1 som har denne ordlyden: «*Den faglige forståelsen utvikles gradvis. Undervisningen må legge til rette for progresjon*» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34). Innholdet i dette budet tolker jeg til at det åpner opp for aktivering av elevenes forkunnskaper, slik at læreren kan legge et grunnlag for elevenes videre utvikling av kompetanse. I det følgende vil jeg komme med utvalgte eksempler fra empirien, og sammenholde disse mot aktuell teori.

Det første eksempelet som jeg vil trekke frem, er at læreren tidlig begynte å forberede elevene på undervisningsopplegget og det som skulle skje fremover, slik at elevene kunne starte en prosess for å utvikle nysgjerrighet for læring og kanskje undre seg litt over det kommende undervisningsopplegget som hadde fokus på historien om Jan Baalsrud. Dette samsvarer med Lindholm (2021) sin tanke om nysgjerrighet som en drivkraft for all læring. Læreren forberedte elevene mentalt på at de skulle holde på med et stort prosjekt. Dette var en bevisst strategi fra læreren, i håp om at hun kunne så noen frø hos elevene som senere kunne høstes i form av gradvis utvikling av kunnskap. Således la læreren til rette for elevenes progresjon. Gjennom intervjuet med læreren kom det frem at mange av elevene før oppstart av undervisningsopplegget kjente til historien om Jan Baalsrud. Et utdrag fra det individuelle intervjuet med læreren viser akkurat dette:

*I høst da jeg introduserte temaet, nei – det var i vår faktisk. Vi hadde en ryddeaksjon, og satt i fjæra ikke så veldig langt ifra der den båten gikk ned i Toftefjord. Da fortalte jeg elevene kort hva som hadde skjedd der ute og at vi skulle jobbe med det. Og da var de veldig sånn entusiastiske. Og så fortalte jeg det på nytt i høst også, lenge før vi begynte med dette prosjektet, og da opplevde jeg at elevene visste mye om historien. Det var mange som på en måte hadde litt kunnskap om det. Og noen kunne si at en gammel slektning hadde vært blant de som hjalp Jan Baalsrud. Så allerede tidlig i høst begynte det å spre seg en type inspirasjon.*

Læreren fortalte videre at den uformelle samtalen mellom læreren og elevene, som fant sted i fjæra på vårparten forut for det planlagte undervisningsopplegget, også inneholdt mange spørsmål om andre elementer ved historien om Jan Baalsrud. Eksempler på hva elevene spurte læreren om og var nysgjerrige på er spørsmål om datidens infrastruktur, fremkomstmidler, bostandard og bofasiliteter, samt kommunikasjon mellom folkene som

bodde i lokalsamfunnet. Læreren fortalte at spørsmålene noen ganger ble besvart med motspørsmål, slik at elevene selv kunne reflektere litt for å komme frem til riktig svar.

Denne samtalen mellom læreren og elevene, som oppsto spontant i fjæra da læreren fortalte om Jan Baalsrud, sier meg at elevene både hadde interesse for og tok initiativ til å lære mer om den historiske konteksten i datidens samfunn. Spørsmålene fra elevene kan dermed tendere mot Pintrich sin definisjon av selvregulert læring ved at de gikk inn i en aktiv konstruerende prosess (NOU 2014:7, s. 37), som i dette tilfellet innebar å tenke gjennom de ulike elementene ved historien om Jan Baalsrud. Måten som læreren møtte spørsmålene på fra de vitebegjærlige elevene, ved å forsøke å få de til å reflektere over forholdene i datidens samfunn, samsvarer med tankegangen fra styringsdokumentene om at elevenes læringsutbytte vil øke når de utvikler en helhetlig forståelse og ser sammenhenger (Meld. St. 28, s. 14). Dette er en viktig forutsetning for dybdelæring. Ved at læreren allerede lenge før oppstart av undervisningsopplegget forberedte elevene på det kommende prosjektet, satte hun i gang en mental prosess hos elevene med å aktivere forkunnskaper som igjen kunne legge grunnlaget for en gradvis utvikling av progresjon i kunnskapsnivået. Gjennom samtalen i fjæra, hvor elevene viste entusiasme for historien om Jan Baalsrud sin flukt, fikk læreren innblikk i det faktum at noen av elevene visste mye. Dette ble også bekreftet senere på høsten da læreren på nytt fortalte om prosjektet. Samtalen i Toftefjorden, som læreren fortalte om i det individuelle intervjuet, kan i tillegg knyttes direkte til det engelske begrepet *site specific*. Dette begrepet handler om at en historisk hendelse er geografisk nært knyttet til et spesielt sted. Historien om Jan Baalsrud er nært knyttet til Toftefjorden, fordi det var nettopp her flukten hans startet etter den voldsomme eksplosjonen av fiskeskøyta M/K Brattholm. Imidlertid drøfter jeg ikke dette begrepet mot dybdelæring noe mer inngående, da teorien ikke har lagt vekt på begrepet.

Det neste eksempelet har jeg hentet fra en av mine første observasjoner i klasserommet. I begynnelsen av andre undervisningsøkt viste læreren frem mappa på *OneNote* som hun hadde laget til dette prosjektet, og den ble illustrert av en fiskeskøyte. Læreren presiserte at bildet ikke var av M/K Brattholm, men at det var bilde av samme type båt. Spørsmålet fra læreren til klassen i et forsøk på å aktivere elevenes forkunnskaper var følgende:

*Hvorfor dro de av gårde i en fiskebåt? Hva var poenget med det?*

Fem elever rakk umiddelbart opp handa, og læreren nikket mot en elev som fikk svare:

*Fordi at de ikke skulle få så mye oppmerksomhet fra tyskerne i området. Fiskebåter var jo normalt rundt omkring, så det brydde ikke tyskerne seg så mye om. De var jo heller ute etter sånne menn som gjorde noe galt.*

Læreren bekreftet svaret fra eleven, og la deretter til det riktige ordet for «sånne menn»:

*Sabotører. Nettopp den type folk som var om bord i den fiskebåten.*

Det neste læreren gjorde var at hun tegnet omrisset av Norge med kritt på tavla, og sa:

*Hvis dere nå ser for dere Norgeskartet, med Lofoten som stikker ut her, så skildres det i boka en type forbindelse til Russland. Hva var det for noe? Det var noe som foregikk langs norskekysten, rundt Nordkapp og inn mot Arkhangelsk og Murmansk. Hva var det?*

En elev var rask til å svare at de vestlige landene i alliansen prøvde å sende ressurser til Sovjetunionen, som våpen, for å hjelpe de i kampen mot Tyskland. Læreren spurte videre:

*Hvorfor var det gunstig? Russland, eller Sovjet, var den store naboen i øst. Husker dere hvilket begrep som var brukt på den frakten som gikk rundt Nordkapp og over til Russland? Hva kalles den for? Det har et eget navn i et eget kapittel i boka. Husker noen hva det heter?*

Ingen av elevene i klassen gjorde tegn til at de husket dette begrepet, så læreren måtte forklare at det het konvoier. Hun snakket videre om de allierte under andre verdenskrig, og at flere av de allierte ønsket å styrke Russland fordi de ville sikre seg et samarbeid med den sterke parten i øst. Samtidig pekte hun på tavla, og snakket mer om konvoiene til øst:

*Men så begynte tyskerne å bli interessert i disse konvoiene. De begynte å skjønne hva som foregikk, og de hadde spionfly ute. Hvor var de flyene stasjonert? Det er spesielt to plasser som nevnes i boka. Husker dere?*

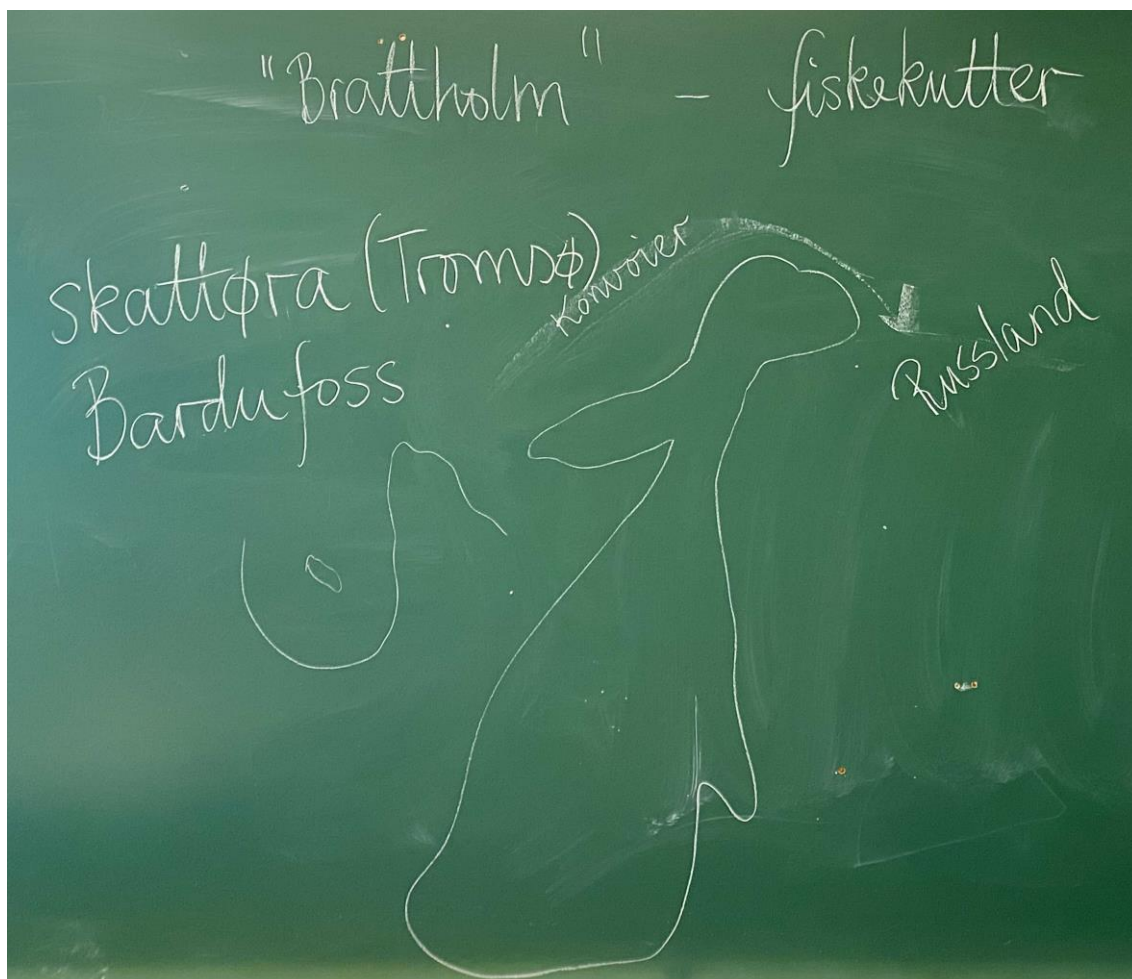
En elev i klassen svarte da ganske umiddelbart at det var noen fly på Skattøra i Tromsø. Læreren nikket samstemmende, skrev navnet på tavla, og fortsatte:

*Ja, sjøflyhavna i Tromsø. Skattøra i Tromsø. Det var den ene plassen. Der lå det en sjøflyhavn, og der lå det sånne tyske fly som var ute og observert, og de var nettopp på jakt etter konvoier. Men det var en plass til som nevnes spesielt i boka. En flyplass til. Husker dere den?*

En annen elev spurte litt nølende om det var Bardufoss. Læreren bekreftet, og forklarte at når tyskerne først hadde oppdaget den transporten som foregikk med konvoiene, altså forflytningen av våpen og militært utstyr inn mot Russland, så gjorde de sitt ytterste for å stoppe det. Læreren snakket mer om oppdraget til de som var om bord i Brattholm, og prøvde å forklare sammenhengen mellom sabotasjeoppdraget og konvoiene til Russland:

*Det var nettopp derfor at Skattøra og Bardufoss flyplass var målet. Og hva var det de skulle gjøre? Jo, de skulle sabotere. De skulle sprengte flytårnet på Bardufoss, og så skulle de sprengte sjøflyhavna på Skattøra. Det var oppdraget. Det var hele sabotasjeaksjonen.*

Bildet under viser hvordan tavla så ut etter at læreren hadde tegnet og forklart til elevene.



Denne klassesamtalen, med mange spørsmål fra læreren, synes jeg er et godt eksempel på at læreren prøvde å aktivere forkunnskapene til elevene samtidig som hun forklarte sammenhenger underveis. Undervisningen var tilpasset nivået til elevene i klassen, og de

ulike spørsmålene fra læreren la til rette for gradvis utvikling av elevene sin kompetanse. Dette samsvarer med Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 79) sine tanker om at det er nødvendig å hjelpe elevene med å fremkalle kunnskap og forståelse, samt å hjelpe elevene å bygge videre på eksisterende kunnskap de innehar, slik at de kan fremkalle etablert kunnskap fra langtidsminnet. Denne observasjonen leder mot funn 1 i kapittel 7.

Det siste eksempelet som jeg vil vise til i dette underpunktet, som handler om aktivering av forkunnskaper og gradvis progresjon, er observasjonen fra klasserommet hvor læreren stilte spørsmål som skulle sette elevene i stand til å forstå forholdet mellom avstand i terrenget og avstanden på kart. Læreren stilte konkrete spørsmål om hvor langt det var mellom ulike lokale stedsnavn, samtidig som elevene studerte et detaljert kart over nærområdet. Læreren hadde på forhånd hengt opp to kart med samme målestokk i klasserommet, slik at elevene kunne gjøre seg kjent med geografien og finne de ulike stedsnavnene på kartet som var knyttet til historien om Jan Baalsrud. Her er et eksempel på hvordan læreren snakket med elevene i denne fasen av undervisningsopplegget:

*Hvor langt er det hvis man går herifra til hit? Hvis jeg starter her, og går langs veien hit – hvor langt har jeg da gått? Og hvor lang tid vil jeg bruke på å gå akkurat den strekningen langs veien? Enn hvis jeg heller hadde fulgt terrenget og gått langs fjæra? Hadde det blitt det samme? Eller hadde det blitt annerledes? Hadde jeg da gått fortere eller saktere enn hvis jeg gikk langs veien? Hvorfor blir det eventuelt forskjell i svarene?*

Jeg observerte at læreren var påpasselig med å bruke seg selv, sin tilstedeværelse og hele sitt kroppsspråk i denne samtalen med elevene. Hender og fingre var aktivt i bruk, og ble hurtig flyttet mellom de ulike plassene på kartet. Jeg observerte også at de fleste elevene fulgte med, tilsynelatende med stor interesse. Noen elever flyttet seg nærmere kartene, som hang på korktavla på den ene sideveggen i klasserommet, for aktivt å utforske kartet. Denne observasjonen viser at læreren la til rette for at elevene kunne oppdage og utnytte sin kognitive nysgjerrighet (Lindholm, 2021, s. 15) for å utvikle en større kartforståelse. Denne nysgjerrigheten kan igjen føre til at elevene gradvis utvikler en større forståelse for avstandsforholdet mellom kart og terreng, som gjør at de har bedre forutsetninger til å forstå de lange avstandene som Jan Baalsrud tilbakela i løpet av hans flukt mot Sverige. Dette utdraget av den aktuelle observasjonen, samt sitatet som viser en del av spørsmålene fra læreren, leder også frem mot funn 1 i kapittel 7.

## 6.2 Tverrfaglighet og overføring av kunnskap

I dette underkapittelet velger jeg å plassere empiri som passer til Dybdelæringsens bud 3. Her er ordlyden slik: «*Elevene skal kunne forstå tema og problemstilling på tvers av fag. De skal kunne overføre kunnskap de allerede har, til nye områder*» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34). Dette budet inneholder det som styringsdokumentene gjerne trekker frem som selve kjernen i dybdelæringsbegrepet, nemlig overføringsverdien av kunnskap om sammenhenger fra et fagområde til et annet. Styringsdokumentene trekker også frem at dybdelæring innebærer elevenes evne til refleksjon og analyse for å skape god og varig forståelse. Den siste forutsetningen går jeg ikke inn på her, da den blir nærmere beskrevet og utdypet i det neste underkapittelet som omhandler Dybdelæringsens bud 4.

Som tidligere nevnt var undervisningsopplegget om Jan Baalsrud et tverrfaglig prosjekt som også involverte samfunnsfag. Fra læreplan i samfunnsfag, under punktet om *Fagets relevans og sentrale verdier*, heter det blant annet at «*faget skal bidra til at elevene ser sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og tålegrensene i naturen*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 2). Videre kan vi lese at elevene skal få mulighet til å utforske lokalsamfunnet som de lever i, og at de gjennom arbeidet med faget skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger betingelser for hvordan makt og ressurser fordeles (ibid.). På denne måten bidrar samfunnsfaget til å styrke elevenes forståelse av seg selv og av det samfunnet de lever i (ibid.). Et av kompetansemålene i samfunnsfag som læreren hadde valgt ut omhandler at elevene blant annet skal kunne reflektere over hvordan mennesker er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 10). For å forstå de geografiske forholdene som Jan Baalsrud måtte forholde seg til under hans flukt var noen av undervisningsøktene satt av til å studere kart over nærområdet. I det følgende vil jeg komme med ulike eksempler fra mine observasjoner i klasserommet som viser hvordan læreren knyttet kartforståelse sammen med den faktiske fluktruta til Jan Baalsrud.

Det første eksempelet som jeg vil trekke frem i denne forbindelsen har jeg hentet fra begynnelsen av den andre uka da det tverrfaglige undervisningsopplegget ble gjennomført. Læreren startet undervisningsøkta med å skrive på tavla 17 lokale stedsnavn fra fluktruta

som var nevnt i boka, og ba deretter elevene om å finne de samme stedsnavnene på kartet. Alle disse stedsnavnene hadde på en eller annen måte betydning for Jan Baalsrud sin fluktrute, enten direkte eller indirekte. Nedenfor har jeg satt inn et bilde som viser de aktuelle stedsnavnene som elevene skulle finne på kartet.



Etter at elevene hadde jobbet en stund med denne oppgaven bestemte læreren seg for at hun måtte hjelpe elevene med den logiske rekkefølgen på stedsnavnene, og forklarte:

*Hvis dere begynner i Toftefjord, så er jo Vargesundet like i nærheten. Og så er jo Hersøy like i nærheten. Og så er jo Skagesundet like i nærheten. Og så går det jo lengre og lengre og lengre bort på kartet fra Toftefjord. Klarer dere å følge med? Ser dere sammenhengen på stedsnavnene?*

Da alle elevene tilsynelatende hadde funnet de aktuelle stedsnavnene, ba læreren de om å bruke en rød fargeblyant for å stiple en linje på kartet som viste gåturen til Jan Baalsrud. Etterpå tok læreren en grundig gjennomgang av den faktiske fluktruta sammen med hele klassen, og fortalte i detaljer slik det ble beskrevet i boka om hvor Baalsrud gjemte seg.

På neste side har jeg satt inn et bilde som viser hvordan den ene veggen i klasserommet så ut etter at to kart over det geografiske nærområdet hadde blitt hengt opp. På begge kartene kan vi se at Toftefjord er markert med henholdsvis en blå og en rød tegnestift. Mot slutten av undervisningsøkta markerte læreren, sammen med elevene, alle de 17 stedsnavnene som hun hadde skrevet på tavla i begynnelsen av undervisningsøkta. Stedsnavnene, som alle var i nærmiljøet, ble markert med 17 gule tegnestifter.





Hensikten med å trekke frem dette eksempelet er å vise tverrfagligheten mellom norsk og samfunnsfag. Det å utvikle gode leseferdigheter hos elevene er noe som vektlegges i norskfaget, samtidig som de grunnleggende ferdighetene fra samfunnsfag sier at å kunne lese innebærer å finne informasjon, og at utviklingen av leseferdigheter i samfunnsfag går fra å bruke få kilder til at elevene selv kan finne og sammenligne informasjon i et mangfold av kilder med større kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 5).

Det neste eksempelet som jeg vil trekke frem fra mine observasjoner er hentet fra den påfølgende undervisningsøkta, som handlet om kartforståelse og avstander i terrenget. Læreren gikk gjennom oppgaver som hun hadde lagt ut i mappa på *OneNote*. Denne undervisningsøkta hentet opp temaet fra forrige økt da elevene fant stedsnavn på kartet, samt introduserte nytt tema om avstand på kart og avstand i terrenget. Læreren leste innledningen til oppgavene, som hadde følgende ordlyd, høyt for alle elevene i klassen:

*Jan Baalsrud måtte rømme etter trefningen i Toftefjord. Dette skjedde på en tid av året hvor snøen hadde dekket landskapet. Å bevege seg uten vei til fots var svært krevende. For at vi skal få en bedre forståelse*

*for avstandene som Baalsrud måtte gå, skal vi regne ut en del avstander og beregne hvor lang tid det tok. Når du går hjem etter en vei, så går du normalt sett cirka 4-5 km/t. Når du går på barmark i terrenget, går du cirka mellom 2 km/t og 4 km/t. Når du går uten ski på snøføre, går du fra 0,1 km/t til cirka 2 km/t. På vanlige turkart er målestokken 1:50 000.*

Læreren tok en pause i oppgavelesingen, og så utover elevene mens hun spurte konkret:

*Er det noen her i klassen som kan forklare meg hva 1:50 000 betyr?*

Fra min post observerte jeg at en elev var på hugget og rakk opp handa med en gang. Denne eleven svarte at det betydde at det var forstørret 50 000 ganger. Læreren måtte presisere at 1:50 000 i målestokk betydde at kartet var forminsket 50 000 ganger. Den samme eleven samtykket til dette, og læreren kom med følgende oppfølgingsspørsmål:

*Hvis dette kartet hadde vært 1:1, hvor stort hadde dette kartet vært?*

En annen elev tok ordet, og svarte at med 1:1 i målestokk hadde kartet vært like stort som denne øya. Læreren småhumret litt, og fulgte opp med å si at det da hadde gått med uhorvelige mange ark og at det ville ha vært veldig lite hensiktsmessig. Hun fortsatte:

*Så 1:50 000 betyr i prinsippet at 1 cm på kartet er 50 000 cm i terrenget.  
Hvor mange meter er 50 000 cm?*

Det ble lav snakking blant elevene som gjorde det vanskelig for meg å høre hva som ble sagt, før det kom litt spørrende fra en elev om det var 500 meter. Læreren bekreftet:

*500 meter. 50 000 cm er altså 500 meter. Hvor langt er 100 000 cm?*

Helt spontant svarte to elever omtrent samtidig på dette spørsmålet. Den ene eleven sa 1 kilometer, mens den andre eleven sa 1000 meter. Læreren ga naturligvis begge elevene rett, og oppsummerte svaret med å si at elevene hadde kontroll på disse enhetene.

Læreren ga deretter praktisk informasjon om hvordan elevene skulle kopiere oppgavene for å legge de inn på sin egen side på *OneNote*, og opplyste videre om at det kom til å bli en kjapp gjennomgang av de første fem spørsmålene mot slutten av undervisningsøkta. Jeg observerte at alle elevene umiddelbart begynte på arbeidet med kartoppgavene. Læreren gikk rundt i klasserommet, og snakket med elevene etter hvert som de søkte

bekreftelse på at de hadde gjort det riktig. Jeg observerte også at elevene diskuterte kart og terreng, og at de generelt snakket om det som hadde med kartoppgavene å gjøre. Læreren deltok også aktivt i flere av disse samtalene. Denne undervisningsøkta la opp til elevaktive arbeidsformer, ved at det var en løs struktur i klasserommet som ga rom til de mange samtalene som oppsto mellom læreren og elevene, samt mellom ulike medelever. Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 83) hevder at det er gjennom samtalene at elevene får hjelp til å fremkalle tidligere etablert kunnskap fra langtidsmindet, og at disse samtalene bidrar til å organisere ny kunnskap i meningsfylte kunnskapsstrukturer. Slike samtaler vektlegges sterkt i sosiokulturell teori (ibid.), som hadde sitt opphav i arbeidene til den russiske psykologen Lev Vygotskij (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 67). Et viktig utgangspunkt for sosiokulturell teori er at kulturen har avgjørende betydning for hva vi lærer (ibid.).

Mot slutten av denne undervisningsøkta var det klart for gjennomgang av de første fem kartoppgavene. Læreren fant frem kartoppgavene på *OneNote* og begynte å lese høyt:

*Spørsmål nummer 1: Finn ut hva som er blått på kartet.*

En elev på den første gruppa som læreren henvendte seg til svarte at det kunne være sjø, vann eller elv. Læreren gjentok svaret, og henvendte seg til neste gruppe mens hun leste:

*Spørsmål nummer 2: Finn ut hva som er grønt på kartet.*

En elev fra denne gruppa svarte at det er tett vegetasjon. Læreren ba eleven om å komme med et eksempel, og eleven sa tett skog. Læreren bekreftet at skog er grønt på kartet, og at grønt på et kart først og fremst er skog. Hun henvendte seg så til den tredje gruppa:

*Spørsmål nummer 3: Finn ut hva som er hvitt på kartet.*

En av elevene på denne tomannsgruppa svarte fjell. Læreren presiserte svaret fra gruppa:

*Fjell, ja – eller natur uten vegetasjon. Det kan jo være mose og gress og sånt, men ikke trær. Og det betyr ofte høyt til fjells. Det er litt andre ting som også kan være hvitt på kartet, som isbreer og sånt, men i hovedsak er det fjell som dere trenger å huske.*

Læreren gikk videre, og henvendte seg til en elev på den fjerde gruppa mens hun leste:

*Spørsmål nummer 4: Finn ut hva som er brunt på kartet.*

Denne eleven svarte at det er høydekurver som sier noe om terrengformasjoner. Læreren bekreftet at det er høydekurver som viser hvor bratt det er, og spurte deretter hvordan disse høydekurvene er markert når det er ekstra bratt. Eleven ble da usikker, og sa at han ikke visste. Læreren mente at eleven kunne dette, og oppmuntret han til å svare ved å si:

*Joda, kom igjen! Hva skjer hvis de brune strekene ligger kjempenært?*

En annen elev på den samme gruppa spurte om ikke det betydde at det var kjempebratt. Læreren svarte et resolutt ja, og bekreftet at der det er brunest på kartet er det brattest. Videre utdypet hun at det rett og slett kan være et stup. Læreren konstaterte deretter at dette var svaret på de første fire spørsmålene, og hun roste elevene for at de hadde vært flinke til å svare. Læreren leste så det siste spørsmålet høyt som de skulle gå gjennom:

*Spørsmål nummer 5: Finn ut hvor mange kilometer 2 cm på kartet er.*

En elev på ei gruppe som ikke hadde svart på noen av de tidligere spørsmålene svarte at det er en kilometer. Læreren nikket og gjentok svaret, før hun avsluttet med å si at dette var det som elevene skulle gjøre i løpet av denne delen av undervisningsøkta.

Observasjonene fra de to ovenfor nevnte eksemplene viser at elevene fikk en grundig innføring i målestokk og symboler som brukes på kart. Dette er kunnskap som fint kan anvendes i andre sammenhenger enn å løse oppgaver for å finne og beregne fluktruta til Jan Baalsrud. Undervisningsøkta kunne med andre ord for eksempel ha vært tverrfaglig med matematikk på grunn av at noen av disse spesifikke oppgavene, som var knyttet til Jan Baalsrud sin fluktrute, innebar utregninger av avstand og beregninger av tid. Fra læreplan i matematikk for 1.-10. trinn, under punktet om *Fagets relevans og sentrale verdier*, heter det helt først i avsnittet at «*matematikk er et sentralt fag for å kunne forstå mønstre og sammenhenger i samfunnet og naturen gjennom modellering og anvendelser*» (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 2). Videre står det å lese at «*matematikk skal bidra til at elevene utvikler et presist språk for resonnering, kritisk tenkning og kommunikasjon gjennom abstraksjon og generalisering*» (ibid.). Disse intensjonene fra læreplanen kan knyttes til de to ovenfor nevnte observasjonene av oppgaver med en praktisk tilnærming, hvor elevene blant annet skulle løse og forklare oppgaver som handlet om beregning av målestokk fra kart.

De aktuelle observasjonene fra klasserommet da læreren snakket med elevene om kart og terreng, som beskrevet ovenfor, var tema i intervjuet med begge elevgruppene. Nedenfor gjengir jeg et av mine spørsmål til den første elevgruppa, stilt for at jeg skulle få bedre grep om hvordan de erfarte overføringsverdien i det de lærte:

*Når dere lærte om kart, følte dere at det var noe som dere kunne sette inn i nye situasjoner? Følte dere at det var nyttig, eller var det unyttig? Var det sånn at dere egentlig ikke lærte noe av det, eller var det nyttig å ha det med i undervisningsopplegget om Jan Baalsrud?*

Responsen på dette spørsmålet kom etter litt nøling fra en av elevene på gruppe 1:

*Nei, når jeg tenker meg om så brukte jeg ikke noe særlig kart til de oppgavene som vi hadde, så jeg vil ikke si at det var sånn kjempenyttig å vite hvor på kartet han var.*

Jeg fulgte opp med en korrigerende kommentar om at spørsmålet også kunne gjelde for andre områder:

*Ok, men nå tenker jeg sånn helt generelt. Ikke tenk på selve oppgavene i undervisningsopplegget. Bli du å få nytte av kartkunnskapene i andre situasjoner eller sammenhenger?*

Da kom det spontant og umiddelbart et svar fra en annen elev på den samme gruppa:

*Ja, for eksempel hvis du plutselig blir sprengt – eller hvis båten din blir sprengt av tyskerne og du må gå ...*

Disse sitatene forteller meg at elevene på den første gruppa ikke klarte å overføre bruk av sine kartkunnskaper fra undervisningen til dagliglivet. Heller ikke på direkte spørsmål om det kan være nyttig med kartkunnskaper i andre situasjoner, klarte de å løsrive seg fra historien om Jan Baalsrud. Den første eleven var mest opptatt av om kartkunnskapene hadde vært relevant for oppgavene i undervisningsopplegget, mens det var tydelig at den andre eleven svarte på spørsmålet ut fra konteksten som Jan Baalsrud hadde opplevd. Denne innsikten leder frem til funn 2 som utdypes nærmere i kapittel 7.

NOU 2014:7 (s. 35) slår fast at dybdelæring handler om å forstå «*problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder*». Her legges premisset om tverrfaglighet. Bolstad (2020, s. 30) beskriver ulike grader av tverrfaglighet, og ifølge denne beskrivelsen var dette et undervisningsopplegg med moderat tverrfaglighet.

### 6.3 Metakognisjon og refleksjon over egen læringsprosess

I dette underkapittelet velger jeg å plassere empiri som passer til Dybdelæringsens bud 4. Ordlyden i budet er: «*Elevene skal lære å lære og reflektere over egen læringsprosess*» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34). Dette handler om at elevene bevisst må utvikle metakognitive evner, slik at de kan være oppmerksomme på hvordan de selv best tilegner seg kunnskap ved hjelp av ulike læringsstrategier for å oppnå varig forståelse. Dette samsvarer med en av de tre viktige forutsetningene for å skape varig læring som Ludvigsen-utvalget viser til i sin delutredning *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, s. 41). Hovedutredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) følger opp med å anbefale at metakognisjon og selvregulert læring blir vektlagt i alle fag i fremtidens skole.

Det første eksempelet som jeg vil trekke frem i dette underkapittelet, er en observasjon som ble gjort av meg rett etter at en undervisningsøkt helt på slutten av dagen i uke 2 var ferdig gjennomført. Denne undervisningsøkta hadde blitt brukt til en klassesamtale om handlingen så langt i Baalsrud-boka, samt videre lesing i boka. I tillegg hadde elevene sett fjerde episode av NRK-dokumentaren. Da elevene hadde ryddet klasserommet for dagen, og de aller fleste hadde forlatt klasserommet, spurte en av de gjenværende elevene:

*I den episoden hvor de sprengte båten, sprengte de den i Toftefjord?*

Læreren, som eleven henvendte seg til, gjentok spørsmålet og tenkte litt før hun svarte:

*Vet du, det er jeg faktisk litt usikker på – men nei, jeg tror ikke det.*

En annen elev sa noe som ikke var hørbart for meg, og læreren fulgte raskt opp med å si:

*Ja, jeg tror ikke det opptaket er tatt i Toftefjord. Jeg tror ikke det, for da ville dem jo på en måte ødelegge et historisk sted. Ikke sant, det kan jo fortsatt ligge rester av båten Brattholm nede i mudderet, og alt sånn. Da kan dem jo ikke bare sprengte en ny båt der. Så nei, jeg tror ikke det.*

Eleven virket fornøyd med svaret fra læreren, og takket for dagen til læreren før han gikk. Denne observerte samtalen viser at eleven reflekterte over den nyervervede kunnskapen ved å stille kontrollspørsmål, som igjen viste at eleven hadde foretatt noen refleksjoner. Dette samsvarer med tankene til Skaalvik & Skaalvik (2021) om skolen som læringsarena.

Det neste eksempelet som jeg vil trekke frem er en observasjon gjort fra den påfølgende undervisningsøkta, og viser at læreren la grunnlaget for at elevene selv skulle reflektere over progresjonen i sin egen læringsprosess. Læreren fortalte til elevene at det var viktig at de leste Baalsrud-boka før de kunne se de to filmene, som hun presiserte var *Ni liv og Den 12. mann*, som hørte til denne historien. Videre opplyste hun til klassen at det var veldig variabelt hvor mye hver enkelt elev hadde igjen å lese. Grunnen var at noen elever hadde jobbet intenst med boka og skrevet notater underveis, mens andre elever bare hadde lest et par sider mellom hver gang. Læreren avsluttet med å oppfordre de elevene som hadde kommet cirka halvveis i boka til å intensivere lesinga, samtidig som hun sa at lesing var den eneste lekse som elevene hadde i norsk og samfunnsfag i denne perioden.

Denne observasjonen forteller meg at læreren er oppmerksom på, og har tatt til seg, nyere forskning som viser at mange elever synes det er vanskelig å prioritere skolearbeid etter at de kommer hjem fra skolen (Langeland & Horverak, 2021, s. 121). De opplyser at «*venner, sosiale medier, familie, trening, deltidsjobb og annet tar tid*», og dette er sosiale aktiviteter som mange elever på ungdomstrinnet ikke ønsker å gå glipp av (ibid.).

Det neste eksempelet, som omhandler elevenes metakognisjon og refleksjon over egen læringsprosess, har jeg hentet fra observasjonen når elevene skulle se på filmen *Ni liv*. Læreren påpekte at filmen var en fiksjon, og altså ikke en dokumentar, og at det var viktig at elevene var klar over det. Hun ba deretter elevene om å notere i sine egne notatbøker dersom de oppdaget ting underveis i filmen som var annerledes. Hun forklarte nærmere:

*Etter filmen skal dere lage et notat. Så husk å notere hvis det er ting som dere tenker at dere må skrive ned. Det kan for eksempel være noe som skjer underveis, for vi er nemlig ute etter hvordan denne historien blir fortalt. Er det noen scener i filmen som dere savner som boka på en måte løftet frem? Noe som dere synes er viktig for å få fortalt historien? Er det noe som er lagt til av regissøren? Som dere på en måte ikke hadde forventet? Som ikke var sånn som det ble fortalt i boka? Noter for deres egen del. Deres egne tanker. Det som dere ser. Det som dere opplever. Men dere skal ikke sitte og notere noe hele tiden. Det trenger dere ikke.*

En elev i klassen rakk opp handa, og spurte læreren om disse notatene ville være til hjelp for den fagteksten som de skulle skrive etterpå. Læreren nikket, og utdypet ved å svare:

*Ja, alt kommer til å bli hjelpemidler. For husker dere at jeg viste til dere for et par dager siden at nå skal vi kombinere de fire ulike fortellingene; bok, TV-serie og to filmer. Så der ligger det en oppgave til fagteksten.*

Etter at elevene hadde sett filmen ferdig, fikk de tjue minutter til rådighet for å renskrive notatene sine. Jeg observerte at alle elevene begynte å jobbe med notatene sine, og at de flittig skrev inn i notatboka si. Læreren ba elevene om å ta vare på notatboka, sånn at de kunne føre inn flere notater etter hvert dersom de kom på noe mer som de burde notere. Læreren gjentok at notatene ville bli hjelpemidler ved skriving av fagteksten:

*Hvis dere kommer på noe mer som dere tenker, så noter det ned i boka. Dere kommer til å få bruk for det senere når dere skal skrive fagteksten.*

Denne observasjonen viser at læreren prøvde å hjelpe elevene med å tenke gjennom hva som var lurt å gjøre for at de skulle huske handlingen bedre fra de to ulike filmene. Læreren prøvde med andre ord å få elevene til å reflektere over sin egen forståelse av på hvilken måte de to regissørene hadde dramatisert *Ni liv* og *Den 12. mann*, slik at elevene kunne organisere kunnskapen når de senere skulle ta den i bruk seinere i dette tverrfaglige undervisningsopplegget. Dette er i tråd med prinsippene for dybdelæring, slik de er vist i tabellen som skisserer forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring (NOU 2014:7, s. 36). Denne observasjonen ble tema i det ene gruppeintervjuet.

Det følgende eksempelet er utvalgt empiri fra gruppeintervjuene som viser at elevene er bevisste på sine egne læringsstrategier. De har med andre ord et metablikk på sin egen læringsprosess. Dette var noe som elever på begge intervjugruppene trakk frem under gruppeintervjuet. Sitater fra samtalen med en elev på gruppa viser denne innsikten:

*Personlig tok jeg kanskje ikke nok notater. Jeg endte opp med at når jeg skulle skrive den fagteksten, så måtte jeg se klipp fra filmene på nytt. Men jaja, det hjalp jo litt, selv om jeg burde ha tatt noen flere notater.*

Intervjueren fulgte opp dette utsagnet fra den ene eleven med et kontrollspørsmål:

*Så i ettertid; har du lært noe av at du ikke tok notater som du kunne bruke sånn videre fremover?*

Eleven oppklarte misforståelsen om at det ikke ble tatt noen notater underveis i filmene:



*Jaja, jeg tok jo notater – men jeg burde ha tatt flere mens vi så filmene. Det kunne nemlig ha hjulpet meg mer når jeg skulle skrive fagteksten.*

Intervjueren stilte så et oppfølgingsspørsmål som omhandlet elevens studieteknikk:

*Ok, så du prøver egentlig å si at du lærte at du bør bli flinkere til å ta notater underveis? Og at du nå ser verdien av å skrive notater underveis fordi man glemmer veldig fort ting man ikke har skrevet ned?*

Eleven avsluttet med å bekrefte den nye innsikten, og la til en begrunnelse for dette:

*Ja, men også fordi jeg har sett på de som tok mye notater, og de hadde det enklere når de skulle skrive den fagteksten etterpå.*

Da jeg spurte elevene i intervjugruppe 1 om de i ettertid fikk bruk for notatene som de tok underveis i undervisningsopplegget, var det en elev på denne gruppa som svarte:

*Ja, fordi når jeg så filmen så skrev jeg ned det som jeg syntes var annerledes, eller det som var annerledes, og det som ikke var helt riktig. Og så fikk jeg bruk for det i fagteksten. Da kunne jeg liksom se på notatene hva som var forskjellig, for jeg husket jo ikke absolutt alt.*

Intervjueren prøvde å oppfordre eleven til å komme med mer utfyllende svar på dette:

*Ja, så notatene som dere tok underveis – de ble nyttige for dere?*

Eleven kom imidlertid med et svar som viste at det var studieteknikk som sto i fokus:

*Ja, men jeg synes at læreren burde ha sagt at vi SKULLE ta notater underveis, og ikke at «dere kan» eller at «dere bør» eller noe sånt – men at «dere trenger det». Ja, læreren burde ha sagt at vi måtte ta notater.*

Intervjueren fulgte deretter opp med et spørsmål som underbygde svaret fra eleven:

*Ok, fordi læreren sa jo at det var valgfritt. Men du mener at læreren burde ha sagt at dere måtte gjøre det? Altså at dere måtte ta notater?*

Eleven skiftet da fokus fra studieteknikk til å tenke på vurdering og karakterfastsettingen:

*Ja, fordi det ville kanskje ha bidratt til en bedre karakter og at vi kunne ha husket mer. Fordi når ting blir valgfritt velger vi ofte å ikke gjøre det. Man velger fort det enkleste, og ikke det som man får mest læring av.*

Intervjueren avsluttet denne intervjusekvensen med en oppsummerende betraktning:

*Så lærdommen av dette er at den enkleste utveien kanskje ikke alltid er mest riktig med tanke på å lære, altså til å fremme deres egen læring?*

Her ser vi et eksempel på hvordan elevens selvinnsikt om studieteknikk og bruk av notater har påvirket egenvurderingen og ønsket om et høyere læringsutbytte ved å huske mer, samt at det kanskje også ville ha bidratt til en bedre karakter i vurderingen av fagteksten.

Disse to sekvensene fra gruppeintervjuene med elevene leder ikke direkte til funn 1, men svarene fra elevene er likevel relevante for funn 1. Fra styringsdokumentene heter det at elevenes refleksjon over egen læring til å konstruere varig forståelse er en forutsetning for å oppnå dybdelæring, og at læringsutbyttet for elevene ville øke *«når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag»* (Meld. St. 28, s. 14). Dette, sammen med selvregulert læring og refleksjon over egne læringsprosesser, legger grunnlaget for varig læring. Som intervjuer fikk jeg imidlertid et inntrykk av at elevene ønsket å fremstille læreren i et godt lys ved å snakke bra om henne, og jeg synes at svarene fra de to gruppeintervjuene med elevene også bærer noe preg av dette. Ingen av elevene var kritiske til måten som læreren hadde gjennomført undervisningsopplegget på. Det eneste som kan ligne på kritikk er utsagnet ovenfor om at de skulle ønske at læreren hadde pålagt elevene til å ta notater fra filmene, i stedet for å bare oppmuntre til det. Dette inngår imidlertid som en del av elevenes studieteknikk, og kanskje ikke akkurat som kritikk av selve undervisningsopplegget.

## **6.4 Hele kroppen må med for å utvikle kompetanse**

I dette underkapittelet velger jeg å plassere empiri som passer til Dybdelæringens bud 7. Budet lyder slik: *«Dybdelæring er ikke bare en kognitiv prosess – hele kroppen må med»* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34). Dette budet passer med innholdet i den performative tankegangen om at begrepet dybdelæring egentlig handler om en kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring på en og samme gang (Østern m.fl., 2019, s. 53). Det som er spesielt med dette budet, er at empirien som plasseres her har ikke direkte fremkommet av de tre intervjuene som jeg hadde med deltakerne i denne studien. Empirien har fremkommet gjennom uformelle samtaler med den erfarne læreren som

informant, samt gjennom egne observasjoner fra klasserommet. Jeg har valgt å bruke eksempler fra datainnsamlingen min for å illustrere hvilke funn som jeg har gjort.

Det første eksempelet som jeg vil trekke frem har jeg hentet fra undervisningsøkta som også er omtalt i underkapittel 6.2, hvor elevene jobbet med oppgaver om avstand på kart og avstand i terrenget. I denne undervisningsøkta knyttet læreren kartforståelse sammen med den faktiske fluktruta til Jan Baalsrud. I løpet av denne undervisningsøkta fortalte læreren at egentlig burde hele klassen ha vært ute på Hersøya for å oppleve de samme forholdene i naturen som Jan Baalsrud måtte takle i løpet av det første døgnet etter eksplosjonen i Toftefjorden. En slik utflukt ville ha bidratt til at elevene hadde fått en bedre forståelse av den høyst strabasiose turen, fordi det å bare vandre teoretisk gjennom en beskrevet rute på et papirkart egentlig sier ganske lite om de krevende fysiske forholdene som Jan Baalsrud måtte overvinne. Ved å gjennomføre en slik ekskursjon kunne elevene også selv ha følt på den kalde temperaturen i sjøen i slutten av mars, som var den reelle måneden i året da Jan Baalsrud måtte svømme bort fra tyskerne. Dersom ekskursjonen hadde skjedd i løpet av vinteren eller våren, kunne elevene også ha prøvd å løpe gjennom våt og tung vintersnø eller dyp og råttens vårsnø. Denne tilnærmingen til dybdelæring, hvor elevene selv må ut og bruke kroppen i undervisning, passer med tanken om performativ læringsprosess (Østern m.fl., 2019, s. 53).

Det neste eksempelet som omhandler innholdet i dette budet, er at læreren selv fortalte gjennom uformelle samtaler at hun flere ganger tidligere skoleår hadde gjennomført dette tverrfaglige undervisningsopplegget vedrørende historien om Jan Baalsrud. Hun hadde da avsluttet disse prosjektene på ulike måter, avhengig av hva som hadde vært fokus i den tverrfaglige undervisningen. I de tilfellene hvor undervisningsopplegget hadde blitt avsluttet med ekskursjon, hadde læreren og elevene dratt på tur langs fluktruta til Jan Baalsrud. I et par tilfeller som læreren fortalte om hadde de hatt en utflukt til huset på Hersøya, mens i andre tilfeller hadde de gått ulike etapper over Ringvassøya. Disse etappene hadde enten vært organisert som dagsturer, eller som overnattingsturer over to eller flere dager. Alle disse utfluktene hadde læreren planlagt og gjennomført med tidligere skoleklasser etter slike avsluttede tverrfaglige undervisningsopplegg. Læreren hadde med andre ord mye erfaring og god faglig tyngde i det tematiske valget om å

gjennomføre et tverrfaglig prosjekt hvor historien om motstandsmannen Jan Baalsrud var tema. Med dette i bakhodet, bidro informasjonen fra læreren positivt med tanke på den kunnskapen og kompetansen som hun innehadde om temaet. Lærerens bakgrunn la dermed til rette for at elevene gradvis skulle kunne utvikle forståelse av den samme kunnskapen, som for eksempel å få kart og terreng til å henge sammen med den faktiske fluktruta til Jan Baalsrud. Planlegging og gjennomføring av en ekskursjon i nærmiljøet som undervisningsmetode har potensiale til å sette i gang læringsprosesser hos elevene som innbefatter «*kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – på en og samme gang*» (Østern m.fl., 2019, s. 53). Dette er med andre ord et godt eksempel på undervisning som samsvarer med begrepet performativ læring fra kapittel 3. Lindholm (2021) skriver om en kroppsliggjort kognisjon, og påpeker hvordan nysgjerrighet og undring kan fremme livslang læringsglede. En tur i Jan Baalsrud sine fotspor vil i tillegg samsvare med den naturfagsdidaktiske tilnærmingen til dybdelæringsbegrepet.

## **6.5 Individuell læring og læring i samspill med andre**

I dette underkapittelet velger jeg å plassere empiri som passer til Dybdelæringsens bud 8. Ordlyden i dette budet er slik: «*Læring skal skje både alene og sammen med andre*» (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34). Forståelsen om at dybdelæring oppnås i samspill og samhandling med flere kommer ikke eksplisitt frem i styringsdokumentene sin definisjon av begrepet. Imidlertid heter det at elevene skal «*løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger*» (Meld. St. 28, s. 14), og i en undervisningssammenheng skjer gjerne dette i en kollektiv klassesituasjon. Det vil igjen si at gruppedynamikk blant elevene er et element som kan påvirke dybdelæring. Sosiale og emosjonelle kompetanser har også betydning i denne sammenhengen, spesielt når disse kompetansene er med på å sette rammer for elevenes utholdenhet og selvkontroll (NOU 2014:7, s. 38). Elevenes samarbeidsevne og kommunikasjon påvirker samspillet med andre, på lik linje som at holdninger til fag, egen læring i fagene, utholdenhet, samt forventninger til egen mestring kan ha betydning for læringsutbyttet (NOU 2015:8, s. 9). Gjennom gruppeintervjuene kom det frem at elevene likte å jobbe i grupper, og de uttrykte at de av og til kunne lære mer ved å jobbe i samspill med andre. Ifølge Sunde (2019, s. 14) er samarbeid og gruppedynamikk også en del av arbeidet med personlig læring og utvikling.

## 7 Oppsummering av studien

Delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* fremhever dybdelæring som en av tre viktige forutsetninger for å skape varig læring og for å kunne gi grunnlag for å lære gjennom hele livet. I tillegg fremheves metakognisjon og selvregulert læring, sammen med elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014:7, s. 41). Hovedutredningen *Fremtidens skole* hevder at kompetanseoppnåelse i fag forutsetter dybdelæring (NOU 2015:8, s. 10), og at varierte arbeidsformer vil fremme dybdelæring (NOU 2015:8, s. 11). Disse to utredningene la grunnlaget for Melding til Stortinget, som fikk tittelen *Fag – Fordypning – Forståelse*. I denne meldingen blir det slått fast at det var behov for å forbedre skolefagene, og at det skulle legges bedre til rette for dybdelæring og helhetlig forståelse (Mld. St. 28, s. 32). Det blir også poengtert at «*dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte*» (Mld. St. 28, s. 33). Kjennetegn på læringsprosesser som fremmer dybdelæring er at elevene får tilstrekkelig med tid til fordypning, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som samsvarer med den faglige progresjonen (ibid.). I den overordnede delen av læreplanen *Kunnskapsløftet 2020*, som gjelder for alle fag i hele det norske opplæringsløpet, heter det at skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene lærer å anvende kunnskaper og ferdigheter over tid for å forstå sammenhenger både individuelt og i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 10).

Definisjonen av dybdelæring, slik den blir beskrevet i hovedutredningen *Fremtidens skole*, er både omfattende, kompleks og til dels vanskelig å få fatt på. Noe av kompleksiteten ligger i at dybdelæring handler om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde, samtidig som de skal forstå temaer og problemstillinger på tvers av kunnskapsområder. I tillegg innebærer dybdelæring at elevene bruker sine metakognitive evner til å reflektere over sin egen læringsprosess for å konstruere en varig forståelse (NOU 2015:8, s. 14). Det som også er et sentralt perspektiv med dybdelæring som undervisningsmetode, er at elevene skal komme dypere ned i undervisningsmaterien enn ved overflatelæring. Elevene skal i tillegg kunne organisere egen kunnskap gjennom begreper og systemer som skal henge sammen.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vist meg at dybdelæring kan være vanskelig å måle. Det krever tid og innsikt på mange fagområder for å måle oppnådd dybdelæring på den måten som definisjonene fra styringsdokumentene legger opp til, som hovedsakelig er overføring av kunnskap på tvers av fagområder. I tillegg bør dybdelæring muligens måles over et lengre tidsperspektiv enn basert på et undervisningsopplegg over fire uker.

Resultatet er på ingen måte overraskende for meg, da det kan være vanskelig å forstå den komplekse ordlyden i definisjonen. Som nevnt i innledningen, er den allmenne oppfatningen om hva dybdelæring er noe annet enn den teoretiske definisjonen av begrepet som vi finner i styringsdokumentene. Dette viser uklarheten i forståelsen av begrepet dybdelæring som jeg tidligere har påpekt, og dette kan være utfordrende. Derfor står forskning og en bedre begrepsforståelse helt sentralt for det videre arbeidet, både når det gjelder læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* og når det gjelder øvrige styringsdokumenter og forskningsrapporter som skal presenteres. Blant annet pågår det en evaluering av fagfornyelsen gjennom prosjektet EvaFag (Møller m.fl., 2023).

I lys av denne tilnærmingen til dybdelæring har jeg valgt følgende metafor for begrepet; Det ser ut til å være en diskrepans, altså en uoverensstemmelse, mellom kart og terreng. Når terrenget er uklart, blir det også vanskelig å manøvrere i terrenget. Men en erfaren lærer vet likevel hva som skal til, og en nyutdannet lærer kan bruke dybdelæringsbegrepet som briller for å studere både det som skjer med elevene, det som læreren gjør, og det som forskerne skriver om begrepet.

Jeg har gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven kommet nærmere et svar på studiens forskningsspørsmål:

*Hva kan en lærerstudent lære om elevers dybdelæring ved å følge en erfaren lærer gjennom et tverrfaglig undervisningsopplegg på ungdomstrinnet?*

Under feltarbeidet var fokuset for observasjonene i klasserommet elevenes og lærerens arbeidsprosesser i forbindelse med det tverrfaglige undervisningsopplegget, mens intensjonen med intervjuene var å få innsikt i deltakerne sine perspektiver på hvordan undervisningsopplegget hadde fungert i forhold til at elevene skulle oppnå dybdelæring.

Det var vanskelig å få svar fra elevene om de hadde oppnådd dybdelæring, da det var vanskelig å finne ut om elevene hadde dybdelært ved å spørre de om de hadde oppnådd dybdelæring. Men jeg sitter likevel igjen med svært mange perspektiver som omfatter læring og utvikling av meg som lærerstudent på ungdomstrinnet. Og det er jo en innsikt i seg selv. Det viser jo hvor vanskelig arbeidet med dybdelæring er når det skal omsettes fra intensjonene i styringsdokumentene til gjennomført undervisning i klasserommet.

Det som imidlertid har vært ønskelig med denne studien, er å kunne besvare studiens forskningsspørsmål, og i lys av dette har jeg gjort tre interessante funn som indikerer hva som er gode forutsetninger for at elever kan tilegne seg kunnskap på en slik måte at de kan oppnå dybdelæring. De tre funnene fra studien er fremkommet på tvers av de fem underkapitlene fra kapittel 6 hvor jeg presenterte og drøftet empirien.

KAPITTEL 7
<b>Funn 1:</b> Gode spørsmål bidrar til metakognisjon
<b>Funn 2:</b> Kontekst kan ha betydning for å vise kunnskap
<b>Funn 3:</b> Læringspartner forbedrer sosiale kompetanser

## **7.1 Funn 1: Gode spørsmål bidrar til metakognisjon**

Både gjennom observasjonene og intervjuene pekte det seg ut et tydelig funn; nemlig at gode spørsmål fra læreren, det vil si spørsmål som bidrar til metakognisjon, var med på å åpne opp for at elevene kunne oppnå dybdelæring. Samtlige elever som jeg intervjuet i de to gruppene var enige om at læreren hadde betydning for at undervisningsopplegget ble interessant og lærerikt, og dermed bidro til at de så sammenhenger i en større helhet.

Gode spørsmål er spørsmål som åpner opp for undring, det vil si refleksjon, hos elevene. Dette er gjerne åpne spørsmål. Det motsatte av åpne spørsmål er lukkede spørsmål. Forskjellen mellom åpne og lukkede spørsmål beskrives ofte ved at åpne spørsmål kan ha lange og utfyllende svar, mens lukkede spørsmål gjerne kan besvares med korte og enkle ord som ja eller nei. Slike lukkede spørsmål med korte svar setter ikke like ofte i gang refleksjonsprosessen hos elevene som åpne spørsmål har mulighet til å gjøre.

De gode spørsmålene fra læreren er med på å fremme refleksjoner hos elevene som igjen kan føre til dybdelæring. Selv om dette er noe som elevene kanskje ikke tenker gjennom i en undervisningssituasjon, så kan spørsmålene likevel sette i gang en tankerekke som til slutt kan føre til dybdelæring. De gode spørsmålene ble fremhevet som en nøkkel til å oppnå dybdelæring; både av elevene og av læreren som gjennomførte undervisningen. Dette underbygges gjennom egne observasjoner fra klasserommet.

## **7.2 Funn 2: Kontekst kan ha betydning for å vise kunnskap**

Funnene fra studien viser også at elevene har vanskeligheter med å se overføringsverdien av kunnskap til nye områder og andre sammenhenger i en løsrevet kontekst. Med andre ord kan overføring av kunnskap være avhengig av konteksten for å løse problemer. Studien viser at elevene i den kunstige intervjusituasjonen ikke klarte å overføre kunnskap fra klasserommet til den virkelige verden. En av forutsetningene for å oppnå dybdelæring er at elevene skal kunne reflektere over egne erfaringer, og knytte de til konklusjoner.



Friluftsliv er imidlertid noe som kan være med på å skape en virkelighetsoppfattelse og opplevelse for elevene. Dersom denne klassen hadde dratt på ekskursjon til huset på Hersøya, altså dit som Jan Baalsrud kom aller først, kunne det ha ført til en større forståelse for den virkelige konteksten. Da kunne elevene selv ha erfart hvordan det er å svømme i kaldt sjøvann, akkurat slik som Jan Baalsrud måtte. Hvis de deretter hadde rømt gjennom de samme løypene som ham ute i naturen, så kunne dette absolutt ha bidratt til et større dybdelæringsperspektiv for elevene. En slik ny læringsarena kan muligens også bidra til å nå et større mangfold av elever. I tillegg kan elevene tilegne seg kunnskap om de ulike fagenes kompetansemål på en annen måte enn i klasserommet.

Hulen i Manddalen som Jan Baalsrud overnattet i da han var skadet og var helt avhengig av hjelp fra lokalbefolkningen på det lille tettstedet, kunne ha vært inngang til et annet interessant undervisningsperspektiv. Da kunne denne utrolige overlevelseshistorien ha blitt knyttet til aspektet om førstehjelp, samt viktigheten av å hjelpe mennesker som har skadet seg. Hvordan man overlever flere dager i naturen kunne også vært en inngang.

Disse ulike perspektiver og tilnærminger til undervisning er ment som et utgangspunkt for andre studenter som kan dra nytte av min studie dersom de ønsker en videreføring eller gjøre noe lignende innenfor samme tematikk med dybdelæring som utgangspunkt.

### **7.3 Funn 3: Læringspartner forbedrer sosiale kompetanser**

Et trygt og godt læringsmiljø er sentralt for alle elever i skoleløpet, og i denne studien har jeg valgt å fokusere på at elevene skal være læringspartnere, og at de skal kunne jobbe med alle elever vilkårlig ut ifra elevenes faglige utgangspunkt.

En læringspartner kan være med på å forbedre sosiale kompetanser, samt bidra til å aktivere forkunnskaper og utvikle gradvis progresjon. I tillegg handler det om for elevene å kunne utvikle sosiale og emosjonelle kompetanser i samspill med hverandre for å være en god samarbeidspartner for medelever, men også for klassen som helhet. Den helheten som elevene får som samarbeidspartnere kan bidra til å styrke deres sosiale og faglige tilhørighet og trygghet for hverandre. Jeg ser at dybdelæring har mange positive aspekter

med seg i en større faglig sammenheng og over flere uker, da elevene sitter igjen med en dypere faglig kompetanse enn en overfladisk kunnskap som gjerne kunne ha vært vektlagt i en undervisning på et kortere tidsrom, som for eksempel to-tre dager.

Det handler også om sosiale og emosjonelle kompetanser. Det handler om at elevene selv skal kunne oppnå kompetansemålene i fagene, men også få en dypere læring med refleksjon rundt det som er undervisningsopplegg og tema. Det handler i tillegg om at elevene skal utvikle vennlighet, respekt og omsorg overfor hverandre og forstå at de er forskjellige, og at de har forskjellige faglige utgangspunkt. Avslutningsvis er de sosiale og emosjonelle kompetansene viktig i arbeidet med dybdelæring der man kan ha arbeidsro når det er ønskelig, muntlig dialog når det er ønskelig, og ikke minst et felles hovedmål; å få en dypere læring som gir grobunn for faglig selvtillit.

Sosiale og emosjonelle kompetanser legger grunnlaget for utvikling av kognitive kompetanser. Dersom man oppfyller alle tre boblene innenfor de sosiale og emosjonelle kompetansene, så vil det kunne bidra til at elevene kan utvikle grunnleggende kognitive evner gjennom gjenkjenning av mønstre, prosesser og hukommelse av alle de ulike aspektene med Jan Baalsrud sin overlevelshistorie, både gjennom litteraturen, gjennom film og egen deltakelse i prosjektet, for eksempelvis på ekskursjoner utendørs. Dersom alle disse tre komponentene brukes som et utgangspunkt, kan de bidra til at elevene kan tilegne seg kompetanse. Kunnskapen kan de få gjennom å innhente, trekke ut og fortolke det som de lærer om i undervisningssituasjonen, vilkårlig av hvor undervisningssituasjonen er. Hvis vi har dette som et faglig utgangspunkt, så vil det kunne gi elevene mulighet til å anvende kunnskap gjennom refleksjon, resonnement og forestillinger om hvordan livet til Jan Baalsrud og hans flukt våren 1943 faktisk var.

## **7.4 Avsluttende refleksjoner**

Det tverrfaglige undervisningsopplegget på ungdomstrinnet som jeg observerte i denne studien hadde en deduktiv undervisningsmetode, som betyr at undervisningen var lærerstyrt. Elevene hadde liten eller ingen mulighet til å påvirke innholdet i lærestoffet, kompetansemålene i fagene, de ulike kildene eller grunnlaget for underveisvurderingen.

Læringsprosessene var noe som elevene til dels kunne påvirke, da de som regel selv fikk velge om de ønsket å jobbe individuelt eller i samspill med andre. Imidlertid kan deduktiv undervisningsmetode i innledende undervisning være den beste for elevene for å sikre rammer og klarhet i hva som forventes av dem. Den induktive undervisningsmetoden, med klare praktiske problemstillinger, kan komme etter hvert som elevene har kunnskap og kompetanse til å kunne håndtere egen oppgave. Ved kombinasjon av deduktive og induktive undervisningsmetoder er det stor sannsynlighet for at dybdelæring vil kunne komme som et resultat av elevenes egne læringsprosesser og refleksjoner rundt dette.

Et annet aspekt som kan vurderes er om fire uker i en slik studie er nok til å observere et undervisningsopplegg for å lære om elevers dybdelæring. Dette er nok avhengig av tematikken, men også av helheten ved å se flere fag i sammenheng over en lengre periode. Dersom jeg hadde gjort en tilsvarende observasjon i den samme klassen senere i skoleåret, eller gjennom hele skoleåret, så ville jeg kanskje ha fått noen andre resultater, men det kan man aldri vite.

Det som skjer innenfor et fagområde, skal jo kunne overføres til andre sammenheng i et annet fagområde. Derfor kan jeg også stille spørsmål ved om jeg burde ha observert flere undervisningsopplegg, gjerne utarbeidet av ulike lærere, for å se om elevene klarte å trekke paralleller fra det som de hadde lært i akkurat dette undervisningsopplegget som jeg observert. Jeg burde muligvis også ha studert flere fag enn norsk og samfunnsfag, for å se om elevene klarte å anvende kunnskap fra disse fagene inn i andre undervisningsfag.

Dybdelæringens utfordring er at det utdannes faglærere kontra allmennlærere, mens den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 legger opp til dybdelæring som går på tvers av fagområder. Dette kan bli vanskelig i praksis, både å gjennomføre og å måle, fordi dagens lærerutdanning legger opp til faglærere i enkel tfag (smal kompetanse) – og har gått vekk fra en bred fagkompetanse hos lærerne.

Dybdelæring er et nytt begrep i læreplanen, og derav er ikke begrepet helt utprøvd i en læreplankontekst. Noen lærere har kanskje ikke tatt til seg begrepet, eller har nok

kompetanse om begrepet (Mosæther, 2022). Men samtidig som den nye læreplanen *Kunnskapsløftet 2020* innføres, så fremmes det også forskning på temaet og begrepet dybdelæring. Gitt kompleksiteten er begrepet enda ikke utforsket, og mitt håp er at det skal være en studie som kan bidra positivt inn i studier om dybdelæring, noe som også har vært mitt mål og ønske med denne studien.

## Referanser

Andreassen, Svein-Erik & Tiller, Tom (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal, Cato R.P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bolstad, Bjørn (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Oslo: Pedlex.

Dalland, Olav (2020). *Metode og oppgaveskriving*. 7. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forsvaret (2022, 9. mars). *Forsvarets spesialstyrker*. [Forsvarets spesialstyrker - Forsvaret](#)  
Hentet 30. mai 2023 fra: [www.forsvaret.no/jobb/forsvarets-spesialstyrker](http://www.forsvaret.no/jobb/forsvarets-spesialstyrker)

Fullan, Michael; Quinn, Joanne & McEachen, Joanne (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Gjeldnes, Rune (2014, 12. januar). *Om Rune Gjeldnes*. Rune Gjeldnes.com.  
[Rune Gjeldnes | Explorer, lecturer, consultant, writer, producer... and happy!](#)  
Hentet 30. mai 2023 fra:  
<https://gjeldnes.com/2014/01/12/first-summer-expediton-as-a-post/>

Grønmo, Sigmund (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Haug, Tore & Scott, Astrid Karlsen (2001). *Jan Baalsrud og de som reddet ham*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Howarth, David (1955). *Ni liv – historien om Jan Baalsrud*. Oslo: Cappelen.

Jacobsen, Dag Ingvar (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Cappelen Damm Akademisk.

Karseth, Berit; Kvamme, Ole Andreas & Ottesen, Eli (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. Sluttrapport fra arbeidspakke 1. EVA2020. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

[sluttrappo-eva2020-24-06-2022.pdf \(udir.no\)](https://www.udir.no/contentassets/b966925b8a6f450d948998b3dfb4da6a/sluttrappo)

Hentet 30. mai 2023 fra:

[www.udir.no/contentassets/b966925b8a6f450d948998b3dfb4da6a/sluttrappo-eva2020-24-06-2022.pdf](https://www.udir.no/contentassets/b966925b8a6f450d948998b3dfb4da6a/sluttrappo-eva2020-24-06-2022.pdf)

Langeland, Gerd Martina & Horverak, May Olaug (2021). *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomsskole og videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.

Lindholm, Markus (2021). *Nysgjerrighet – Dybdelæring i informasjonssamfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

[Meld. St. 28 \(2015–2016\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Hentet 30. mai 2023 fra:

[www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/)

Møller, Geir; Bergsgard, Nils Asle; Salvesen, Geir Sigvard & Burner, Tony (2023). *EvaFag 2025: Evaluering av fagfornyelsen. Mellom frihet og struktur – evaluering av fagfornyelsen i grunnskolen. Arbeidspakke 2. Delrapport 1*. Skriftserien nr 117. Telemarksforskning. Horten: Universitetet i Sørøst-Norge.

[2023\\_117\\_Moller\\_rapport.pdf \(usn.no\)](https://www.usn.no)

Hentet 30. mai 2023 fra:

[https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3058284/2023\\_117\\_Moller\\_rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3058284/2023_117_Moller_rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

NESH. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. 5. utgave. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

[Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)

Hentet 30. mai 2023 fra: [www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/](http://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/)

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole Et kunnskapsgrunnlag*.

Kunnskapsdepartementet.

[NOU 2014: 7 - regjeringen.no](#)

Hentet 30. mai 2023 fra: [www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/)

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet.

[NOU 2015: 8 - regjeringen.no](#)

Hentet 30. mai 2023 fra: [www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/)

NRK (2013). *I Jan Baalsruds fotspor*. [TV-serie]. Sesong 1. Episode 1-6. NRK TV.

[I Jan Baalsruds fotspor – NRK TV](#)

Hentet 30. mai 2023 fra:

<https://tv.nrk.no/serie/i-jan-baalsruds-fotspor/sesong/1/episode/6/avspiller>

Nyhus, Jorunn Øveland & Talsethagen, Astrid Syse (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

Mosæther, Halvor Sell (2022). *Dybdelæring i norskfaget: en fenomenologisk intervjuundersøkelse om hvordan begrepet kan bli forstått og legge til rette for*. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN.

[Brage INN: Dybdelæring i norskfaget: en fenomenologisk intervjuundersøkelse om hvordan begrepet kan bli forstått og legges til rette for](#)

Hentet 30. mai 2023: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/3064638>

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Skouen, Arne (Regissør). (1957). *Ni liv*. [Film]. A/S Nordsjø Film. [NRK TV – Ni liv](#)

Hentet 30. mai 2023 fra: <https://tv.nrk.no/program/FDRI40003290>

Sunde, Dag Johannes (2019). *Drømmelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svendsen, Trond Olav & Asprusten, David T. *Ni liv* i *Store norske leksikon* på [snl.no](#)

[Ni liv – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

Hentet 30. mai 2023 fra: [https://snl.no/Ni\\_liv](https://snl.no/Ni_liv)

Thagaard, Tove (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Thora, Aksel (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon med hjemmel i opplæringsloven. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

[Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)



Hentet 30. mai 2023 fra: [www.udir.no/lk20/overordnet-del/](http://www.udir.no/lk20/overordnet-del/)

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

[Læreplan i norsk \(NOR01-06\) \(udir.no\)](http://www.udir.no/lk20/nor01-06)

Hentet 30. mai 2023 fra: [www.udir.no/lk20/nor01-06](http://www.udir.no/lk20/nor01-06)

Utdanningsdirektoratet (2019c). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

[Læreplan i samfunnsfag \(SAF01-04\) \(udir.no\)](http://www.udir.no/lk20/saf01-04)

Hentet 30. mai 2023 fra: [www.udir.no/lk20/saf01-04](http://www.udir.no/lk20/saf01-04)

Utdanningsdirektoratet (2019d). *Læreplan i matematikk 1.-10. trinn (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

[Læreplan i matematikk 1.–10. trinn \(MAT01-05\) \(udir.no\)](http://www.udir.no/lk20/mat01-05)

Hentet 30. mai 2023 fra: [www.udir.no/lk20/mat01-05](http://www.udir.no/lk20/mat01-05)

Utdanningsdirektoratet (2019e). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

[Læreplan i kroppsøving \(KRO01-05\) \(udir.no\)](http://www.udir.no/lk20/kro01-05)

Hentet 30. mai 2023 fra: [www.udir.no/lk20/kro01-05](http://www.udir.no/lk20/kro01-05)

Wadel, Cato (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Revidert utgave av Wadel, Carl Cato & Fuglestad, Otto Laurits. Cappelen Damm Akademisk.

Zwart, Harald (Regissør). (2017). *Den 12. mann*. [Film].

Østern, Tone Pernille; Dahl, Thomas; Strømme, Alex; Petersen, Jesper Aagaard; Østern, Anna-Lena & Selander, Staffan (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Bilder og tabeller

- Side 12: Forskjellene mellom dybdelæring og overflatelæring (NOU 2014:7, s. 36)
- Side 23: Definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014:7, s. 38)
- Side 36: Analysemetode med utgangspunkt i teoretiske begreper fra *Dybdelæringens ti bud* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34)
- Side 43: Bilde av Jan Baalsrud (NRK) [Jan Baalsrud – Arkiv \(nrk.no\)](https://www.nrk.no/arkiv/artikkel/jan-baalsrud-1.6326226)  
<https://www.nrk.no/arkiv/artikkel/jan-baalsrud-1.6326226>
- Side 45: Bilde av gravsteinen i Manddalen (JLA RMP, 2007, Flickr)  
[Fossvoll and Baalsrud Grave | Grave of Jan Baalsrud and Asla... | Flickr](#)
- Side 50: Oversikt over undervisningsøker (laget av læreren)
- Side 52: Leseplan Baalsrud-prosjektet (laget av læreren)
- Side 52: Oppgaver 1-4 om Jan Baalsrud (laget av læreren)
- Side 53: Oppgaver 5-6 om Jan Baalsrud (laget av læreren)
- Side 55: Kompetansemål fra norsk og samfunnsfag (laget av læreren)
- Side 57: Flukten til Jan Baalsrud (NRK, 2013)
- Side 59: Omslaget til filmen *Den 12. mann* (IMBd, 2017)
- Side 60: Bilde av tavla «Selve historien» (privat, 28. oktober 2021)
- Side 61: Oppgavelyden til den skriftlige fagteksten (laget av læreren)
- Side 63: Tabell over presentasjon og drøfting av empiri (laget av meg selv)
- Side 63: Tabell som viser Funn 1-3 (laget av meg selv)
- Side 67: Bilde av tavla med «Brattholm» (privat, 13. oktober 2021)
- Side 70: Bilde av tavla med lokale stedsnavn (privat, 18. oktober 2021)
- Side 71: Bilde av kart på veggen i klasserommet (privat, 18. oktober 2021)
- Side 85: Tabell som viser Funn 1-3 (laget av meg selv)

## Vedlegg

- Vedlegg 1: Retningslinjer fra USN
- Vedlegg 2: Søknad – Meldeskjema til NSD (Norsk Senter for forskningsdata)
- Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – lærer
- Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – elever
- Vedlegg 5: Intervjuguide – lærer
- Vedlegg 6: Intervjuguide – elever
- Vedlegg 7: Godkjenning – Vurdering fra NSD (Norsk Senter for forskningsdata)
- Vedlegg 8: Informasjon til elevene om gruppeintervju