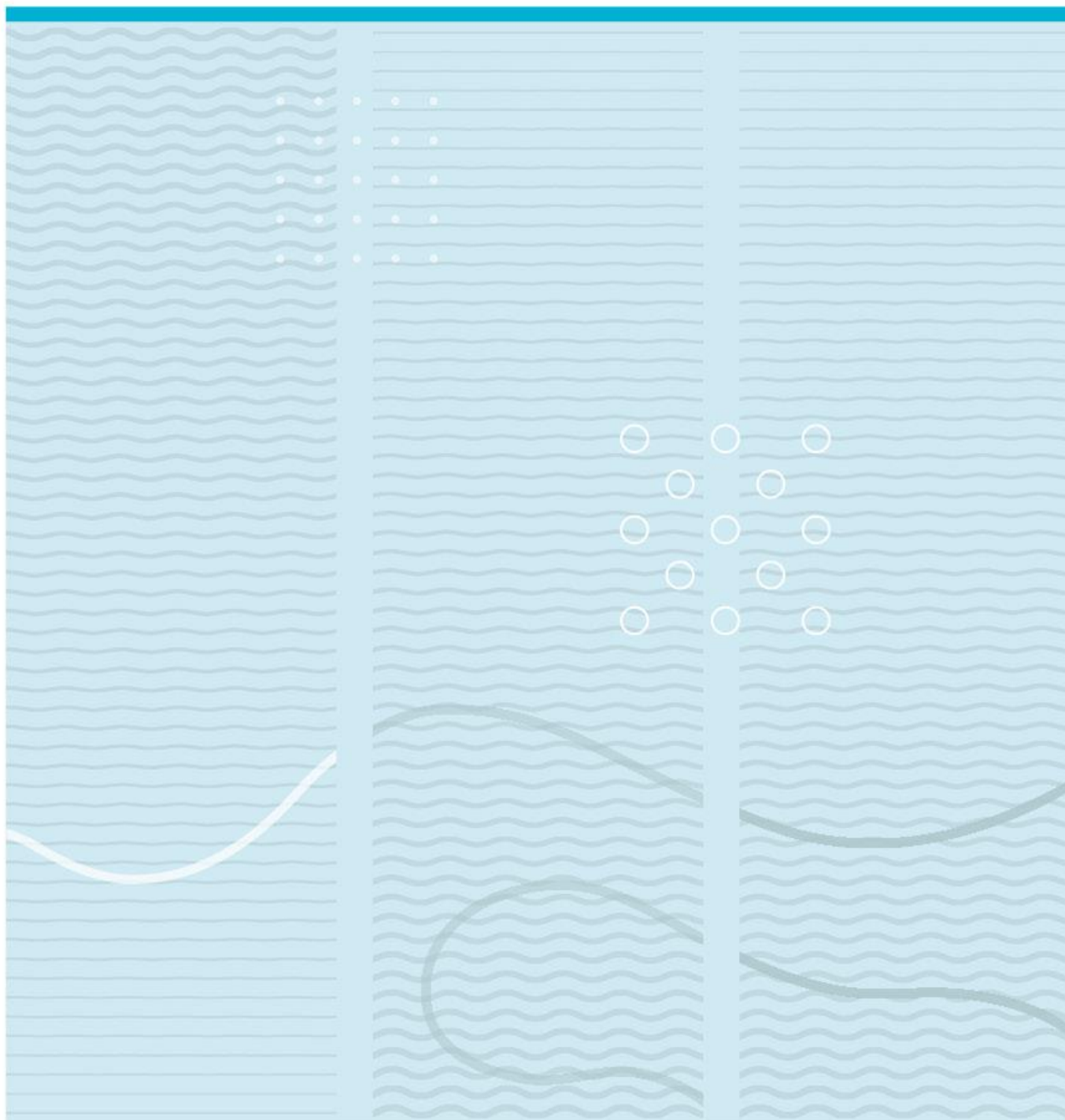


Mariell Johannessen Svendsen

Dybdelæring i KRLE-faget

En kvalitativ studie med fokus på KRLE-læreres forståelse av og arbeid med dybdelæring



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Mariell Johannessen Svendsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Dybdelæring er et begrep som har fått en viktig rolle i den norske skolen med ny overordnet del og nye læreplaner i fagene. Likevel finnes det ingen klare definisjoner av begrepet. Skolen skal arbeide for å fremme dybdelæring, noe som vil si at hver enkelt lærer har et ansvar for å arbeide med dybdelæring i undervisningen.

For å undersøke hvordan lærere forstår og arbeider med dybdelæring i KRLE-faget, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire lærere som arbeider på ungdomstrinnet. Disse intervjuene har gitt meg tilgang på verdifull kunnskap om lærernes erfaringer og tanker. Funnene fra undersøkelsen har blitt diskutert mot tidligere forskning og relevant teori. Formålet med oppgaven har derfor vært å undersøke *hvordan KRLE-lærere forstår begrepet «dybdelæring» og på hvilken måte det arbeides med dybdelæring i faget på ungdomstrinnet*. Gjennom analyse av de transkriberte intervjuene, har jeg fått innblikk i hvordan de fire lærerne forstår og arbeider med dybdelæring i faget.

Funnene fra min datainnsamling viser at lærerne finner det utfordrende å definere dybdelæring. Alle lærerne definerer begrepet ulikt, og legger vekt på ulike aspekter ved dybdelæring. De har alle fellestrekk med NOU 2014: 7, overordnet del og Utdanningsdirektoratets definisjoner av begrepet. Lærerne trekker frem flere utfordringer ved arbeidet med dybdelæring i KRLE-faget, der de blant annet anser vurdering som utfordrende etter fagfornyelsen. De synes det er vanskelig å vurdere om elevene har nådd målene, ettersom vi nå beveger oss vekk fra den typiske puggekunnskapen. Lærerne peker også på begrenset tilgang på gode læringsressurser som en utfordring for arbeidet med dybdelæring. De synes ikke at læringsressursene er godt nok utviklet i KRLE-faget, og at de ikke er i tråd med fagfornyelsen. Likevel er lærerne positive til dybdelæring, og synes det er viktig å legge til rette for undervisning der elevene kan utforske, samhandle og reflektere.

Abstract

Deep learning is a term that is considered important in the Norwegian school, now that we've got a new core curriculum and new curriculums in every subject. Even though it's important, the term is defined in many different ways, and is not necessarily easy to understand. The Norwegian school has the responsibility to promote deep learning, which means that every teacher has to work with deep learning in their subjects.

To find out how teachers understand and work with deep learning in the religion education (RE, called KRLE in Norwegian), I've interviewed four teachers at the secondary school. The teachers are educating in the religion subject. These interviews have given me valuable knowledge about the four teachers' thoughts and experiences with deep learning. The results from the interviews have been discussed towards former research and relevant theory. The purpose of this project have been to find out how RE-teachers understand the term "deep learning", and how they're working with deep learning in RE. By analyzing the transcribed interviews, I've seen how the four teachers understand and work with deep learning in RE.

The results from my research have shown that the teachers find it challenging to define deep learning as a term. All the teachers define the term differently and emphasize various aspects of deep learning. They all have similarities with NOU 2014 : 7, core curriculum and Utdanningsdirektoratets definitions of the term. The teachers find several challenges working with deep learning in the religion education. Assessment in RE are challenging for the teachers. They find it difficult to assess whether the students have reached the competence aims in the new curriculum. The teachers are pointing out the learning resources as a restriction for working with deep learning. They don't think the learning resources have developed enough for the new curriculum in RE. Nevertheless, all the teachers are positive for working with deep learning. They think it's important to facilitate for the student to explore, interact and reflect.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Avgrensning.....	10
1.4 Oppgavens videre oppbygging	11
1.5 Tidligere forskning	12
1.5.1 Søk.....	12
1.5.2 Funn.....	13
2 Teori.....	16
2.1 Hva er dybdelæring?	16
2.2 Utvikling av dybdelæring	19
2.2.1 Bruk av <i>de fire elementer</i> i undervisning	19
2.2.2 Utforsking	20
2.2.3 Samhandling i undervisning.....	21
2.3 Dybdelæring i KRLE-faget	22
2.4 Arbeid med læreplan.....	23
2.5 Vurdering av dybdelæring	24
3 Metode.....	26
3.1 Forskningsdesign	26
3.1.1 Kvalitativ forskning	26
3.2 Intervju	27
3.2.1 Forarbeid	28
3.2.2 Praktisk gjennomføring	30
3.2.3 Analyse av materialet	30
3.2.4 Fordeler og utfordringer ved bruk av metoden.....	32
3.3 Å sikre god kvalitet	34
3.3.1 Reliabilitet.....	34

3.3.2	Validitet	37
3.3.3	Generalisering	39
3.4	Forskningsetiske retningslinjer	39
4	Presentasjon av funn	41
4.1	Hvordan defineres «dybdelæring»?	41
4.2	Kompetansemål og dybdelæring i KRLE-faget.....	43
4.3	Lærerens arbeid med dybdelæring	45
4.3.1	Læringsressurser	50
4.3.2	«Det er liksom ikke sånn kunnskap de er på utkikk etter lenger»	53
5	Diskusjon	57
5.1	Dybdelæringsbegrepet	57
5.1.1	I KRLE-faget	61
5.2	Lærerens arbeid med dybdelæring	63
5.2.1	De fire elementer for utvikling av læring.....	63
5.2.2	Læringsressurser	67
5.2.3	Utforsking.....	68
5.2.4	Samhandling.....	70
5.3	Vurdering av dybdelæring	71
6	Avslutning	75
6.1	Hvordan forstås dybdelæringsbegrepet?.....	75
6.2	Hvordan arbeides det med dybdelæring i KRLE-faget?	76
6.3	Avsluttende refleksjoner	79
6.3.1	Forslag til videre forskning	80
	Litteraturliste	82
	Oversikt over tabeller og vedlegg	86
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	87
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	89
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	93

Forord

Et femårig utdanningsløp er nå ved veis ende, og jeg har mange å takke for at jeg snart kan kalle meg lektor. Aller først vil jeg takke de to lærerne som har bidratt til at jeg nå har fullført en mastergrad ved universitetet. Uten dere ville jeg ikke vært der jeg er i dag. Dere har vært trygge støttespillere som har motivert og engasjert, selv da jeg gjennom de vanskelige ungdomsårene strittet imot. Torgeir Mjaugeto, du så meg for den jeg var og løftet meg opp da ingen andre så potensialet jeg hadde. Jeg har deg å takke for all disiplinen og alle strategier jeg lærte. Marianne Bakkerud, du pushet og utfordret både faglig og sosialt. Du løftet meg opp og hjalp meg til å bli tryggere i meg selv. Dere to har vist meg hvordan en lærer

Videre vil jeg takke mine to medstudenter, som har vært gode støttespillere gjennom hele utdanningsløpet. Jeg har deg å takke Hedda, for et sterkt vennskap og samarbeid gjennom disse fem årene. Du har tilført mye glede og latter i en ellers stressende hverdag, og motivert når det har stått på som verst. Mari, det samarbeidet vi har fått til gjennom de siste månedene med masterskriving har vært helt unikt. Du har lyttet, kommet med gode tilbakemeldinger og motiverende ord. Jeg vil også takke min kjære samboer, Jostein, for den støtten du har gitt meg gjennom masterskrivingen. Du har vært utrolig tålmodig, lyttet og motivert. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke veilederen min, Audun Toft, for alle gode tilbakemeldinger og råd. Du har vært tydelig og presis, samtidig som du har løftet frem mine styrker. Du er utrolig dyktig, og er et forbilde for meg (som den engasjerte KRLE-entusiastene jeg er). Allerede tidlig i masterprosessen hadde du troen på meg og denne oppgaven, noe jeg har hatt i bakhodet hver gang jeg har satt meg fast eller møtt motstand.

Til slutt vil jeg takke de fire informantene som har bidratt i undersøkelsen. Uten deres verdifulle deltakelse ville jeg ikke kommet i mål. Tusen takk!

Larvik, 31. mai 2022

Mariell Johannessen Svendsen

1 Innledning

«En utfordring for arbeid med dybdelæring i skolen, er at det er flere oppfatninger av hva begrepet betyr og hvordan skolen skal legge til rette for dybdelæring»

(Gilje et al., 2018, s. 22).

Med ny overordnet del og nye læreplaner, som trådte i kraft høsten 2020, fikk begrepet *dybdelæring* en ny betydning i norsk grunnskole (Bolstad, 2020, s. 3). Begrepet i seg selv har eksistert i flere tiår (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26), men er nytt i de norske læreplanene (Bolstad, 2020, s. 3). Når det kommer til å skulle definere begrepet, finnes det ingen klare etablerte beskrivelser (2020, s. 10). Det finnes derimot mange ulike måter begrepet blir forstått og fremstilt på (s. 9). Begrepet *dybdelæring* står altså sentralt i norske læreplaner, og skal dermed være en del av undervisningen. Ved videre søk i litteraturen kan vi finne utsagn som: «Dybdelæring er for mange av oss lærere et begrep som fortsatt tilhører teoridomenet mer enn praksisdomenet» (Nordberg, 2021, s.22).

I 2013 fikk et utvalg, ledet av Sten Ludvigsen, i oppdrag å vurdere den norske grunnopplæringens daværende praksis og å komme med eventuelle forslag til endringer (Anker, 2021, s. 62). Ludvigsen-utvalget gav i 2014 ut rapporten NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Året etter ga utvalget ut sluttrapporten (2021, s. 62), NOU 2015: 8, der de anbefalte en fornyelse av fagene i grunnskolen (NOU 2015: 8, s. 11). Kunnskapsdepartementet videreførte denne anbefalingen i Stortingsmelding 28 (2015-2016), som ble godkjent av regjeringen i 2016 (Anker, 2021, s. 63). Dette resulterte i Fagfornyelsen, som har ført med seg ny overordnet del og nye læreplaner i alle fag, både i grunnskolen og videregående skole. I Stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 6) forklares formålet med fornyelsen av læreplanverket, der det kommer frem at samfunnets raske utvikling skapte et behov for oppdaterte læreplaner og ny overordnet del. For å danne elevene og forberede dem på fremtiden, er det viktig at skolen også er fremtidsrettet. Den skal gi rom for å utvikle evner elevene vil ha behov for i det teknologiske samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6-7). For å legge til rette for elevenes læring, forklares det at læreplanene i fagene må

være mer konsentrert på det elevene skal lære. Derfor er omfanget i læreplanene redusert (s. 7). Å fremme *dybdelæring* i skolen ansees som viktig, fordi det kan bidra til å gi elevene bedre forutsetninger for å mestre hverdagen. Da kan elevene ta i bruk den kunnskapen de lærte på skolen når de møter nye situasjoner og utfordringer (s. 7). Det forklares at *dybdelæring* skal være en del av den overordnede delen av læreplanverket, og inngå i alle fag (s. 7).

Med fagfornyelsen har læreplanene endret seg, og begrepet *kjerneelementer* er introdusert. *Kjerneelementer* viser til sentrale ideer for det aktuelle faget (Anker, 2021, s. 66). Disse er lagt til som en hjelp for lærerne, slik at de kan legge til rette for det faglige innholdet som det er meningen at elevene skal lære i faget. Kjerneelementene skal bidra til *dybdelæring* (2021, s. 66). I KRLE-fagets læreplan er det fem kjerneelementer. Det første kjerneelementet, kjennskap til religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), handler om at elevene skal utvikle kunnskap og forståelse for mangfoldet av ulike religioner og livssyn (Anker, 2021, s. 67). Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder, handler om å bruke forskjellige arbeidsmetoder for å utforske religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det tredje kjerneelementet, utforsking av eksistensielle spørsmål og svar, skal gi rom for undring og refleksjon i arbeidet med spørsmål (2019, s. 3). Det fjerde kjerneelementet handler om at elevene skal kunne ta andres perspektiv. Her legges det vekt på at elevene skal utvikle sine synspunkter gjennom dialog og refleksjon (s. 3). Det siste kjerneelementet tar for seg etisk refleksjon, og handler om at elevene skal kunne vurdere og reflektere rundt etiske dilemmaer (s. 3). Til sammen utgjør disse fem kjerneelementene KRLE-fagets byggesteiner (Anker, 2021, s. 68). I KRLE-fagets læreplan har kompetansemålene endret seg betraktelig. I læreplanen i faget fra 2015 kunne vi finne kompetansemål under hver enkelt religion eller livssyn, og det var derfor mange mål som elevene skulle arbeide med (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4-9). I den nye læreplanen er det derimot langt færre kompetansemål, og de er ikke lenger delt inn tilhørende de ulike tematikkene. Nå er målene større og favner flere tematikker samtidig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-8).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Endringene i KRLE-fagets læreplan, og i læreplanverket generelt, vekker en nysgjerrighet hos meg som fremtidig lærer. Dybdelæringsbegrepet har blitt sentralt i det norske læreplanverket, men det finnes ingen klare beskrivelser som kan gi en forklaring av hva begrepet innebærer (Bolstad, 2020, s. 10). Dersom det ikke finnes konkrete definisjoner på begrepet, blir jeg nysgjerrig på hvordan lærere arbeider for å legge til rette for *dybdelæring*. Gjennom disse fem årene på lærerutdanningen har jeg vært i praksis, på ulike skoler, i perioden hvor de har arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen. Min oppfatning er at flere lærere har sett ut til å synes det er vanskelig og tungt å arbeide med fagfornyelsen. Prosjektets formål er derfor å undersøke hvordan lærere i KRLE-faget forstår begrepet *dybdelæring*, og hvordan de arbeider for å legge til rette for undervisning som bidrar til at elevene lærer i dybden.

1.2 Problemstilling

For å finne ut av hvordan lærere forstår og arbeider med *dybdelæring*, har jeg valgt å lage en todelt problemstilling. Problemstillingen er som følger:

Hvordan forstår KRLE-lærere begrepet «dybdelæring» og på hvilken måte arbeides det med dybdelæring i faget på ungdomstrinnet?

1.3 Avgrensning

I utarbeidingen av problemstillingen har jeg vært nødt til å gjøre noen valg. Jeg forstod raskt at jeg ønsket å undersøke tematikker som var for brede og som favnet et stort forskningsfelt. I begynnelsen var planen å undersøke dybdelæring både fra lærerens perspektiv og fra elevenes perspektiv. Det å kunne få innsikt i elevenes livsverden og å se hvordan de opplever endringen i KRLE-fagets læreplan, ville vært enormt givende. Jeg innså at dette ville gå på bekostning av oppgavens dybde, og bestemte meg derfor

for å kun ta utgangspunkt i lærernes perspektiv. Videre vurderte jeg å undersøke *dybdelæringsbegrepet* i ulike styringsdokumenter, da jeg tenkte at dette kunne gi meg en større forståelse av begrepet. Jeg reflekterte rundt valget, og vurderte at dette også ville være for tidkrevende. Til slutt endte jeg på valget om å kun forholde meg til lærernes perspektiv i undersøkelsen av *dybdelæring*.

I og med at jeg også forholder meg til kompetansemålene i KRLE-fagets læreplan, har jeg valgt å spisse problemstillingen slik at den retter seg mot lærere på ungdomstrinnet. Jeg kom frem til at det ville bli enklere for meg å henvise til kompetansemålene etter tiende trinn, fremfor å behandle kompetansemålene etter både fjerde-, syvende- og tiendetrinn. For at dette ikke skulle oppta for stor plass og samtidig gjøre oppgaven ustrukturert, valgte jeg å avgrense.

1.4 Oppgavens videre oppbygging

Oppgaven består totalt av syv kapitler. Her vil det gis en kort beskrivelse av hva de ulike kapitlene inneholder:

Kapittel 1 gir innsikt i oppgavens formål. Bakgrunn for valg av tema blir beskrevet og en problemstilling presenteres. Hvilke avgrensninger som er gjort i prosjektet vil også nevnes, før jeg vil vise til tidligere forskning med relevans til oppgavens problemstilling.

Kapittel 2 tar for seg teoretiske perspektiver som er relevant for å belyse oppgavens problemstilling. Her vil jeg først gjøre rede for ulike definisjoner av begrepet *dybdelæring*, før jeg går videre inn på ulike arbeidsmetoder som kan benyttes for å oppnå *dybdelæring*. Teorien vil spisses inn mot KRLE-faget.

Kapittel 3 gir innsikt i hvilke metoder som er anvendt for å undersøke problemstillingen. Her redegjøres det for prosjektets forskningsdesign og metode, der det gis en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten. Analysen av datamaterialet vil forklares. Fordeler og ulemper ved metoden vil diskuteres, før jeg går inn på undersøkelsens kvalitet og de forskningsetiske retningslinjene som tas hensyn til å prosjektet.

I **kapittel 4** vil jeg presentere funnene fra de fire intervjuene jeg har gjennomført, der lærernes forståelse og arbeid med dybdelæring vil redegjøres for.

I **kapittel 5** vil funn fra egen datainnsamling diskuteres mot tidligere forskning og relevant teori. Jeg vil begynne med å diskutere lærernes forståelse av begrepet, før jeg går videre inn på deres arbeid med *dybdelæring* i KRLE-faget.

Kapittel 6 er en oppsummering av prosjektet. Her vil jeg forsøke å svare på problemstillingen og trekke konklusjoner basert på det som er presentert i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt gjennomføringen av eget prosjekt.

Litteraturlisten og en oversikt over tabeller og vedlegg finnes etter kapittel 6, før vedleggene er lagt ved.

1.5 Tidligere forskning

1.5.1 Søk

For å få en oversikt over hva som finnes av forskning som omhandler tematikken, har jeg gjort søk i ulike databaser. Ettersom problemstillingen tar for seg lærerens tolkning og arbeid med *dybdelæring* etter fagfornyelsen, valgte jeg å avgrense søkene til perioden 2017-2022. Dette gjorde jeg fordi overordnet del av læreplanverket kom i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1), og allerede da kunne vi lese om *dybdelæring* (2017, s.7). Derfor tenkte jeg at det kunne finnes forskning fra tidsperioden da overordnet del ble en del av læreplanverket, og valgte å inkludere alle søk i perioden 2017 til dags dato. Jeg søkte etter ord som kunne omhandle tematikken, både på norsk og på engelsk (se tabellen nedenfor). Etter å ha gjort mange søk i Oria og Idunn, uten hell, valgte jeg å utvide søkene for å se om det fantes relevant internasjonal forskning. Jeg søkte dermed i Eric, men kunne ikke finne forskning med relevans til denne oppgavens problemstilling. Søkene som ikke bidrar ikke til å belyse problemstillingen, ansees ikke som relevante.

(Tabell 1: Søkeresultater)

Søkedatabase	Søkeord	Resultat
Oria + Idunn	Dybdelæring + fagfornyelsen	Masteroppgave, Botten 2020
Oria + Idunn	Dybdelæring + lærer + KRLE	Ingen relevante funn
Oria + Idunn	KRLE + Dybdelæring	Masteroppgave, Snoen 2020
Oria + Idunn	KRLE + fagfornyelsen	Ingen relevante funn
Eric	Deep learning	Ingen relevante funn
Eric	Deep learning + teacher	Ingen relevante funn

1.5.2 Funn

I og med at de nye læreplanene trådte i kraft høsten 2020 (Bolstad, 2020, s. 3), er det foreløpig forsket lite på hvordan disse blir arbeidet med i skolen. Likevel er det forskere som nå er i gang med å undersøke dette. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har gjennomført spørreundersøkelser for Utdanningsdirektoratet siden 2009. Hver undersøkelse har resultert i rapporter, kalt *Spørsmål til Skole-Norge* (Vika, 2021, s. 13). I 2020 ble den tjuesjette undersøkelsen i prosjektet gjennomført, der omtrent 1500 lærere i grunnskolen og videregående skole ble stilt spørsmål angående fagfornyelsen (2021, s. 13). Denne rapporten er en del av en større evaluering av LK20 (s. 13). Undersøkelsen viser interessante funn rundt lærerens arbeid etter nye læreplaner trådte i kraft. Det kom frem at flertallet benytter helklasseaktiviteter i undervisning i lik grad som før fagfornyelsen (s. 26), og at elevsamarbeid i små grupper og i utforskende arbeid ikke foregår oftere enn før (s. 32). Til spørsmål om lærerne synes de har gode læringsressurser i faget, som er i tråd med den nye læreplanen, svarer de fleste at de har dette i noen grad (s. 67). Undersøkelsen viser også at 59 prosent av lærerne benytter digitale læringsressurser i undervisningen i like stor grad som før fagfornyelsen (s. 34). Hele 30 prosent av lærerne i undersøkelsen mener at den nye læreplanen, enten i liten grad eller ikke i det hele tatt, har ført til en større bruk av digitale læringsressurser (s. 70). Nesten halvparten av lærerne svarte at den nye læreplanen kun i noen grad førte til at de brukte nye læringsressurser (s. 68). Et annet interessant funn viser at mellom 53 og 61 prosent av lærerne mener at formålet

med dybdelæring kommer tydelig frem i stor eller svært stor grad i overordnet del av læreplanverket (s. 79).

Som beskrevet, blir det gitt ut rapporter i serien *Spørsmål til Skole-Norge* hvert halvår (Vika, 2021, s. 13). Det vil altså si at det finnes flere slike undersøkelser som undersøker læreres praksis. De andre har omhandlet tematikker som ikke har vært like relevante for denne oppgavens problemstilling som rapport nummer tjueseks har. Disse er derfor ikke inkludert i oppgaven. Til tross for at jeg ikke har funnet mye forskning rundt lærernes arbeid og tolkning av *dybdelæring*, har det gitt meg en større forståelse av begrepet å se på Stortingsmelding 28 (2015-2016). I Stortingsmeldingen henvises det til rapporten «Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet», heretter kalt SMUL-rapporten (Hodgson et al., 2012, s. 1). Denne studien er en del av evalueringen av Kunnskapsløftet, hvor målet var å finne ut hvordan læreren tolket og arbeidet med læreplanen fra LK06. Studien foregikk fra 2007 til 2010, hvor lærere fra 24 grunnskoler og videregående skoler, i flere ulike fylker deltok (2012, s. 1). I rapporten presenteres interessante funn, som viser at dybdelæring i liten grad ble lagt til rette for i undervisningen. Det foregikk samhandling mellom læreren og elevene i stor grad, men denne samhandlingen gikk ofte ut på enkel reproduksjon av kunnskap (s. 11-12). Det kommer frem at utforskning og utvikling av elevenes forståelse i liten grad forekom, og klasseromsdiskusjon var svært sjelden til stede i undervisningen (s. 63). Fremfor å bruke andre læremidler, benyttet læreren seg i de aller fleste tilfellene av læreboka. Datamaskinen ble brukt jevnt over til skriving, presentasjoner eller til å innhente kunnskap fra internett. Ellers var det læreboka som ble brukt i størst grad (s. 69).

I prosessen med å finne forskning med relevans til oppgavens problemstilling, har jeg sett at søkene har gitt få resultater. Likevel har jeg funnet en masteroppgave som kan være relevant å nevne. Masteroppgaven undersøkte dybdelæringsbegrepet i sentrale dokumenter tilknyttet fagfornyelsen. Vorin Botten konkluderte med at begrepet hadde ulik betydning i dokumentene, og at det dermed ble fremstilt på ulike måter (2020, s. 7). Det at dybdelæringsbegrepet fremstilles på ulike måter kan ha påvirkning på lærerens forståelse av begrepet, og er derfor relevant å trekke frem. Jeg fant også en

oppgave som kunne se ut til å omhandle samme tematikk, med tittel: «Dybdelæring i KRLE – elevenes forutsetninger og lærerens rolle» (Snoen, 2020). Denne oppgaven var likevel ikke relevant, fordi det her ble undersøkt hvordan lærere definerer god undervisning. Den omhandlet altså ikke læreres tolkninger og arbeid med begrepet dybdelæring, og er derfor ikke nødvendig å utdype grundigere.

2 Teori

Denne oppgaven har som hensikt å finne ut av hvordan lærere tolker og arbeider med *dybdelæring* i KRLE-faget. I denne delen av oppgaven vil relevant teori belyses, som senere vil diskuteres opp mot tidligere forskning og funnene fra min datainnsamling. Med Kunnskapsløftet 2020 har begrepet *dybdelæring* fått en betydelig plass i norske læreplaner (Bolstad, 2020, s. 3). Jeg vil gjøre rede for ulike beskrivelser av begrepet. De ulike teoretiske perspektivene kan være til nytte for å belyse lærernes forståelse og arbeid med dybdelæringsbegrepet. Ulike metoder for utvikling av *dybdelæring* vil belyses, før jeg går videre inn på *dybdelæring* i KRLE-faget. Vurdering av *dybdelæring* og lærerens arbeid med læreplan vil også gjøres rede for.

2.1 Hva er dybdelæring?

Som tidligere beskrevet, har NOU 2014: 7 vært med på å danne grunnlaget for fagfornyelsen i den norske skolen (Anker, 2021, s. 63). Det vil derfor være nyttig å redegjøre for Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av *dybdelæring*. I NOU 2014: 7 er *dybdelæring* beskrevet på omtrent én side (s. 10-11). Det står beskrevet hva begrepet innebærer og hvordan det bør legges til rette for i skolen. Der står det forklart at samfunnets raske utvikling har skapt et behov for endring i skolen (s. 10):

Det er enighet på forskningsfeltet om at dybdelæring har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og er avgjørende for dem når de senere skal fungere godt som arbeidstakere og selvstendige samfunnsborgere i et mer komplekst samfunn. (NOU 2014: 7, s. 10)

Det argumenteres altså med at dybdelæring har betydning for elevenes utvikling og at det er enighet om dette på forskningsfeltet. Dybdelæring defineres i NOU 2014: 7 som den gradvise utviklingen elevene har av begreper og sammenhenger innen et fagområde (NOU 2014: 7, s. 35). Det forklares også som elevenes utvikling av evnen til problemløsning, forståelse på tvers av fagområder og refleksjon over egen læring (s. 35). Dybdelæring vil bidra til at elevene klarer å se sammenhenger fra et større perspektiv og til å knytte ny kunnskap til kjente begreper. På den måten vil elevene få

anvendt kunnskapen de har lært, i kjente og ukjente situasjoner (s. 35). For å kunne legge til rette for dybdelæring, står det i NOU-en at undervisningen må tilrettelegges etter elevenes forkunnskaper (NOU 2014: 7, s. 10-11). Både kompetansemålene og lærestoffet må tilpasses, slik at elevene utvikler større forståelse (s. 11).

I overordnet del av læreplanverket kan vi finne omtrent den samme beskrivelsen av begrepet, men med langt færre ord enn i NOU 2014: 7. Her blir begrepet beskrevet på snaue to avsnitt. I overordnet del står det at dybdelæring handler om at elevene skal bruke sine kunnskaper og ferdigheter på forskjellige måter, og at de dermed over tid vil kunne mestre utfordringer de møter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). På den måten vil elevene kunne benytte den kunnskapen de har lært, i nye og ukjente situasjoner (2017, s. 11). Elevenes evne til å undre seg, utforske og eksperimentere trekkes frem som viktig for dybdelæringen i overordnet del (s. 7). Å kunne legge til rette for dybdelæring forutsetter at læreren følger opp hver enkelt elev og tilrettelegger slik at alle opplever mestring (s. 16). Utdanningsdirektoratet beskriver dybdelæring slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1)

Her kan vi se at Utdanningsdirektoratet (2019, s. 1) også legger vekt på elevenes utvikling av forståelse og kunnskap, og evnen til å benytte det man har lært i nye situasjoner.

I boken «Dybde//læring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming» er formålet å sette lys på dybdelæringsbegrepet. Denne boken gir tilgang på andre perspektiver av begrepet enn vi kan lese i NOU 2014:7 (s. 35) og i overordnet del (2017, s. 11), og er derfor interessant å inkludere i redegjørelsen. I boken forklares det at dybde har en annen betydning for dem enn hva det har for Ludvigsen-utvalget (Dahl & Østern, 2019, s. 41), og de belyser derfor de problematiske sidene ved begrepet. Forfatterne skriver at dybdelæringsbegrepet har blitt hentet inn i norsk grunnskole uten videre diskusjon, til tross for at begrepet i hovedsak har vært forsket på i høyere utdanning (2019, s. 47). De

stiller seg kritisk til hvordan Ludvigsen-utvalget omtrent bare tar for seg det kognitive perspektivet av læring (s. 47), og hevder at dybdelæring ved siden av kognitiv læring også er kroppslig, skapende, relasjonell og affektiv (s.53). Med det menes at læring er en skapende prosess der kroppen har en vesentlig betydning for læringen:

«Dybde//læring, slik vi har utledet det, handler om å ha kroppen med på laget, å få kroppen til å frambringe de affektene og følelsene som motiverer, inspirerer, forlanger og krever, kort sagt å få eleven til å *ville* lære» (Dahl & Østern, 2019, s. 51). De doble skråstrekene mellom dybde og læring er plassert der for å få frem poenget med at forbindelsen mellom kognitiv læring og dybdelæring har blitt sterkere, og bør vurderes kritisk (2019, s. 52-53). For dem er det viktig å poengtere at dybdelæring ikke bare handler om tilegnelse av kompetanse, men at det er en skapende prosess som inkluderer kroppslige, kognitive, relasjonelle og affektive aspekter (s. 53).

Michael Fullan og hans kollegaer har skrevet boken *Deep Learning: Engage the World Change the World* (2018), som er oversatt til norsk: *Dybdelæring*. Her forklares det at forfatterne forstår av dybdelæring skiller seg radikalt fra den norske begrepsforståelsen (Fullan et al., 2018, s. 8), noe som gjør denne boken relevant for å belyse ulike forståelser av begrepet. Formålet med boken er å gi leseren en dypere forståelse av dybdelæring, der elevene er handlende aktører (2018, s. 8).

Forfatterne forklarer at dybdelæring kan defineres som prosessen med å anskaffe seg de *seks globale kompetansene*. Disse kompetansene omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som vil kreves i et komplekst samfunn (s. 41). De seks globale kompetansene er *karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning* (s. 42). Hver kompetanse har flere dimensjoner. Den første kompetansen handler om å utvikle sin egen *karakter* der eleven blir utholdende, målrettet og tar ansvar for egen læring (s. 42-44). Å utvikle *medborgerskap* innebærer å få medfølelse og empati for andre mennesker, både i fjerne og nære relasjoner, globalt og lokalt (s.42). Innenfor *samarbeid* finner vi sosiale, emosjonelle og interkulturelle ferdigheter. Samtidig handler det om å kunne lære av mennesker rundt seg og å kunne bidra til at andre lærer (s. 42). Kompetansen *kommunikasjon* innebærer å kunne kommunisere med andre ved å benytte ulike hjelpemidler, og å tilpasse kommunikasjonsformen ut ifra målgruppen (s. 42). Utvikling av *kreativitet* betyr at

elevene stiller utforskende spørsmål, vurderer ideer og løsninger og at de klarer å gjøre ideer om til handling (s. 42). Den siste kompetansen, *kritisk tenkning*, handler om å reflektere og vurdere informasjon og argumenter, å gjenkjenne mønstre og å eksperimentere (s. 42). Disse seks kompetansemålene er målet, imens dybdelæringen skjer på veien mot å tilegne seg disse kompetansene (s. 41).

2.2 Utvikling av dybdelæring

2.2.1 Bruk av *de fire elementer* i undervisning

For å arbeide med de seks kompetansene i klasserommet, har Fullan og hans kollegaer utarbeidet en modell for hvordan dette enklere kan gjøres i praksis. De kaller modellen for *de fire elementer* for utvikling av læring, som innebærer følgende: *Lærende partnerskap*, *pedagogiske praksiser*, *læringsmiljø* og *digitale ressurser*. Disse fire elementene skal være gjensidige i praksis (Fullan et al., 2018, s. 113), og skiller seg fra den tradisjonelle tavleundervisningen (2018, s. 93).

Det første elementet, *lærende partnerskap*, handler om å skape et miljø som setter elevens læring i fokus. Eleven skal bli aktør i eget liv, og dybdelæringen kan bidra til at elevene blir aktive og engasjerte samfunnsborgere (s. 93-94). Dette skaper behov for nye roller og relasjoner i skolen, der alle parter samarbeider for å legge til rette for dybdelæring. Læreren bruker sin profesjonalitet til å motivere og engasjere, og til å støtte elevenes læring (s. 100). Elevenes interesser og behov bør legges til rette for, for slik å skape engasjement (s. 104). Læreren må samarbeide med foreldre og ledelse for å skape et solid fellesskap med elevenes læring som mål (s. 106). Den *pedagogiske praksisen* knyttes også til lærerens arbeid, og innebærer de vurderingene og avgjørelsene læreren tar. Læreren observerer virkningen av egen undervisning, og justerer dersom det er hensiktsmessig for elevenes læring (s. 122). I dybdelæringen legger læreren til rette for utforskende og problembasert undervisning der elevene får utvikle kompetanse og ansvar for egen læring (s. 122). For at dette skal kunne fungere på en god måte, er det en forutsetning at det arbeides for et godt *læringsmiljø*. Det kan gjøres ved at læreren viser empati og interesse for elevenes behov, og ved å skape et rom for læring der alle

elever føler tilhørighet (s. 115). Følelsen av tilhørighet skapes når eleven føler seg sett og hørt, og at elevens stemme har en betydning i fellesskapet. Det gjøres også ved å strukturere oppgaver tilpasset elevens nivå, slik at eleven opplever mestring. På den måten kan læringsmiljøet bidra til at læringen skaper nysgjerrighet, fantasi og kreativitet, som videre kan bidra til at elevene lærer i dybden (s. 115). Det siste elementet innebærer å benytte *digitale ressurser* i undervisningen for å utvikle elevenes digitale ferdigheter. I dag er tilgangen på digitale ressurser enorm, og elevene har behov for evner til å vurdere og sortere den informasjonen de finner (s. 118-119). Undervisningen bør inkludere egnede digitale ressurser, slik at elevene kan reflektere rundt bruken, tilegne seg kunnskap og videreutvikle ferdighetene (s. 120).

2.2.2 Utforsking

I overordnet del av læreplanverket kan vi lese følgende: «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det å kunne *utforske* trekkes altså frem som viktig for å utvikle dybdelæring. At elevene arbeider *utforskende*, vil si at de bruker sine kunnskaper og ferdigheter til å undersøke, stille spørsmål og til å reflektere over det de finner (Haug & Mork, 2021, s. 19). Utforskende arbeid kan bidra til at elevene utvikler evnen til kritisk tenkning, samtidig som de kan bli løsningsorienterte og selvstendige (2021, s. 31). Dybdelæring kommer til syne i utforsking ved at elevene må bruke den kunnskapen de allerede besitter til å løse problemer i kjente og ukjente situasjoner (s.35). Gjennom det utforskende arbeidet må elevene vurdere sine egne meninger og de løsningene de kommer frem til, noe som også kan knyttes til dybdelæring og refleksjon over egen læring (s. 35).

Å utforske er noe elevene må øve på, og det finnes flere måter læreren kan tilrettelegge for å hjelpe elevene på veien mot å utforske selvstendig. Det første læreren kan gjøre er å gi elevene såkalte *triggere*, altså et fenomen eller et problem som vekker elevenes nysgjerrighet og forskertrang (s. 19). Videre bør det formuleres spørsmål som bidrar til at elevene må benytte ulike metoder for å finne løsninger, og her bør elevene arbeide med å planlegge hvordan det utforskende arbeidet skal foregå. Elevene kan i

planleggingsprosessen finne ut av hva slags metode de skal bruke for å finne kunnskap, hvor de skal søke etter kunnskap og hvordan de kan vurdere kildene (s. 20-21). Etter å ha innhentet kunnskap, bør elevene lære hvordan de kan dokumentere og formidle det de har kommet frem til (s. 22).

2.2.3 Samhandling i undervisning

Dersom vi ser tilbake på Utdanningsdirektoratets definisjon på dybdelæring, kan vi se at elevenes samarbeidsevne beskrives som en del av dybdelæringen: «Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). At elevene skal samhandle med andre, kan knyttes til det *sosiokulturelle læringssynet*. Ifølge denne retningen er den sosiale konteksten viktig for læringen, og det legges vekt på at læring skjer i samhandling med andre mennesker (Elstad, 2021, s. 90). Lev Vygotsky er kjent for sitt sosiokulturelle læringssyn. Han mente at kunnskap skapes i interaksjon med andre mennesker (Elstad, 2021, s. 89). I sin bok, *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*, skriver han at utviklingen av læring kan deles inn i to nivåer (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Det første nivået er den kunnskapen elevene allerede besitter og mestrer. Dette nivået kaller han for *actual developmental level* (1978, s. 85-86). På norsk blir begrepet blant annet omtalt som det faktiske utviklingsnivået, og de utfordringene eleven møter på dette nivået er den i stand til å mestre på egenhånd (Elstad, 2021, s. 91). For å nå neste utviklingsnivå, *the zone of proximal development*, er elevene avhengig av støtte fra en mer kompetent voksen eller jevnaldrende (1978, s. 86-87). Dette nivået kalles gjerne den nærmeste utviklingssonen, og viser til den potensielle læringen som eleven kan nå ved veiledning og støtte (Elstad, 2021, s. 91).

En type undervisning som kan bidra til utvikling av elevenes samarbeidsevne, er *dialogisk undervisning* (Elstad, 2021, s. 165). En *dialog* er en samtale som foregår mellom to eller flere parter (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 227). I den dialogiske undervisningen er formålet, ifølge Eyvind Elstad (2021, s. 165), å skape en samtale der elevene er delaktige og kan uttrykke sine tanker og meninger. Gjennom dialog kan

elevene lytte, reflektere og gi tilbakemeldinger på hverandres uttalelser. På den måten kan elevene se saken fra ulike perspektiver, og slik oppnå større forståelse for sine medmennesker (Elstad, 2021, s. 165). For at dialogen skal bidra til utvikling hos elevene, er det viktig at elevene er åpensinnede og villige til å akseptere at de vil møte ulike meninger (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 227-228). God dialogisk undervisning kan bidra til at elevene utvikler dybdelæring, men forutsetter at læreren legger til rette for undervisning der elevene kan undre seg både utforskende og kritisk (Bolstad, 2020).

2.3 Dybdelæring i KRLE-faget

Ifølge Ole Kolbjørn Kjørven er *forståelse, holdninger og ferdigheter* tre begreper som kan gi oss innblikk i hvordan dybdelæring kan komme til uttrykk i KRLE-faget (Kjørven, 2021, s. 74-75). Disse tre begrepene vil nå redegjøres for, slik at det kan trekkes frem i oppgavens diskusjonsdel.

Overflatelæring omfatter overføring av kunnskap fra læreren til elevene, der elevene kanskje heller pigger fremfor å forstå det de lærer. Dybdelæringen skal på sin side ha større fokus på elevenes *forståelse* (Kjørven, 2021, s. 76), som betyr at elevene *internaliserer* kunnskapen. At kunnskapen *internaliseres*, vil si at elevene tilegner seg kunnskapen og gjør den til en del av sin hverdagsvirkelighet (Berger & Luckmann, 2000, s. 136-137). Eleven oppnår altså forståelse når kunnskapen gjøres om til dens egen (Kjørven, 2021, s. 76). For at elevenes forståelse skal utvikles i KRLE-faget, er det viktig at undervisningen oppleves relevant for elevene. Den må bygge på kunnskapen elevene allerede besitter, slik at den kan videreutvikles og på den måten skape en større forståelse (2021, s. 76). Samtidig trekkes klasseromsfellesskapet frem som viktig, fordi forståelsen også utvikles i møte med mennesker med ulike bakgrunner, erfaringer og tanker (s. 77). Dette tar oss videre til behovet for gode *holdninger* hos elevene.

Det å kunne møte mennesker med åpenhet og nysgjerrighet er en evne som må øves på. Elevene skal trenes opp i å kunne lytte til andre, respektere hverandre og å kunne sette seg inn i andres perspektiver (s. 77). Dette kan bidra til dybdelæring, men krever

at elevene har gode holdninger til hverandre. Med gode holdninger menes holdninger som bygger på de grunnleggende verdiene vi finner i formålsparagrafen i opplæringsloven (s. 78). Blant verdiene finner vi respekt for menneskeverdet og naturen, nestekjærlighet og likeverd (Opplæringslova, 1998, §1-1). I opplæringsloven er undervisningen i KRLE-faget beskrevet slik: «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål» (Opplæringslova, 1998, 2-4). Dette kan knyttes til det Kjørven (2021, s. 77) har beskrevet om hvordan elevene kan trenes opp i gode holdninger, samtidig som det viser KRLE-fagets ansvar for holdningsarbeidet i skolen. Det å legge til rette for utvikling av gode holdninger hos elevene er en tidkrevende prosess, og det er en forutsetning at klasse miljøet oppleves som trygt (2021, s. 78). På den måten kan elevene møte mennesker som er ulike fra en selv og samtidig utvikle forståelse for mangfoldet og gode holdninger (s. 77).

Ferdighetsbegrepet handler om å kunne anvende den kunnskapen man har tilegnet seg i nye situasjoner. Ved å bruke ulike metoder og tilnærminger, kan elevene få større forståelse for det de skal lære, samtidig som de videreutvikler sine ferdigheter (s. 79). For å tilrettelegge for dybdelæring kan læreren gi rom for utforskning i undervisningen, som krever at elevene utvikler flere ulike ferdigheter. For å kunne utforske må eleven kunne undersøke, reflektere, finne løsninger og vurdere det de finner av informasjon. Dette er ferdigheter elevene må øves opp i over tid (s. 80). Videre kan dette bidra til at elevene mestrer oppgaver i andre fag og i situasjoner utenfor skolen (s. 81).

2.4 Arbeid med læreplan

Læreplaner er styringsdokumenter som forteller hva elevene skal lære på skolen. Disse gir oversikt over hva de ulike fagene skal inneholde og hvor stor del av undervisningen faget skal ha. Det vil altså si at læreplaner er nasjonale planer som alle skoler og lærere skal forholde seg til og planlegge undervisning etter (Imsen, 2016, s. 266). Læreren har likevel metodefrihet, ettersom læreplanene ikke legger føringer for hvordan læreren skal undervise. Verbene som brukes i læreplanene legger derimot føringer for hva

eleven skal kunne etter gitt årstrinn (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 55). Eksempelvis kan vi finne verb som å utforske, sammenligne og å reflektere, i KRLE-fagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

John Goodlad og hans kollegaer har utviklet en teori om læreplanens ulike sider, som gjerne blir kalt *læreplanens fem ansikter*. De forklarer at læreplanen kan sees fra ulike perspektiver, nemlig *den ideelle, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen* (Goodlad et al., 1979, s. 60). *Den ideelle læreplanen* kan forklares som de tankene og forventningene som ligger til grunn for læreplanen (1979, s. 60). *Den formelle læreplanen* er selve læreplanen slik vi leser den, der vi kan få informasjon om hva som er fagets mål og omfang (s. 61). Når vi ser på *den oppfattede læreplanen*, omfatter dette tolkningen av den formelle læreplanen. De som leser læreplanen vil oppfatte innholdet ulikt, ut ifra egne erfaringer, holdninger til undervisning og læring, og kreativitet (Goodlad et al., 1979, s. 61-62; Imsen, 2016, s. 279). Hvordan læreren tolker læreplanen vil dermed ha påvirkning på undervisningen, som kan knyttes til *den gjennomførte læreplanen*. Dette handler om undervisningen som gjennomføres i interaksjon mellom læreren og elevene (Goodlad et al., 1979, s. 62-63). Den siste siden ved læreplanen, *den erfarte læreplanen*, omhandler elevenes opplevelse av undervisningen. Den erfarte læreplanen handler altså om hvordan elevene lærer og erfarer undervisningen i klasserommet (Imsen, 2016, s. 280).

2.5 Vurdering av dybdelæring

Gjennom mange år har det vært uenighet rundt hva, hvordan og hvor mye som skal vurderes i skolen (Hatlebrekke, 2021, s. 229). Læreren har fått et ansvar for å gi elevene underveisvurdering, slik at de kan få innsikt i sin egen læring og utvikle seg videre (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 261). Da er det viktig at læreren viser respekt for eleven i tilbakemeldingen, ettersom vurdering kan oppleves sårbart for elevene. Dersom læreren gir eleven dårlig karakter på dens arbeid uten begrunnelse, kan eleven bli brutt ned (2014, s. 261). Derfor er det viktig at læreren er rettferdig og begrunner sin karaktersetning i form av gode og forståelige tilbakemeldinger til elevene (s. 261). I

forskriften til opplæringsloven kan vi lese at elevenes atferd ikke skal inngå i vurderingen av faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Elevenes atferd vurderes for seg, og innebærer om elevene viser respekt og tar hensyn til andre (2006, §3-4).

Dybdelæringen handler både om at elevene skal forstå hva kunnskapen er, hvordan de kan anvende den og når den kan brukes. For å kunne vurdere hvorvidt elevene har lært i dybden, må det legges til rette for vurderingssituasjoner der elevene må vise at de har forstått hvordan de kan bruke kunnskapen og ferdighetene sine. Da får de samtidig vist at de har forståelse for når og hvorfor det er hensiktsmessig å benytte kunnskapen (Bolstad, 2020, s. 21). Når det kommer til refleksjon, kan det være utfordrende å følge elevenes progresjon, ettersom det ikke finnes et konkret svar på problemstillingen det reflekteres rundt. Derfor er det viktig at læreren er tydelig i forkant av en vurderingssituasjon, slik at elevene vet hva som forventes av dem i refleksjonen (Sunde & Wille, 2017, s. 126-127). I refleksjon kan læreren vurdere elevenes evne til å anvende fagbegreper, deres språkbruk og forståelse (2017, s. 126).

I KRLE-fagets læreplan står det beskrevet hva som skal vurderes hos elevene etter fjerde-, syvende- og tiendeårstrinn. For elevene på ungdomstrinnet står det beskrevet følgende: «Elevene viser og utvikler kompetanse i KRLE på 8., 9. og 10. trinn når de undersøker og forstår religioner og livssyn og reflekterer over eksistensielle og etiske spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I syv av de femten kompetansemålene etter tiende trinn, blir verbet «å utforske» benyttet (2019, s. 8). Det betyr blant annet at KRLE-læreren skal vurdere elevenes evne til å undersøke og forstå religioner. Videre står det beskrevet at elevene skal vurderes i deres anvendelse av kunnskap om religion og livssyn i kjente og ukjente situasjoner (s. 8). Elevene skal også bruke og diskutere faglige begreper, og bruke kilder på en kritisk måte (s. 8). Det er altså mange hensyn læreren skal ta i vurderingen av elevenes kunnskaper og ferdigheter i KRLE-faget. Trine Anker (2021, s.69) skriver at læreplangruppen ønsket at kreative arbeidsmåter skulle få en større plass i fagets undervisning. For å bevare lærerens metodefrihet ble derfor verbet utforske benyttet i kompetansemålene, ettersom det finnes mange måter å utforske på (2021, s. 69). Da kunne lærerne beholde sin frihet i valg av metode.

3 Metode

I dette kapitlet er formålet å gi innsikt i forskningsmetodene som er benyttet for å innhente og analysere datamaterialet. Som forsker er det viktig å være detaljert i beskrivelsen av metodene som er benyttet for å samle inn data, og at valgene som er tatt underveis blir begrunnet (Dalland, 2020, s. 243-244). Her vil jeg presentere og begrunne de valgene som er tatt for dette prosjektet. Jeg vil begynne med å gjøre rede for oppgavens *forskningsdesign*, før jeg gir en detaljert beskrivelse av datainnsamlingsmetoden. Her vil jeg gi innsikt i arbeidet som ble gjort i forkant av datainnsamlingen, gjennomføringen av undersøkelsen og analyseprosessene i tilknytning til datamaterialet. Videre vil jeg diskutere hvordan jeg har arbeidet for å sikre god kvalitet, og forklare hvordan jeg har ivaretatt de forskningsetiske retningslinjene.

3.1 Forskningsdesign

Etter problemstillingen min var utformet, var neste steg å finne ut hvordan denne kunne undersøkes og belyses på best mulig måte. Det finnes mange ulike metoder og fremgangsmåter innenfor forskningen, og det er derfor nødvendig å vurdere hva som vil være mest hensiktsmessig for akkurat dette prosjektet (Christoffersen et al., 2016, s. 69). Disse vurderingene faller innunder prosjektets *forskningsdesign*, og det er viktig å reflektere rundt hvordan undersøkelsen kan gjennomføres på best mulig måte (2016, s. 69). God planlegging er viktig for videre gjennomføring, og valgene som tas er med på å utforme oppgavens design (Krumsvik, 2014, s. 28). I denne undersøkelsen har jeg valgt å benytte et *kvalitativt* forskningsdesign.

3.1.1 Kvalitativ forskning

Innenfor forskning er det vanlig å skille mellom *kvalitativ* og *kvantitativ* forskning. Sistnevnte har som formål å generalisere talldata og å produsere generell kunnskap. Kvantitativ forskning kjennetegnes dermed som store undersøkelser med fokus på bredde fremfor dybde (Befring, 2015, s. 39-40). *Kvalitativ* forskning søker kunnskap om

menneskers hverdagsliv og subjektive opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I kvalitativ forskning vil det derfor være mulig å få utdypende svar som kan bidra til å forstå informantens personlige erfaringer og tanker (Befring, 2015, s. 111). I denne oppgaven er formålet å få innsikt i lærerens erfaringer og forståelse av begrepet dybdelæring og deres arbeid med dette. Jeg ønsker altså å komme i dybden av lærerens forståelse, og jeg har derfor kommet frem til at det er mest hensiktsmessig å benytte et kvalitativt forskningsdesign.

Innenfor kvalitativ forskning finnes det ulike tilnærminger, herunder *fenomenologi*.

Dette er en tilnærming hvor formålet er å utforske menneskers erfaringer med et fenomen (Christoffersen et al., 2016, s. 78). Her er det informantens egne meninger og tanker som vektlegges, da dette kan gi innsikt i deres forståelse av fenomenet.

Fenomenet kan erfares ulikt fra person til person, og derfor er fenomenologien ute etter å få innsikt i informantens livsverden (2016, s. 78-79). I denne oppgaven er formålet å undersøke hvordan dybdelæring forstås og arbeides med av KRLE-lærere, noe som krever at jeg kommer i dybden av lærerens egne erfaringer og tanker. Dermed har prosjektet en fenomenologisk tilnærming, der dybdelæring er fenomenet som undersøkes.

3.2 Intervju

Problemstillingen omhandler lærernes forståelse av og arbeid med dybdelæring etter fagfornyelsen. For å finne ut av dette, måtte det benyttes en metode der jeg kunne få tilgang til lærernes meninger. Nettopp fordi jeg ønsket å komme i dybden av lærernes tanker rundt fenomenet, valgte jeg å gjennomføre *kvalitative intervjuer*. Et *intervju* er en type samtale mellom to eller flere personer, der forskeren styrer samtalen for å legge til rette for at informantens erfaringer og oppfatninger kan uttrykkes (Høgheim, 2020, s. 130). Innenfor forskning er dette en samtale der de ulike partene ofte deler interesse for tematikken som er gjennomgående i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Det *kvalitative intervjuet* kan gi ny innsikt og kunnskap om informantens livsverden (2015, s. 156), og kan gjennomføres på ulike måter. I dette prosjektet har jeg

benyttet *semistrukturerte intervjuer*. At intervjuet er *semistrukturert* vil si at jeg på forhånd har utformet en intervjuguide som er utgangspunktet for intervjuet. Likevel er det åpent for at informanten kan komme med annen informasjon og vinkle inn på andre temaer (Høgheim, 2020, s. 131). Da hadde jeg også mulighet stille oppfølgings spørsmål for å komme mer i dybden av informantenes tanker og meninger (Tjora, 2021, s. 159-160). Intervjuene jeg har gjennomført har vært *ansikt-til-ansikt-intervjuer*, som vil si at jeg har møtt informantene fysisk. Det har gitt meg en unik mulighet til å observere informantens kroppsspråk (Høgheim, 2020, s. 132). Jeg gjennomførte *en-til-en-intervjuer*, som vil si at jeg intervjuet lærerne individuelt (2020, s. 132).

3.2.1 Forarbeid

Før jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen, var det første steget å søke godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuene, noe som utløste meldeplikt av prosjektet (Dalland, 2020, s. 169). Å sende inn meldeskjema til NSD gjøres for å sikre at informantenes personvern blir ivaretatt, og er lovpålagt i tilfeller der personopplysninger behandles (2020, s. 169). I forbindelse med meldeskjema utformet jeg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema til informantene (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet forklarer prosjektets formål og informantens rolle i prosjektet. Samtidig beskrives informantens rettigheter rundt deltakelsen, og hvilke tiltak som iverksettes for å ivareta personvernet. Samtykkeskjemaet inneholder informasjon om at det ville bli tatt lydopptak av intervjuet, med eget felt for informantens signatur (s. 174).

Etter å ha fått søknaden hos NSD godkjent (se vedlegg 3), begynte prosessen med utvalg og rekruttering. Når det kommer til utvelgelse av informanter, har jeg tatt flere hensyn. Jeg har måttet avgjøre hvor stort utvalget skal være, hvem som skal være en del av utvalget, og hvordan dette utvalget skal rekrutteres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Til sammen har jeg intervjuet fire lærere som underviser i KRLE-faget på ungdomstrinnet. Utvalget har begrunnelse i hva som var praktisk gjennomførbart med hensyn til prosjektets omfang (2012, s. 49-50). Formålet med intervjuene var å finne ut hvordan lærere ved ungdomstrinnet tolket den nye

læreplanen i KRLE-faget. For å kunne få tilgang til denne informasjonen, laget jeg noen kriterier til utvelgelsen av informanter. Kriteriene var at læreren arbeidet på ungdomstrinnet og underviste i KRLE-faget. Jeg gjorde et *strategisk utvalg*, som vil si at informantene ble valgt ut ifra en bestemt målgruppe (s. 50). Informantene var både lærere i KRLE-faget, og arbeidet ved ungdomstrinnet. Det ble altså gjort et strategisk utvalg ved at jeg på forhånd hadde bestemt at læreren både måtte undervise i KRLE og arbeide ved ungdomstrinnet. Når det kommer til rekruttering av informanter, tok jeg kontakt med ulike personer som kunne gi meg informasjon om aktuelle informanter i målgruppen (s. 55). Rekrutteringsprosessen vil forklares ytterligere i delkapittel 3.2.4.

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 1) som skulle være utgangspunktet for samtalen. Dette kan være en god måte å forberede seg til intervjuet, samtidig som jeg har noe konkret å forholde meg til underveis (Dalland, 2020, s. 83). En intervjuguide kan utarbeides og brukes på ulike måter. Den kan blant annet bygges opp slik at guiden kun inneholder få stikkord, slik at intervjueren kan forholde seg til tematikkene. Dette kan skape et fritt og levende intervju (Sollid, 2013, s. 128), men stiller større krav til intervjueren. Intervjueren må være aktiv og lyttende til enhver tid for å sørge for at alle temaene, som kan være nødvendig for å svare på problemstillingen, blir omtalt (2013, s. 128). En annen måte å utforme intervjuguiden på er å lage en liste med konkrete spørsmål som kan benyttes underveis i intervjuet. Dette fører til at intervjuet blir mer styrt enn ved bruk av den stikkords-baserte intervjuguiden, men kan føles tryggere for intervjueren (s. 128). I og med at dette er de første intervjuene jeg har gjennomført på egenhånd, besluttet jeg at det var mer hensiktsmessig for meg å lage konkrete spørsmål i intervjuguiden. Slik kunne jeg finne trygghet i guiden, samtidig som jeg kunne observere informantens kroppsspråk og stille oppfølgingsspørsmål der det følte naturlig (Høgheim, 2020, s. 131). De fleste spørsmålene i intervjuguiden var *åpne*, som vil si at de er utformet slik at informantene kunne utdype og fortelle om sine erfaringer (Creswell, 2014, s. 240). Formålet med intervjuet var å få frem lærerens forståelse av og arbeid med dybdelæring, og åpne spørsmål kan være nyttig for å få informantene til å fortelle utdypende om sine egne erfaringer (2014, s. 240). Derfor var det både konkrete spørsmål og åpne spørsmål i intervjuguiden, der lærerne kunne vinkle det i den retningen de selv ønsket.

Utfordringer knyttet til intervjuguiden og ulike typer spørsmål vil redegjøres for senere i kapitlet.

3.2.2 Praktisk gjennomføring

Jeg avtalte tidspunkt for intervju med hver enkelt informant, og møtte lærerne på sin egen arbeidsplass. Alle fire intervjuene foregikk på omtrent samme måte. Vi fant et ledig rom der vi kunne sitte uforstyrret, og jeg begynte med å dele ut informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (Dalland, 2020, s. 87). Jeg fortalte igjen at det ville bli tatt lydopptak av intervjuet og viste hvordan lydopptak-verktøyet som ble brukt fungerte. Etter å ha informert om at intervjuet skulle begynne, startet jeg lydopptakeren. De første spørsmålene var oppvarmingsspørsmål, der informanten ikke trengte å reflektere for å kunne svare. Dette gjorde jeg for å skape en avslappet og trygg intervjusituasjon (Tjora, 2021, s. 159-160). Videre ble det stilt spørsmål rundt lærerens tanker om endringen i KRLE-fagets nye læreplan, dybdelæring og vurdering i faget. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis, slik at jeg kunne komme mer i dybden på informantens erfaringer og tanker (2021, s. 160). Da det siste spørsmålet var stilt og besvart, ga jeg informanten mulighet til å tilføye dersom noe var usagt eller ufullstendig. Jeg skrudde av lydopptakeren og takket for at informanten hadde bidratt i prosjektet.

3.2.3 Analyse av materialet

Alle intervjuene ble tatt lydopptak av og *transkribert* i etterkant. Først ble det *ord for ord-transkribert*, som vil si at intervjuet skrives ned ordrett slik informanten pratet i intervjuet (Dalland, 2020, s. 95). Etter å ha transkribert ord for ord, gjorde jeg en *bearbeidet transkribering*. Det innebærer at teksten omgjøres fra et muntlig språk til skriftlig form, slik at setningene deles opp og tilleggsord fjernes. Likevel er det viktig at meningen forblir den samme, og jeg leste kritisk over den bearbejdede transkripsjonen for å sikre at innholdet ikke ble endret (2020, s. 96).

For å analysere intervjuene, tok jeg i bruk *meningsfortetting* og *tematisk bearbeiding* som analyseverktøy. Jeg valgte å lage et skjema med tre kolonner, for å gjøre fremstillingen oversiktlig både for meg selv i arbeidet med analysen og for leseren (se tabell 2). *Meningsfortetting* innebærer å forkorte det informantene har sagt til kortere setninger, samtidig som innholdet forblir det samme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Amedeo Giorgi har laget en fremgangsmåte for analyseprosessen på tre steg. Første steget er å lese hele intervjuet slik det er i sin opprinnelige form, for at forskeren skal få et inntrykk av hva intervjuet inneholder (Giorgi, 2009, s. 128). I steg to fortolkes materialet og forkortes ned til presise setninger med bruk av relevante fagbegreper. Her er det viktig at forskeren er bevisst på at innholdet skal forbli det samme, til tross for at setningene kuttes ned (2009, s. 129). Dette har jeg gjort i den midterste kolonnen i analyseskjemaet. Det tredje og siste steget har Giorgi beskrevet slik: «The heart of the method is this third step (...)» (Giorgi, 2009, s. 130). Her har han skrevet at det siste steget er hjertet av analysen og er altså den viktigste delen av prosessen. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 232) skriver, i sin bok om det kvalitative forskningsintervjuet, at forskeren i det tredje steget skal tematisere datamaterialet så enkelt som mulig. De legger til at man bør forsøke å forholde seg fordomsfritt til materialet.

Olav Dalland (2020, s. 98) forklarer *tematisk bearbeiding* som den prosessen i analysen der svarene fra intervjuene kategoriseres etter tematikk. Det kan bidra til å skape oversikt og at det enkelt er synlig dersom en tematikk er omtalt flere ganger gjennom intervjuet (2020, s. 98). Dette kan se ut til å være den samme prosessen som i Giorgis (2009, s. 128) meningsfortettingsprosess. Prosessen med å kategorisere etter tematikk gjorde jeg i høyre kolonne i analyseskjemaet. De ulike temaene eller kategoriene som ble laget underveis var relevante for oppgavens problemstilling (Dalland, 2020, s. 98). Disse kategoriene ble brukt gjennomgående i analysen av alle intervjuene. Hver kategori fikk hver sin farge, for å enklere kunne holde oversikt. Til slutt tok jeg utskrift av analyseskjemaene, og behandlet hver og en kategori for seg. For eksempel gikk jeg inn i kategorien «definisjon på dybdelæring» og fant alle besvarelser som kunne knyttes til denne kategorien. Slik kunne jeg sammenligne og fremstille materialet i oppgavens resultatdel.

(Tabell 2: Utdrag fra analyseskjema)

Datamateriale	Meningsfortetting	Kategorisering
<p>M: Hvordan har dere arbeidet her på skolen med innføring av Fagfornyelsen og nye læreplaner?</p> <p>L: Vi jobber etter det systemet til Utdanningsdirektoratet, så vi følger den modulen der. Det er liksom i plantiden vår, så har vi gått gjennom de ulike modulene. Noen ganger har det vært i felles, at vi ser filmene felles og diskuterer de. Og så har vi hatt noen individuelle oppgaver, noe vi skal skrive selv, noe vi skal jobbe med selv. Så vi har liksom fulgt det som den modulen, opplæringa som de ønsket da.</p>	<p>Ved skolen til Kaja har de arbeidet med Fagfornyelsen etter systemet til <u>Udir</u>. Det har de gjort i plantiden, der de har hatt noe felles og noe individuelt arbeid.</p>	<p>Arbeid med Fagfornyelsen</p>

3.2.4 Fordeler og utfordringer ved bruk av metoden

Det finnes mange ulike metoder som kan benyttes når man skal samle inn datamateriale. Det er derfor viktig at forskeren vurderer om metoden kan bidra til å belyse problemstillingen og om den er praktisk gjennomførbar (Dalland, 2020, s. 56). Som tidligere beskrevet, benyttet jeg kvalitative intervjuer. Denne metoden er hensiktsmessig å benytte i dette tilfellet, ettersom jeg ønsket å komme i dybden av lærerens tanker og meninger (Høgheim, 2020, s. 131). Jeg vurderte altså at det ville medføre flere fordeler enn ulemper ved å benytte metoden. I dette delkapitlet vil jeg belyse de fordelene og utfordringene jeg ser ved bruk av metoden.

Den største fordelen jeg ser med kvalitative intervjuer, er at de åpner muligheten for å kunne gå i dybden av informantenes tanker, følelser og erfaringer (Creswell, 2014, s. 240; Høgheim, 2020, s. 130). Ettersom jeg ønsket å finne ut hvordan KRLE-lærere tolker og arbeider med dybdelæring, er dette den metoden jeg tenkte kunne gi meg størst innsikt i lærerens livsverden. Fordelen med bruk av semistrukturerte intervjuer, er at kunnskapen skapes mellom informanten og meg som intervjuer (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 121). Intervjuguiden inkluderer spørsmål og tematikker som kan bidra til å gi svar på problemstillingen (Høgheim, 2020, s. 132), men blir i det semistrukturerte intervjuet kun et utgangspunkt for samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I denne typen intervju kan informanten nemlig trekke inn relevante tematikker og inkludere det som føles naturlig i situasjonen. Det gjorde at jeg kunne formulere spørsmål jeg ikke hadde tenkt på da jeg utarbeidet intervjuguiden, noe som bidro til å kunne belyse problemstillingen (2018, s. 121). Da jeg gjennomførte intervjuene med lærerne, så jeg på den kunnskapen de tilførte som ekstremt verdifull. Underveis i intervjuet opplevde jeg at lærerne trakk frem tematikker jeg ikke hadde tenkt på i forkant, men som likevel kunne gi meg større innsikt i deres hverdagsvirkelighet. Som tidligere beskrevet, gjennomførte jeg ansikt-til-ansikt-intervjuer. Dette kan gi tilgang på mye informasjon gjennom informantens kroppsspråk, som ikke ville vært synlig dersom intervjuet foregikk per epost eller telefon (Høgheim, 2020, s. 131-132). En annen fordel med å gjennomføre intervjuet ansikt-til-ansikt er at det enklere lar seg gjøre å stille oppklarings spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 125-126). Det synes jeg selv var en stor fordel, fordi informantene ofte reflekterte og trakk inn nye tematikker. Da kunne jeg stille et oppklarings spørsmål for å sikre at jeg ikke hadde tolket det på en annen måte enn det som var informantens budskap (2018, s. 126).

En utfordring med kvalitative intervjuer er at prosessen med planlegging og gjennomføring kan være tidkrevende (Jacobsen, 2015, s. 146). Det kan være problematisk å få tilgang til informanter som kan bidra i prosjektet, og rekrutteringen kan dermed være utfordrende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52-53). Da jeg begynte prosessen med rekruttering høsten 2021, var samfunnet fremdeles preget av Covid-19. Det var derfor vanskelig for meg å besøke skolene, og jeg måtte kontakte skolene per telefon. Jeg kontaktet skolesekretærer ved mange ulike skoler i flere kommuner, og fikk med dette tilgang til én informant. Videre har jeg måttet ta kontakt med bekjente som har gitt meg kontaktinformasjon til aktuelle informanter. Prosessen har vært lang, og det har vært utfordrende å finne informanter som ønsket å stille til intervju. En annen utfordring ved bruk av metoden er at transkripsjonen i etterkant av intervjuet både kan oppleves tidkrevende og lite givende. Da skal nemlig hele intervjuet gjøres om fra en muntlig til en skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). En tredje

utfordring ved et kvalitativt intervju, er at informanten kanskje uttrykker det han ønsker at intervjueren skal høre (Creswell, 2014, s. 240). Da svarer informanten på spørsmålene slik han tror er «riktig», og det kan gi et falskt bilde av virkeligheten (2014, s. 240). Dette opplevde jeg i ett av intervjuene, der det virket som læreren var opptatt av at skolen han arbeidet ved ikke skulle fremstilles på en måte som kunne gjøre at jeg tenkte negativt om den. Jeg la tidlig merke til dette i intervjuet, og forsøkte derfor å stille flere oppfølgingsspørsmål for å komme mer i dybden på informantens egne erfaringer og tanker (Tjora, 2021, s. 160).

3.3 Å sikre god kvalitet

I forskningsoppgaver er det viktig at forskeren vurderer undersøkelsens kvalitet, fordi det vil bidra til større innsikt i prosjektet (Dalland, 2020, s. 245). Som en del av kvalitetsvurderingen, vil jeg diskutere undersøkelsens *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* (2020, s. 245). Her vil jeg trekke frem eksempler fra egen undersøkelse, og diskutere hvilke tiltak jeg har gjort for å ivareta kvaliteten.

3.3.1 Reliabilitet

Innenfor forskningen er det vanlig å vurdere undersøkelsens *reliabilitet*, som handler om hvorvidt studien kan sies å være pålitelig (Postholm, 2010, s. 169). Kriteriet er gjerne at undersøkelsen skal kunne etterprøves, og da gi det samme resultatet. Når det kommer til kvalitative intervjuer, er det vanskelig å få de samme resultatene dersom intervjuet gjennomføres på nytt (2010, s. 169). Det skyldes både at informanten ikke vil kunne huske alt den sa i intervjuet (s. 169), og fordi mennesket til stadighet er i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). May Britt Postholm og Dag Ivar Jacobsen (2018, s. 224) setter to krav til den kvalitative forskningens reliabilitet. Det ene kravet handler om at forskeren reflekterer over egen påvirkning på resultatene. Det andre kravet innebærer at forskningsprosessen beskrives så detaljert at leseren kan få nok innsikt til å reflektere på egenhånd (2018, s. 224).

Som forsker er det viktig å reflektere rundt sin egen subjektivitet, slik at man kan forsøke å forholde seg fordomsfri til forskningen. Det vil ikke være mulig å legge alle forutinntatte antakelser og fordommer til side, og det er derfor viktig å være bevisst på dette i forkant av undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Dersom jeg hadde gjort opp en klar mening om hva jeg ville finne i intervjuet, ville dette preget de resultatene jeg endte opp med. Det kunne gjort at jeg kun lette etter det jeg ønsket å finne og lukket muligheten for ny kunnskap (Bergestuen et al., 2020, s. 109). For å forhindre at mine egne tanker og meninger påvirket datainnsamlingen og analysen, er det flere tiltak jeg har gjort. Det første er i utarbeidingen av intervjuguiden, der jeg forsøkte å være bevisst på hvordan type spørsmål jeg stilte. Jeg forsøkte å unngå *problematisk spørsmål* og å lese gjennom spørsmålene kritisk i etterkant av utarbeidingen. *Problematisk spørsmål* er spørsmål som gir tilgang til mindre informasjon enn åpne spørsmål, og som derfor kan føre til at svarenes pålitelighet svekkes (2020, s. 203). Innenfor problematiske spørsmål finner vi blant annet *ledende spørsmål*, som handler om at intervjueren stiller spørsmål som er med på å påvirke informantenes svar. Det betyr ikke nødvendigvis at svarene er uekte, men det kan bidra til at annen interessant informasjon uteblir (s. 203). En annen type problematiske spørsmål, er de *lukkede*. Disse gir liten mulighet for utdyping, og kjennetegnes ofte som ja- eller nei-spørsmål (s. 205). *Alternativgivende spørsmål* beskrives også som problematiske, og omhandler at intervjueren gir informanten svaralternativer. Det fører til at andre svaralternativer utelukkes, og informanten kun svarer på det alternativet som passer best for vedkommende (s. 205).

Til tross for at jeg har forsøkt å unngå disse spørsmålstypene, er det likevel flere av spørsmålene som trolig kan kategoriseres som problematiske. Spørsmål 5d i intervjuguiden (se vedlegg 1), er et såkalt alternativgivende spørsmål. Jeg ønsket å finne ut om lærerne fremdeles brukte den gamle læreplanen i arbeidet med planlegging eller om de hadde løsrevet seg helt. I spørsmålet gav jeg kun to alternativer, noe som påvirket svarene. Da jeg analyserte intervjuene, så jeg at alle lærerne kun forholdt seg til de to alternativene jeg hadde gitt i spørsmålet. Det kan bety at jeg gikk glipp av verdifull informasjon som kunne vært nyttig for å svare på problemstillingen (s. 203), og er derfor viktig å reflektere rundt. Spørsmål 11, 12 og 15 (se vedlegg 1) kan

kategoriseres som lukkede spørsmål. Disse ble stilt på en måte som førte til at informantene gjerne svarte ja eller nei, og gav lite rom for utdypning (s. 205). På spørsmål 15 hadde jeg likevel lagt ved et oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til større innsikt (Tjora, 2021, s. 160). Skulle jeg gjennomført intervjuene igjen, ville jeg endret spørsmålene slik at det ikke innebar klare og fastsatte alternativer eller at de var lukkede og gav liten mulighet for å gå i dybden. Til tross for at noen av spørsmålene kan kategoriseres som problematiske, inkluderte jeg mange åpne spørsmål som tillot informantene å gå i dybden av sine tanker og meninger.

Etter å ha gjennomført datainnsamlingen, begynte som sagt prosessen med transkribering og analysing av materialet. I arbeidet med transkriberingen var jeg nøyaktig og presis, for å sikre at innholdet forble det samme (Dalland, 2020, s. 95). I transkripsjonen kan det nemlig oppstå flere trusler mot undersøkelsens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Blant annet kan lydopptakerens kvalitet prege arbeidet med transkribering, som kan gjøre det vanskelig å tyde innholdet. Det kan også være utfordrende å vite når setningen skal avsluttes, og hvor komma og punktum skal plasseres. Plasseringen av komma og punktum preges av tolkninger, og vil ha betydning for fremstillingen av datamaterialet (2015, s. 211-212). I transkripsjon av datamaterialet, lyttet jeg til lydopptaket og skrev ned alt som ble sagt i intervjuet. Deretter spilte jeg av lydopptaket igjen, samtidig som jeg leste over den transkriberte versjonen. Dette gjorde at jeg kunne stoppe opp og korrigere dersom jeg hadde hørt feil eller oversett noen ord. Det samme gjorde jeg i arbeidet med analysen, der jeg leste over flere ganger for å se om jeg hadde utelatt viktige kategorier eller poenger. I analysen er det viktig å forsøke å være nøyaktig i arbeidet, for å øke analysens reliabilitet (Høgheim, 2020, s. 216). For å styrke reliabiliteten kan det benyttes *inter-koder reliabilitet*, som handler om at to eller flere personer leser og koder datamaterialet (2020, s. 216). Da kan de sammenligne analysen de har gjort, og slik forbedre kvaliteten (s. 216). Dette er likevel vanskelig å gjennomføre for en masterstudent som skriver alene, ettersom det krever en utenforstående som kan bruke egen tid på analysearbeidet (s. 216). Jeg skulle gjerne brukt inter-koder reliabilitet som strategi for å styrke oppgavens pålitelighet, men dette har ikke latt seg gjennomføre. Derfor har jeg heller brukt *konstant kodesammenligning*, som innebærer

at jeg har sammenlignet de nye kategoriene med de jeg allerede har laget underveis i analysen (s. 216). Ved analysen av første intervjuet, utformet jeg kategorier som var passende. Neste intervju ble analysert på tilsvarende måte, men de nye kategoriene ble sammenlignet med kategoriene som oppstod i det første intervjuet. Slik sammenlignet jeg analysene og kategoriene som oppstod underveis i de fire intervjuene (s. 216).

3.3.2 Validitet

Studiens *validitet* innebærer hvorvidt metodene som benyttes egner seg til å undersøke problemstillingen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Validiteten innebærer å vurdere datamaterialets gyldighet, og her ser forskeren på de metodene som er benyttet og de resultatene som kommer frem gjennom undersøkelsen (2018, s. 17). Det finnes flere måter å kontrollere en undersøkelses validitet, der vi finner blant annet *indre validitet*. Dette omhandler hvorvidt resultatene fra undersøkelsen svarer på problemstillingen og om de metodene som er benyttet har gitt tilgang på den kunnskapen som var ønskelig (s. 17-18). Denne oppgaven har som hensikt å svare på den todelte problemstillingen: *Hvordan forstår KRLE-lærere begrepet «dybdelæring» og på hvilken måte arbeides det med dybdelæring i faget på ungdomstrinnet?* Det kan diskuteres hvorvidt intervju som metode kan gi svar på den todelte problemstillingen. Det kan tenkes at intervju kan fungere utmerket til å svare på den første delen av problemstillingen, fordi den søker kunnskap om lærernes subjektive forståelse av begrepet dybdelæring. Et kvalitativt intervju kan gi tilgang på denne kunnskapen (Creswell, 2014, s. 240). Den andre delen av problemstillingen handler om hvordan lærerne arbeider med begrepet. Ved hjelp av intervjuer vil jeg kun få tilgang på informasjon rundt lærernes arbeid ut ifra deres egne forklaringer. Det kan tenkes at dette vil være problematisk i situasjoner der informanten gir uttrykk for det vedkommende tror jeg vil høre (2014, s. 240). Derfor er det viktig å være bevisst på at intervjuene kun gir meg tilgang på informasjon om lærernes arbeid med dybdelæring fra deres eget perspektiv. For å øke undersøkelsens validitet, kunne jeg benyttet *triangulering*. Dette omtales oftest som bruken av flere datainnsamlingsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Dersom flere datainnsamlingsmetoder inkluderes, vil det bidra til å kunne gi innsikt fra flere perspektiver og dermed være med på å øke studiens validitet og reliabilitet (2018, s.

237). Til tross for at triangulering blir ansett som verdifullt i forskningen, vil bruk av flere metoder være langt mer tidkrevende enn bruk av én metode (s. 237). Som beskrevet tidligere, ønsket jeg å gjennomføre en kombinasjon av intervjuer og observasjoner for å få innsikt i lærernes arbeid i praksis. Dette ville vært langt mer tidkrevende enn å kun gjennomføre intervjuer. Jeg reflekterte rundt bruken av to metoder, og kom frem til at dette ville gå på bekostning av dybden i undersøkelsen. Jeg ønsket som sagt å gjennomføre kvalitative intervjuer nettopp fordi de kunne gi meg tilgang til lærernes utdypede erfaringer og tanker (Creswell, 2014, s. 240). Dersom jeg hadde gjennomført både intervju og observasjoner, ville jeg ikke fått tilgang på den samme dybden, ettersom masterprosjektet foregår over en tidsbegrenset periode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Det vil altså si at prosjektets validitet kunne vært styrket dersom jeg inkluderte flere metoder (2018, s. 237), men jeg besluttet at intervjuer alene kunne gi meg større innsikt i lærernes forståelse og arbeid med begrepet dybdelæring. Jeg tenkte at lærernes detaljerte beskrivelser ville gi meg verdifull informasjon som kunne bidra til å belyse problemstillingen.

I etterkant har jeg reflektert rundt bruken av spørsmål og utarbeidingen av intervjuguiden i tilknytning til undersøkelsens validitet. Jeg har innsett at det ville vært hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju før selve undersøkelsen, altså at jeg testet ut intervjuguiden med en annen enn de som deltok som informanter i undersøkelsen (Høgheim, 2020, s. 164-165). Da kunne jeg kanskje luket ut flere av de problematiske spørsmålene, og samtidig fått testet ut intervju som metode. Den som deltok i pilotintervjuet kunne gitt innspill og kommet med forslag til endringer, slik at intervjuet hadde blitt forbedret til den faktiske gjennomføringen (2020, s. 165). Dette ville jeg gjort dersom jeg skulle gjennomført en slik undersøkelse på nytt, ettersom dette kan bidra til å øke undersøkelsens validitet (s. 165). Årsaken til at det ikke ble gjennomført et pilotintervju i mitt prosjekt, er fordi rekrutteringen i utgangspunktet var utfordrende. Jeg hadde ingen i omgangskretsen, med relevant kompetanse, som kunne stille til et pilotintervju. Alle informantene jeg klarte å skaffe til intervju, var det derfor et stort behov for, i selve undersøkelsen.

3.3.3 Generalisering

Gjennom et forskningsprosjekt trekker forskeren slutninger basert på de funnene som kommer frem i undersøkelsen. I hvilken grad disse funnene kan *generaliseres*, altså overføres til andre situasjoner, vil variere fra prosjekt til prosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette kan knyttes til undersøkelsens *ytre validitet*, som handler om i hvilken grad undersøkelsens resultater kan overføres til andre situasjoner (Krumsvik, 2014, s. 152, 159). I kvalitativ forskning er det vanskelig å konkludere med at funnene fra undersøkelsen er representative for en større gruppe mennesker, ettersom det tas utgangspunkt i et mindre utvalg informanter (Jacobsen, 2015, s. 237). Funnene fra kvalitative intervjuer vil derfor ikke være mulig å generalisere, fordi resultatene ikke nødvendigvis vil bli de samme dersom undersøkelsen gjennomføres på nytt (Sollid, 2013, s. 134). Resultatene fra min datainnsamling, som baserer seg på fire kvalitative intervjuer, vil ikke være mulig å generalisere (Jacobsen, 2015, s. 237; Sollid, 2013, s. 134). Likevel kan det kvalitative forskningsintervjuet gi viktig innsikt i informantenes subjektive opplevelse og forståelse, og er derfor verdifull i forskningen (Postholm, 2010, s. 68). For å styrke studiens generaliserbarhet er det derfor viktig at forskeren inkluderer leseren i hele forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Ved å beskrive prosessen nøyaktig fra start til slutt, kan leseren oppleve å være en del av prosessen. Det kan bidra til at leseren kjenner seg igjen i det som blir beskrevet, og dermed får studien styrket sin overførbarhet (2018, s. 238).

3.4 Forskningsetiske retningslinjer

For å sikre at forskningen gjennomføres på en forsvarlig måte, finnes det *etiske retningslinjer* på forskningsfeltet (Haugen & Lund, 2006, s. 61). Disse retningslinjene er laget både for å verne om informantene som deltar i prosjektet, andre forskere og samfunnet (2006, s. 62). Her vil jeg gå inn på de ulike forskningsetiske retningslinjene som er aktuelle for dette prosjektet, for å kunne belyse de valgene som er tatt i planlegging, gjennomføring og etterarbeid.

I all forskning skal de som deltar i prosjektet få informasjon om deres rettigheter. Informantene skal delta frivillig, og det er viktig at de informeres om deres rett til å trekke seg dersom det er ønskelig. Velger informanten å trekke seg, skal det ikke få negative følger for vedkommende (Haugen & Lund, 2006, s. 65). Før jeg gjennomførte intervjuene med lærerne, gav jeg ut informasjonsskrivet jeg hadde laget i forkant. Der står det blant annet at informanten kan trekke seg dersom det er ønskelig og at informanten i så fall ikke trenger å oppgi en grunn (se vedlegg 2). I informasjonsskrivet er det også beskrevet hvordan jeg har arbeidet for å bevare deres personvern. Dette har med de forskningsetiske retningslinjene å gjøre, som går ut på at alle som deltar i forskning skal få sitt personvern ivaretatt. Informanten skal anonymiseres, slik at vedkommende ikke kan gjenkjennes (2006, s. 66-67). Dette gav jeg også informasjon om i hvert av de fire intervjuene, i tillegg til at det står forklart i informasjonsskrivet. Før jeg startet lydopptakeren, informerte jeg om hvordan lydopptak-verktøyet fungerte og hvor opplysningene ville bli lagret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Til å ta lydopptak brukte jeg Universitetet i Oslos (2022) app, Nettskjema-diktafon. Dette er et verktøy som sikrer at lydopptaket blir oppbevart sikkert og at ingen andre får tilgang. Etter intervjuene var transkribert og analysert, ble lydopptakene slettet.

I tillegg til informantene, skal også andre forskere respekteres. Det er viktig med korrekt kildehenvisning ved bruk av andres ideer eller forskningsmateriale (Haugen & Lund, 2006, s. 68). Dette gjøres for å unngå at man tar æren for andres arbeid og for å unngå plagiat (2006, s. 68). I min oppgave har jeg benyttet mange kilder til kunnskap for å belyse problemstillingen. For å sikre at dette ikke blir plagiat eller at jeg tar æren for andres arbeid, har jeg vært etterrettelig med kildehenvisningen. Jeg har henvist underveis i teksten i referansestilen APA 7th, og lagt ved en fullstendig litteraturliste i slutten av oppgaven (Dalland, 2020, s. 161-162). Fusk handler gjerne om å fabrikere data eller metode, og er ikke ønskelig innenfor forskningsfeltet. Dette gir falske data og et feilaktig bilde av virkeligheten (Høgheim, 2020, s. 93). For å unngå fusk er det viktig at forskeren gjennomfører undersøkelsen og rapporterer om alt som er gjort underveis (2020, s. 93). I forsøket på å overholde de forskningsetiske retningslinjene rundt fusk, har jeg så nøyaktig som mulig gitt en detaljert beskrivelse av undersøkelsens fremgangsmåte.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil datamaterialet fra min undersøkelse presenteres. Som tidligere omtalt, har datamaterialet blitt kodet og kategorisert. Her vil materialet presenteres etter de kategoriene som ble produsert i analyseprosessen. For å ivareta informantenes personvern, har jeg anonymisert og gitt fiktive navn. Tabell 3 er en fremstilling av mine informanter, med opplysninger om hvor lenge de har arbeidet i skolen og antall studiepoeng de har i KRLE-faget. I tabellen er antall studiepoeng i faget og antall år i skolen delt inn i intervaller, for å sikre informantenes anonymitet.

(Tabell 3: Fremstilling av informanter)

	Studiepoeng i KRLE	Antall år i skolen
Andrea	0-15	0-5
Espen	30-45	15-20
Kaja	30-45	15-20
Ole	60-120	5-10

4.1 Hvordan defineres «dybdelæring»?

Alle lærerne som deltok i undersøkelsen fikk spørsmålet om de kunne definere begrepet «dybdelæring», som har fått et større fokus i det nye læreplanverket.

Til spørsmålet svarer Andrea at hun føler dybdelæring handler om å fordype seg mer i et tema, og at man ikke skal skynde seg for å komme videre til neste tematikk. Hun opplever nemlig at de ofte må gå raskt gjennom tematikken. Videre forklarer læreren:

Men det er vanskelig med dybdelæring når man ikke kan så mye selv. Det går jo selvfølgelig an å sette dem i gang med et prosjekt, så de skal finne ut av ting selv (...) Jeg er veldig positiv til dybdelæring, at man skal kunne mer ved å utforske mer. At man skal gå litt i dybden, fordype seg og se etter ting. Men det krever jo at man lærer dem opp til å tenke sånn også da.

Her forklarer Andrea at hun synes det er vanskelig å legge til rette for dybdelæring ettersom hun ikke har kompetanse i faget. Likevel ser hun muligheter for å legge til rette for dybdelæring ved å gi rom for utforskning. Hun forklarer også at elevene må trenes opp til å arbeide på denne måten.

For Espen handler dybdelæring om å tilnærme seg stoffet på flere ulike måter. Han forteller at dette eksempelvis kan gjøres ved å dele ut en Bibel til elevene, og at han kun gir dem noen spørsmål eller retningslinjer. Dermed må elevene utforske og undersøke, fremfor at han har en innføring av tematikken. Espen tror dybdelæring også handler om å arbeide med temaet over lengre tid, men stiller spørsmål rundt hvor enkelt det er for elevene å skulle undersøke på egenhånd.

Kajas forståelse av begrepet skiller seg noe fra de to andre lærerne, og hun forklarer at det handler om å forstå og reflektere. Hun forteller at hun tidligere opplevde at elevene skulle ramse opp kunnskap på detaljnivå om de ulike religionene, men at dette ikke er riktig fokus. Kaja mener det er viktigere at elevene skal se større sammenhenger og lære de store begrepene som forståelse og toleranse. Hun uttrykker det slik:

jeg føler jo nå at i KRLE-faget så er det mer bredde, og mer forståelse, mer toleranse, mer av de der store begrepene. (...) Så hvis man tenker at dybdelæring er å kunne noe helt i dybden, så føler jeg vi går motsatt vei i KRLE-faget. Rett og slett. Men jeg føler jo det å forstå og reflektere er å forstå noe i dybden.

Ola på sin side er ærlig om frykten for at dette spørsmålet skulle komme. Han synes nemlig det er vanskelig å skulle definere begrepet, ettersom det favner så mye. Til tross for at de har arbeidet mye med begrepet på skolen der han jobber, er det vanskelig å skulle gi et svar på hvordan han forstår det. Ola gir likevel en forklaring av hvordan han tolker begrepet:

Men sånn jeg forstår å jobbe med dybdelæring selv, så er det jo det at den kunnskapen og forståelsen jeg ønsker å gi elevene skal de kunne bruke videre i andre situasjoner og settinger. Og at det skal gi en dypere forståelse enn å bare kunne faktakunnskapen.

For Ola handler dybdelæring altså om at elevene skal få en dypere forståelse slik at de kan benytte kunnskapen de har tilegnet seg i nye situasjoner. Videre i intervjuet trekker han også frem utforsking og kildekritikk som viktig i dybdelæringen. Ola legger flere ganger til at det er viktig for han at elevene får bruk for kunnskapen de lærer på skolen senere i livet.

Ved å se på de fire lærernes beskrivelse av dybdelæring, kan det se ut til at det finnes usikkerhet rundt hva som faktisk ligger i begrepet. Ola uttrykker dette ved å si at begrepet er mye jobbet med, men likevel vanskelig å definere med ord. Det kan se ut til at Kaja også synes det er vanskelig å definere begrepet, men at hun egentlig deler mange av de samme tankene som Ola. De to trekker begge frem at elevenes forståelse er viktigere enn den faktabaserte kunnskapen og at dette er med på å fremme dybdelæring. Espen og Andrea har mange like tanker om dybdelæring, og legger vekt på at tematikken bør arbeides med over tid. I tillegg er utforsking sentralt i definisjonen på dybdelæring hos de to lærerne, noe som også kommer til syne i Olas definisjon.

4.2 Kompetansemål og dybdelæring i KRLE-faget

Til spørsmål om hvordan læreren opplever de nye kompetansemålene i læreplanen, svarer Andrea at hun synes det åpner muligheter for å trekke inn det man selv ønsker. Hun forteller at kompetansemålene legger til rette for dybdelæring fordi de er såpass store og omfattende. Videre legger hun til at hun likevel synes det er problematisk å legge til rette for dybdelæring i KRLE-faget, ettersom det er viet få timer til faget i løpet av uken. Andrea synes det er en vanskelig og lang prosess å bryte ned kompetansemålene, fordi de er store og omfattende.

Espen opplever at kompetansemålene har endret måten å undervise på, og at de legger opp til at elevene skal utforske og undersøke. Han forklarer at dette gjør at han må veilede elevene i større grad enn tidligere og at kompetansemålene bidrar til nye måter å tilnærme seg stoffet på. Espen er positiv til dybdelæring, og synes den nye læreplanen

i KRLE-faget legger godt til rette for dette. Nå kan de arbeide med den samme tematikken over lengre tid. Han sier:

For tidligere synes jeg det var sånn: med kristendommen så skal du ha om kirken og kirkerommet, så skal du ha om Bibelen og så skal du ha om sentrale skikkelser, ikke sant. Nå tar du bare alt oppi en bøtte. Ja, da kan noen jobbe med sentrale skikkelser mens andre jobber med nattverd for eksempel.

Her kan vi se at Espen forklarer forskjellen mellom den tidligere og den nåværende læreplanen. Han forteller at han nå kan arbeide med flere tematikker samtidig, fremfor å behandle dem enkeltvis.

Kaja uttrykker stor entusiasme for den nye læreplanen i faget. Hun forklarer at hun ikke er opptatt av den kunnskapen elevene kan søke opp selv, og mener KRLE-fagets formål er å utdanne elevene til å bli reflekterte og tolerante mennesker som forstår hverandre. Endringene i læreplanen har åpnet for å arbeide med temabasert undervisning, noe Kaja beskriver som det hun liker best med faget nå. Kaja synes kompetansemålene legger godt til rette for dybdelæring og sier følgende: «jeg synes i KRLE at vi har gått riktig vei, fordi jeg tenker også at skolen og samfunnet er endret. Vi kan bruke mye mer artikler inn i skolen. Vi har liksom mer frihet i faget føler jeg». I sitatet forklarer Kaja at KRLE-faget har endret seg i tråd med skolen og samfunnet, og at det bidrar til at hun som lærer får større frihet i faget.

I likhet med Kaja, er Ola veldig fornøyd med den nye læreplanen. Til spørsmålet om hvordan han synes det er å planlegge undervisning etter de nye kompetansemålene svarer han:

Er så deilig! Ja, jeg elsker det. (...) nå opplever jeg det som friere og jeg kan jobbe mer med aktuelle temaer. Man trenger ikke gå så inn i dybden på alt og den puggingen. Jeg synes man kan jobbe mye frieren da, går det an å si det?

Som vi ser er Ola positiv til de nye kompetansemålene, og mener de gir han muligheten til å jobbe mer med aktuelle temaer. Han forklarer senere at kompetansemålene åpner

for å jobbe mer med elevenes forståelse, ettersom de nå går bort fra den puggekunnskapen som tidligere ble krevd i kompetansemålene. Ola forteller også at han synes det er enklere å behandle flere tematikker samtidig.

Når det kommer til kompetansemålene og dybdelæring i den nye læreplanen, kan vi se at det finnes flere lignende meninger blant lærerne. Blant annet kan vi se at alle lærerne mener den nye læreplanen i KRLE-faget legger godt til rette for dybdelæring. Andrea, Kaja og Ola forteller i sine intervjuer at den nye læreplanen gir læreren får større frihet i faget. I intervjuene med Kaja og Ola kommer det frem at de opplever at den nye læreplanen åpner for temabasert undervisning i KRLE-faget. Videre kan vi se at både Kaja og Ola uttrykker stor entusiasme til den nye læreplanen, og har det samme synet på hva slags kunnskap som blir lagt til rette for nå. De forteller begge at de er opptatt av at elevene skal oppnå forståelse fremfor å pugge faktakunnskap, som tidligere hadde for stort fokus. Nå synes de derimot at læreplanen åpner for at elevene kan arbeide på en måte som gir dem mer forståelse for faget og menneskene rundt seg.

4.3 Lærerens arbeid med dybdelæring

De fire lærerne ble spurt om hvordan de arbeidet med dybdelæring, og hvilke spesifikke endringer de har gjort etter den nye læreplanen har tredd i kraft. Det ble også stilt spørsmål rundt refleksjon som metode for å oppnå dybdelæring. Dette kan bidra til å få innsikt i hvorvidt lærerne tolker den nye læreplanen og hvordan de arbeider med dybdelæring etter Fagfornyelsen.

Etter innføring av ny læreplan i KRLE-faget, forteller Andrea at hun ikke har gjort spesielle endringer i planlegging av undervisning. Hun har likevel tanker om hvordan hun kan legge til rette for dybdelæring. Andrea forteller at hun kan gi elevene gode oppgaver der de må lete selv og forstå hvordan de skal løse oppgaven. Underveis kan hun gi små hint, slik at elevene selv kan finne svaret. Et eksempel hun kommet med på en slik oppgave, er at elevene skal sette seg inn i en religiøs persons liv og undersøke religionens leveregler og menneskesyn. Hun foreslår at elevene kan produsere en film,

blogg eller videoblogg med den informasjonen de har funnet. Når det kommer til refleksjon i klasserommet, forteller Andrea at hun tror det bør struktureres for å kunne gjennomføres på en god måte. Det kan gjøres ved å legge til rette for dialog i klasserommet, eller ved å la elevene diskutere i grupper eller par. Hun legger til at elevene ikke må gå tom for ting å diskutere. Andrea ser for seg at det ville vært fint for elevene å dele prosjektet sitt med de andre i klassen, men legger til at elevene hennes ikke er veldig begeistret for faglig samtale i klasserommet. Hun ser for seg at den manglende muntlige aktiviteten og refleksjonen i klasserommet kan være en begrensning for dybdelæring, fordi elevene ikke får høre hverandres perspektiver. Videre i intervjuet kommer det frem at Andrea ikke opplever en stor endring etter innføring av nye læreplaner. Hun forteller:

(...) jeg skulle ønske at det faktisk var en reell endring. For jeg føler helt ærlig at okei, nye mål og nye tanker, det er kjempebra. Men her sitter vi da. Jeg føler at det er ikke noe nytt, det føler jeg ikke. Og så har vi ikke tid til å planlegge noe gøy. Det er veldig dumt.

På spørsmålet om hva Andrea tror det krever av en KRLE-lærer for å kunne legge til rette for dybdelæring, svarer hun at hun tror det krever mye fagkunnskap og didaktisk kompetanse. For henne er det vanskelig å legge til rette for noe annet enn det som står i læreboka, ettersom hun ikke har utdanning i KRLE-faget.

Espen kan fortelle at han har endret måten å tenke på etter endringen i læreplanen. Tidligere var det gjerne slik at han hadde forelesning først og at elevene deretter gjorde oppgaver knyttet til forelesningen. Nå arbeider Espen med dybdelæring ved å benytte ulike tilnærminger. Det gjør han ved å legge til rette for at elevene kan undersøke og utforske på egenhånd. Han forteller om et opplegg der han aktivt la til rette for dybdelæring i KRLE-faget, hvor elevene skulle begynne med noe han kaller en «religiøs reise». Læreren hadde planlagt reisen i forkant. Den innebar at de, som introduksjon til ny tematikk, skulle reise rundt i nærområdet og besøke ulike hellige hus. Elevene skulle på forhånd ha gjort klart en liste med ting de lurte på, som i etterkant av besøkene skulle diskuteres med resten av klassen. Videre skulle klassen begynne arbeidet med en av religionene, der elevene skulle utforske hellige skrifter og se sammenhenger. Når

elevene skal arbeide med utforsking opplever Espen at elevene har et større behov for veiledning enn tidligere, og gir dem derfor noen ledetråder for å hjelpe dem på veien med utforskingen. Han trekker frem det problematiske med å skulle utforske i undervisningen: «(...) for en del av de svake elevene så blir det jo nesten uoverkommelig for dem. For dem så kan det jo være bedre at jeg står og underviser, og så gjør de de her oppgavene fra en til ti».

Dersom man legger til rette for refleksjon og diskusjon i klasserommet, forteller Espen at man kan oppleve fantastiske diskusjoner og tankerekker. Han tror det er spesielt viktig å skape et trygt sted for refleksjon i KRLE-faget, da dette er et viktig fag som kan bidra til personlig utvikling. Til spørsmål om hvordan en kan skape et slikt trygt sted som er åpent for refleksjon, svarer Espen at dette krever mye jobb og må gjøres over tid. Han tror det er viktig at man som er lærer er en tydelig ordstyrer for at alle elever skal slippe til, og at han allerede på åttendetrinn begynner å lære elevene hvordan man prater til hverandre. Da slår han ned på dårlige holdninger og negativ ordbruk, slik at elevene vet hva som forventes av dem. Det at læreren tør å ta opp vanskelige temaer trekker han frem som viktig, fordi elevene har mange spørsmål. Elevene vil da kunne utdype og sette ord på følelser og tanker. Espen forklarer at læreren må tørre å la seg engasjere og bli med på tankerekker og refleksjoner. Videre i intervjuet forteller Espen at han synes det er viktig å gjøre elevene bevisste på kildebruk. Elevenes holdninger til ulike religioner og livssyn kan prege deres bruk av kilder, og det er viktig for han at elevene lærer å finne informasjon som ikke er speilet av egne følelser.

For Kaja er den største forskjellen i planlegging av undervisning at skolen ikke bruker lærebok lenger. Hun forklarer også at de nå sitter mer sammen i team for å bli enige om vurderingsmetoder, før de planlegger egen undervisning. Kaja legger aktivt til rette for dybdelæring ved å lage en vurderingsoppgave som elevene jobber med over en lengre periode. Før elevene begynner å arbeide med oppgaven, underviser læreren om de tematikkene hun tenker er avgjørende at elevene forstår i forkant av arbeidet. Den kunnskapen bruker elevene til å fordype seg i en større oppgave. Kaja opplever at elevene blir mer motivert dersom de får velge mellom flere ulike oppgaver, og tilrettelegger derfor slik at elevene har flere oppgaver å velge mellom. Hun forteller

videre at hun pleier å gjennomføre diskusjoner i klasserommet, der hun enten velger et tema eller at de tar utgangspunkt i en filmsnutt. Deretter skal de reflektere og diskutere temaet eller filmen. Kaja tror det å reflektere og å prate sammen kan bidra til at elevene oppfatter andres meninger og må sette spørsmåltegn ved sine egne. Dette kaller hun å trene opp egen refleksjonsevne, der elevene trenes opp i å forstå seg selv og å se sin egen forståelse opp mot andres. Kaja tror KRLE-læreren må være interessert og samfunnsengasjert for å kunne legge til rette for dybdelæring. Hun tror det er en fordel å ha et iboende godt menneskesyn, som kan overføres til elevene. Elevene skal ut i en stor verden og møte mennesker med ulik bakgrunn, og da er det viktig å ha respekt for menneskene rundt seg. Kaja legger til at elevene bør vite hvor grensene mellom ytringsfrihet og krenkelse går.

Slik som Espen, kan Ola fortelle at den nye læreplanen har endret måten å tenke på for han også. Ola forklarer at han tidligere stresset mer med at elevene skulle kunne faktakunnskaper på rams, og at han nå retter oppmerksomheten mot kunnskap som elevene kan få bruk for i andre sammenhenger. For han blir dermed den største endringen at han slipper å ha ansvar for å skulle overføre faktakunnskap til elevene slik det var før. Nå synes han det er viktig å skape en rød tråd gjennom hele faget, og at kunnskapene skal bygge på hverandre. Slik kan elevene tilegne seg kunnskap de kan bruke til å utforske og lære i dybden. Ola forteller at han aktivt legger til rette for dybdelæring i en vurderingsoppgave der elevene skal lage sin egen religion. Han er opptatt av at nivået skal tilpasses elevenes kunnskapsnivå slik at elevene kan oppleve utfordring og mestring. De begynner med å definere religion og å finne ut hva religion betyr for elevene. Han mener at forståelsen for hva religion innebærer blir dypere og større jo mer de forsker på det.

Ola tror læreren må tørre å prøve noe nytt og gi slipp på det gamle og faste, for å legge til rette for dybdelæring i faget. Videre forteller han at det er viktig at læreren er en god klasseleder som kan bidra til å skape et trygt klassemiljø. Da kan man få til gode samtaler der elevene kan dele refleksjoner og tanker. Han tror tid er en nøkkel i etableringen av et godt klassemiljø, samtidig som alle lærerne må samarbeide godt. Når det kommer til refleksjon, tror Ola at KRLE-faget trener elevenes refleksjonsevne og at

det er her de lærer mye om prosessene ved å reflektere. Disse evnene kan elevene ta i bruk i andre fag og i andre situasjoner. Han tror refleksjon kan bidra til dybdelæring i faget, og mener elevene kan utvikles mye gjennom refleksjon. Det kan lære elevene å se saken fra andres perspektiv og å sette seg inn i andres synspunkter. Han mener det er en berikelse for mennesket at man klarer å forstå, noe han tror elevene oppnår ved å reflektere og å øve på refleksjon.

Ved å se på de fire intervjuene, kan vi se at det er forskjell på hvilke endringer lærerne gjør etter innføring av ny læreplan i KRLE-faget. For Espen og Ola har den nye læreplanen endret måten å tenke på. Espen forteller at han benytter ulike tilnærminger, fordi læreplanen legger opp til at elevene skal utforske i større grad enn tidligere. Ola forteller at han tidligere følte et ansvar for å overføre kunnskap til elevene, og at endringen i læreplanen fører til at han ikke lenger føler på dette ansvaret. På skolen der Kaja arbeider brukes ikke lenger lærebøker, og at dette er den største endringen for hennes del. Andrea forklarer at hun ikke gjør noen spesifikke endringer etter fagfornyelsen, og at hun ikke opplever en reell endring etter den nye læreplanen trådte i kraft.

De fire lærerne har mange tanker rundt hvordan man kan legge til rette for dybdelæring i KRLE-faget. Andrea, Espen og Ola tenker at utforsking kan bidra til dybdelæring. Andrea og Espen har begge troen på oppgaver der elevene på egenhånd skal undersøke og utforske. Underveis gir lærerne hint for å hjelpe elevene i gang med utforskingen. Kaja forteller at hun legger til rette for dybdelæring ved å la elevene arbeide med oppgaver over tid og at hun har en gjennomgang av tema før elevene setter i gang. Slik kan de bruke den kunnskapen de allerede har tilegnet seg til å løse oppgaven. Ola omtaler også det å bygge videre på den kunnskapen elevene allerede besitter, og forteller at elevene kan bruke dette til å utforske og lære i dybden. På den måten kan man skape en rød tråd i undervisningen, samtidig som forståelsen blir dypere og større ved å utforske. Ola tror, i likhet med de tre andre lærerne, at refleksjon kan bidra til dybdelæring hos elevene. Han forteller at elevene i KRLE-faget trener opp refleksjonsevnen og at denne ferdigheten kan brukes videre i andre fag. Kaja snakker også om dette med å utvikle refleksjonsevnen, og mener det skjer når elevene må lytte

til andres meninger og stille spørsmålstegn rundt sine egne. Når det kommer til synet på refleksjon, har Ola og Kaja mange like meninger. De mener begge at refleksjon kan bidra til at elevene får en større forståelse for andre mennesker og gjør at elevene settes i posisjon til å lytte til andres meninger. At refleksjon kan bidra til personlig utvikling tror både Ola, Kaja og Espen. For å kunne legge til rette for refleksjon i klasserommet, forteller Espen og Ola at et trygt klassemiljø er en forutsetning. Dersom elevene opplever et slikt klassemiljø, vil de kunne skape gode diskusjoner der elevene kan dele tanker og meninger. Espen og Ola legger vekt på at etableringen av et trygt klassemiljø tar tid.

Når det kommer til lærernes tanker rundt hva som kreves for å legge til rette for dybdelæring i faget, sier både Espen og Ola at de tror det handler om at læreren må tørre å slippe seg løs. Espen forteller at læreren må tørre å la seg engasjere og å ta opp vanskelige temaer, slik at elevene kan dele tanker og følelser. Det å tørre handler for Ola om å introdusere nye ting og gi slipp på det gamle. Han tror også det er viktig at læreren er en tydelig klasseleder. Kaja mener læreren må være interessert og å ha et godt menneskesyn som kan overføres til elevene. Andrea tror det krever didaktisk kompetanse og fagkunnskap, og legger til at det er vanskelig for henne som ikke har utdanning i faget.

4.3.1 Læringsressurser

Gjennom intervjuene ble skolens læringsressurser stadig trukket frem. Jeg bestemte meg dermed for å finne ut mer om bruken av disse i KRLE-faget og hvordan lærerne synes ressursene legger til rette for dybdelæring.

På Andreas skole brukes det fremdeles lærebøker i KRLE-faget, og hun kan fortelle at de bruker den samme boken som da hun selv gikk på ungdomsskolen. Hun synes boken er utdatert, og føler seg låst ettersom tilgangen på gode læringsressurser er svært begrenset. I tillegg til læreboken brukes en nettressurs der alle fagene har hver sin side. Under faget finnes ulike aktiviteter og oppgaver tilhørende hver tematikk. Andrea forklarer at det foreløpig fungerer fint, men at det frem til nå er langt mindre innhold i

KRLE-faget enn i de andre fagene. Derfor er det ikke nok til å dekke et helt år kun ved å benytte læringsressursen, og hun ser seg nødt til å finne ressurser på egenhånd. Andrea forteller at det er vanskelig for henne som ikke har kompetanse i faget, å skulle vite hvor hun finner gode ressurser. Hun fortsetter: «I veldig mange bøker så er det mye sånn «scratching the surface», eller hva jeg skal si. Og det er jo det man prøver å gå vekk fra, men jeg mener det burde finnes bedre ressurser». Her forklarer Andrea hennes opplevelse av lærebøkene, der hun synes mange av dem kun tar for seg en liten del av tematikkene. Videre sier hun: «Jeg føler at fagfornyelsen kom litt for fort. Ikke for fort, for det er jo sikkert på høy tid, misforstå meg rett. Men litt for fort i forhold til hva slags ressurser som har kommet (...)». Andrea synes altså at ressursene ikke er utviklet i tråd med fagfornyelsen.

Der Espen jobber, brukes en nettressurs som erstatning for trykte lærebøker. På nettressursen ligger alle bøkene fra tidligere. Bøkene er fremdeles de samme, men finnes nå elektronisk. Innenfor hvert fag finnes også oppgaver knyttet til ulike tematikker. Espen synes ikke nettressursen de bruker ved skolen er så godt utviklet foreløpig og henter derfor litt fra ulike kilder. Han legger til at det positive med elektroniske bøker er at de kan oppdateres fortløpende. Espen forklarer at skolen han jobber på har bestilt nytt læreverkt som han kan ta utgangspunkt i ved planlegging av undervisning. Han sier følgende:

Jeg synes den vi har fått som ble bestilt opp, nå husker jeg ikke helt hva den heter, er grei nok. Men jeg synes ikke lærebøkene ennå har tatt helt grep om det her med dybdelæring. (...) Det kommer seg sikkert etter hvert, jeg ser jo de har tatt grep, med skolebøker og sånt, men. Jeg synes ikke de er helt der ennå.

Her uttrykker læreren at han ikke synes lærebøkene legger til rette for dybdelæring i så stor grad som ønskelig, men at han har troen på at det vil forbedres med tiden.

Kajas skole bruker det samme digitale læreverket som de gjør ved Espens skole, og de to deler samme meninger rundt læreverkets utvikling så langt. Kaja kan fortelle, i likhet med Espen, at hun heller ikke er veldig fornøyd med læreverket. Hun har også troen på at læreverket vil utvikles til det bedre etter hvert. Kaja fortsetter: «Men likevel så er de

flinkere til å dra elevene gjennom en sånn tankerekke, som man kanskje ikke helt alltid får til i faget hvis du lager en oppgave selv». Her forteller Kaja at hun er positiv til deler av det digitale læreverket. Videre forklarer Kaja at nå som skolen ikke lenger bruker læreverk må læreren selv finne fagstoff til elevene, og at det krever kreativitet for å lage gode undervisningsopplegg. Hun sier også at hun bruker relevante fagartikler inn i undervisningen for å belyse ulike tematikker.

Ved skolen der Ola jobber bruker de ikke lenger lærebøker. Han forteller at han har tilgang til tidligere lærebøker og kan hente ut det han liker derfra. I tillegg til tidligere lærebøker bruker han ofte internett til innhenting av fagstoff. Han forteller at det tar tid å finne gode ressurser, fordi fagstoffet også må tilpasses elevenes nivå. Til tross for at denne prosessen er tidkrevende, foretrekker han å benytte internett fremfor gamle lærebøker fra tidlig 2000-tallet, som har vært brukt til nå. Ola forteller at dersom skolen hadde hatt nok penger til det, ville de bestilt inn bøker. Han anser det likevel ikke som en begrensning for dybdelæringen at de ikke har lærebøker, og mener det kun krever mer jobb av lærerne for å hente inn gode ressurser. I undervisningen liker han å inkludere elevene, slik at de også kan lære å forholde seg kildekritiske til det de finner av fagstoff fra internett.

Det er tydelig å se at skolene praktiserer bruken av lærebøker ulikt. Ved skolen der Andrea jobber brukes fremdeles de gamle lærebøkene, skolen til Ola bruker ikke lenger lærebøker, imens skolene der Kaja og Espen jobber bruker den gamle læreboka i digital versjon. Espen forteller at det er bestilt inn nytt læreverk til skolen hans, men han opplever at bøkene foreløpig ikke har tatt grep om dybdelæring. Han henter derfor informasjon fra ulike kilder, slik Ola forklarer at han også gjør. Til tross for at Olas skole ikke lenger bruker lærebøker, ser han ikke på det som en begrensning for dybdelæringen. Det legger derimot et større ansvar på læreren, som selv må finne fagstoff fra ulike kilder og tilpasse til elevenes nivå. Kaja mener, i likhet med Ola, at læreren nå må lete for å finne tekster og fagstoff som elevene kan bruke. Hun forteller også at det krever kreativitet for å kunne lage gode undervisningsopplegg. Andrea forteller at hun synes det er vanskelig å finne gode ressurser på egenhånd, og at det burde være bedre tilgang på ressurser. Ved hennes skole brukes fremdeles den samme

læreboka som før fagfornyelsen, og hun forklarer at det er mye overflatekunnskap i denne. Andrea legger tydelig frem at hun synes tilgangen på ressurser er begrenset, og at læreren nå må finne mye selv for å kunne planlegge undervisning.

4.3.2 «Det er liksom ikke sånn kunnskap de er på utkikk etter lenger»

Vurdering er også en del av lærerens arbeid, og lærerne fikk dermed spørsmål om hvordan de opplever det å vurdere dybdelæring og refleksjon. Andrea forklarer at hun helt klart synes det er vanskelig å skulle vurdere dybdelæring og refleksjon. Hun forteller at det er vanskelig å vite om elevene har lært noe i dybden. Til spørsmålet om hvordan hun kan vurdere dybdelæring og refleksjon, svarer hun: «Jeg tenker at det går an å ha refleksjonsspørsmål på prøva». Andrea forteller videre at hun synes det er enkelt å se dersom eleven har lagt lite innsats i refleksjonen, og at vurdering er uproblematisk i de tilfellene. Har eleven derimot lagt en innsats i refleksjonen, opplever Andrea at det er vanskelig å skille en god refleksjon fra mindre gode refleksjoner. Hun forteller:

Som jeg sikkert har sagt, så er det jo noen ganger man ser at det er en dårlig refleksjon, i hermetegn her. Men det er veldig vanskelig hvis noen har lagt ut om mye, er det en god eller dårlig refleksjon? Det er veldig vanskelig å bedømme.

Her kan det se ut til at Andrea ikke helt får grep om hva som kjennetegner en god refleksjon.

Espen synes det er noe vanskeligere å vurdere i KRLE-faget nå, og opplever at det krever mer av både han og elevene. Tidligere skulle elevene gjengi kunnskap som han satt en karakter på. Nå er det annerledes. Han utdyper ikke hva som er annerledes, men gir et eksempel på en vurderingsoppgave han har hatt med elevene nå. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle velge et tema innenfor en bestemt religion, som de skulle skrive en tekst om. Senere skulle dette presenteres for klassen. I vurdering av refleksjon, forklarer Espen at han legger vekt på måten elevene argumenterer og ordlegger seg. Så lenge elevene inkluderer fagspesifikke begreper i refleksjonen sin, forklarer han at innholdet har liten betydning. Han sier: «Hvis de skal skrive en refleksjonstekst, så kan jeg jo

vurdere noe av innholdet. Men en refleksjon er jo individuelt, så det er jo egne tanker og meninger, så jeg kan jo ikke si at det er feil».

For Kaja oppleves vurdering i KRLE-faget mye vanskeligere nå enn tidligere. Hun kan ikke lenger bruke gammeldagse prøver og sier: «(...) det er liksom ikke sånn type kunnskap de er på utkikk etter lenger». Hun fortsetter:

(...) det er kjempevanskelig. Og jeg bruker mye lengre tid på å vurdere. Og det er sånn at jeg nesten gruer meg, for jeg synes det er gøy å lage oppgaver, men jeg synes det er utrolig vanskelig å vurdere.

Her forklarer Kaja det problematiske rundt vurdering i KRLE-faget, der tid trekkes frem som sentralt. Hun opplever at vurdering krever langt mer tid enn tidligere, og forklarer at hun omtrent gruer seg til å skulle vurdere. Videre i intervjuet forteller Kaja at de løser vurderingssituasjonen ved å samarbeide sammen i lærerteam. Da lager de vurderingsskjema som de tar utgangspunkt i når de vurderer oppgaver. Dette gjelder spesielt refleksjonsoppgaver som skal vurderes, noe hun synes er utfordrende fordi det aldri finnes et fasitsvar. Kaja synes det er vanskelig å skulle vurdere dersom elevenes refleksjonsnivå er høyt, men innholdet strider mot skolens verdier. Hun forteller om et tilfelle der en elev har reflektert godt i en vurderingsoppgave, men er helt på kanten til å være krenkende. I det tilfellet diskuterer hun med kollegaen for å bli enige om vurderingen. Kaja beskriver en vurderingsoppgave som elevene arbeidet med over en lengre periode, der de skal fordype seg i et tema. Elevene leverte oppgaven som et ferdig produkt, i form av Photostory, podcast eller en refleksjonstekst.

Ola synes det var enklere å vurdere tidligere fordi han kunne lage en liste og krysse av for om eleven kunne den faktabaserte kunnskapen. Nå er det annerledes ettersom verbene i kompetansemålene er forandret, og det blir vanskeligere å vite om elevene har oppnådd målet. For Ola er vurdering et tidsspørsmål. Han forteller at dersom han hadde hatt tid til å gjennomføre fagsamtaler med elevene, ville det ikke vært like utfordrende å vurdere kunnskapen og ferdighetene deres. I fagsamtaler kan han lytte og stille spørsmål, samtidig som elevene kan få rom til å reflektere og være nysgjerrig. Ola har KRLE i fire klasser, og ser på tid som en begrensning i vurdering. Han får ikke tid

til å gjennomføre fagsamtaler så ofte han skulle ønske, og jobber nå for å utvikle en god vurderingsprosess. Da vil han at elevene skal trenes opp i egenvurdering og hverandrevurdering, som han kan bruke aktivt i egen vurdering av elevene.

Når det kommer til vurdering av refleksjon, forteller Ola at det kommer an på oppgaven hvor enkelt han synes det er å vurdere. Dersom elevene for eksempel skal reflektere rundt et etisk dilemma, vurderer han i hvilken grad de har forstått det etiske dilemmaet, hvem som står i dilemmaet, hvilke løsninger som finnes og hvordan man kan forsvare de ulike løsningene. Å se hvorvidt eleven klarer å knytte det til teori og se hvilke konsekvenser det vil få for mennesket knyttet til lover og regler i landet eller religionen. Han vektlegger elevenes evne til å sette seg inn i andres perspektiv og knytte det til teori de allerede har lært. Ola forteller om en vurderingsoppgave han har gjennomført, som han kaller gallerivandring. Da jobbet elevene individuelt eller i grupper der de skulle velge en religion. De hadde på forhånd fått en liste med ting som skulle være med i presentasjonen, og de måtte arbeide kreativt og utforskende for å finne informasjon om alle punktene som skulle være med. Elevene skulle lage en stand, der de kunne velge å ta med elementer som kjennetegner religionen, om de ville lage reklamefilm eller plakat. Ved fremføringen gikk klassen fra stand til stand, der elevene presenterte sin egen religion imens de andre elevene lyttet. Dette synes Ola fungerer veldig godt, fordi elevene først presenterer eget arbeid og deretter svarer på spørsmål.

Alle lærerne er enige om én ting når det kommer til vurdering i KRLE-faget, og det er at de opplever det vanskeligere etter endringen av læreplanen. Tre av lærerne, Espen, Kaja og Ola, forteller at måten å vurdere på har endret seg i faget. Tidligere skulle elevene gjengi kunnskap, men slik er det ikke lenger. Kaja uttrykker at vurdering i faget er svært vanskelig nå, og at hun bruker langt mer tid enn tidligere. Løsningen hennes er derfor å samarbeide med kollegaene sine, slik at de kan være flere om vurderingene. Ola forteller at tid er en begrensning, og at vurderingen ikke ville vært problematisk dersom han hadde nok tid til å gjennomføre fagsamtaler med elevene. Gjennom fagsamtalene får han nemlig innsikt i elevenes kunnskaper og ferdigheter. Andrea forklarer at hun synes det er vanskelig å vite om elevene har lært noe i dybden.

Å skulle vurdere refleksjon oppleves ulikt av lærerne. For Andrea er det enkelt å se dersom elevene har lagt liten innsats i refleksjonsoppgaven, men hun synes det er vanskelig å skille gode refleksjoner fra mindre gode refleksjoner. Kaja synes det er utfordrende å vurdere dersom refleksjonsnivået er høyt, men innholdet strider mot skolens verdier. Espen mener på sin side at bare noe av innholdet i refleksjonen kan vurderes, og at det er måten elevene reflekterer på som vurderes. Da ser han på hvordan elevene argumenterer og ordlegger seg. Ola sier noe av det samme, og han forklarer at han vurderer hvordan elevene har satt seg inn i og forstått oppgaven eller problemet. Videre ser han på hvilke løsninger elevene ser på problemet og i hvilken grad de klarer å knytte det til kunnskapen de har tilegnet seg fra før.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra datainnsamlingen diskuteres mot den teorien og tidligere forskningen som ble presentert i delkapittel 1.5 og kapittel 2. For å strukturere på best mulig måte, har jeg valgt å benytte de samme kategoriene som har vært brukt gjennomgående i oppgaven.

5.1 Dybdelæringsbegrepet

Som forklart innledningsvis, er dybdelæring et begrep som har fått stort fokus i den norske skolen (Bolstad, 2020, s. 3). Til tross for at dybdelæring blir omtalt av mange sentrale skoleforskere, er det likevel ikke etablert en klar beskrivelse av begrepet (2020, s. 10). Læreplanene er nasjonale styringsdokumenter som legger føringer for skolens innhold og praksis (Imsen, 2016, s. 266), men læreren har likevel metodefrihet i planlegging av undervisning (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 55). Til tross for at læreplanen ikke forteller spesifikt hvordan læreren skal undervise, legges det likevel visse føringer. I kompetansemålene brukes verb som gjør at læreren har en viss frihet, men likevel er styrt av læreplanen (2014, s. 55). I KRLE-fagets læreplan kan vi se at verbet «utforske» dominerer, og finnes i nesten halvparten av kompetansemålene etter tiendetrinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Det betyr altså at læreren må legge opp til at elevene skal utforske. Likevel har læreren frihet til å velge hvordan utforskningen legges til rette for i undervisningen. Her vil lærerens tolkning ha betydning, og kan knyttes til Goodlad og kollegaenes teori om den oppfattede læreplanen. Ifølge dem vil lærerens egne erfaringer, holdninger og kreativitet ha betydning for deres tolkning av læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 61-62; Imsen, 2016, s. 279). Måten læreren tolker læreplanen vil videre få konsekvenser for den gjennomførte læreplanen, altså undervisningen som foregår i interaksjon med elevene (Goodlad et al., 1979, s. 62-63). Dersom vi ser på resultatene fra min datainnsamling, kan det se ut til at lærerne har ulike tolkninger. Informantene fikk alle spørsmål om å definere dybdelæringsbegrepet, og her kom det frem fire ulike beskrivelser. Gjennom intervju med lærerne, kan det se ut til at lærerne synes begrepet er utfordrende og komplekst.

Det skal likevel poengteres at alle lærerne er positive til dybdelæring. I sine beskrivelser trekker de fire lærerne frem elementer som vi også finner i Ludvigsen-utvalgets, overordnet dels og Utdanningsdirektoratets definisjoner.

Andrea forteller i sitt intervju at hun forstår dybdelæring som det å fordype seg og arbeide med en tematikk over tid. Læreren forteller videre at hun synes det er utfordrende å arbeide med dybdelæring, ettersom hun ikke har kompetanse i faget. Hun tenker altså at faglig dybde er en forutsetning for å arbeide med dybdelæring. Videre i intervjuet forteller Andrea at hun ikke ser en reell endring etter den nye læreplanen trådte i kraft, og at hennes praksis er den samme som før. Dersom læreren tenker at hun ikke har den kompetansen som kreves for å arbeide med dybdelæring i KRLE-faget, er det ikke sjokkerende at praksisen forblir den samme. Det er likevel synd at læreren innehar disse tankene om dybdelæring, som jo har fått en viktig plass i læreplanene. Det kan se ut til at hun synes begrepet er så vanskelig å få tak på, at hun nærmest er motløs og har gitt opp arbeidet. Andrea forteller også i sitt intervju at læringsressursene ikke er utviklet i tråd med fagfornyelsen. Fordi hun ikke har kompetanse i faget, synes hun det er vanskelig å skulle planlegge undervisningen utenom det som står i lærebøkene. Andrea synes altså at bøkene ikke er godt nok utviklet, men ser seg nødt til å arbeide ut ifra boken. Hun har flere gode tanker om hvordan hun kan legge til rette for dybdelæring, men synes det er vanskelig å sette det ut i praksis. Vi kan altså se at lærerens kompetanse trekkes frem som en begrensning for arbeidet med dybdelæring.

Det er interessant å se på det Kaja sier i sin beskrivelse av hvordan hun forstår dybdelæring. Som presentert tidligere, sier hun følgende:

jeg føler jo nå at i KRLE-faget så er det mer bredde, og mer forståelse, mer toleranse, mer av de der store begrepene. (...) Så hvis man tenker at dybdelæring er å kunne noe helt i dybden, så føler jeg vi går motsatt vei i KRLE-faget. Rett og slett. Men jeg føler jo det å forstå og reflektere er å forstå noe i dybden.

Dette sitatet kan tolkes som at Kaja selv er forvirret og ikke klarer å sette ord på hva dybdelæring innebærer. For henne handler dybdelæring om å forstå noe i dybden, og

det kan virke som hun selv tror hun har misforstått begrepet. Det kan se ut til at Kaja tror dybdelæring handler om den puggekunnskapen vi beveger oss bort fra, og at vi dermed går feil vei.

Espen og Andrea ser ut til å beskrive begrepet med flere fellestrekk fra overordnet del, og det kan dermed tenkes at de har innhentet kunnskapen rundt tematikken der. De legger stor vekt på utforsking i sin beskrivelse av dybdelæring. I overordnet del trekkes det frem som viktig for dybdelæringen at elevene kan stille spørsmål rundt tematikker, utforske og eksperimentere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Andrea og Espen ser ut til å forstå dybdelæringen slik, at det handler om å utforske og undersøke. Det vil ikke være unaturlig at lærerne har tilegnet seg kunnskap om begrepet i overordnet del, ettersom den overordnede delen er med på å danne grunnlaget for opplæringen i den norske skolen (2017, s. 1). Espens definisjon kan også knyttes til overordnet del i det han forklarer om bruk av ulike tilnærminger. I overordnet del kan vi lese at skolen skal legge til rette for at elevene får anvendt sine kunnskaper og ferdigheter på forskjellige måter (s. 11), noe som kommer frem i Espens beskrivelse.

Ola uttrykker usikkerhet og forklarer at han fryktet spørsmål om å skulle definere dybdelæring. Likevel gir han en beskrivelse av begrepet som likner Ludvigsen-utvalgets definisjon. I NOU 2014: 7 skriver Ludvigsen-utvalget at dybdelæring defineres som elevenes gradvise utvikling av begreper og sammenhenger. Dybdelæringen vil bidra til at elevene kan anvende kunnskapen i kjente og ukjente situasjoner (NOU 2014: 7, s. 35), noe Ola også vektlegger. Han mener dybdelæring handler om å gi elevene en dypere forståelse, slik at de kan bruke kunnskapen i nye situasjoner. For han er det viktig at den kunnskapen elevene lærer på skolen skal kunne brukes i andre settinger, noe som støtter Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av begrepet (s. 35). Ola knytter dybdelæring til utforsking slik begrepet er forklart i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kaja forklarer at dybdelæring handler om at elevene skal kunne se større sammenhenger og lære å forstå menneskene rundt seg. Det kan trekkes linjer mellom det Kaja sier her og Ludvigsen-utvalgets beskrivelse, der de skriver at dybdelæring vil bidra til at elevene kan se sammenhenger fra et større perspektiv (s. 35).

Som forklart i teorikapitlet er det mange likheter mellom definisjonen av dybdelæring i NOU 2014:7 og i overordnet del. NOU 2014:7 ser likevel ut til å være langt mer utfyllende og beskrivende rundt begrepet enn det overordnet del er, og forklarer også mer rundt elevenes forståelse. Ludvigsen-utvalgets forklaring om at dybdelæringen vil bidra til at elevene kan se sammenhenger fra større perspektiver (NOU 2014: 7, s. 35) ser ikke ut til å komme frem i overordnet del. I NOU 2014: 7 står det forklart at dybdelæring vil bidra til forståelse i og på tvers av fag (s. 35), imens i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) står det at dybdelæring skal bidra til forståelse innenfor et fag. I overordnet del er dybdelæring derimot knyttet til utforskning (2017, s. 7), som ikke nevnes eksplisitt i NOU 2014; 7. I NOU-en er problemløsning beskrevet i tilknytning til dybdelæring (s. 35), men knyttes ikke til utforskning som metode. Ut ifra min undersøkelse kan det virke som at to av lærerne har funnet mesteparten av sin kunnskap om dybdelæring i overordnet del, imens de to andre ser ut til å ha lest seg opp ytterligere. Likevel ser det ut til at alle lærerne opplever usikkerhet i tilknytning til begrepet. Botten (2020, s. 7) fant ut, i sin masteravhandling, at dybdelæring blir fremstilt på ulike måter i forskjellige styringsdokumenter. Det kan tenkes at lærerne i min undersøkelse kan oppleve usikkerhet rundt begrepet dersom de leser ulike definisjoner i flere av styringsdokumentene.

Forfatterne av boken «*Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*», forklarer at de stiller seg kritiske til Ludvigsen-utvalgets definisjon av begrepet. De hevder at Ludvigsen-utvalget utelukker viktige sider ved læringen, nemlig den kroppslige, skapende, affektive og relasjonelle (Dahl & Østern, 2019, s. 47-53). Dersom vi ser på resultatene fra datainnsamlingen, kan vi se at alle informantenes definisjoner, ifølge beskrivelsen i boka, vil ha flere mangler. Informantene sier ingenting om det kroppslige aspektet i læringen. Flere av lærerne legger vekt på relasjoner i sine beskrivelser av dybdelæring, noe som vil si at denne definisjonen til dels vil være gjenkjennbar for lærerne i undersøkelsen. I tillegg knytter Espen affekter til personlig utvikling og dybdelæring. Han forteller at dersom elevene får uttrykke sine følelser og tanker, kan det bidra til at de opplever personlig utvikling. Det vil altså si at vi kan se noen fellestrekk i lærernes definisjoner og i bokens beskrivelse av dybdelæring. Likevel

kan det tenkes at informantene har gjort seg kjent med Ludvigsen-utvalgets (NOU 2014: 7, s. 35) eller overordnede dels (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) definisjoner av begrepet, ettersom alle lærerne har likhetstrekk med disse beskrivelsene av dybdelæring. NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8, utarbeidet av Ludvigsen-utvalget, har tross alt vært med på å danne grunnlaget i fagfornyelsen (Anker, 2021, s. 63).

I NIFUs undersøkelse er det mellom 53 og 61 prosent av lærerne som hevder at formålet med dybdelæringen kommer tydelig frem i læreplanverkets overordnede del i stor eller svært stor grad (Vika, 2021, s. 79). Dette er spesielt interessant å se i lys av mine resultater. Lærerne i NIFUs undersøkelse mener at formålet med dybdelæring kommer tydelig frem, imens alle lærerne i min undersøkelse synes begrepet er vanskelig å definere og beskriver begrepet ulikt. Ut ifra dette kan det tenkes at lærerne forstår hvorfor det er viktig at elevene lærer i dybden, men at det finnes usikkerhet rundt hva begrepet innebærer og hvordan det bør arbeides med.

Ludvigsen-utvalget argumenterer i NOU 2014: 7 for at dybdelæring er avgjørende for at elevene skal fungere godt som samfunnsborgere i et komplekst samfunn (NOU 2014: 7, s. 10). De skriver at dette er noe som det finnes enighet om på forskningsfeltet (s. 10). Leser vi derimot i boken «*Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*» (Dahl & Østern, 2019, s. 47), får vi et annet inntrykk. Forfatterne stiller seg nemlig kritiske til hvordan dybdelæringsbegrepet har blitt hentet inn i norsk grunnskole uten videre diskusjon, og hevder at begrepet i hovedsak har vært forsket på i høyere utdanning (s. 47). Det kan derfor tenkes at det vil være lurt for lærere å søke kunnskap om begrepet i ulike kilder, i tillegg til styringsdokumentene. Slik kan læreren kanskje få en større forståelse for hva begrepet innebærer.

5.1.1 I KRLE-faget

Kjørven trekker frem forståelse, holdninger og ferdigheter som viktige begreper for å forstå dybdelæring i KRLE-faget (2021, s. 74-75). Dersom elevene internaliserer kunnskapen de lærer, altså gjør den til sin egen, vil det kunne bidra til å bygge opp deres forståelse (s. 76). I SMUL-rapporten kom det frem at utvikling av elevenes

forståelse i liten grad ble lagt til rette for under LK06, og at samhandlingen i klasserommet ofte handlet om enkel reproduksjon av kunnskap (Hodgson et al., 2012, s. 63). I min undersøkelse var to av lærerne spesielt opptatt av å arbeide for utvikling av forståelse hos elevene. Kaja og Ola snakket begge om forståelse i intervjuene, og kunne fortelle at dette ble ansett som viktig for dem i KRLE-faget. Kaja synes faget har utviklet seg i riktig retning, og at formålet med faget er å danne elevene til å bli tolerante mennesker som forstår hverandre. Begge lærerne forteller at de synes det er viktig å utvikle elevenes forståelse fremfor å overføre puggekunnskap. Ola forklarer at han arbeider med elevenes forståelse ved å tilpasse undervisningen slik at den bygger på den kunnskapen elevene allerede besitter. På den måten får undervisningen en rød tråd, og føles relevant for elevene. Dette samsvarer med det Kjørven sier om at undervisningen må tilrettelegges etter elevenes kunnskap. Da kan elevene videreutvikle sin kunnskap og på den måten oppnå større forståelse (2021, s. 76). Ola synes de nye kompetansemålene i fagets læreplan åpner for å arbeide mer med elevenes forståelse, og at de ikke lenger krever at elevene skal pugge og gjenfortelle kunnskap.

For å utvikle forståelse, er det en forutsetning at elevene har gode holdninger og kan møte andre mennesker med et åpent sinn (Kjørven, 2021, s. 77-78). Det vil bidra til at elevene kan lytte til og sette seg inn i andres perspektiv (s. 77). I min undersøkelse er det kun én av lærerne som snakker om holdninger i forbindelse med dybdelæring. Espen knytter holdningsaspektet både til etableringen av et godt klassemiljø og til kildekritikk. Han mener elevene bør bli bevisst på at deres holdninger vil kunne påvirke hva de søker etter av informasjon, og at de dermed må lære å være kritisk til kildene de finner. For å etablere et godt klassemiljø der elevene kan diskutere sammen og lære av hverandre, må læreren slå ned på dårlige holdninger og negativ ordbruk. Dette samsvarer med det Kjørven sier, om at gode holdninger er en forutsetning for et trygt klassemiljø (s. 78). Det er altså bare en av de fire lærerne i min undersøkelse som sier noe om holdninger i KRLE-faget. Kaja snakker derimot om utfordringer knyttet til vurdering og elevenes holdninger, noe jeg vil komme tilbake til senere i diskusjonen.

Å utvikle elevenes ferdigheter vil også bidra til dybdelæring i faget, ifølge Kjørven (2021, s. 79). Dersom læreren benytter ulike tilnærminger i undervisningen, kan elevene

oppnå større forståelse og samtidig videreutvikle sine ferdigheter (s. 79). Utforsking kan bidra til å utvikle ferdigheter som å reflektere, undersøke, finne løsninger og vurdere disse (s. 80). Espen forteller at han har endret måten å undervise på etter fagfornyelsen, og legger til rette for utforsking slik Kjørven (2021, s. 79) beskriver det. I intervjuet forteller Espen at han nå benytter seg av flere ulike tilnærminger, og at undervisningen legges opp slik at elevene kan utforske og undersøke. Utforsningsbegrepet vil drøftes ytterligere i et eget delkapittel.

5.2 Lærerens arbeid med dybdelæring

Her vil jeg begynne med å diskutere de fire elementene for utvikling av læring (lærende partnerskap, pedagogiske praksiser, læringsmiljø og digitale ressurser) mot resultatene fra min datainnsamling. Dette gjør jeg fordi de fire elementer hevder å bidra til utvikling av de seks globale kompetansene (Fullan et al., 2018, s. 113), og det vil være interessant å se om informantenes praksis kan relateres til dette. Underveis vil de seks globale kompetansene (karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking) (2018, s. 42) knyttes til de fire elementene for utvikling av læring og informantenes praksis. Videre vil arbeid med utforsking og samhandling som metoder diskuteres.

5.2.1 De fire elementer for utvikling av læring

Det første elementet handler om å skape et miljø der elevens læring står sentralt. I et lærende partnerskap arbeider læreren for å engasjere og motivere elevene til å lære, slik at de utvikles til å bli aktive og engasjerte samfunnsborgere (2018, s. 93-94).

Kompetansen karakter kan knyttes til det lærende partnerskapet. Utvikling av egen karakter handler om at elevene lærer å ta ansvar for egen læring, samtidig som de blir målrettet og utholdende (s. 42-44). Ifølge Ludvigsen-utvalget bidrar refleksjon over egen læring til dybdelæring (NOU 2014:7, s. 35). I intervjuene jeg gjennomførte med de fire lærerne, var det flere av lærerne som var opptatt av elevenes motivasjon og læring i faget. Informantene fikk spørsmål om hva de tror det krever av en KRLE-lærer for å

legge til rette for dybdelæring. Innsikt i lærernes tanker rundt dette kan kanskje fortelle oss noe om hvordan læreren arbeider for å motivere og engasjere i faget. Kaja forteller at hun tilrettelegger oppgavene slik at elevene har flere oppgaver å velge mellom, ettersom hun opplever at dette motiverer elevene. Hun arbeider dermed for å øke læringen hos elevene, noe som kan knyttes til det lærende partnerskap. Videre forklarer hun at KRLE-læreren bør være interessert og samfunnsengasjert for å legge til rette for dybdelæring. Både Espen og Ola tror læreren må våge å engasjere seg og å prøve noe nytt. Andrea forklarer at det krever mye fagkunnskap og didaktisk kompetanse i faget for å kunne tilrettelegge for dybdelæring. Vi kan se at lærerne har ulike meninger rundt hva som kreves av en KRLE-lærer, og det kan tenkes at dette preger både det lærende partnerskapet og lærerens pedagogiske praksis. Ola forklarer at han vil arbeide for å utvikle en god vurderingsprosess der elevene blir aktive i egenvurdering. Det kan tenkes at elevene på den måten blir ansvarlig for egen læring, og dermed utvikler sin karakter (Fullan et al., 2018, s. 42-44).

Den pedagogiske praksisen omhandler også lærerens arbeid, og innebærer at læreren vurderer egen praksis. For å finne ut hva som er mest hensiktsmessig for elevene må læreren observere egen undervisning og foreta nødvendige endringer deretter (2018, s. 122). For å legge til rette for dybdelæring kan læreren sette elevene i posisjon til å utforske og løse problemer (s. 122). Her kan kompetansene karakter og kreativitet være relevante å trekke frem. Kreativiteten kommer til syne ved at elevene må utforme utforskende spørsmål, vurdere og finne løsninger (s. 42). I undersøkelsen ble informantene stilt spørsmål rundt hvorvidt de har foretatt endringer i praksis etter fagfornyelsen. Tre av lærerne forteller at fagfornyelsen har endret deres måte å tenke og praktisere på, imens det kun er én av lærerne som ikke har gjort noen endringer. For å kunne legge til rette for at elevene kan utforske og undersøke, benytter Espen flere ulike tilnærminger i undervisningen. Han forteller at han ikke lenger benytter den klassiske tavleundervisningen der han foreleser imens elevene følger med. Nå er han mer opptatt av at elevene aktivt skal få undersøke og utforske selvstendig. Espen endrer altså måten å undervise på, og dermed sin praksis, for å legge til rette for elevenes læring. Ola forteller at han nå kan arbeide med flere tematikker samtidig, og ikke er like låst i planleggingen av undervisning. Han kan nå legge til rette for at elevene skal

arbeide utforskende, uten å bekymre seg for at han har ansvar for å overføre puggekunnskap til elevene. For å kunne legge til rette for dybdelæring, forteller Kaja at hun nå samarbeider tettere med sine kollegaer. Slik kan de diskutere og bli enige om vurderingsmetoder, før Kaja planlegger egen undervisning. Som vi kan se, har alle disse tre lærernes praksis endret seg etter fagfornyelsen. De har foretatt nødvendige endringer for å legge til rette for dybdelæring, slik Fullan et al. beskriver den pedagogiske praksis (2018, s. 122).

Det tredje elementet som blir beskrevet av Fullan og kollegaene, som er en forutsetning for dybdelæring, er et godt læringsmiljø (2018, s. 115). I et godt læringsmiljø legges det til rette for at alle elever skal føle seg sett og hørt, og at de får en følelse av tilhørighet (s. 115). Dette er noe to av mine informanter er spesielt opptatt av. Både Ola og Espen forteller at et godt læringsmiljø er en forutsetning for læring, særlig i forbindelse med refleksjon i klasserommet. De to sier at læreren aktivt må arbeide for et godt læringsmiljø, og at tid er nøkkelen i arbeidet. Espen mener læreren bør være en tydelig ordstyrer for å sørge for at alle elever kommer til ordet, imens Ola sier at læreren må være en tydelig klasseleder. Her kan det tenkes at elevene kan videreutvikle sine sosiale, emosjonelle og interkulturelle ferdigheter, og dette elementet kan derfor knyttes til kompetansen samarbeid (s. 42). Det Espen sier om at læreren bør være observant og arbeide for at alle stemmene blir hørt, kan bidra til at flere elever opplever å være en del av et fellesskap og dermed utvikler sin samarbeidskompetanse. I tillegg kan det knyttes til kommunikasjon som en av de seks kompetansene, fordi elevene i et klasseromsfellesskap må tilpasse sin kommunikasjonsform ut ifra sine medelever og gruppen som helhet (s. 42). I arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø er det viktig at læreren viser empati og interesse for elevenes behov (s. 115). Kaja tror det er viktig at en KRLE-lærer har et godt menneskesyn som kan overføres til elevene, slik at de utvikler respekt for medmennesker. Med utgangspunkt i disse to uttalelsene, kan læringsmiljøet knyttes til kompetansen medborgerskap. Dersom læreren har et godt menneskesyn som kan overføres til elevene slik Kaja poengterer, og samtidig viser empati og interesse for elevene slik Fullan et al. skriver (s. 115), kan elevene utvikle empati og medfølelse for andre mennesker. Slik utvikles deres medborgerskapskompetanse. Ola synes det er viktig at nivået i undervisningen tilpasses, slik at elevene opplever mestring og nok

utfordring, noe Fullan et al. også poengterer i arbeidet med dybdelæring (s. 115). Dersom elevene opplever å få oppgaver som er tilpasset deres nivå, kan de oppleve at læringen skaper nysgjerrighet, fantasi og kreativitet. Det vil bidra til at elevene lærer i dybden (s. 115). Det Ola snakker om her, kan også knyttes til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Han mente nemlig at elevene kan oppnå større læring ved støtte og veiledning (1978, s. 86-87). Det at Ola tilrettelegger slik at undervisningen legges på elevenes nivå, kan tenkes å være en form for støtte og veiledning fra læreren, og kan derfor støttes av Vygotskys (1978, s. 86-87) teori. Tre av lærerne fra undersøkelsen min er altså opptatt av å skape et godt læringsmiljø for at elevene skal kunne dele tanker og meninger, og for å kunne lære i dybden. Andrea sier ikke noe om læringsmiljøet i sine intervjuer.

Det siste elementet i utviklingen av dybdelæring, handler om utvikling av elevenes digitale ferdigheter. Evnene til å vurdere, sortere og reflektere rundt informasjonen de finner inngår i dette elementet (s. 118-120). Elementet kan knyttes både til kommunikasjon og kritisk tenkning som kompetanser. Ved å tilpasse og benytte ulike hjelpemidler, utvikles deres kompetanse i kommunikasjon (s. 42). Ettersom elementet handler om å vurdere og reflektere over informasjonen, kan elevenes kompetanse i kritisk tenkning utvikles. Denne kompetansen handler nemlig om å reflektere og vurdere den informasjonen en finner (s. 42). I SMUL-rapporten kom det frem at datamaskinen som regel kun ble brukt til skriving, presentasjoner eller innhenting av kunnskap (Hodgson et al., 2012, s.69). Lærerne i min undersøkelse sier lite om hvordan de digitale ressursene blir anvendt i undervisningen, og i hvilken grad de blir tatt i bruk. Det skal poengteres at lærerne ikke fikk spørsmål direkte knyttet til digitale ressurser, men tematikken dukket opp underveis i alle intervjuene. Ola forteller at han liker å inkludere elevene i undervisningen, slik at de kan lære å forholde seg kildekritiske til informasjon de finner på internett. Det vil altså si at Ola arbeider med dette elementet, digitale ferdigheter, og samtidig er opptatt av å utvikle elevenes kompetanse i kritisk tenkning. Espen forteller også i sitt intervju at han er opptatt av at elevene skal utvikle evnen til å vurdere kritisk det de finner. To av lærerne i undersøkelsen snakker om kompetansen, imens de to andre ikke nevner noe rundt dette.

Ved å se på resultatene fra min datainnsamling i lys av Fullan og kollegaenes (2018, s. 113) teori om de fire elementene for utvikling av læring, kan vi se at tre av lærerne i undersøkelsen i stor grad arbeider med disse. Espen, Kaja og Ola forteller alle i sine intervjuer at de arbeider for å tilrettelegge undervisningen slik at den øker elevenes læring. Dette gjør de enten ved å tilpasse oppgavene, eller ved å prøve noe nytt i undervisningen. Lærerne forteller også at de har endret sin praksis etter fagfornyelsen for å bidra til læring. Det tredje elementet arbeider de med ved å sette av tid til relasjonsarbeid og etablering av et godt klassemiljø. Når det kommer til det siste elementet, er det kun Ola og Espen som sier noe om deres arbeid med dette. Til tross for at lærerne kanskje ikke har lest seg opp i Fullan og kollegaenes teori om dybdelæring, kan vi si at de har flere likheter med de fire elementene.

5.2.2 Læringsressurser

Informantene i min undersøkelse er stort sett samstemte om at de tilgjengelige læringsressursene ikke har tatt grep om dybdelæringen. Det legger videre et stort ansvar på hver enkelt lærer, som må finne gode ressurser på egenhånd. Andrea forteller at hun ser på dette som veldig utfordrende, fordi hun ikke har kompetanse i faget. Da er det vanskelig for henne å vite hva hun skal lete etter, og hun savner tilgang på gode ressurser. Funnene rundt læringsressurser og dybdelæring er interessante å sammenligne med tidligere forskning. SMUL-rapporten kan fortelle at læreren stort sett benyttet læreboka fremfor andre læremidler under LK06 (Hodgson et al., 2012, s. 69). I NIFUs rapport kom det frem at de fleste lærerne kun i noen grad mente de hadde gode læringsressurser som var i tråd i med de nye læreplanene (Vika, 2021, s. 67). I min undersøkelse forteller de fleste lærerne at de opplever mangel på gode ressurser, og at læreren får et større ansvar for å finne gode ressurser på egenhånd. Andrea forteller at det er vanskelig for henne å planlegge noe utenfor det som står i læreboken, ettersom hun ikke har utdanning i faget. Kun en av lærerne, Ola, forteller at skolen hans ikke lenger benytter lærebøker og at dette ikke blir ansett som en begrensning for dybdelæring. Likevel forteller flertallet av informantene i undersøkelsen min at læremidlene ikke er godt nok utviklet i KRLE-faget. Det skal også poengteres at informantene i NIFUs rapport ikke nødvendigvis er lærere i KRLE-faget, og kan undervise

i andre fag. Derfor kan det tenkes, ut ifra resultatene fra egen undersøkelse og NIFUs rapport, at læremidlene i KRLE-faget kanskje er dårligere utviklet enn læremidlene i andre fag. Dette forteller også Andrea i sitt intervju, der de andre fagene er langt fremme i utviklingen av gode ressurser i forhold til i KRLE-faget. I NIFUs rapport kom det også frem at omtrent halvparten av lærerne kun i noen grad opplevde at den nye læreplanen førte til at de benyttet nye læringsressurser (Vika, 2021, s. 68). Hele 30 prosent av lærerne i NIFUs undersøkelse mener at den nye læreplanen i liten grad eller ikke i det hele tatt har ført til en større bruk av digitale læringsressurser (2021, s. 70). Informantene i min undersøkelse forteller derimot at de nå bruker digitale læringsressurser i større grad til innhenting av informasjon, ettersom lærebøkene ikke er utviklet i tråd med fagfornyelsen. Undersøkelsen min viser altså at disse lærerne benytter nye ressurser i større grad, noe kun halvparten av lærerne i NIFUs rapport gjør. Her er det igjen viktig å poengtere at min undersøkelse kun tar utgangspunkt i fire informanter, imens NIFUs rapport formidler meningene til omtrent 1500 lærere (2021, s. 13).

5.2.3 Utforsking

I overordnet del av læreplanverket blir utforsking trukket frem som viktig i arbeidet med utvikling av dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Når elevene utforsker, benytter de sine kunnskaper og ferdigheter til å undersøke, stille spørsmål og reflektere over det de finner (Haugen & Mork, 2021, s. 19). Det vil bidra til at elevene utvikler evnen til kritisk tenkning, blir løsningsorienterte og selvstendige (2021, s. 31). I SMUL-rapporten kom det frem at utforsking i liten grad foregikk i klasserommet under LK06 (Hodgson et al., 2012, s. 63). De fleste lærerne i NIFUs rapport benytter utforsking i undervisningen i like stor grad som før fagfornyelsen (Vika, 2021, s. 32). Lærerne i min undersøkelse ser ut til å ha et annet syn på utforsking, hvor tre av lærerne trekker dette frem som viktig for dybdelæringen. Ola forteller at dersom undervisningen tilpasses elevenes kunnskapsnivå, kan elevene tilegne seg ny kunnskap som kan brukes i utforskingen. På den måten kan elevene utvikle en dypere forståelse, samtidig som det blir en rød tråd i faget. Ut ifra min undersøkelse kan det se ut til at lærerne har fått større innsikt i utforsking som metode for dybdelæring enn lærerne hadde under LK06.

Espen forteller at forskjellen på undervisningen nå og før fagfornyelsen er at han legger til rette for utforskning. Samtidig er Andrea og Ola opptatt av å legge til rette for dybdelæring i undervisningen ved å la elevene utforske på egenhånd. Dermed kan det se ut til at min undersøkelse skiller seg fra NIFUs, som viser at utforskende arbeid ikke foregår i større grad enn før fagfornyelsen (Vika, 2021, s. 32). Her må det igjen poengteres at min undersøkelse tar for seg perspektiver fra noen få lærere, og vil dermed ikke være mulig å generalisere (Jacobsen, 2015, s. 237; Sollid, 2013, s. 134). I tillegg er funnene mine basert på lærernes egne beskrivelser av sitt utforskende arbeid, og er derfor ikke bekreftet gjennom observasjonsstudier. Dette kan være problematisk dersom lærerne uttrykker det de tror jeg vil høre eller som de tror er riktig (Creswell, 2014, s. 240), og det er derfor viktig å ta i betraktning at jeg kun har intervjuet lærerne. Det er interessant å se at lærerne under LK06 i liten grad la til rette for utforskning (Hodgson et al., 2012, s. 63), imens tre av fire lærere i min undersøkelse forteller at utforskning er en viktig del av dybdelæringen. Espen legger stor vekt på utforskning i sitt intervju, og forteller at han legger til rette for dette i undervisningen. Nå styrer han vekk fra den lærerstyrte tavleundervisningen og retter fokuset mot at elevene skal undersøke på egenhånd. Likevel opplever han at elevene har et større behov for veiledning enn tidligere, og at han derfor må gi dem hint og ledetråder underveis. Dette kan knyttes til Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen. For å nå sin potensielle læring, må eleven få oppfølging og støtte av en mer kompetent person (Vygotsky, 1978, s. 86-87; Elstad, 2021, s. 91). Utforskning kan bidra til at elevene blir selvstendige og løsningsorienterte (Kunnskapsløftet, 2017, s. 7), men det kan tenkes at dette foreløpig er nytt og ukjent for elevene. Får elevene derimot støtte og hjelp i utforskningen, slik Espen forteller at han legger til rette for, kan det ifølge Vygotskys teori bidra til at elevene får et større læringsutbytte (Vygotsky, 1978, s. 86-87; Elstad, 2021, s. 91).

Tre av lærerne forteller om flere positive sider ved bruk av utforskning i undervisningen. Likevel finnes det utfordringer som kommer frem i intervjuene. Espen forteller om sine erfaringer med utforskning og gir uttrykk for at utforskning er utfordrende for svake elever. For disse elevene ville det vært bedre om læreren underviste og gav oppgaver i etterkant, mener Espen. I overordnet del står det skrevet at skolen skal legge til rette for ulike måter å utforske på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), og gjelder for alle

elever i alle fag (2017, s.1). Dermed bør læreren arbeide for å finne måter å utforske på som kan favne hver enkelt elev. Likevel kan dette igjen henge sammen med at fagfornyelsen er relativt ny og at det foreløpig oppleves ukjent. Andrea sier noe om dette i sitt intervju, der hun mener at elevene må trenes opp i å arbeide utforskende. Kanskje vil utforsking bli mer håndterbart for flere elever over tid, og kan bidra til læring i dybden.

5.2.4 Samhandling

Som en del av dybdelæringen finner vi utviklingen av elevenes samarbeidsevne (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Dialog kan ifølge Elstad (2021, s. 165) bidra til at elevene lytter til og forstår andres perspektiver. Diskusjon i klasserommet kan få frem ulike perspektiver, som kan gjøre at elevene får innsikt i andres virkelighet og dermed utvikler forståelse i dybden (s. 165). SMUL-rapporten kan fortelle at det svært sjeldent foregikk klasseromsdiskusjon i undervisningen under LK06 (Hodgson, 2012, s. 63), og at samhandlingen mellom lærer og elev i stor grad handlet om enkel reproduksjon av kunnskap (2012, s. 11-12). I NIFUs rapport forteller flertallet av lærere at de benytter helklasseaktiviteter i undervisningen i like stor grad som før fagfornyelsen (Vika, 2021, s. 26). Ved å se på funnene fra min datainnsamling, kan det virke som lærerne har en annen innstilling til samhandling og refleksjon i klasserommet enn lærerne hadde under LK06 og i NIFUs rapport fra 2020. Tre av lærerne i min undersøkelse legger vekt på at refleksjon i KRLE-faget kan utvikle elevenes evner og ferdigheter. Espen forteller at elevene i refleksjonen får utdype og sette ord på følelser og tanker, og at dette kan bidra til personlig utvikling. For Kaja og Ola er diskusjon i klasserommet en viktig del av faget, og de forklarer begge at refleksjon lar elevene se andres perspektiver og sette spørsmål ved sine egne. Slik trener elevene opp sin refleksjonsevne og oppnår dypere forståelse for menneskene rundt seg. Tre av lærerne ser på refleksjon og diskusjon som verdifullt i faget og er opptatt av å legge til rette for dette i undervisningen. Deres beskrivelser stemmer i stor grad overens med det Elstad skriver om bruk av dialog i klasserommet (2021, s. 165) og støtter det Utdanningsdirektoratet skriver om utvikling av samarbeidsevne som en del av dybdelæringen (2019, s. 1).

Andrea forteller at den manglende muntlige aktiviteten i klassen hennes kan tenkes å være en begrensning for dybdelæringen. Elevene prater lite faglig i klasserommet og de får dermed ikke hørt andres perspektiver. Som Elstad skriver, er deling av meninger og tanker med på å skape forståelse i dybden (2021, 165). Ifølge denne teorien, vil dermed den manglende muntlige aktiviteten være en begrensning for dybdelæringen, slik Andrea også forteller. Hun tror refleksjon i klasserommet kan gjennomføres på en god måte dersom læreren organiserer og strukturerer, enten i kafedialog eller i mindre elevgrupper. Da er det viktig at elevene ikke går tom for temaer å diskutere.

5.3 Vurdering av dybdelæring

For å vurdere om elevene har lært i dybden, må det legges opp til vurderingssituasjoner hvor de må vise at de har forstått hvordan kunnskapene og ferdighetene kan brukes (Bolstad, 2020, s. 21). Til spørsmål om hvordan informantene oppfatter vurdering av dybdelæring, var de samstemte om at det nå er vanskeligere å vurdere enn tidligere. Tre av informantene begrunner dette med at det nå er andre forventninger til hva elevene skal kunne, og at vi beveger oss vekk fra typisk puggekunnskap. Ola synes det er vanskelig å få nok tid til å vurdere elevenes kunnskaper og ferdigheter, og skulle gjerne hatt tid til å gjennomføre fagsamtaler med elevene. I fagsamtaler kan han nemlig lytte og stille spørsmål, slik at elevene kan reflektere og vise sine kunnskaper og ferdigheter. Dette lar seg derimot ikke gjennomføre så ofte som Ola skulle ønske, ettersom fagsamtaler er tidkrevende. Kaja synes vurderingen tar langt mer tid etter den nye læreplanen trådte i kraft og forklarer at hun samarbeider med kollegaer om vurderinger for at det skal bli gjennomførbart. Å skulle vurdere om elevene har lært i dybden er det Andrea synes er mest utfordrende ved vurdering i faget etter fagfornyelsen.

Teoretisk sett bør læreren legge opp til vurderingssituasjoner hvor elevene kan vise sine evner til å anvende den kunnskapen de har tilegnet seg (Bolstad, 2020, s. 21). Da kan elevene også vise at de forstår når det er hensiktsmessig å benytte kunnskapen og ferdighetene (2020, s. 21). Ut ifra min undersøkelse kan det derimot se ut til at lærerne synes dette er vanskelig å gjennomføre i praksis. Flere av informantene trekker frem tid

som en begrensning i arbeidet med vurdering, og at det er vanskelig å vite om elevene har oppnådd målene. Det kan støtte sitatet som ble introdusert i oppgavens innledning: «Dybdelæring er for mange av oss lærere et begrep som fortsatt tilhører teoridomenet mer enn praksisdomenet» (Nordberg, 2021, s.22). Lærerne er delvis kjent med hvordan de kan gjennomføre vurderingen, men strever med å sette dette ut i praksis. De fleste lærerne i min undersøkelse synes at vurderingen er tidkrevende og vanskelig. Det kan også tenkes at det kan ha med forståelsen av begrepet å gjøre. Ved å se på informantenes beskrivelser av dybdelæring, kan vi se at de definerer det ulikt og legger vekt på forskjellige ting. Dersom lærerne synes det er utfordrende å vite hva begrepet innebærer, kan det tenkes at det vil være vanskelig å skulle vurdere om elevene har oppnådd dybdelæring. Dette kan i så fall være problematisk, ettersom vurdering allerede kan oppleves som et sårbart tema for elevene (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 261). Læreren må være oppmerksom på å gi elevene gode tilbakemeldinger med begrunnelser for den karakteren som er satt, for å unngå at elevene blir nedbrutt i faget (2014, s. 261). For en lærer som sliter med å forstå hva dybdelæring i seg selv innebærer, kan det tenkes at det vil være problematisk å da skulle gi en god begrunnelse for vurderingen. Det kan prege elevenes læring i faget, ettersom de ikke får innsikt i egen læring som kan brukes til videre utvikling (s. 261).

Ola forteller at verbene i de nye kompetansemålene i læreplanen har endret ordlyd, og at det er utfordrende å vite om elevene har oppnådd kompetansemålet. I KRLE-fagets læreplan kan vi lese at elevene ved ungdomstrinnet skal vurderes når de undersøker og forstår religion og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette kan knyttes til det Ola sier om at verbene byr på utfordringer i vurderingen. Dersom vi ser på verbene her, skal læreren altså vurdere hvorvidt elevene undersøker og forstår religion og livssyn (2019, s. 8). Ifølge Kjørven (2021, s. 76) handler elevenes forståelse om at kunnskapen internaliseres og gjøres om til ens egen. Med utgangspunkt i denne definisjonen av forståelse vil det kanskje bety at læreren skal vurdere hvorvidt elevene har gjort kunnskapen til sin egen. Det kan stilles spørsmålstegn rundt hvor enkelt det er for en lærer å vurdere om elevene har klart å undersøke og hvorvidt eleven forstår religion og livssyn. Hva det vil si å forstå religion og livssyn vil det trolig finnes mange ulike meninger om. Dette kan videre knyttes til Goodlad og kollegaenes teori om den

oppfattede læreplanen og lærerens tolkning av læreplanen (Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 61-62). Når læreren får instruksjoner om å vurdere hvorvidt elevene har forstått religion og livssyn, vil dette være preget av lærerens egen forståelse. Her vil det være forskjellig fra lærer til lærer, og deres egne erfaringer og forståelse av religion og livssyn vil kunne prege deres vurdering av elevene (1979, s. 61-62).

Det er interessant å se på de ulike beskrivelsene av vurderingsoppgaver. Espen forteller at han synes vurderingen krever mer av både han og elevene, og at elevene tidligere skulle gjengi kunnskapen. I eksempelet på en vurderingsoppgave, forteller han at elevene hadde fått i oppgave å velge en tematikk innenfor en bestemt religion. Da skulle elevene lage en tekst om tematikken, som senere skulle presenteres for resten av klassen. Espens eksempel på en vurderingsoppgave ser likevel ut til å være det han forklarte at de skulle gå bort fra. Ettersom Espen gjennom hele intervjuet har lagt vekt på utforskning og at elevene skal undersøke på egenhånd, kan det tenkes at denne oppgaven var ment for utforskning. Det kan ligne på Oles eksempel på en vurderingsoppgave, der elevene måtte arbeide utforskende for å finne informasjon om religionen de skulle lage en fremstilling av. Kaja forteller om en oppgave der elevene skulle arbeide med en tematikk over tid, som de senere skulle levere i form av en photostory, podcast eller refleksjonstekst. Disse tre eksemplene på vurderingsoppgaver viser at både Espen, Ola og Kaja legger opp til en vurderingssituasjon der elevene må undersøke og forstå, slik det står i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I tillegg kan det bidra til at elevene får vist at de kan anvende den kunnskapen de har lært (2019, s. 8). Det kan dermed tenkes at lærerne undervurderer egen evne til å utforme gode vurderingsoppgaver.

Å vurdere refleksjon kan være utfordrende, ettersom det ikke finnes enkle og klare svar på problemstillingen (Sunde & Wille, 2017, s. 126-127). Dette stemmer overens med det informantene i min undersøkelse forteller, der alle lærerne beskriver problematiske sider ved vurdering av refleksjon. Kaja opplever at det er utfordrende å vurdere refleksjonsoppgaver, ettersom det aldri finnes et fasitsvar. To av lærerne forteller likevel at de har forhåndsbestemte kriterier de vurderer etter. Ola og Espen stiller begge krav til måten elevene uttrykker seg på, og legger vekt på dette i vurderingen.

Ettersom vurdering av refleksjon kan være utfordrende, er det viktig at læreren stiller klare forventninger til elevene i forkant av vurderingen (Sunde & Wille, 2017, s. 126-127). Underveis kan læreren vurdere hvorvidt elevene anvender fagbegreper og språket, og hvordan de viser forståelse (2017, s. 126-127). Det kan se ut til at to av lærerne vurderer elevenes refleksjoner på denne måten, imens de to andre uttrykker usikkerhet i forbindelse med denne type vurdering. Andrea forteller at hun synes det er vanskelig å vite hva som skiller en god refleksjon fra en mindre god refleksjon. Kaja synes det er vanskelig å vurdere dersom eleven viser et høyt refleksjonsnivå, men innholdet strider mot skolens verdier. Det Kaja forteller kan knyttes til elevenes atferd, som ifølge forskriften til opplæringslova handler om at elevene skal vurderes i hvorvidt de viser respekt og tar hensyn til andre (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-4). Der står det beskrevet at læreren ikke skal ta elevenes atferd med i vurderingen i faget (2006, §3-4), noe som kan bety at vurdering av refleksjon bør gjøres slik Ola og Espen forklarer at de utfører det.

6 Avslutning

I denne undersøkelsen har formålet vært å undersøke fire læreres forståelse av begrepet dybdelæring, og hvordan de arbeider med dette i KRLE-faget. Gjennom dette prosjektet har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen: *Hvordan forstår KRLE-lærere begrepet «dybdelæring» og på hvilken måte arbeides det med dybdelæring i faget på ungdomstrinnet?* For å undersøke dette nærmere har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med fire KRLE-lærere som arbeider på ungdomstrinnet. Jeg har redegjort for gjennomføringen og gitt en detaljert beskrivelse av de metodiske valgene som er tatt i prosessen. Funnene fra datainnsamlingen har blitt analysert og presentert, og senere drøftet mot tidligere forskning og relevant teori. I dette avsluttende kapitlet vil jeg forsøke å samle alle løse tråder og å gi en sammenfattet konklusjon. I og med at problemstilling er todelt, vil jeg dele opp avslutningskapitlet slik at de to delene får viet hvert sitt delkapittel. Helt innledningsvis ble det presentert et sitat som ganske enkelt kan oppsummere prosjektet: «En utfordring for arbeid med dybdelæring i skolen, er at det er flere oppfatninger av hva begrepet betyr og hvordan skolen skal legge til rette for dybdelæring» (Gilje et al., 2018, s. 22). Jeg vil nå forsøke å gi en god forklaring og eksempler på hvorfor jeg synes dette sitatet støtter mine funn.

6.1 Hvordan forstås dybdelæringsbegrepet?

Dybdelæringsbegrepet ble introdusert for den norske skolen med overordnet del i 2017 og de nye læreplanene som trådte i kraft i 2020 (Bolstad, 2020, s. 3). I overordnet del står det at skolen skal legge til rette for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og er altså noe alle lærere skal arbeide med. Til tross for dette finnes det ingen klare etablerte beskrivelser av begrepet, og det finnes mange ulike måter det blir forstått og fremstilt på (Bolstad, 2020, s. 9-10). Ved å intervjuer de fire KRLE-lærerne, har jeg fått kunnskap om deres forståelse av dybdelæringsbegrepet. Lærernes definisjoner har likhetstrekk med både NOU 2014: 7, overordnet del og Utdanningsdirektoratet. Det ser likevel ut til at lærerne synes det er vanskelig å gi en beskrivelse av begrepet, og alle lærerne definerer det ulikt. Lærerne trekker blant annet frem at dybdelæring handler

om å arbeide med ulike tilnærminger og at det handler om å skape en dypere forståelse som kan brukes i nye situasjoner. Dette finner vi også i NOU 2014: 7 (s. 35), overordnet del (Kunnskapsløftet, 2017, s. 11) og Utdanningsdirektoratets (2019, s. 1) beskrivelser. Ved å se på de fire intervjuene, kan det likevel se ut til at lærerne kun trekker ut noen få aspekter ved dybdelæring. Tre av de fire lærerne forteller at de synes det er svært vanskelig å skulle definere begrepet.

Gjennom oppgaven har dybdelæringsbegrepet i KRLE-faget blitt drøftet i lys av teori, tidligere forskning og resultatene fra min undersøkelse. Kjørven (2021, s. 74-75) skriver at dybdelæring i faget kan forstås ved å få innblikk i forståelse, holdninger og ferdigheter. Det kommer frem i min undersøkelse at to av lærerne er spesielt opptatt av å arbeide med elevenes utvikling av en dypere forståelse. Holdningsperspektivet er det kun én av lærerne i undersøkelsen som sier noe om. Espen forteller at gode holdninger er viktig for at elevene skal kunne diskutere sammen og lære av hverandre.

6.2 Hvordan arbeides det med dybdelæring i KRLE-faget?

Til tross for at lærerne i undersøkelsen finner det utfordrende å definere begrepet, er alle positive til å arbeide med dybdelæring. Det kommer frem gjennom intervjuene at tre av lærerne har gjort store endringer i sin praksis, etter de nye læreplanene trådte i kraft. Fagfornyelsen har endret tankegangen til tre av lærerne, som nå arbeider for å legge til rette for dybdelæring i KRLE-faget. Fullan et al. (2018, s. 113) skriver at dybdelæring skjer ved å arbeide med de fire elementene for utvikling av læring. Både Ola, Espen og Kaja forteller at de arbeider for å styrke elevenes læring i faget. Mange av deres beskrivelser av arbeidet med dybdelæring kan knyttes til de fire elementene. Andrea forteller i sitt intervju at hun ikke har gjort særlig store endringer etter fagfornyelsen, og synes det generelt sett er vanskelig å arbeide med dybdelæring i KRLE-faget. Dette begrunner hun med at hun ikke har utdanning i faget.

Tre av lærerne i undersøkelsen ser på den begrensede tilgangen på ressurser i KRLE-faget som en utfordring for arbeidet med dybdelæring. Alle lærerne forteller i sine

intervjuer at de får ansvar for å finne gode ressurser på egenhånd, og at dette er svært tidkrevende. For Andrea, som ikke har utdanning i faget, er det vanskelig å vite hvor hun skal finne gode læringsressurser. Derfor benytter hun heller lærebøkene, til tross for at disse ikke er godt nok utviklet. Espen og Kaja forteller også i sine intervjuer at læringsressursene ikke er utviklet godt nok for å legge til rette for dybdelæring. Funnene i min undersøkelse støttes derfor av det som kommer frem i NIFUs rapport, om at lærerne kun i noen grad mente at læringsressursene var utviklet i tråd med de nye læreplanene (Vika, 2021, s. 67). I den samme rapporten kom det frem at hele 30 prosent av lærerne mente at den nye læreplanen ikke førte til en større bruk av digitale læringsressurser (2021, s. 70), noe jeg finner spesielt interessant å se i lys av resultatene fra min undersøkelse. Alle mine informanter legger nemlig vekt på at digitale ressurser nå benyttes i stor grad, ettersom lærebøkene ikke er godt nok utviklet.

Et annet sentralt funn fra min undersøkelse er at utforsking blir ansett som viktig for tre av lærerne. Gjennom teorien jeg har presentert, kan vi se at utforsking trekkes frem som en viktig del av arbeidet med dybdelæring (Haug & Mork, 2021, s. 35; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette kan vi også se i KRLE-fagets læreplan, der hele syv av femten kompetansemål etter tiende trinn inneholder verbet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Den tidligere forskningen viser at utforsking i liten grad foregikk under LK06 (Hodgson et al., 2012, s. 63), og at de fleste lærerne i undersøkelsen fra 2020 benyttet metoden i like stor grad som før fagfornyelsen (Vika, 2021, s. 32). Det kan altså se ut til at lærerne i min undersøkelse benytter utforsking i stor grad, i forhold til hva den tidligere forskningen viser. Funnene fra min undersøkelse viser nemlig at tre av lærerne er bevisste på hvilken betydning utforsking kan ha for dybdelæringen, og at de forsøker å legge til rette for dette i KRLE-faget. Det kommer frem i undersøkelsen at utforskingen krever god oppfølging av læreren. Likevel er utforsking en metode som flere av lærerne benytter i arbeidet med dybdelæring.

Teorien gir innblikk i hvordan dialog kan bidra til å utvikle elevenes samarbeidsevne, og samtidig bidra til dybdelæring (Elstad, 2021, s. 165; Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Funn fra min undersøkelse viser at lærerne i stor grad arbeider med refleksjon i KRLE-faget, og beskriver flere likheter med de teoretiske perspektivene som er presentert. To

av lærerne fra undersøkelsen anser refleksjon og diskusjon i klasserommet som viktig i faget, og mener det kan gi elevene en dypere forståelse. Tre av de fire lærerne vektlegger refleksjon i arbeidet med dybdelæring, og forklarer at de arbeider for å legge til rette for dette i KRLE-faget. Den tidligere forskningen gir oss et annet inntrykk, der den nyeste undersøkelsen fra 2020 viser at lærerne benytter helklasseaktiviteter i like stor grad som før endringene av læreplanene (Vika, 2021, s. 26). Under LK06 foregikk klasseromsdiskusjon i svært liten grad (Hodgson, 2012, s. 63). I min undersøkelse trekkes den manglende muntlige aktiviteten i Andreas klasse frem som en begrensning for arbeidet med dybdelæring. De tre andre lærerne forklarer at diskusjon er en viktig del av faget, og at dette gir elevene mulighet til å forstå menneskene rundt seg.

Lærernes arbeid med vurdering av dybdelæring har også blitt undersøkt og diskutert, ettersom dette også inngår som en del av lærernes arbeid. Det kom frem gjennom alle de fire intervjuene at lærerne fant det utfordrende å vurdere i KRLE-faget etter fagfornyelsen. Lærerne forklarer at det er andre forventninger til hva elevene skal kunne, og at vi ikke lenger er opptatt av den typiske puggekunnskapen. Dette byr på utfordringer for lærerne, fordi det er vanskelig å vurdere om elevene har nådd målene. Verbene i de nye kompetansemålene trekkes frem som utfordrende i vurderingsarbeidet. Lærerne forteller at de bruker langt mer tid på vurderingene enn tidligere. Til tross for at flere av lærerne omtrent virker rådville i vurdering av dybdelæring, kan det se ut til at lærerne er innom flere viktige aspekter.

Kort oppsummert er lærerne i min undersøkelse svært positive til dybdelæring, og de fleste har endret sin praksis for å tilrettelegge for dybdelæring i faget. Til tross for at lærerne gir uttrykk for at de har en manglende forståelse for begrepets betydning, arbeider de likevel for å legge til rette for en undervisning der elevene kan utforske, samhandle og skape en dypere forståelse for menneskene rundt seg.

Vurderingsarbeidet etter fagfornyelsen ansees som krevende, men lærerne arbeider kontinuerlig for å finne gode løsninger på utfordringene. Gjennom de fire intervjuene får vi vite at lærerne opplever tilgangen på læremidler som en begrensning for arbeidet med dybdelæring. Noen av lærerne legger vekt på at læremidlene ikke er utviklet i tråd med fagfornyelsen, og at de derfor må finne gode ressurser på egenhånd. Det overlater

et stort ansvar til den individuelle læreren. Likevel er lærerne positive, og har troen på at læremidlene vil bli bedre utviklet med tiden.

6.3 Avsluttende refleksjoner

Underveis i oppgaven har jeg forsøkt å beskrive de metodene som er anvendt for å samle inn og analysere datamaterialet. Likevel er det flere refleksjoner som ikke har fått nok plass i metodekapitlet, men som bør få viet noen flere ord.

Til tross for at intervju er den metoden jeg besluttet ville fungere best for å svare på oppgavens problemstilling, har jeg likevel reflektert mye rundt dette i ettertid. I planleggingsfasen stod jeg overfor et dilemma, der ingen av løsningene følte rett. Enten kunne jeg utføre kvalitative intervjuer, som ville gi meg tilgang på lærernes subjektive erfaringer. Disse erfaringene kunne bidra til å komme i dybden av lærernes forståelse. På den andre siden kunne jeg benyttet observasjon i kombinasjon med intervjuene, og dermed benyttet metodetriangulering, som ville bidratt til å øke studiens validitet. Ved hjelp av observasjoner kunne jeg dessuten fått innblikk i lærernes arbeid med dybdelæring i KRLE-faget, og ikke bare basert funnene på lærernes egne meninger om eget arbeid. Det viste seg, som tidligere forklart, at en av lærerne så ut til å være svært opptatt av å fremme sin skole. Dette har jeg reflektert mye rundt i etterkant, og ser hvilke ulemper intervju alene medfører. Jeg har innsett at jeg hadde for lite kunnskap om kvalitative intervjuer i forkant av gjennomføringen, spesielt rundt metodens utfordringer. Intervjuguiden min hadde enkelte svakheter, og jeg ser i ettertid at jeg kunne gjort enkle grep for å bedre den. Som diskutert tidligere, kunne gjennomføring av et pilotintervju vært en løsning som kunne forbedret intervjuenes kvalitet, samtidig som det kunne forberedt meg bedre til selve gjennomføringen. Jeg har også sett at det er flere steder jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål, og at jeg burde vært mer bevisst på å unngå problematiske spørsmål. Kunne jeg gått tilbake i tid, ville jeg lest meg grundigere opp rundt kvalitative intervjuer, slik at jeg var bedre forberedt og bevisst over metodens begrensninger. Likevel skal det poengteres at oppgavens omfang er begrenset, og at metodetriangulering ville ført til at jeg måtte gå mer i overflaten av tematikken. Jeg ønsket å komme i dybden av lærernes forståelse, og

synes intervjuene har fungert godt til å gi med kunnskap om lærernes egne erfaringer og tanker. Til tross for at resultatene ikke er generaliserbare, gir studien innblikk i viktige tanker og erfaringer som kan bidra til å sette lys på problematikken rundt forståelsen av begrepet.

Forhåpentligvis vil resultatene fra denne studien være til nytte for lærere, studenter eller andre som arbeider i skolen. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg et større helhetlig bilde av dybdelæringsbegrepet, som jeg tenker vil være en enorm fordel for meg som nå skal ut i skolen. Jeg synes begrepet er utrolig viktig og har mange fornuftige aspekter ved seg.

6.3.1 Forslag til videre forskning

Etter å ha gjennomført dette prosjektet, tenker jeg det ville vært interessant å undersøke sammenhengen mellom KRLE-læreres kompetanse og deres forståelse av dybdelæring. Jeg har undret meg mye over dette etter å ha snakket med de fire lærerne. Andrea forteller i sitt intervju at hun synes det er vanskelig å legge til rette for dybdelæring i KRLE-faget, ettersom hun ikke har utdanning i faget. For de tre andre lærerne, ansees KRLE-faget som et viktig fag for utvikling av refleksjonsevne og for elevenes personlige utvikling. Dersom vi ser på tabellen som ble presentert i kapittel 4, ser vi at det er stor forskjell på Andreas og de tre andre lærernes utdanning i faget og antall år i skolen.

	Studiepoeng i KRLE	Antall år i skolen
Andrea	0-15	0-5
Espen	30-45	15-20
Kaja	30-45	15-20
Ole	60-120	5-10

Det ville derfor vært interessant å undersøke hvor mange lærere som underviser i KRLE-faget uten å ha utdanning i faget, og om det faktisk er en sammenheng mellom utdanning i faget og læreres forståelse av begrepet. Som tidligere beskrevet, er denne

undersøkelsen basert på et lite antall informanter, og resultatene er derfor ikke mulig å generalisere (Jacobsen, 2015, s. 237; Sollid, 2013, s. 134). Sammenhengen mellom utdanning i fag og forståelse av dybdelæring kunne vært interessant å undersøke på tvers av fag, og ikke bare i KRLE-faget. Ettersom dybdelæring skal være en del av alle fag, og derfor er sentralt for alle lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), kan dette være viktig å forske videre på. I tilknytning til dette, vil det også være nyttig å få kunnskap om hvordan skolene har arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen. Dette vil trolig ha betydning for lærernes forståelse og arbeid med dybdelæring, og det ville vært svært interessant å undersøke sammenhengen mellom skolens arbeid og lærerens forståelse. Her kunne det vært stilt spørsmål rundt hvordan lærerne har tilegnet seg kunnskap om dybdelæring og hvordan de arbeider for å forstå begrepet.

Litteraturliste

- Anker, T. (2021). Fagfornyelsen og KRLE. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 61-73). IKO-forlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
<https://www.nb.no/items/b7455f4f72446998967420bc097498b0?page=0&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:990009701824702202%22>
- Bergstuen, S. T., Løken, G.-E. & Rachlew, A. (2020). *Den profesjonelle samtalen: En forskningsbasert intervjuetodikk for alle som stiller spørsmål*. Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Botten, V. (2020). *Dybdelæring. En studie av dybdelæringsbegrepet i fagfornyelsen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/80306>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson Education Limited.
<https://web-s-ebsohost-com.ezproxy1.usn.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzE0MTgwNTVfX0FO0?sid=74d85e89-3de2-4c8d-851a-7ba733f163f9@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. Dahl, J. A. Petersen, S. Selander, A. Strømme, A.-L. Østern & T. P. Østern, *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-56). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Universitetsforlaget.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).
Lovdata https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Fullan, M., McEachen, J. & Quinn, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring: Historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 2018(4), 21-27.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive Phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Goodlad, J., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice* (s. 43-76). McGraw-Hill Book Company.
- Hatlebrette, K. (2021). Vurdering og tilbakemelding i KRLE. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 228-244). IKO-forlaget.
- Haug, B. S. & Mork, S. M. (2021). *Nøkkeltbegreper i utforskende arbeid*. Universitetsforlaget.
- Haugen, R. & Lund, T. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub forlag.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjørven, O. K. (2021). Om dybdelæring i KRLE. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 74 – 82). IKO-forlaget.

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nordberg, N. H. (2021). *Vurdering uten prøver: Fagfornyelsen fra en lektors ståsted*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV 1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Cappelen Damm Akademisk.
- Snoen, H. (2020). *Dybdelæring i KRLE: elevenes forutsetninger og lærerens rolle* [Masteroppgave, Nord universitetet]. Nord Open Vitenarkiv. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2682766/SnoenHanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-138). Universitetsforlaget.
- Sunde, D. J. & Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom: Kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2022, 19. mai). *Nettskjema diktafon-app*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://www.jstor-org.ezproxy1.usn.no/stable/j.ctvjf9vz4.11?seq=10>
- Vika, K. S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020* (NIFU Rapport 2021:3). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2726052/NIFUrapport2021-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Oversikt over tabeller og vedlegg

Tabell 1: Søkeresultater

Tabell 2: Utdrag fra analyseprosessen

Tabell 3: Fremstilling av informanter

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke fag underviser du i, og hvordan utdanning har du i de ulike fagene?
3. Hva slags utdanning har du i KRLE-faget?
4. Hvordan har dere arbeidet her på skolen med innføringen av Fagfornyelsen og nye læreplaner?
5. KRLE-faget har gått fra å ha spesifikke, konkrete kompetansemål innenfor hvert tema, f.eks. innenfor islam og filosofi, til å nå skulle ha mer omfattende mål som dekker flere områder.
 - a. Hvordan synes du det er å planlegge undervisning etter de nye kompetansemålene?
 - b. Hvilke muligheter gir det deg?
 - c. Hvilke ulemper ser du med denne endringen?
 - d. Bruker du fremdeles den gamle læreplanen i forhold til temaene, eller ser du kun på den nye læreplanen når du planlegger?
6. Med fagfornyelsen har begrepet «dybdeløring» fått stort fokus. Hvordan forstår du begrepet?
7. På hvilken måte opplever du at den nye læreplanen legger til rette for dybdeløring?
8. I overordnet del av læreplanverket står det: «Skolen skal gi rom for dybdeløring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). På hvilken måte kan du legge til rette for dybdeløring i KRLE-faget?
9. Hvilke spesifikke endringer gjør du i planlegging av undervisning nå som det er en ny læreplan?
10. Kan du beskrive et undervisningsopplegg der du aktivt legger til rette for dybdeløring i KRLE-undervisningen?
11. Synes du KRLE-faget skiller seg fra de andre fagene du underviser i, når det kommer til dybdeløring?
12. Tidligere har KRLE ofte blitt kalt for et «kosefag». Føler du at det fortsatt blir sett på som et mindre viktig fag?

13. Hva tenker du i forhold til KRLE, refleksjon og dybdelæring?
14. Hva tenker du det krever av en KRLE-lærer for å legge til rette for dybdelæring?
15. Samarbeider du med andre lærere i arbeid med læreplanen i KRLE-faget?
- a. HVIS JA: Hvordan samarbeider dere om arbeidet med læreplanen? Og hvordan synes du det fungerer å samarbeide?
 - b. HVIS NEI: Hvordan tror du samarbeid med andre lærere om læreplanarbeid kan fungere i praksis?
16. De nye kompetansemålene er store og omfattende. Kan du forklare prosessen med å bryte ned hvert enkelt kompetansemål, og hvordan du arbeider for å forstå dem? Bruker du f.eks. lærebok, nettressurser.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Dybdelæring i KRLE-fagets nye læreplan”?

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

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lærere tolker og arbeider med den nye læreplanen i KRLE-faget. Prosjektet er en del av min masteroppgave, som skal omhandle dybdelæring i den nye læreplanen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i undersøkelsen fordi du er KRLE-lærer og arbeider på ungdomstrinnet. Til sammen blir 6 lærere spurt om å delta i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter, og vil handle om dybdelæring i den nye læreplanen i KRLE-faget. Underveis vil det tas lydopptak av intervjuet, og jeg vil notere ved siden av.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være veileder og student som har tilgang på datamaterialet fra intervjuet. For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysninger, vil lydopptaket lagres på egen forskningsserver. Her er lydopptaket sikret, og vil bli slettet så fort prosjektet er ferdig. Lydopptaket vil transkriberes og anonymiseres, der du vil få tildelt et fiktivt navn. Dette navnet vil også brukes i oppgaven, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene vil anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Da vil også lydopptaket slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Mariell Johannessen Svendsen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Epost [melle heiko@hotmail.com](mailto:melle_heiko@hotmail.com), telefon 41164421.
- Veileder Audun Toft ved Universitetet i Sørøst-Norge. Epost audun.toft@usn.no, telefon 35 02 66 35.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg ved Universitetet i Sørøst-Norge. Epost personvernombud@usn.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Audun Toft

Mariell Johannessen Svendsen

(Forsker/veileder)

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Dybdelæring i KRLE-fagets nye læreplan*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at det tas lydopptak av intervjuet, som vil transkriberes, anonymiseres og slettes etter bruk.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

13.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.10.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Universitetet i Oslo er gjennom Nettskjema databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!