

Hvordan legger to norsklæreverk på førstetrinn til rette for dybdelæring?

RUNAR UTSOGN

VEILEDER

Ingrid Elisabeth Ertzeid

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Summary	5
1 Innledning.....	6
1.1 Problemstilling	7
1.2 Bakgrunn for oppgaven og teoretisk rammeverk	7
1.3 Oppgavens oppbygging	9
2 Dybdelæring i skolen generelt og norskfaget spesielt	11
2.1 Hva er dybdelæring?.....	11
2.2 Fire premisser for dybdelæring	15
2.3 Kritikk av dybdelæring	17
2.4 Dybdelæring i norskfaget.....	21
2.5 Seks globale kompetanser for dybdelæring.....	23
2.6 Læreboka på første trinn	26
2.7 Hva er spesielt med norskfaget?.....	27
2.8 Kompetansemål etter andre trinn	29
3 Metode	32
3.1 Egne forventninger til forskningen	32
3.2 De metodiske valgene.....	33
3.2.1 Skolebokanalyse.....	33
3.2.2 Induktiv og deduktiv forskning	34
3.2.3 Forskningens validitet og relabilitet.....	34
3.3 Hvordan leser jeg læreverkene?	36
3.4 Mine forskningsspørsmål.....	36
3.5 Kriterier for dybdelæring	37
3.6 Konkretisering av kompetansemål	39
4 Analyse	40

4.3 Salto 1	40
4.3.1 Går det tydelig fram av læreverkene hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring?	43
4.3.2 Er dybdelæringen læreverkene legger opp til tverrfaglig?	49
4.3.3 Er dybdelæringen læreverket legger opp til i tråd med kompetansemålene i norsk etter andre trinn?	53
4.4 Nye Zeppelin 1	56
4.4.1 Går det tydelig fram av læreverkene hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring?	59
4.4.2 Er dybdelæringen læreverkene legger opp til tverrfaglig?	64
4.4.3 Er dybdelæringen læreverket legger opp til i tråd med kompetansemålene i norsk etter andre trinn?	68
5 Drøfting og avslutning	70
5.1 Mine kriterier for dybdelæring.....	70
5.1.1 Reflektere over egen læring	70
5.1.2 Koble ny kunnskap til allerede opparbeidet kunnskap	71
5.1.3 Å bruke det man har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre	72
5.2 De underordnede forskningsspørsmålene	74
5.2.1 Går det tydelig fram av læreverkene hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring?	74
5.2.2 Er dybdelæringen læreverkene legger til rette for tverrfaglig?	76
5.2.3 Kompetansemålene i norsk etter andre trinn.....	78
5.3 Svar på hypotese og problemstilling.....	79
5.3.1 Min todelte hypotese	79
5.3.2 Hvordan legger to norsklæreverk på førstetrinn til rette for dybdelæring?.....	80
5.4 Betrachninger om mitt arbeid og videre forskning	82
6 Litteraturliste	85
7 Vedlegg.....	90

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan læreverk legger til rette for dybdelæring. I forbindelse med den nye læreplanen LK20 er dybdelæring et nyord som har fått en del oppmerksomhet. Dybdelæring er at elevene utvikler en gradvis bedre forståelse av sammenhenger innenfor et fag eller fagområde. Blant årsakene til at dybdelæring er blitt en del av den nye læreplanen er at elevene skal bli enda bedre forberedt til å møte samfunnet utenfor skolens vegger.

Læreboka er kanskje det viktigste hjelpemidlet for læreren og elevene i undervisningen, det brukes svært mye. Når vi får en ny læreplan, må læreverkene ta hensyn til det og justere slik at de er oppdaterte. Ut fra dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling: Hvordan legger to norsklæreverk på førstetrinn til rette for dybdelæring?

For å besvare forskningsspørsmålet har jeg gjort et stort arbeid med å sette meg inn i og kartlegge dybdelæring. Det som da utforskes er ulike definisjoner og måter å bruke begrepet, men også om prosessen rundt hvordan Utdanningsdirektoratet har kommet frem til den definisjonen av dybdelæring som er gjeldende. For den senere analysen ser jeg på dette grunnlaget som en viktig forutsetning for å forstå dybdelæring.

Analysen jeg har gjennomført er en kvalitativ innholdsanalyse av to læreverk for første trinn. Den tar for seg ulike aspekter av både læreverkene og dybdelæring, alt for å få et mest mulig komplett bilde av hvordan læreverkene legger til rette for dybdelæring. Materialet for analysen er kun læreverket på papir, ikke de digitale ressursene som er tilknyttet begge læreverkene jeg analyserer.

Det største funnet fra analysen er at de to læreverkene, *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1* er svært like i hvordan de legger til rette for dybdelæring. Samtaler er den mest brukte arbeidsformen som skal sørge for dybdelæring, det ser vi i begge læreverkene. Utover det er det noen forskjeller i hvordan de legger til rette for dybdelæring. *Nye Zeppelin 1* har en detaljert beskrivelse for hvordan de gjør det, det har ikke *Salto 1*. Et annet funn som var litt overraskende for meg er i hvor stor grad det ble lagt til rette for dybdelæring i læreverkene. Jeg hadde ikke forventet at det skulle være en del av nærmest alle oppslagene i hele læreverket. Når vi er inne på det med grader, er det liten tvil om at B-delen av læreverkene legger til rette for mer dybdelæring enn A-delen.

Summary

In this paper, I seek to find out how learning materials for first graders facilitate in-depth learning. Recently with the new curriculum (LK20), which took effect at the start of last semester, in-depth learning is now a part of the school. This is meant to make the students better prepared for when they face society outside of school. In order to research this properly, I have dedicated quite a large portion of the paper to explore in-depth learning. I view this as a much-needed basis of knowledge to understand in-depth learning and to fully understand the later analysis of the textbooks.

My analysis is a qualitative content analysis of two textbooks (*Salto 1* and *Nye Zeppelin 1*) for students in first grade, in which I want to research all aspects of the textbooks and how what part they play in facilitating in-depth learning. I only analyze the paper textbooks, not the digital component of the learning materials.

The biggest finding, I have made is that both textbooks are quite similar in terms of how they facilitate in-depth learning. They place a large portion of this work on having learning conversations in the classroom, but there are some differences between the two. In *Nye Zeppelin 1* they inform the teacher of how they facilitate in-depth learning, through a bunch of different methods. There is no similar description in *Salto 1* which was a little surprising to me. Another finding is that I didn't think the textbooks would facilitate in-depth learning as much as they do. I thought that in-depth learning was more fitting for the older students. It's possible to promote in-depth learning in almost all of the pages in the textbooks. One final thing I will point out is that the second part of the textbooks facilitates more in-depth learning than the first part

1 Innledning

I 2014 la Ludvigsen-utvalget fram NOU-en *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7). Under ledelse av professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Sten Ludvigsen, hadde de fått i oppgave å undersøke dagens skole. De skulle se på hva som kjennetegnet den, og se fremover mot fremtidens skole. Dybdelæring ble da viet en del plass og var blant de mest omtalte begrepene i læreplanen som ble innført høsten 2020. Nettopp dette er fokuset i min oppgave. Nærmere bestemt hvordan norsklæreverk på første trinn legger til rette for dybdelæring.

Dybdelæring er et ord som har blitt brukt med større hyppighet i det siste, mye er naturligvis på grunn av den nye læreplanen. Både i offentligheten, men spesielt i egen utdanning har det vært mye snakk om dybdelæring. Lenge (og til en viss grad fremdeles) har jeg fortsatt ikke en klar forståelse av hva dybdelæring er. Ut fra egen erfaring nevnes dybdelæring som «noe vi må gjøre mer av i skolen». Derfor er det svært relevant for meg som kommende lærer å forsøke å nøste opp i det. Hvis vi skal drive mer med dybdelæring, er første oppgave å finne ut hva det er. I forlengelsen av det vil det være naturlig å spørre seg hva må gjøres for at dybdelæring skal bli en virkelighet i skolen generelt, og i norskfaget spesielt? Som jeg skal vise i denne oppgaven, er ikke svaret nødvendigvis så enkelt.

Norsk er det største faget i skolen, og det er et fag med mange fasetter. Det er et viktig fag for å fremme kulturforståelse, danning, identitetsutvikling og for å bedre kommunikasjonsferdighetene til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Som vi ser er fagets omfang stort og det kan trygt fastslås at det hviler et stort ansvar på norskfaget. I en slik sammenheng kan dybdelæring ha en avgjørende rolle. En av grunnpilarene i dybdelæring er at elevene skal utvikle en forståelse av sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019a). For å muliggjøre dette må det gjøres noen endringer i læreplanen, også i norskplanen. En endring er kjerneelementene som har blitt introdusert i alle fag. I denne oppgaven vil jeg redegjøre for hvordan kjerneelementene i norsk kan knyttes til dybdelæring. Jeg vil også se hvordan dybdelæring kan knyttes til noen utvalgte kompetansemål i norsk etter andre trinn. Det er noe jeg vil se på både i teoridelen og analysen.

1.1 Problemstilling

Jeg har en overordnet problemstilling:

- Hvordan legger to norsklæreverker på førstetrinn til rette for dybdelæring?

Utenom det har jeg formulert tre forskningsspørsmål for å undersøke læreverkene nærmere:

- Går det tydelig frem av læreverkene hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring?
- Er dybdelæringen læreverkene legger til rette for tverrfaglig?
- Er dybdelæringen læreverkene legger til rette for i tråd med kompetansemålene i norsk etter andre trinn?

Den overordnede problemstillingen er oppsummerende for hele oppgaven. Alt jeg gjør, både når det kommer til teori og analyse gjør jeg i den hensikt at det skal gi et svar på det spørsmålet. De tre underordnede forskningsspørsmålene er fokusert på en mindre del av læreverket. Disse forskningsspørsmålene er med på å gjøre analysen mer konkret, samtidig gjør de det lettere for meg å undersøke hele læreverket.

Læreverkene jeg valgte til analysen er *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1*. Valget falt på disse to først og fremst på grunn av tilgang. I begynnelsen av arbeidet sendte jeg mail til forskjellige forlag, og de jeg fikk tilgang til raskt var *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1*. Samtidig er begge læreverkene mye brukt i norsk skole. Hele papirutgavene skal undersøkes grundig, og da er det spesielt lærerveiledningen som er interessant å se på. Det er fordi det er her læreverket snakker direkte til læreren. Her legger læreverkforfatterne noen føringer for hvordan de tenker en bør arbeide med dybdelæring. Jeg skal altså bare ta for meg den delen av læreverket som er på papir. Det er fordi det med oppgavens omfang ville blitt for omfattende om jeg også skulle se på de digitale ressursene som er tilknyttet et opplegg. Jeg er interessert i å se hva papirutgavene av læreverkene *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1* gjør for å legge til rette for dybdelæring.

1.2 Bakgrunn for oppgaven og teoretisk rammeverk

Grunnen til at jeg valgte å arbeide med dybdelæring i norsklæreverker handler om at jeg var nysgjerrig på dybdelæring og dets rolle i læreverker. Siden faget mitt er norsk, ble det naturlig å se det i norsklæreverker. Samtidig synes jeg det er interessant å se hvordan dybdelæring behandles i et læreverker for de yngste barna i skolen. Er det mulig å drive med dybdelæring på første trinn? Det spørsmålet har ledet til problemstillingen og forskningsspørsmålene og min

hypotese som jeg argumenterer for i metodedelene. De underordnede forskningsspørsmålene har jeg laget for å prøve å fange inn så mye som mulig av læreverket. Med det mener jeg at spørsmålene er ment for å undersøke en mindre del av læreverket og for å sikre at det blir gjennomanalysert. Læreverkene er relativt omfattende, derfor er disse forskningsspørsmålene desto viktigere.

Dybdelæring ble introdusert i læreplanen i 2020. Som følge av det har ikke dybdelæring vært gjenstand for mye forskning i norsk sammenheng. Det er skrevet noen masteroppgaver, men det er stort sett det. Internasjonalt er det mer arbeid på feltet, men i den store mengden forskning er delen som fokuserer på dybdelæring relativt beskjeden. Lærebøker derimot har en lang tradisjon som forskningsobjekt i Norge. Hvis vi ser de to sammen, altså forskning på dybdelæring i lærebøker blir summen av forskning drastisk redusert. Enda flere forsvinner hvis vi legger til at lærebøkene er for første trinn. Et annet trekk ved forskningen som kan være verdt å merke seg er at læreverkene jeg undersøker er helt nye. De er oppdatert i forbindelse med den nye læreplanen og har dermed ikke vært forsket på i noen særlig grad.

Forskning på dybdelæring eller «deep learning» internasjonalt har stort sett fokusert på universitetsstudenter og elever på høyere årstrinn. Blant foregangsfigurene innenfor denne forskningen er Märton og Säljö (1976) og Biggs (1979). Begge forsket på studenter, førstnevnte på svenske universitetsstudenter, sistnevnte på australske. Forskningen har nærmest ignorert elever tidlig i skolegangen uten at jeg har klart å finne et godt svar på det. Derfor står jeg litt alene i min lille flis av forskningen på dybdelæring. Det har vært både spennende og utfordrende. Å ikke ha andre forskere å støtte seg på har ført til at jeg har måttet stole på egne vurderinger i større grad. Hvordan jeg selv oppfatter forskningen som er gjort og hvilke tanker jeg har er blitt enda viktigere. Det har også gjort at jeg har brukt teori som omhandler skolen generelt og vinklet det inn mot norskfaget. Akkurat den delen av arbeidet, sikter jeg spesielt til Fullan et. al. (2018) sitt dybdelæringsbegrep, hvordan de bruker det var helt nytt for meg. Fullan et. al. opererer med seks globale kompetanser for dybdelæring. Disse seks kompetansene er: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking. Som jeg skal vise i teoridelen har disse kompetansene mye til felles med norskfaget, og de får frem noen interessante sider ved hvordan norsk og dybdelæring henger sammen.

Samtidig som jeg bruker internasjonale forskere, vil jeg også hente inn perspektiver fra Norge. En av de viktigste figurene innenfor dybdelæring her til lands, Øystein Gilje er helt uenig med det Fullan et. al. sier. Dette er en del av kritikken som er blitt rettet mot dybdelæring, og som jeg vil fremme i teorikapitlet. Gilje har sammen med Ørjan Flygt Landfald og Sten Ludvigsen vært viktige personer innenfor dybdelæring i Norge. Sten Ludvigsen var leder for Ludvigsen-utvalget som har lagt frem to viktige NOU-rapporter. Som nevnt helt i starten av oppgaven ga de først ut *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* i 2014. Ludvigsen-utvalget er også de som står bak NOU 2015: 8: *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Disse to NOU-ene er viktige deler av grunnlaget som er skapt for å lage den læreplanen vi nå har.

Det er noen få som har skrevet om dybdelæring i norskfaget, her sikter jeg spesielt til Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethagen som har skrevet en hel bok om nettopp det. Blant det de da er innom er kreativitet og utforskning i norskfaget og noen eksempler på undervisningsøker som var designet med dybdelæring i tankene. Dessverre er disse ment for videregående skole, derfor er de ikke så overførbare til mitt arbeid. Det som derimot er svært passende i deres skriving er at de fører en svært interessant diskusjon om dybdelæring.

Noe av det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er kompetansemålene i norsk etter andre trinn. Kompetansemålene er utformet av Utdanningsdirektoratet og er slik jeg ser det den mest avgjørende faktoren for hvordan undervisningen gjennomføres. Det er da passende å se på noen kompetansemål for å se hvordan de passer med dybdelæring. Det vil jeg gjøre både i teoridelen, analysen og drøftingen. På den måten vil kompetansemålene belyses fra begge sider og jeg tror en da kan finne noen interessante aspekter.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven har fem kapitler med innledningen som det første. Andre kapittel er teorikapitlet hvor jeg begynner med å se på dybdelæring generelt og likheter og forskjeller mellom ulike definisjoner. I etterkant av det vil jeg også få frem de som er kritiske til dybdelæring. Hoveddelen av teorikapitlet er imidlertid brukt til å diskutere dybdelæring i norskfaget. Fullan et. al. (2018) er da blant de jeg vil bruke mye. Dette er kjernen i denne oppgaven og er derfor naturlig nok en stor del av teorien. Jeg har også en liten del om læreboka på første trinn og hvordan den brukes. Helt til slutt sier jeg noe om tre kompetansemål i norsk etter andre trinn

og knytter de til det teoretiske grunnlaget. Det er spesielt interessant å se på samtale og hvorfor det kan være en god arbeidsform.

Etter teorikapitlet kommer metodekapitlet. Både hva de metodiske valgene jeg har tatt, forskningsfeltet generelt og hvilke forventninger jeg har til forskningen diskuteres i det kapitlet. I tillegg forsøker jeg å plassere meg i forskningsfeltet og går gjennom mine forskningsspørsmål. Min forskning er en kvalitativ tekstuell analyse. Jeg forholder meg kun til hva som står skrevet i læreverkene, med andre ord hvilke valg læreverkforfatterne har tatt for å legge til rette for dybdelæring.

Fjerde kapittel er analysen. Her vil jeg systematisk gå gjennom de to læreverkene *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1*. Først vil jeg gi en beskrivelse av hvordan læreverket er bygd opp. Dette er ment for å gi et inntrykk av læreverket slik at den påfølgende analysen blir mer forståelig. I analysen går jeg gjennom forskningsspørsmålene på en grundig måte og analyserer læreverket som en helhet. Med andre ord analyserer jeg hele læreverket fortløpende.

Drøfting og avslutning er kapittel 5. Da vil jeg drøfte funnene fra analysen, sammenligne læreverkene med hverandre og komme med et svar på forskningsspørsmålene. Noe jeg også kommer til å gjøre er å trekke linjer mellom analysen og teorien. Å se sammenhenger mellom teori og analysen er verdifullt fordi det viser hvordan læreverkene tar innover seg de offentlige dokumentene og teorien. Så kommer avslutningen av oppgaven, da vil jeg se tilbake på arbeidet jeg har gjort og hva slags slutninger en kan trekke. Jeg vil også ha en refleksjon om prosessen med å skrive denne oppgaven, blant annet om hva jeg ville gjort annerledes og hvilke endringer en kunne gjort for å forbedre oppgaven. Helt avslutningsvis vil jeg også si noe om videre forskning.

2 Dybdelæring i skolen generelt og norskfaget spesielt

2.1 Hva er dybdelæring?

Før vi går inn i norsk i skolen og hvordan dybdelæring passer inn i faget vil jeg ta opp spørsmålet jeg stilte i innledningen: Hva er egentlig dybdelæring? Som nevnt var Marton og Säljö blant de første til å forske på dybdelæring. Deres arbeid på midten av 1970-tallet om hvordan universitetsstudenter prosesserer informasjon gjorde at de identifiserte overflate- og dybdetilnærming til læring (Marton & Säljö, 1976). Marton og Säljö, er en del av denne utviklingen, sammen med Sawyer som jeg kommer tilbake til. Undersøkelser som er gjort i skolen har vist at arbeid i hel klasse er utbredt og at den muntlige samhandlingen mellom elev og lærer kunne besvares med gjengivelse av fakta (Imsen, 2020, s. 74-75). Spørsmålene som ble stilt og i samtalen med elevgruppa var preget av lite dybde. De offentlige dokumentene som er aktuelle å se på er den tidligere nevnte NOU fra 2014 sin definisjon av dybdelæring og den endelige definisjonen fra 2019. Deres definisjon på dybdelæring er nemlig ikke det samme, som vi nå skal se.

Definisjonen i NOU-en er følgende:

Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse (NOU 2014: 7, s. 35).

Mens definisjonen til Utdanningsdirektoratet lyder 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, 2019a).

Det som stikker seg ut for meg, er at 2019-definisjonen tydeliggjør at elevene skal forstå sammenhenger i fag, og mellom fagområder. Definisjonen fra 2014 bruker begrepet «fagområde» som i mine øyne favner et større felt enn «fag». Sammenhengene innad i et fag og mellom ulike fag fremheves som viktig. En annen forskjell det kan være verdt å merke seg er at det nå legges vekt på at elevene skal bruke det de har lært alene og sammen med andre.

NOU-en sier heller ingenting om at elevene skal bruke kunnskapen i kjente og ukjente situasjoner.

Samtidig er det enkelte ord som ikke videreføres fra definisjonen i 2014 til den fra 2019. Det å analysere, å forstå temaer og problemstillinger, samt å løse problemer er ikke med i den fastsatte definisjonen. Talsethagen og Nyhus (2019) peker på at elevenes refleksjon over egen læring styrkes ved at metodene i faget løftes fram på lik linje med begrep og sammenhenger i faget. De mener også at det er en utvikling fra et syn på læring som er relativt strengt kognitivistisk til et mer sosiokulturelt læringssyn.

De to definisjonene er nokså like, og for meg er det spesielt to aspekter som stikker seg fram. Den første er at elevene gradvis skal utvikle forståelsen av begrep og sammenhenger. Dette kaller vi gjerne progresjon, det er et viktig ord når vi snakker om dybdelæring (Landfald, 2016 i Gilje et al., 2019). Den andre klare likheten jeg vil trekke fram er det å reflektere rundt egen læring som er med i begge definisjonene. For meg sender det et klart signal om at det er et ønske at elevene skal bli mer reflekterte. De skal forstå læringsprosessen og progresjonen, da er de i stand til å utvikle forståelsen av begreper og sammenhenger i fag.

Øystein Gilje har sammen med Sten Ludvigsen og Ørjan Flygt Landfald (2019) skrevet mye om dybdelæring, blant annet om ulike perspektiv på det. Dersom man ser dybdelæring i et kognitivt perspektiv er man særs opptatt av kjerneelementene i fagene, da er elevenes forkunnskaper og hvordan elevene bygger solide kunnskapsstrukturer i fagene helt sentralt (Gilje et al., 2019). De skriver at fordelene med den tankegangen er at fokuset ligger på innholdet som skal læres, og hvordan det skjer. På den andre siden er det sosiokulturelle perspektivet. Styrken ved det er at elevenes kognitive utvikling ses sammen med det sosiale samspillet læreren legger til rette for, og at fokuset for læringen er kognitiv, og den skjer alene, sammen med andre elever og mellom lærer og elev.

På linje med Märton og Säljö (1976) deler også Sawyer (2006) inn i to «typer» læring:

<i>Learning Knowledge Deeply (Findings from Cognitive Science)</i>	<i>Traditional Classroom Practices (Instructionism)</i>
Deep learning requires that learners relate new ideas and concepts to previous knowledge and experience.	Learners treat course material as unrelated to what they already know.
Deep learning requires that learners integrate their knowledge into interrelated conceptual systems.	Learners treat course material as disconnected bits of knowledge.
Deep learning requires that learners look for patterns and underlying principles.	Learners memorize facts and carry out procedures without understanding how or why.
Deep learning requires that learners evaluate new ideas, and relate them to conclusions.	Learners have difficulty making sense of new ideas that are different from what they encountered in the textbook.
Deep learning requires that learners understand the process of dialogue through which knowledge is created, and they examine the logic of an argument critically.	Learners treat facts and procedures as static knowledge, handed down from an all-knowing authority.
Deep learning requires that learners reflect on their own understanding and their own process of learning.	Learners memorize without reflecting on the purpose or on their own learning strategies.

Figur 1.0: Deep learning vs. surface learning (Sawyer, 2006)

Som vi ser av figuren, skiller Sawyer klart mellom det vi på norsk kaller overflate- og dybdelæring. Det ble på 1980-tallet gjort store framskritt blant kognitive forskere som undersøkte hvordan barn husker det de har lært, og hvordan de bruker kunnskapen utenfor klasserommet. Dette skjer når elevene tilegner seg «dybdekunnskap» og ikke «overflatekunnskap». Når elever deltar i undervisning som ligner profesjonelle aktiviteter i arbeidslivet, fremmer det dybdelæring (Sawyer, 2006, s. 4). Ideen om at dybdelæring og overflatelæring er to motstykker utviklet seg på 1970- og 80-tallet (Østern et al., 2019, s. 46). Her vil jeg trekke fram et poeng som er viktig i denne sammenheng. Slik samfunnet var når disse to motpolene ble identifisert, er helt annerledes enn slik det ser ut i dag. Den teknologiske utviklingen vi har sett fram til i dag er enorm, det er merkbart i norske klasserom. Stadig flere har 1-til-1 dekning på enten iPad eller datamaskin i skolen. Når det er realiteten er det åpenbart at det har ringvirkninger på undervisningen. Skillet Sawyer illustrerer er veldig kategorisk, og kanskje litt for enkelt i dagens samfunn. Kan det være at både overflate- og dybdelæring har en rolle å spille i skolen?

NOU-en *Elevenes læring i fremtidens skole* fra 2014 viser til Sawyers tabell, her blir også skillet mellom overflate- og dybdelæring framhevet. Den er et frampek til den viktige Stortingsmelding 28, *En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Stortingsmeldingen er viktig fordi som det går fram av navnet er den sentral i hvordan den nye læreplanen ble utformet. En annen

grunn til at den er viktig er, fordi på tross av at tabellen til Sawyer ikke er med, kan vi likevel spore en tydelig kritikk av overflatelæring. Det blir satt opp som den klare motsetningen til dybdelæring. Måten de to typene læring skiller seg fra hverandre er at ved overflatelæring så tilegner ikke elevene seg kunnskapen, og den settes ikke i en sammenheng. Videre lenkes overflatelæring til en type undervisning der den aktive eleven ikke står i sentrum for læring, men bare blir gjenstand for kunnskapsoverføring (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 33). Et slikt læringssyn er klart behavioristisk (Imsen, 2014, s. 64), og det er et syn på læring som ikke er like gjeldende i dagens skole. I skolen nå er elevene langt mer aktive i tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter, og det er et større fokus på samarbeid enn det som passer inn i behaviorismen. Motsetningen mellom overflate- og dybdelæring er framstilt slik at overflatelæring havner i et dårlig lys. Det antydes at det er en type læring vi ikke burde drive med i skolen.

Talsethagen og Nyhus (2019) er blant dem som mener at overflatelæring kan ha en funksjon i læringsprosessen. De viser til kritikk mot overflatelæring som at det er en type læring som brukes av studenter og lærere som vil bli raskt ferdige med noe. Deres syn er at både overflate- og dybdelæring bør gis en plass i skolen. Et eksempel de gir er fra språkhistorien. En besvarelse er god dersom man reflekterer over hvordan språket forandret seg på 1900-tallet. Besvarelsen vil være enda bedre hvis en kan komme med konkrete eksempler på ulike språkreformer, det vil vise enda mer kompetanse. De henter begrepet aktiv overflatetilnærming fra Entwistle for å karakterisere en slik tilnærming til læring (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 131).

Schjelde (2017) understreker at overflatelæring fortsatt har en posisjon i skolen. Han sier at dersom dybdelæring skal være mulig, trenger elevene «(...) å huske, relatere egne erfaringer og kunnskaper og gjenfortelle lærestoffet» (Schjelde, 2017, s. 51). Han oppfatter overflatelæring som en forutsetning for dybdelæring. Bjørn Bolstad som er med i FIKS (Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen) ved Universitetet i Oslo, er på linje med Schjelde. Bolstad mener at når man skal lære noe nytt er utgangspunktet ofte begreper og en overfladisk beskrivelse av realiteten (Brøyn, 2019). Han gir et eksempel som illustrerer dette på en god måte:

Hvis elevene skal forstå hva pattedyr er og kanskje lære at bjørnen er det største pattedyret i Europa, må de først vite hva en bjørn er og hva som kjennetegner pattedyr. Hvis elever lærer at bjørnen er det største pattedyret i Europa og at elg også er et

pattedyr, men de ikke klarer å se sammenhengen eller likhetene mellom disse to dyrene, har de bare en overflatisk forståelse eller kanskje ingen forståelse.

Dybdelæring har, ifølge Bolstad, skjedd når elevene selv klarer å bestemme om dyr som de aldri har hørt om, er pattedyr eller ikke, og når de på grunnlag av denne erkjennelsen vet en hel masse om dette ukjente dyret uten at noen trenger å fortelle dem det (Brøyn, 2019).

Synspunktet at overflatelæring er første steg på vei mot en dypere forståelse av et fagområde eller et emne er også noe Hattie (2012) støtter. I Frey et al., (2016) viser de til Hattie sitt arbeid fra 2012 der han sier at «(...) memorization is simply the entry point (...)» (Frey et. al., 2016, s. 568). Før en går dypere er det nødvendig med en grunnleggende forståelse av emnet. Elevene må få muligheten til å samhandle med det de skal lære, og finne ut hvordan det henger sammen. I dybdelæringsfasen finner vi planlegging, organisering, forklaring og refleksjon. Neste steg Hattie peker på er at læringen blir overførbar. Når læringen er på det stadiet er eleven blitt sin egen lærer og er i stand til å styre læringen i ønsket retning. Et slikt perspektiv på læring der personen som lærer, omgivelsene og handlingene er flettet sammen er det Bandura kalte sosialkognitiv læringsteori (Imsen, 2014, s. 106). Vi har da beveget oss fra synet Stortingsmelding 28 hadde på overflatelæring som var klart behavioristisk i mitt syn, til et mer komplekst bilde. Læringsprosessen Hattie (2012) viser til krever mer av eleven og læreren. Her er eleven aktiv og kan delta i læringen på egenhånd og sammen med andre. En viktig ting å påpeke er at denne læringsprosessen ikke er rigid, elevene skal kunne flyte mellom overflate- og dybdelæring, når det er nødvendig. Det sentrale er at instruksene som gis matcher behovet til elevene (Fisher et. al., referert i (Frey et. al., (2016, s. 574).

Bolstad mener det er viktig å tenke over hvilke ord man bruker om dybdelæring. Er dybdelæring noe man gjør, eller er det hvordan vi forstår læringsprosesser og tilnærming til opplæring og læring? Eller er det begge deler? (Brøyn, 2019). Her kommenterer Bolstad noe av det som kan være litt frustrerende med dybdelæring. Det er ikke en universell enighet om hva begrepet innebærer, det er mange måter å snakke om dybdelæring på.

2.2 Fire premisser for dybdelæring

I avslutningen av denne mer generelle delen om dybdelæring vil jeg vende tilbake til Landfald (2016) i Gilje et. al. (2019) som mener det er fire premisser for dybdelæring. Disse

premissene er oppsummerende for hvilke valg som må tas for å muliggjøre dybdelæring. Det første premisset de identifiserer er at mengden fagstoff må reduseres slik at læreren ikke lenger opplever stofftrengsel. Som vi skal se er det langt færre kompetansemål i den nye norsklæreplanen enn det var i den forrige, det er en viktig forutsetning for dybdelæring. Andre premiss for dybdelæring er kjerneelementene, som Landfald mener er en måte å samle faget. Kjerneelementene i norskfaget er tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaiping, språket som system og mulighet og språklig mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse seks kjerneelementene dekker hver sin del av kompetansemålene i læreplanen. De er designet for å skape en helhet i undervisningen. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider er det et verktøy som viser hvilke kompetansemål hvert enkelt kjerneelement hører til, det samme finnes for øvrig også til de tverrfaglige temaene i læreplanen.

Kjerneelementene ligger tett opp til tredje punkt som er progresjon. Hvis en skal lykkes med dybdelæring må det arbeides med kunnskaper og metoder i fag over tid, slik bygger elevene kunnskap på en helhetlig måte (Landfald, 2016 i Gilje et. al. (2019). Nivået må ikke være for høyt, da klarer ikke elevene bygge skikkelige kunnskapsstrukturer. Samtidig er det viktig at nivået ikke er for lavt, ettersom det gjør at en ikke kommer videre. Læreren må finne den rette vanskelighetsgraden slik at det er forståelig for elevene. Når vi i denne sammenheng er opptatt av første trinn, er progresjon viktig. Elevene må få sjansen til å kontinuerlig møte nye utfordringer. Vi ønsker at elevene skal bli bedre, da må det skje en viss progresjon i undervisningen og i oppgavene elevene møter.

Siste premiss for dybdelæring er læring i og på tvers av fag, elevene skal forstå sammenhengen mellom kunnskap i forskjellige fag. Overføring av kunnskap fra et fag til et annet bør vektlegges i undervisningen ifølge Landfald (2016) i Gilje et. al. (2019). Dette er en arbeidsmåte som går mot den ofte rigide strukturen som har vært svært utbredt i skolen. Å arbeide mer tverrfaglig vil forhåpentligvis føre til at elevene ser hva som er likt i fagene, og gjøre at de kan bruke kunnskaper og ferdigheter på tvers av fag. En slik organisering av skolen er mer temabasert. Da er det nærliggende å tenke at de tverrfaglige temaene i læreplanen er styrende.

2.3 Kritikk av dybdelæring

Jeg har valgt å gi plass til noen stemmer som av ulike grunner ikke er positive til dybdelæring. Grunnen til at jeg har de med er at jeg vil få fram et annet synspunkt, og fordi jeg mener argumentene som blir brukt er godt begrunnede. I tillegg er det enkelte deler av kritikken jeg stiller meg bak. Blant dem som er kritiske finner vi Monica Melby-Lervåg, professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO. Hun har skrevet en anmeldelse av boka *Dybdelæring* av Fullan, Quinn og McEachen der hun argumenterer for at dybdelæring er en ny farsott i utdanning (Melby-Lervåg, 2019). Hun ser til Smith (2012) for å identifisere utdanningsfarsotter i forskningslitteraturen. Det første hun peker på er at man er svært kritisk til etablerte eller gjeldende praksiser (Smith, 2012 i Melby-Lervåg, 2019). Hun mener dette innfris i boka, den er tydelig på at hvis det ikke skjer en endring mot dybdelæring, vil det føre til at skolen blir mindre relevant og lite tilpasset samtiden. Melby-Lervåg stiller seg kritisk til det manglende teoretiske grunnlaget for dybdelæring. Det er et annet kjennetegn på farsott i utdanning, at teorien er veldig generell (Smith, 2012 i Melby-Lervåg, 2019). I boka vises det til hjerneplasticitet i tidlig barnealder og ungdomsalder, det er noe som har blitt brukt som teoretisk grunnlag i andre farsotter i utdanning, blant annet dataprogrammer som ikke har hatt noen effekt (Melby-Lervåg, Redick & Hulme, 2016 i Melby-Lervåg, 2019).

Det tredje kjennetegnet på farsotter i utdanningen er at de store fordelene som presenteres vanskelig kan undersøkes empirisk (Smith, 2012 i Melby-Lervåg, 2019). Det blir brukt store ord i boken om effektene av dybdelæring, noe av det som hevdes er at læringsutbyttet kan endres radikalt, men det foreligger ingen empirisk studie for å underbygge det (Melby-Lervåg, 2019). I stedet vises det til en sammenligning fra syv land med 1200 skoler, og anekdotiske historier om effekten dybdelæring har hatt på skoler, klasser og elevenes liv. Et annet kjennetegn på en utdanningsfarsott som Melby-Lervåg tar opp er bruken av anekdotiske historier. Slike historier beviser ingenting, de er kun et lite utdrag fra noen fåtall mennesker. Et spørsmål jeg har stilt meg i dette arbeidet er hvordan en kan måle dybdelæring, dette behandles også i boka, men det gis ingen klar beskrivelse av hvordan det kan foregå. Hvis dybdelæring ikke har noen effekt, er problemet at målene ikke passer (Melby-Lervåg, 2019). Dette er noe som går igjen i farsotter som ikke har noen dokumentert effekt (Jacobson, Foxx et. al., 2012 i Melby-Lervåg, 2019). Det neste Melby-Lervåg ser på handler ikke bare om boken, men om hele forskningsfeltet dybdelæring, nemlig at det ikke har den nødvendige empirien. Metoder som ikke er validert gjennom undersøkelser egnet for å si noe om

virksomheter av forskjellige pedagogiske metoder er også et kjennetegn på en utdanningsfarsott (Jacobson, Foxx et. al., 2012; Smith, 2012 i Melby-Lervåg, 2019).

Siste kjennetegn på farsotter i utdanningen er fokuset på ikke-validert teknologi. Det er stor optimisme rundt teknologi i boka, det har fått et eget kapittel, og det sies ikke noe om at elevene trenger noen basisferdigheter før de kan bruke teknologi i anskaffelsen av ny kunnskap (Melby-Lervåg, 2019). Avslutningsvis oppsummerer hun med at dybdeløring møter nesten alle kriterier for å være en utdanningsfarsott, og at en bør møte dybdeløring med sunn skepsis for om det egentlig faktisk er noe som bør prioriteres på bekostning av andre ting.

En annen kritisk røst til dybdeløring er tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes. Han mener begrepet er noe samfunnsforskere generelt og pedagoger spesielt har lånt slik at de kan overbevise politikere om at dette er noe helt nytt (Larsen, 2018). Hernes forstår ikke dybdeløring som noe nytt, ifølge han er det laget en stråmann kalt overflateløring der kunnskap pugges isolert, og ikke settes i sammenheng, han mener selv at dette aldri har vært realiteten i norsk skole.

Dybdeløring er altså politisk oversatt til at historisk dybde må vike for det nye som må med for å bli «relevant for framtida». Den store, integrerende historiske fortellingen om verden og menneskene som formet den – som nettopp gir overblikk og sammenheng – amputeres (Hernes, 2018).

En av de grunnleggende tankene om dybdeløring er at kunnskap settes i sammenheng med evnen til å anvende de kunnskaper og ferdigheter vi har opparbeidet oss. Nettopp det siste understreker Ludvigsen-utvalget i sin hovedutredning *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8). Der sier de at det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse (ibid., s. 10). Slik jeg ser det er det her noe av essensen bak dybdeløring ligger. Elevene må lære hvordan de kan sette sine kunnskaper i sammenheng og bruke ferdigheter på tvers av fag. Fagene i skolen har i for stor grad vært separert fra hverandre, både når det kommer til faglig innhold og metoder. Introduksjonen av de tverrfaglige temaene er en reaksjon på dette. Disse trekker samfunnet utenfor skolen inn i klasserommet. Et av de tverrfaglige temaene er bærekraftig utvikling. Det er et veldig komplekst tema hvor man trenger mange ulike løsninger. Man er avhengig av å ta i bruk kunnskaper og metoder fra forskjellige fag dersom en skal jobbe med det i skolen. Da

nytter det ikke å forholde seg til fagene slik de er skissert på timeplanen. Man vil i stor grad være avhengig av å kunne dra nytte av å tenke tverrfaglig.

Frantz T. Gregersen er seniorrådgiver i stiftelsen IMTEC og den som har oversatt Fullan et. al. (2018) til norsk. Han har kommet med et svar til Hernes der han kommenterer kritikken mot dybdelæring, han sier at det Fullan ønsker å gjøre er å koble hver elevs behov og interesser med samfunnets kompetansebehov i framtiden. Det er her jeg mener Fullan et. al. treffer meget godt med de seks globale kompetansene. Kompetansene er karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking. Denne måten å tenke på skiller seg drastisk fra hvordan Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring. Det snakkes om dybdelæring som en arbeidsprosess, mens for Fullan et. al. er målet med dybdelæring de seks kompetansene. De mener at disse kompetansene er sentrale for elevene som skal møte framtidens samfunn. Her er noe av det Gudmund Hernes reagerer på. Dersom skolen skal bli «relevant for fremtida» som han kaller det, mener han at den historiske dybden må bort (Hernes, 2018). Slik jeg ser det må skolen i større grad ta innover seg det som skjer i samfunnet for at den fortsatt skal være aktuell framover. Den store fortellingen om verden må ikke nødvendigvis forsvinne, en må heller finne ut hva elevene trenger for å møte samfunnet etter endt skolegang. Da vil en komme fram til at ikke alt i læreplanen er viktig til det formålet.

Øystein Gilje er blant dem som kjemper for dybdelæring. Han forteller om forskning som er tydelig på at dybdelæring er en måte å få elevene enda mer engasjert i fagene, som igjen fører til at de lærer bedre (Larsen, 2018). For at vi skal klare å engasjere og interessere elevene må læreplanene slankes, da kan elevene gripe kjernen i hvert enkelt fag. Reduksjon av antall kompetansemål i norskfaget kommenteres ytterligere senere, her vil jeg bare si noe mer generelt for hele skolen. Gilje snakker om at når læreplanenes omfang blir mindre vil det føre til at undervisningen kan fokuseres inn mot det mest sentrale i ethvert fag. Når elevene går ut av skolen vil de ikke huske alt, tvert imot er det relativt lite de sitter igjen med satt opp mot antall timer de har vært på skolen. I den nye læreplanen er det færre kompetansemål, det har med andre ord skjedd en prioritering omkring hva som er det viktigste i fagene. Det er først når elevene har en god forståelse av kjernen i faget, at de kan se sammenhenger mellom fagene, og at de kan bruke opparbeidet kompetanse i nye situasjoner. Dette er helt i tråd med hvordan Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring.

Videre mener Gilje at det bør være en felles forståelse av dybdeløring i arbeidet med fagfornyelsen, og han er kritisk til framveksten av mange definisjoner på begrepet, og han frykter dette kan føre til forvirring i skolen (Larsen, 2018). Blant definisjonene han reagerer på er den til Michael Fullan. Gilje sier at dybdelæringsbegrepet til Fullan og hans kolleger ikke har en forankring i læringsteorien, og at de prøver å gjøre «deep learning» til et varemerke. Det er helt riktig at Fullan et. al. ikke har noen forankring i læringsteorien, de baserer seg på et stort forskningsprosjekt som per 2018 er gjennomført i syv land og med over 1200 skoler. Gjennom dette forskningsarbeidet som har fått navnet NPDL (New Pedagogies for Deep Learning) har de kommet fram til de seks globale kompetansene for dybdel ring jeg allerede har nevnt.

For å kommentere noe av kritikken rettet mot dybdel ring vil jeg først si at jeg er delvis enig med noe av det Monica Melby-Lervåg kritiserer ved Fullan et. al. (2018). Det faktum at dybdel ring ikke kan måles på en måte som er i samsvar med hvordan vi måler fenomener i skolen i dag reagerer jeg også på. Hennes skepsis til den svært positive måten teknologi omtales i boka er også noe jeg følger henne på. I den debatten tror jeg det viktigste er at teknologien brukes hensiktsmessig. Når det er sagt mener jeg Fullan et. al. (2018) har et unikt perspektiv på dybdel ring ved at de tenker veldig framtidsrettet. De er opptatt av at skolen skal være med på utviklingen som skjer i samfunnet. Hvis det skal skje må det tas noen grep, det er noe jeg tror veldig mange er enige i. Det jeg heller tror kan diskuteres er om det er de som sitter med svaret. Uavhengig av denne diskusjonen vil jeg trekke fram perspektivet til Fullan et. al (2018) i neste del og se hvordan det kan knyttes til norskfaget, men jeg vil f r den tid si noe mer om kritikken til Melby-Lervåg.

En av tingene hun identifiserer som et kjennetegn på en utdanningsfarsott er en overdreven kritikk av etablerte praksiser. Skolen i dag er preget av en motstandsdyktig kultur som ikke lenger oppleves som relevant for dagens elever og ikke klarer å engasjere dem (forord skrevet av Gregersen i Fullan et. al., 2018, s. 9). Dette har jeg allerede vært innom, men jeg vil understreke poenget enda en gang. Det er viktig at skolen ikke lever sitt eget liv parallelt med resten av samfunnet.   gi elevene innsikt i lokale, nasjonale og globale hendelser er skolens oppdrag. En kritikk som lenge har vært mot skolen er at mye av læringsinnholdet ikke er relevant for elevene. Diktanalyse er blitt en slik fenomen. Det er en del av norskundervisningen, men svært mange hevder at det bør det ikke være, fordi enkelte mener det ikke er noe man trenger. På samme måte kan man diskutere alt innholdet i skolen. Felles

for alle fagene i skolen er at de må appellere til elevene. En måte det kan skje på er at elevene vet at dette «trenger vi å lære». Det er en nødvendig kompetanse for elevene. Å finne de målene som er virkelig viktige er en stor utfordring for skolen, men her har det skjedd en utvikling. Gilje har allerede kommentert det, men det handler om at elevene får tak i kjernen av faget. Hva er det viktigste å lære i dette faget, og hva trenger man for å kunne anvende kunnskapen i «det virkelige livet»? Det er det viktig for læreren å tenke gjennom i planleggingen av undervisningen. Når en har identifisert det en mener er kjernen i faget, kan en begynne med dybdelæring.

2.4 Dybdelæring i norskfaget

Foreløpig har jeg sett generelt på dybdelæring, forskjellige definisjoner og måter å bruke begrepet på, samt kritikk rettet mot dybdelæring. I mylderet av forskjellige definisjoner av dybdelæring vil jeg i mitt analysearbeid forholde meg til Utdanningsdirektoratet sin definisjon fra 2019. Det er fordi det er den gjeldende definisjonen for lærere i skolen, og det er den som har vært styrende for hvordan læreverkene er blitt utformet. Men i denne teoridelen vil jeg på tross av Melby-Lervåg (2019) og Gilje sin kritikk av Fullan et. al. (2018) bruke boka aktivt. De omtaler dybdelæring helt annerledes enn noen av de andre jeg har funnet. De seks globale kompetansene de snakker om er interessante å se på ettersom de kan knyttes tett til norskfaget.

Før den tid vil jeg nok en gang se til Talsethagen & Nyhus (2019) som skriver godt om dybdelæring i norskfaget. De mener det mest interessante med dette er at elevene skal få muligheten til å eie egen læringsprosess i større grad enn tidligere (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 124).). For dem er det mest banebrytende med dybdelæring i norskfaget, at undervisning og læringsprosesser skal systematiseres, og ikke at antall kompetansemål er blitt drastisk redusert. De markerer også kreativitet og empati som en inngang til faget. Når de sier at undervisning og læringsprosesser systematiseres mener de at elevene har oversikt over hvor de er i læringsløpet, og at man har kunnskap om hvilke strategier som kan brukes når en står fast. Det vil føre til at elevene tilegner seg kompetanse mer selvstendig, dermed er de bedre forberedt til å mestre lignende læringsprosesser framover (ibid., s. 142). Kreativitet og empati som inngang til norskfaget belyses mer under den globale kompetansen kreativitet senere.

Refleksjonen eleven gjør etter å ha jobbet med noe er svært viktig for at de senere kan huske, produsere og forholde seg til relevante tekster i videre skolegang og på arbeidsplasser. Dersom en skal klare det må en, som vist ovenfor, vurdere hva som fungerte og hva som ikke fungerte i læringsprosessen. Det store målet i norskfaget er at eleven skal bli en aktiv deltager i samfunnet. Tekstsynet i «det nye norskfaget» er mer mangfoldig, det holder ikke lenger å bare kjenne til en samling tekster, nå skal elevene kunne bruke og skape tekster i mange ulike kontekster (Blikstad-Balas & Berge, 2017). Grunnen til at jeg tar opp dette er fordi det er nært tilknyttet dybdelæring. Definisjonen fra Utdanningsdirektoratet sier «(...) vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vi ser klare likheter mellom det Blikstad-Balas & Berge sier og det som står i den gjeldende definisjonen. Det handler om å tenke over og være bevisst ens egen læring, og at de tekstene en produserer passer med det som til enhver tid er rammene for teksten.

Slanking av fagene i skolen er allerede kommentert til en viss grad, her vil jeg fokusere på norskfaget. Den eneste måten dybdelæring i norskfaget er mulig, er at det prioriteres hva som er det viktigste i faget (Blikstad-Balas & Berge, 2017). Å redusere antall kompetansemål er en måte å arbeide mot et slikt mål. Det er også blitt gjort i LK20. Jonas Bakken har sett nærmere på dette og fant ut at antall kompetansemål i grunnskolen er blitt kuttet fra 104 til 61 (Bakken, 2019, s. 29). Det er viktig å påpeke at Bakken her forholdt seg til et læreplanutkast som ble sendt ut 18. mars 2019. Den endelige læreplanen i norsk har 63 kompetansemål, altså en nedgang på nesten 40%. De to kompetansemålene som er lagt til finner vi på syvende og tiende trinn. Det fra syvende trinn er å «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen», og det fra tiende trinn er å «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8-9). Begge kompetansemålene dreier seg med andre ord om at eleven skal benytte seg av tilpassede lesestrategier. Det faktum at kompetansemålene i norskfaget er blitt redusert i så stor grad er et viktig poeng i vår sammenheng. Egge og Rasen referert i Skaftun, Aasen & Wagner (2015, s. 56) sier at norskfaget kanskje er det faget hvor det har vært størst emnetrengsel, fordi det stadig er blitt lagt til nye emner.

2.5 Seks globale kompetanser for dybdelæring

Nå skal jeg ta for meg de seks globale kompetansene til Fullan et. al. (2018) og se dem i et norskfaglig lys. De seks kompetansene er: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenking. Som nevnt er norsk et viktig fag for at elevene skal kunne ta del i samfunnet når de blir voksne. Karakter handler om å lære å lære, å være målrettet og selvregulerende (Fullan et. al., 2018, s. 42). Dybdelæring, metakognisjon og selvregulert læring er viktige egenskaper for varig læring, det gir grunnlag for å lære hele livet (NOU 2014: 7, s. 41). Å lære å lære, med andre ord å vite hvordan man lærer best er en viktig egenskap. Læreplanen i norsk sier at elev og lærer skal være i dialog om hvordan elevene utvikler seg i faget, læreren skal veilede eleven i sin videre læring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). For å vite hvordan en lærer best må en utvikle et metaspråk om læring. En må kunne snakke om det på en måte som gjør det mulig for læreren å veilede eleven til mest, og best mulig læring. Et eksempel på et slikt metaspråk er lesestrategier.

Medborgerskap går på at en skal tenke som globale borgere, samt «vurdere globale problemer basert på dyp forståelse av ulike verdier og verdensbilder.» (Fullan et. al., 2018, s. 42). En stor del av norskfaget er å lese tekster, derfor kan faget ha en viktig rolle i det å gi elevene innblikk i tekster av ulike sjangre, og med ulikt opphav. Når elevene leser tekster skrevet av mennesker i andre situasjoner enn dem selv, gir det et innblikk i hvordan andre har det. Medfølelse og empati nevnes også som viktige egenskaper under medborgerskap. Empati handler om å kunne sette seg inn i andre menneskers situasjon. Norskfaget er godt posisjonert til dette, litteraturen har den egenskapen at den kan gi innsyn i en annen virkelighet. Dette kan naturligvis være skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Som professor i nordisk litteratur ved Universitetet i Oslo, Per Thomas Andersen sier det, er det «Å lese om andres liv er en framragende eksperimentsituasjon med hensyn til innlevelse og utvikling av en balanse mellom selvet og appellen fra andre.» (Andersen, 2011).

«Ekte interesse og evne til å løse tvetydige og komplekse virkelighetsnære problemer som påvirker menneskelige og miljømessig bærekraft.» (Fullan et. al., 2018, s. 42). Sitatet er et av punktene under kompetansen medborgerskap. Her kan vi se en del likheter med læreplanen, blant annet til de tverrfaglige temaene. «Demokrati og medborgerskap» i norsk handler om at elevene skal utvikle sine retoriske ferdigheter, muntlig og skriftlig. På den måten kan de gi uttrykk for det de mener, og delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Første steg er å kunne ytre seg muntlig og skriftlig, og si hva en mener. Det er grunnlaget

for å delta i samtaler der politiske beslutninger og utfall drøftes. Alle spørsmål har ikke et enkelt svar, derfor er det å drøfte disse beslutningene på en saklig og redelig måte en viktig egenskap.

Når vi snakker om hvilke løsninger som er best, må vi også snakke om miljøet, og det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling». I norsk handler «bærekraftig utvikling» om at elevene skal se teksters rolle i denne sammenhengen. De skal kunne orientere seg i et hav av «(...) «meningsmotsetninger» og «interessekonflikter» som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning.» (ibid., s. 4). Som vi har sett, er den globale kompetansen medborgerskap opptatt av mye av det samme. Det handler om å ha en ektefølt interesse og evne til å løse disse omfattende utfordringene.

Samarbeid er neste globale kompetanse. Det dreier seg om å arbeide gjensidig i team, ferdighetene man tar med seg inn i et team og å lære av andre (Fullan et. al., 2018, s. 42). En klar likhet kan vi se til definisjonen på dybdelæring, hvor det sies at elevene blant annet skal arbeide sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Flere av kompetansemålene i skolen, også etter 2.trinn bruker ordene «samtale om». Slike samtaler er både mellom elev og lærer og innad mellom elevene. Dette går tilbake til den foregående globale kompetansen medborgerskap. Den eneste måten vi kan leve sammen i et demokrati er ved å samarbeide med hverandre, derfor er det viktig at elevene introduseres for dette tidlig i skolegangen.

Under kompetansen kommunikasjon er noe av det som trekkes fram evnen til å kommunisere effektivt på ulike måter og ved bruk av forskjellige metoder og verktøy, blant annet digitale hjelpemidler. Kommunikasjonen skal være tilpasset målgruppen, og det er nødvendig å reflektere for å forbedre kommunikasjonen (Fullan et. al., 2018, s. 42). Dette ligner det som nevnes under kjerneelementene «muntlig kommunikasjon» og «skriftlig tekstsaking». Elevene skal uttrykke seg muntlig på en hensiktsmessig måte med digitale verktøy, og de skal skrive tekster på hoved- og sidemål i forskjellige sjangre til ulike formål, tekstene skal kombinere skrift med varierte uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Kommunikasjon er en del av flere av kompetansemålene etter andre trinn. Da er det mål om at elevene skal begrunne egne meninger i samtaler, fortelle muntlig og skriftlig, skrive tekster på papir og digitalt og å lage multimodale tekster (ibid., s. 5-6). Å kommunisere i denne læreplanen er svært mangfoldig, elevene skal introduseres for et bredt antall kommunikasjonsmåter. I diskusjonen om kommunikasjon må vi nevne målgruppe, som vist i

kjerneelementene over. Å være bevisst en målgruppe er en viktig kompetanse for elevene å lære ettersom de i høyere utdanning og på en framtidig arbeidsplass må forholde seg til og skape relevante tekster (Blikstad-Balas & Berge, 2017). Igjen kan vi trekke linje til skolens demokratiseringsarbeid. I forbindelse med det tverrfaglige temaet i norsk «Demokrati og medborgerskap» skal elevene i norskfaget utvikle sine retoriske ferdigheter, muntlig og skriftlig. Dette er for at de skal kunne gi uttrykk for egne tanker og meninger, og på den måten delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Kompetansen kreativitet er viktig i norskfaget, kanskje særlig når elevene skal skrive egne tekster, men også i andre norskfaglige aktiviteter. Kreativitet er å stille utforskende spørsmål, samt å forfølge nye ideer og løsninger (Fullan et. al., 2018, s. 42). Vi finner lignende språk i «Fagets relevans og sentrale verdier» om norskfaget. Her går det tydelig fram at elevene skal oppleve tilnærmingen til språk og tekst som utforskende, og at norsk skal gi elevene muligheten «(...) til å uttrykke seg kreativt og skapende.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette kreative perspektivet videreføres i kompetansemålene etter 2. trinn. Da er det nemlig mål om at elevene skal bruke kreative aktiviteter til å uttrykke tekstopplevelser (ibid., s. 5). Under overskriften underveisvurdering brukes også ordet kreativ. Læreren skal legge til rette for at elevene skal være kreative, og at dette skal lede til utvikling i elevenes muntlige og skriftlige språk (ibid., s. 6). Som tidligere nevnt argumenterer Nyhus og Talsethagen for at kreativitet kan være en inngang til norskfaget. De har kreativ tenking og utforskning som et av sine bud for dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, s. 2020, s. 34). Å utforske er et viktig verb i den nye læreplanen. Utdanningsdirektoratet har selv sagt at de største endringene i norskfaget er at elevene skal arbeide enda mer utforskende (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Kritisk tenking har fått mye fokus i media og skole de siste årene. Fullan et. al., (2018) definerer kritisk tenking som å kunne evaluere argumenter og informasjon, å lage betydningsfull kunnskap og å bruke ideer fra verden rundt i egen eksperimentering, refleksjon og handling (ibid., s. 42). Igjen er dette i tråd med et kjerneelement, denne gang «kritisk tilnærming til tekst». Målet er at elevene skal reflektere over hva slags påvirkning og troverdighet forskjellige tekster har, og at de selv skal være reflekterte og opptre etisk i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). I den verden vi nå lever i er dette en svært viktig kompetanse for elevene å opparbeide seg i møte med verden utenfor skolens vegger. Å ha en kritisk tilnærming til tekst er en egenskap som blir stadig mer relevant, både i og utenfor skolen. Tekster i nyhetsmedier er åpenbart noe man bør være

kritiske til, men også det som er mitt fokus i denne oppgaven, nemlig lærebøker. Det som er skrevet i læreboka er ikke nødvendigvis riktig eller like relevant mange år etter at læreboka er gitt ut. Innholdet i lærebøkene speiler tiden vi lever i og hvilke forfattere som er aktuelle. I så måte må det nevnes at vi siden år 2000 ikke har hatt noen godkjenningsordning for lærebøker (Dybvik, 2017). Siden den ikke lenger eksisterer er det ingen instans som skal sørge for at læreverkene forblir relevante. Vi skal i det følgende se litt nærmere på nettopp læreboka og dens plass i undervisningen

2.6 Læreboka på første trinn

Klasseromsforskning har vist at læreboka fremdeles har en viktig rolle i læringsarbeidet i grunnskolen (Skjelbred, 2014, s. 291). Det som er viktig er at læreboka ikke blir for styrende, den er kun ment som en ressurs for læreren i undervisningen. For at læreboka skal brukes best, som nettopp en læringsressurs, må læreren ha et aktivt forhold til boka, det betyr at man ikke glemmer de aktuelle kompetansemålene og at en tilpasser til klassen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 153). Når man bruker ei lærebok, er det viktig å være klar over lærerstemmen i boka. Forfatterne av læreverket legger klare føringer for hvordan arbeidet skal gjennomføres, de beveger seg inn på lærerens domene når de sier noe om elevene skal jobbe individuelt eller sammen, størrelse på grupper og tidsbruk (Falck-Ytter, 1999, s. 54). På den ene siden kan slike rammer være gunstige, fordi det gjør det enklere for læreren. Læreren kan føle seg trygg på at det er en god vurdering i bunn for hvorfor læreverkforfatterne har kommet fram til arbeidsformen. Spesielt nye lærere kan oppleve det som fordelaktig. På den andre siden må det nevnes at det er læreren som kjenner elevene best, derfor må man ta hensyn og legge opp undervisningen slik at det passer med elevgruppa. De som skriver læreverket kan ikke ta alle mulige forbehold når det kommer til hvordan de skal gjennomføre undervisningen, det er læreren som må gjøre de vurderingene. Men det er en fordel læreboka har, og det er at en skriftlig tekst er lettere å få oversikt over enn noe som blir presentert muntlig (ibid., s. 55).

Den første lese- og skriveopplæringen får stor plass i norskundervisningen på første og andre trinn. Konsekvensen av dette kan vi se i læreverkene i de aktivitetene de på ulike måter legger opp til som skal hjelpe elevene til å bli dyktige lesere og skrivere. Undersøkelser viser at læremidler og opplæringsmetoder fungerer best når de vekker lærerens engasjement og tiltro (Bull, 1985 i Tønnessen & Vollan, 2010, s. 29). Læreren må være sikker på at læreverket er laget på en god måte. På de to første årstrinnene er det et stort poeng at tekstene elevene skal

lese, fenger dem. Det må være tekster elevene synes er engasjerende. Både fordi det er viktig at elevene blir kjent med ulike tekstsjangre, men også for å opprettholde motivasjon.

Tilknyttet lærebøkene til elevene er en lærerveiledning. Den skal være en støtte for læreren i bruk av elevbøkene og den skal gi inspirasjon til andre arbeidsmåter og oppgaver for elevene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 160). Lærerveiledningen er viktig for å gi læreren noen pekepinner på hvordan undervisningen bør planlegges, men som tidligere nevnt er det viktig at læreren vurderer det i samband med sitt kjennskap til klassen. Det er kompetansemålene i læreplanen som bestemmer hva elevene skal lære, læreverkene er kun en ressurs for at elevene skal nå de målene.

2.7 Hva er spesielt med norskfaget?

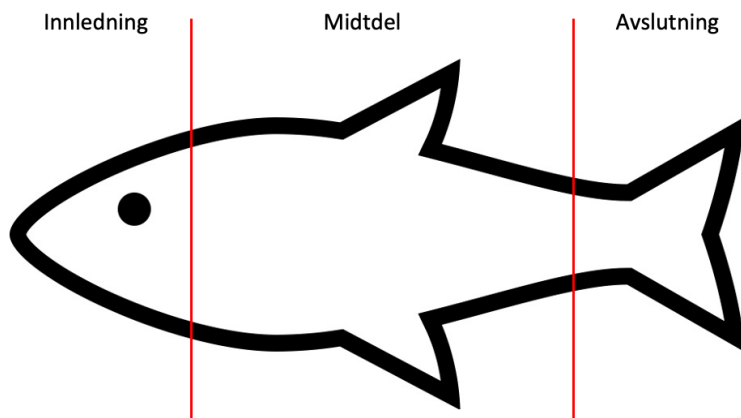
Vi har allerede sett at kompetansemålene er blitt færre. Noen kompetansemål er blitt fjernet, mens andre er blitt slått sammen. Det har gjort at faget har spisset seg inn mot noen hovedpunkter som er spesielt viktige. Noe av grunnen er at dybdelæring har kommet inn i læreplanen. Blikstad-Balas og Berge (2017) snakker om at «noen» ønsker at norskfaget skal være et middel for å skape en stabil norsk identitet, for at det skal skje trengs det en kanon med et forutsigbart utvalg litteratur. Det blir ikke klargjort hvem «noen» er, så det er litt uklart. Jeg tolker det dithen at Blikstad-Balas og Berge sikter til de som vil at norskfaget ikke skal endre seg nevneverdig, at en skal beholde det i den formen det nå er. Utvelgelsen av verk er lærerens jobb. En annen endring i læreplanen er introduksjonen av de tre tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Hvis en spoler framover i tid er det ikke sikkert at temaene ser slik ut. Det er heller ingen garanti for at de er med i neste læreplan. Om det blir tilfellet, er det viktig å være kritisk til læreverkene som er produsert under denne læreplanen.

Noe som er mer spesifikt i norskfaget og endringer som kan skje, kan dreie seg om hvilke perspektiver som brukes i læreverkene. For eksempel hva slags tekster som inkluderes i læreverkene vil være relevant å vurdere i denne sammenheng. Er det en overvekt av enten skjønnlitterære eller sakprosa-tekster? Er de skjønnlitterære tekstene i læreverket fra spesielt en epoke i litteraturhistorien eller en forfatter? Finnes det noen felles tematikk for disse tekstene? Alle disse spørsmålene kan være aktuelle å diskutere for å bevisstgjøre elevene og lærerne.

Som Nyhus & Talsethagen (2020) skriver det, er norsk et fag som har ganske gode forutsetninger for dybdelæring. Fordypningsoppgaver, samt gjennomgående emner og problemstillinger har vært karakteristisk for faget gjennom hele skoleløpet i lang tid (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 14). De skriver at det å se sammenhenger mellom språk, litteratur og samfunn vies mye tid i norskundervisningen. Det vesentlige er at elevene eier sin læringsprosess, og at de er aktive i arbeidet med å overføre erfaringer og kunnskaper til nye, ukjente situasjoner. En viktig fasett ved norskfaget er at det er et identitetsfag der elevenes følelser, hvordan de modnes, samt deres identitetsutvikling er vesentlig (op. cit.). Elementet med at faget i stor grad skal appellere til elevenes indre gir norskfaget et fortrinn sammenlignet med en del andre fag, dersom læreren har kjennskap til hva elevene er interessert i, er det langt lettere å gå inn i dybdelæring (ibid., s. 73). En måte å tilegne seg denne innsikten skisserer Nyhus & Talsethagen (2020). De argumenterer for at læreren skal bruke den nyervervede kunnskapen om elevene som er opparbeidet gjennom å bli kjent med dem, i planleggingen av hvordan faget skal bygges opp (ibid., s. 68). Deretter mener de at undervisningen bør planlegges tematisk, med utgangspunkt i elevenes interesser, ved å arbeide på denne måten kan elevene få en følelse av at de er en del av å utforme hvordan undervisningen i norsk blir (ibid., s. 73-74).

I tillegg til å være et ferdighets- og identitetsfag, er norsk også et estetisk fag. Dermed kan det være naturlig å ha en estetisk tilnærming til læring. Det vil si et aktivt arbeid med opplevelser og skapende aktiviteter i læringsprosessen. Læreren skal da prøve å presentere noen undringsspørsmål som Darsø (2011) i (Østern et. al., 2019, s. 67) kaller det. Disse undringsspørsmålene gjør at elevene starter på noen undersøkende og kreative læringsprosesser. Her er det ikke et definert resultat på forhånd. Undringsspørsmålene er spørsmål som ikke har et enkelt svar. Istedenfor åpner det opp for muligheten til at elevene kan tenke annerledes og være utprøvende. Darsø mener undervisning med slike spørsmål kan gjennomføres og være givende i alle fag og på tvers av fag. En slik estetisk tilnærming til læring, der målet ikke er klart, er en veldig annerledes måte å jobbe på. For både elever og lærer kan det være krevende. Samtidig tror jeg det for noen elever vil kunne føles befriende. Kanskje spesielt for førsteklassinger, som er mitt hovedfokus i denne oppgaven. Mange av dem kan ha vansker med å planlegge framover, da kan en slik arbeidsmåte være nyttig. Det går bort fra en arbeidsmåte jeg selv har møtt og brukt mye i skrivearbeid, nemlig å planlegge hele teksten på forhånd. Da gjerne ved hjelp av «fortellingsfisken» for å strukturere teksten.

Av og til er det ikke sikkert man trenger å ha en klar plan for hvordan man skriver teksten. Kanskje man noen ganger bare skal slippe elevene løs?



Figur 2.0: «Fortellingsfisk».

2.8 Kompetansemål etter andre trinn

I læreplanen finner vi kun en definisjon på dybdeløring og noen overordnede ord om hvordan dybdeløring skal være en del av skolen. Det er ikke skrevet noe om hvordan dybdeløring skal implementeres i hvert enkelt klassetrinn og/eller fag. Derfor er det opp til oss som lærere å tolke. En del av læreplanen som helt klart er knyttet til dybdeløring er de tverrfaglige temaene, dette har jeg allerede vært inne på. Men vi kan også se til kompetansemålene i norsk etter andre trinn og finne koblinger til dybdeløring. Å etablere sammenheng der er en viktig forutsetning for analysen av læreverkene som kommer. Jeg vil ikke gå inn i alle kompetansemålene og «tvinge» fram en sammenheng med dybdeløring. Det jeg vil gjøre er å ta for meg de kompetansemålene der det er naturlig å trekke fram dybdeløring og påpeke disse. Når det er tid for analysen, vil jeg vise hvordan det ser ut i læreverkene i mer detalj. Jeg har valgt tre kompetansemål jeg mener passer godt med dybdeløring og som kan fungere som gode illustrasjoner på hvordan større deler av læreverkene legger opp til dybdeløring.

Å «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5) er et av kompetansemålene etter andre trinn. Dersom en skal lære noe skikkelig kan det være en fordel at det blir formidlet til elevene på ulike måter. Når elevene innføres i bokstavene, er det mange muligheter for hvordan det kan skje. Det kan foregå gjennom skriving med blyant på ark, eller ved hjelp av en finger i sand, elevene kan forme bokstavene med sine egne kropper eller de kan klippe ut biter av ark og

lage bokstavene ut fra det. Kort sagt er det endeløse muligheter til å bli kjent med bokstavene. De kan bruke alle sansene til å utforske bokstavene. Jo flere innlæringsmåter en benytter seg av, desto mer fullstendig og helhetlig blir elevenes forståelse. Koblingen til dybdelæring er klar i denne sammenheng. Dybdelæring i Utdanningsdirektoratet sin definisjon av ordet er blant annet å få en «varig forståelse» og «bruker det vi har lært på ulike måter». Jeg vil også trekke fram noe vi allerede har vært innom i denne teoridelen, og det er å ha en estetisk tilnærming til læring. «Å jobbe med en estetisk tilnærming til læring er berikende i alle fag og på tvers av fag.» (Østern et. al., 2019, s. 67). Denne estetiske tilnærmingen handler om at en bruker sansene i læringen og at det er noe en kjenner på kroppen. Ved å benytte seg av en slik læringsmetode vil det som nevnt gjøre det mulig å gi elevene et mer helhetlig møte med bokstavene, men det vil også kunne treffe elevene på en god måte. Elevene lærer ikke likt. Derfor bør læreren gjøre sitt beste for å møte elevenes forskjellige læringsstiler.

Samtalen kan være en god arbeidsmetode på alle årstrinn. Det er noe alle kan delta i og det kan være svært lærerikt. Å samtale om noe kan åpne opp for nye perspektiver og gi nye impulser til elevene. Å bli en god samtalepartner handler både om å lytte til hva den/de andre har å si, samtidig som det handler om å formulere poenger selv som en kan bringe til samtalen. Et av kompetansemålene handler om dette, nemlig at elevene skal «lytte, ta ordet etter tur og begrunne meninger i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Mikhail Bakhtin framhever dialog og samtale i klasserommet som gode arbeidsmetoder, dialogisk undervisning er en arena der ny kunnskap skapes i samspillet mellom elevene og kunnskapen blir ikke overført fra lærer til elev (Imsen, 2020, s. 242). Det er viktig å ta med elevenes erfaringer og kunnskaper inn i samtalen. For at læringssamtalen skal bli så god som mulig, bør den baseres på felles aktivitet og forståelse, det bør også tilrettelegges for utveksling av kunnskap og arbeid mot et felles mål (Gamlem & Rogne, 2018, s. 11).

Samtaler i klassen er en mye brukt læringsaktivitet i mange fag. Dette kan kobles til dybdelæring, fordi når man er en del av en samtale bruker en de kunnskaper en har opparbeidet seg tidligere, i nye sammenhenger. Elevene må reflektere over det de allerede har lært samtidig som de bruker kunnskaper og metoder på tvers av fag og fagområder. Samtaler kan være en arena der hver enkelt får uttrykke sin mening og bidra med det de vet fra før. For at slike samtaler skal fungere best mulig bør de gjerne være lærerstyrte. Slike samtaler har stort potensial for læring, men da er det viktig at læreren har en plan for hvordan samtalen skal gå. Det er viktig at en stiller autentiske spørsmål som ikke kan besvares med ett rett svar,

og det er viktig at læreren gjentar det elevene sier og ber dem utdype (Børresen, 2016, s. 91). Å samtale på denne måten fører til at de kunnskaper og ideer elevene har, utvikler seg i løpet av samtalen. Det vil være svært interessant å se om jeg kan finne tegn på en slik samtale, der elevene blir nødt til å tenke mer selv før de besvarer spørsmålet. Det som i så fall er avgjørende er spørsmålene i lærerveiledningen. Hvis læreverket ønsker slike samtaler, må de være med i lærerveiledningen.

Klassesamtalen er også i bruk i det siste kompetansemålet jeg vil undersøke. Det handler om å «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dette kompetansemålet kan tolkes i to retninger, den ene handler om å utforske hvordan man snakker. Her kommer det naturligvis veldig an på klassesammensetningen, men man kan potensielt se at elevene har ulike dialekter. Det vil være en spennende ting for læreren å poengtere. Avhengig av dialekten vil noen elever være nærmere og lengre unna skriftspråket. I dette ligger den andre retningen kompetansemålet kan tolkes, nemlig at en får fram en felles forståelse av talespråket i klassen. Når en har etablert hvordan elevenes talemål høres ut, kan en se på likheter og forskjeller opp mot skriftspråket. I vår sammenheng hvor vi tenker dybdelæring, kan det handle om at det er viktig å ta tak i feilene og misforståelsene som er i elevgruppa. Disse kan tas opp i klassen slik at alle elevene er innforstått med hvilke antagelser de har om språket. Deretter kan en finne ut hva som er feil og riktig, og ikke minst hvorfor det er slik (Børresen, 2019, s. 16). I dette tilfellet vil det være spesielt interessant å se på sammenhengen mellom tale- og skriftspråk. Så langt har jeg utforsket forskjellige teoretiske innfallsvinkler på dybdelæring og hvordan de kan være verdifulle i vår sammenheng. Nå skal jeg si noe om metoden jeg har brukt i analysearbeidet og begrunne hvorfor jeg har gjort det på den måten.

3 Metode

3.1 Egne forventninger til forskningen

Før jeg redegjør for de metodiske valgene jeg har tatt i dette arbeidet, vil jeg si noe om hvilke forventninger jeg har til denne forskningen. Fordi dybdelæring først ble en del av læreplanen i 2020 er det ikke mange som har sett på dybdelæring i læreverk. Derfor er jeg ikke preget av andres arbeid, og jeg går dermed ganske åpent inn i forskningen. Samtidig har jeg gjennom arbeid med litteraturen satt meg grundig inn i dybdelæring. Egne erfaringer som student og vikar i skolen har også vært en faktor i utformingen av hvilke forventninger jeg har til læreverkene. Alle disse elementene har gjort at jeg har formet en «todelt hypotese».

På den ene siden tror jeg ikke dybdelæring er til stede i noen særlig grad i læreverk for første trinn. Det viktigste elevene gjør det første året på skolen er å begynne å lære de grunnleggende ferdighetene. LK20 legger vekt på at norskfaget spesielt skal legge vekt på lesing og skriving. Dette er helt uunnværlige ferdigheter å tilegne seg om en skal lære noe, derfor tror jeg ikke nødvendigvis dybdelæring på første trinn er så lett. Jeg tror heller læreverkene framhever at elevene som tidlig mestrer lesing og skriving kan arbeide med mer utfordrende tekster og oppgaver. Hvis det er tilfellet vil det kanskje bety at bare en del av elevmassen vil oppleve dybdelæring. Eller det er ikke sikkert det vil karakteriseres som dybdelæring. Dersom elevene som mestrer det tidlig kan arbeide videre, kan det være et tegn på progresjon og at alle elever skal møte oppgaver som er tilpasset deres ferdigheter.

På den andre siden tror jeg dybdelæring kan ha en plass i læreverk på første trinn dersom en tenker mer tverrfaglig. Å arbeide temabasert på tvers av fag er en måte som passer inn i dybdelæring slik Utdanningsdirektoratet bruker begrepet. Den definisjonen er opptatt av å se sammenhenger i og mellom fag og fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Noe å være klar over er at dybdelæring ikke er noe elevene vil lykkes med fra første stund. Det er mulig at man på første trinn kun skal introdusere elevene for dybdelæring. Så skal en i de påfølgende årstrinnene bygge på det elevene fikk en smakebit av på første trinn og gi elevene mulighet til å delta i enda flere dybdelæringsaktiviteter.

Samtidig som jeg har disse forventningene omkring hvordan norsklæreverkene har innlemmet dybdelæring på første trinn er jeg åpen for andre tilnærminger. Det kan være at hypotesen min er helt feil, og at læreverkene har formet undervisningen i en retning jeg ikke har tenkt på. En

ting som kan være verdt å huske på er at det ikke er noen selvfølge at de to læreverkene har den samme forståelsen av dybdelæring. Siden år 2000 har det ikke vært noen godkjenningsordning for lærebøker, derfor er det mer spillerom (Dybvik, 2017). Når læreverkene har så mye frihet, vil det være interessant å se hvilke likheter og forskjeller det er mellom dem.

3.2 De metodiske valgene

3.2.1 Skolebokanalyse

Førsteamanuensis ved det som tidligere het Høgskolen i Bergen, Magne Angvik har utviklet en metode for analyse av det han kaller skolebøker. Han bruker begrepet skolebok og ikke lærebok fordi han mener en bør betrakte alt materiell som brukes i undervisningen, ikke bare lærebøkene (Angvik, 1982, s. 377-378). Skolebokanalyse har to kategorier ut fra antall bøker som skal undersøkes; enkeltanalyse som tar for seg en enkeltbok eller gruppeanalyse der det er mulig å analysere opp til 100 bøker. Gruppeanalyse deles i to; horisontalt og vertikalt. En horisontal analyse analyserer bøker fra samme tid eller tidsrom, mens vertikal analyse ser på et spesifikt tema og f.eks. dets framstilling over tid (ibid., s. 370-371). I mitt arbeid tar jeg for meg totalt elleve bøker fordelt på to læreverker, så det er helt klart en gruppeanalyse. Analysen er horisontal, da jeg kun ser på to læreverker som er utgitt høsten 2020.

Det er noen metodiske problemer med denne typen analyse. I mange skolebokanalyser blir ikke metodespørsmålene tilstrekkelig klargjort og drøftet, Angvik peker på dette som en av grunnene til at skolebokforskningen ikke aksepteres som seriøs forskning (ibid., s. 373). Fra tysk faglitteratur kan vi se spesielt to analysemetoder som har vært mye brukt. En beveger seg gjerne mellom den hermeneutiske eller deskriptiv-analytiske metoden og den innholds-analytiske metoden som deles i kvantitativ og kvalitativ metode. I de aller fleste tilfeller vil det være vanskelig å stadfeste en metode som kun kvalitativ eller kvantitativ. Det vil som oftest være elementer av kvantitet i kvalitative metoder, og motsatt, men hovedfokuset mitt er å gjennomføre en kvalitativ analyse. Arbeidet begynner med å se på dybdelæring i læreverkene hver for seg og deretter å sette læreverkene opp mot hverandre for å se på likheter og forskjeller. I analysen er lærerveiledningen helt sentral, fordi den snakker direkte til læreren og er styrende for hvordan lærebøkene blir brukt. Lærerveiledningen er den muligheten læreverkerforfatterne har til å utdype oppslagene i lærebøkene.

3.2.2 Induktiv og deduktiv forskning

I fortsettelsen om forskningen er horisontal eller vertikal, kommer vi inn på induktiv og deduktiv forskning. Som Postholm og Jacobsen (2016) skriver det, er man induktiv hvis forskeren ikke har gjort seg opp en mening om hva han/hun vil finne. Det eneste som er i fokus er å registrere hva som skjer, på den måten skal ikke forskerens forforståelse legge noen føringer for hva som legges merke til (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40). På andre siden finner vi deduktiv forskning, det betyr at forskeren har noen hypoteser om hva man vil finne, disse hypotesene endrer seg ikke i løpet av forskningsarbeidet og er helt avgjørende for hva slags datamateriale som samles inn. Undersøkellesprosessen kan også ses på som en interaksjon mellom det induktive og det deduktive, da er man mer pragmatisk i sin tilnærming (ibid., s. 41). Jeg har allerede redegjort for hvilke tanker og forventninger jeg har til læreverkene. Samtidig er jeg åpen for at forfatterne av læreverkene har tatt noen valg og således lagt opp til dybdelæring på en måte jeg ikke har sett for meg. Derfor vil jeg karakterisere min inngang til forskningen som pragmatisk.

3.2.3 Forskningens validitet og reliabilitet

I ethvert forskningsarbeid er det viktig å si noe om gyldigheten, også kalt validiteten til forskningsarbeidet. Det går på om vi har grunnlag for de fortolkninger av funn og resultater som er gjort (ibid., s. 126). Et skillepunkt er da gjerne mellom indre og ytre gyldighet (Jacobsen, 2005 i Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126). Ytre validitet handler om en kan si noe generelt om et fenomen ut fra en studie gjort på et begrenset utvalg, mens indre validitet er hvorvidt det er mulig at den antatte hypotesen forklarer funnene som er gjort (Dahlum, 2020). I mitt tilfelle betyr det om det er mulig å si noe om andre læreverker jeg ikke har undersøkt ut fra det arbeidet jeg har gjort. Kan noe trekkes ut fra de to læreverkene om hvordan de tilrettelegger for dybdelæring også gjelde andre læreverker? Likheter mellom læreverkene vil peke i den retningen.

Dahlum skriver at definisjonsvaliditet er en form for indre validitet som måler korrelasjonen mellom en indikator og den teoretiske definisjonen av et fenomen. I vår sammenheng vil det si hvordan læreverkene markerer for hva som er dybdelæring, og om dette er dybdelæring i samsvar med mine kriterier for dybdelæring. Samtidig er det viktig å påpeke at det ikke er noen garanti for at det går eksplisitt fram av læreverkene hva de gjør for å tilrettelegge for dybdelæring. Det kan være læreverkene er utformet på en måte som gjør at dybdelæringen

kommer gjennom selv om det ikke blir klargjort hvilke grep som blir gjort for å legge til rette for dybdelæring.

I tillegg til validitet, er også relabilitet et grunnleggende spørsmål i all forskning. På norsk kaller vi det gjerne pålitelighet. Relabilitet dreier seg om nøyaktigheten av dataene i undersøkelsen, med andre ord: hvilke data brukes, hvordan er de samlet inn og hvordan er de bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I arbeidet med data er det viktig at de samles inn på en pålitelig måte, her er det to ting en bør ha klart for seg, det ene er feilkilder (Dalland, 2007, s. 94). I en intervjusetting er det mulig at informanten misforstår spørsmål og intervjuer ikke er nøyaktig nok i registreringen av svaret, det vil senere få følger når dataene skal renskrives og føre til redusert pålitelighet (ibid., s. 95). For meg er sjansen for misforståelser redusert ettersom jeg kun arbeider med tekst. Hvis jeg skulle være i tvil om jeg tolker innholdet i teksten riktig kan jeg gå tilbake til teksten for å bekrefte eller avkrefte mine antagelser. Alt tatt i betraktning er pålitelighet noe også jeg må være bevisst på.

Som Dalland skriver er den andre muligheten for å redusere påliteligheten ligger i om forarbeidet er godt nok. Hvis en legger ned et godt forarbeid og er observant i gjennomføringen kan en del vanlige feil reduseres, det kan likevel være lurt å huske på å ikke være for bestemt i behandlingen av data. Forarbeidet mitt er litt annerledes sammenlignet med hvis jeg skulle gjort et intervju. Det har ikke vært behov for å forberede noe før jeg skulle analysere læreverkene. Det har for det meste dreid seg om to ting. Det ene er å få en oversikt over læreverkene, samt tilgang til alt materiell i dem. Den andre delen har vært relativt omfattende, det har gått på å utforske ulike definisjoner av dybdelæring. Mange har kommet med ulike definisjoner og måter å bruke begrepet på, derfor er det å vandre i den jungelen en viktig del av dette arbeidet. Både for å få en oversikt over feltet, men også for å forstå hvordan Utdanningsdirektoratet landet på sin definisjon. Dette ble grundig kommentert i teoridelen.

For meg er det viktigste å være på vakt når jeg analyserer data slik at jeg ikke tolker meningsinnholdet i en retning fordi det passer inn i mine meninger. Jeg skal ikke fjerne eller tillegge dataene noe. Som jeg allerede har vært inne på, går jeg pragmatisk inn i analysearbeidet. Jeg har mine antagelser om hva jeg vil finne, men hvis jeg ikke finner det vil jeg være åpen om det og si at hypotesen var feil.

3.3 Hvordan leser jeg læreverkene?

Som nevnt har jeg måttet forme min metode stort sett på egenhånd. Jeg har ikke hatt noen særlige rettesnorer fra andre som har analysert dybdelæring i norsklæreverk på første trinn. Derfor blir det desto viktigere å klargjøre hvordan jeg skal arbeide med læreverkene, fordi metoden preger resultatet. Det er verdt å nevne nok en gang at jeg kun forholder meg til den delen av læreverkene som er på papir. Hvis jeg skulle sett på den digitale siden også ville det ikke passet denne oppgavens gitte rammer.

I analysedelen av oppgaven vil jeg aller først gi en generell beskrivelse av læreverkene for å gi et visst inntrykk av hvordan de ser ut og hvordan de er bygd opp. Denne beskrivelsen vil ikke være for detaljert, jeg vil kun beskrive det jeg oppfatter som relevant når jeg senere skal ta for meg mine forskningsspørsmål. En slik arbeidsmåte vil forhåpentligvis redusere mengden stoff som er mindre aktuelt for min analyse, samtidig som den framhever det som passer inn med hvordan jeg oppfatter læreverkene. Det er hvordan læreverkene legger til rette for dybdelæring jeg er ute etter, derfor må jeg være snever i søket og heller utbrodere det jeg finner. Noe som vil være spennende å se etter er hvorvidt læreverkene legger opp til at noen deler av dybdelæringen skal foregå i forskjellige elevbøker. Altså at en må se læreverket under ett for å legge til rette for dybdelæring. Som jeg allerede har nevnt så tror jeg lærerveiledningen blir viktig, da denne boka henvender seg til læreren.

3.4 Mine forskningsspørsmål

Som nevnt i innledningen har jeg en overordnet problemstilling: Hvordan legger to norsklæreverk på førstetrinn til rette for dybdelæring? I tillegg har jeg tre forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen: Går det tydelig fram av læreverkene hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring? Er dybdelæringen læreverkene legger opp til tverrfaglig? Er dybdelæringen læreverkene legger opp til i tråd med kompetansemålene i norsk etter andre trinn?

Grunnen til at det ble akkurat disse spørsmålene er at de er dekkende for det jeg ønsker å undersøke. Den overordnede problemstillingen er åpen og omfatter hele oppgaven. De underliggende spørsmålene er enda smalere i hva de vil undersøke. De sikter seg inn på elementer som kan være problematiske eller spesielt interessante. For eksempel det første forskningsspørsmålet. Hvorvidt det blir gjort tydelig hvilke deler av læreverket som legger

opp til dybdelæring er interessant å se på. Dersom det ikke markeres for, vil det i større grad bli opp til hver enkelt lærer å tolke. Når det er sagt kan det være at større frihet omkring hvordan dybdelæring gjennomføres vil føre til «bedre» undervisning fordi læreren da er helt fri til å ta egne valg. Men det må også sies at læreren ikke er bundet av valgene som er tatt i læreverket.

Når det kommer til spesielt interessante elementer, sikter jeg spesifikt til mitt andre og tredje underordnede forskningsspørsmål. Det andre forskningsspørsmålet er preget av min hypotese om at dybdelæring kan være en del av undervisningen i første klasse, men at det må være tverrfaglig. Derfor blir det spennende å se om læreverkene har en lignende tankegang, at de tenker tverrfaglig når det kommer til dybdelæring. Mitt tredje forskningsspørsmål er for å se på hvordan dybdelæring passer med norskfaget på andre trinn. Det eneste vi da har å bruke er kompetansemålene. I det arbeidet vil jeg kunne se dybdelæring opp mot kompetansemål og læreverkene. Akkurat den delen av analysen tror jeg kan bli spesielt givende.

3.5 Kriterier for dybdelæring

For å analysere læreverkene trenger jeg noen kriterier for dybdelæring. På den måten kan jeg se hvor og hvordan læreverkene legger til rette for dybdelæring. Problemet er at det ikke er lett å finne hva som kjennetegner dybdelæring, derfor er det også vanskelig å lage kriterier for hva som er dybdelæring. Jeg har valgt to kilder for å gi meg et grunnlag for å lage kriterier for dybdelæring, det første er Utdanningsdirektoratet sin definisjon på dybdelæring:

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, 2019a).

Denne definisjonen kan deles i to. Første setning er en definisjon på dybdelæring slik Utdanningsdirektoratet oppfatter det, mens den andre setningen er hvordan de mener en bør arbeide for å tilegne seg dybdelæring. Deler av denne definisjonen kan fungere som kriterier for dybdelæring. Da tenker jeg spesielt på det som handler om å reflektere over egen læring og å bruke det en har lært i kjente og ukjente sammenhenger, alene eller sammen med andre.

Den andre kilden jeg vil bruke er den delen av teorien om læring som deler mellom overflate- og dybdelæring. Blant de som gjør det er Sawyer (2006), selv synes jeg skillet som tegnes opp i hans tabell er nokså skarpt og fra mitt synspunkt litt for enkelt. De to typene læring kan ikke så lett vurderes separat, de må ses på som en enhet. På tross av dette er tabellen til Sawyer med i NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og det er også et tydelig skille mellom overflate- og dybdelæring i NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*. Vi kan også se tilbake til Märton og Säljö (1976) sitt arbeid, de delte også læring i to som Sawyer. Igjen synes jeg en slik deling er for enkel, men det er et element ved hvordan spesielt Sawyer bruker begrepet som er interessant. Han sier at ved dybdelæring er den som lærer opptatt av å relatere ny kunnskap og ideer til de kunnskaper og erfaringer man allerede har (Sawyer, 2006, s. 4).

Vi tar altså med oss noe fra Utdanningsdirektoratet sin definisjon på dybdelæring og noe fra hvordan Sawyer bruker begrepet. Ut fra dette har jeg kommet fram til mine kriterier som lyder slik:

- Reflektere over egen læring
- Koble ny kunnskap til allerede opparbeidet kunnskap
- Bruke det en har lært i kjente og ukjente sammenhenger alene og sammen med andre

Jeg vil bruke disse kriteriene for å vurdere hvor og hvordan læreverkene legger opp til dybdelæring. Etersom læreverkene er relativt omfattende er disse kriteriene et godt hjelpemiddel, men uavhengig av størrelsen på materialet er de likevel viktige. Uten kriterier vil min lesing av læreverkene bli langt mindre vitenskapelig. Med noen kriterier på plass er det i langt større grad mulig å gi et godt begrunnet svar på hvordan læreverkene tilrettelegger for dybdelæring. Når det er sagt er det slik jeg vurderer det, ingen selvfølge at læreverkene passer helt med mine kriterier. Derfor blir det viktig at jeg er fleksibel i min tilnærming. Det er ikke slik at læreverket må treffe alle kriteriene, det handler heller om i hvor stor grad det legges til rette for dybdelæring. Hvis jeg kommer fram til at et opplegg kun passer med et av mine kriterier for dybdelæring kan en fortsatt si at det legges til rette for dybdelæring i opplegget. Dette handler om grader. Et opplegg som treffer på alle mine kriterier vil ha større grad av dybdelæring enn et opplegg som bare treffer på et. Mine begrunnelser er derfor avgjørende i denne sammenheng. Et siste poeng jeg vil undersøke er at det er forskjell på å legge til rette for dybdelæring og om det er dybdelæring. I denne oppgaven er jeg kun ute etter å undersøke om læreverkene legger til rette for dybdelæring, jeg forholder meg kun til hva som sies i teksten.

3.6 Konkretisering av kompetansemål

Det tredje forskningsspørsmålet mitt handler om dybdelæringen læreverket legger til rette for er i tråd med kompetansemål i norsk etter andre trinn. Dette var også noe jeg dekket i teoridelen, men for å bruke kompetansemålene i analysen ser jeg et behov for å konkretisere dem. Det første kompetansemålet jeg har valgt meg ut er at elevene skal «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet her er at hvordan elevene opplever en tekst skal uttrykkes på forskjellige måter. Elevene skal gjøre det på måter som passer med en svært vanlig læringsaktivitet som skriving. På den andre siden skal elevene også uttrykke seg gjennom friere læringsmåter. Å lære på en slik måte vil føre til at elevene møter lærestoffet på en annen måte. Når elevene skal gi uttrykk for hvordan de opplevde en tekst gjennom lek, er det noe helt annet enn hvis de skulle skrive om det. Derfor er dette kompetansemålet så spennende, fordi det ikke sier noe om hvordan en skal arbeide med tekstene. Det gir stor frihet for læreren å ta det valget selv.

Det andre kompetansemålet jeg skal undersøke er å «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler». Elevene skal lære å bli en god samtalepartner, for at det skal skje må de lære å lytte til det den/de andre sier og må vente på tur. Det vil jeg påstå er det laveste nivået av å være en del av en samtale. Andre del av kompetansemålet kan være mer utfordrende fordi det krever at elevene kommer med gode poenger som underbygger ens egne meninger. Vi kan konkretisere kompetansemålet til at det handler om å være aktivt med i en samtale på en god måte. Tredje og siste kompetansemål jeg skal se på lyder slik: elevene skal «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk». Dette kompetansemålet handler om at elevene skal få muligheten til å utforske hvordan de selv snakker. Hva som ligger i verbet «å utforske» er ikke lett å gi et godt svar på, men ut fra kontekst vil jeg anta det betyr at elevene skal snakke om og bli bevisst sitt eget talespråk. Når elevene har en forståelse av eget talemål kan de se hva som skiller det fra og hva som er likt skriftspråket.

4 Analyse

Det er nå på tide å se til læreverkene og hvordan de legger til rette for dybdelæring. Ut fra mitt analysearbeid har jeg kun grunnlag til å si noe om det legges til rette for dybdelæring. Om det faktisk fører til dybdelæring i klasserommet er et spørsmål jeg verken har mål eller muligheten til å gi et godt svar på. I analysen vil jeg gå gjennom hvert læreverk hver for seg, der jeg først gir en beskrivelse av hvordan lærestoffet er fordelt og hvordan bøkene er organisert. Dette vil være nokså generelt, det er kun for å gi et bilde av hvordan læreverket er bygd opp. Med andre ord vil jeg bare beskrive det som er relevant for den senere analysen hvor jeg systematisk vil gå gjennom forskningsspørsmålene mine og se hvorvidt jeg finner svar på dem i læreverket.

4.3 Salto 1

Salto 1 har en A-del og en B-del, der hver del har arbeidsbok, elevbok og lærerens bok. *1A Elevbok* har plassert alfabetet øverst på alle bokstavsiden der den aktuelle bokstaven er uthevet med fet skrift. Det er en stor illustrasjon som dekker hele oppslaget og bokstavhus som viser hvordan den aktuelle bokstaven ser ut som minuskel og versal. Sammen med bokstavhuset er det en illustrasjon som representerer lyden. Boka er delt inn i kapitler der elevene introduseres for to bokstaver om gangen. Hver bokstav har et oppslag med tre nivådelte lesetekster markert med stjerne, måne og sol. På bunnen av alle oppslagene står det «Snakk om», så er det tre-fire ord som er illustrert med en tilhørende tegning. Ordene er hentet fra tekstene på oppslaget. I tillegg er det en tegne- og/eller skriveoppgave som tar utgangspunkt i teksten. På slutten av hvert kapittel er det et oppslag kalt «Språk og sprell», med tekster, dikt, sanger og regler som kan brukes til språklige aktiviteter i klassen.

Salto 1A Arbeidsbok er fokusert mot bokstavinnlæring, hvert kapittel i *1A Elevbok* har seks sider i *1A Arbeidsbok*. På venstre side av oppslagene finner vi et bokstavhus med den samme tilhørende illustrasjonen som representerer lyden. Det vises også hvordan elevene skal skrive bokstaven, hvor de skal begynne og hvor de skal avslutte, både for minuskel og versal. Under skal elevene skrive bokstaven slik boka sier det, så skal de skrive og tegne ord med den aktuelle bokstaven. På høyre side av oppslaget er det to oppgaver, hvilke oppgaver det er varierer gjennom boken. For å nevne noen, er det oppgaver der elevene skal finne hvilke ord som har den aktuelle lyden i seg, sette ring rundt ord som rimer og trekke strek mellom riktig setning og bilde. På oppslaget til den andre bokstaven er det noen øveord bestående av

bokstaver elevene er introdusert for. Slutten av hvert kapittel i arbeidsboka har oppslag der det på venstre side er en illustrasjon hentet fra *1A Elevbok* med en tilhørende tom boks. Oppgaven er at elevene skal skrive ord eller setninger som passer til bildet. Resten av oppslaget har differensierte oppgaver for å øve leseforståelsen (Fjeld et. al., 2019b, s. 3).

1B Elevbok er organisert litt annerledes. Den er delt inn i elleve kapitler, der hvert kapittel har et tema, for eksempel: vinter og snø, klassen min, fest, osv. Kapitlene begynner med et stort myldrebilde som setter tonen for de kommende sidene. Alfabetet er helt på bunnen av oppslaget og bokstavene det skal jobbes med i kapitlet er uthevet. Noe som er viktig å huske på er at alle bokstavene ble gjennomgått i *1A Elevbok*, så en kan gå ut fra at elevene har relativt god kontroll på dem. I denne boka skal bokstavene repeteres for de elevene som trenger det, på den måten kan en sikre at alle er godt rustet til videre læring (Fjeld et. al., 2019c, s. 3). Det er også en ramme oppe i høyre hjørne med fem-seks viktige ord fra temaet. Etter myldrebildet er det to oppslag med differensierte lesetekster som handler om temaet i kapitlet. Nivådelingen er helt lik den fra *1A*. Bunnen av oppslaget viderefører de tre-fire ordene en skal snakke om som også var i *1A Elevbok*, men illustrasjonen er borte. Tegne- og/eller skriveoppgaven på oppslaget er fortsatt med. Etter de to oppslagene med lesetekster er det «Språk og sprell» der det nok en gang er tekster, dikt, sanger og regler. Så følger to oppslag med lesetekster og kapitlet avsluttes med enda et «Språk og sprell»-oppslag. Bakerst i begge bøkene er det lengre lesetekster som går under overskriften «Les mer med Ixi».

Salto 1B Arbeidsbok er som *1A* delt inn i parallelle kapitler med *1B Elevbok*, hvert kapittel er seks sider. *1B Arbeidsbok* repeterer alfabetet fra *1A* og introduserer høyfrekvente ord (Fjeld et. al., 2019d, s. 2). Venstre side av oppslaget har linjer der elevene skal øve på å skrive bokstaven og ord med bokstaven i seg. Høyre side av oppslaget har to oppgaver og noen øveord. Resten av kapitlet har et utvalg forskjellige oppgaver, men det er noen likheter mellom dem. Alle oppgavene er differensiert, og det er alltid en oppgave med et bilde fra elevboka som elevene skal skrive ord eller setninger til som vi så i *1A Arbeidsbok*. En annen likhet er at mange av oppgavene krever at elevene først leser en tekst og gjør en oppgave på bakgrunn av det. Det er mange rimeoppgaver og oppgaver der elevene skal finne hvilket ord som passer til setningen. Slutten av hvert kapittel har et oppslag som heter «Ixi-miks», der er det enda flere oppgaver knyttet til temaet. Summativt er det mange likheter mellom de to arbeidsbøkene, både i innhold og i struktur. Med tanke på at de er tiltenkt å bli brukt på første trinn er det naturlig nok lettere for elevene å forholde seg til en mer eller mindre fast mal for

hvordan bøkene er strukturert. Dette er i og for seg ikke noe særegent for læreverk på første trinn, men jeg tror det er spesielt viktig her.

1A og 1B Læreren bok følger strukturen som er etablert i elevboka og arbeidsboka, spesielt til elevboka ettersom de har tilsvarende sidetall. *1A Læreren bok* begynner med å vise til de to kapittelbokstavene og kommer med forslag til aktiviteter for å aktivere elevenes førforståelse. Deretter listes det opp læringsmål tilknyttet kapitlet, disse målene er utarbeidet fra kompetansemålene. Hvert kapittel har ei liste med forslag til passende tekster som kan brukes til høytlesing og det er en rammefortelling som tar utgangspunkt i elevboka. Til rammefortellingen legges det opp til en samtale i klassen, det er lagt ved forslag til hvilke spørsmål en kan stille. Det siste elementet er at den aktuelle lyden introduseres. Da beskrives det hva vi må gjøre med munnen for å lage lyden.

Når de to bokstavene er gjennomgått, kommenterer lærerveiledningen oppslagene i elevboka. *1A Læreren bok* legger opp til å begynne med bildesamtale ut fra det store bildet i *1A Elevbok*. Nok en gang er det forslag til hvilke spørsmål læreren kan stille elevene i forbindelse med bildet. I etterkant av dette introduserer lærerveiledningen bokstaven, de beskriver hvordan den ser ut og hvordan vi skriver den. Deretter er det en nokså grundig gjennomgang av Saltos lesemetodikk. Den er delt i fire trinn og differensiert på lik linje med resten av læreverket. Jeg vil her bare kort nevne de fire trinnene. Første trinn er å forberede lesing, andre trinn er å modellere lesing og snakke om innhold, tredje trinn er å arbeide med tekstens språk og struktur og fjerde trinn er å øve på automatisering og flyt (Fjeld et. al., 2020a, bakerst, innside av omslag). Etter lesemetodikken er det en seksjon kalt «Arbeid med ord og begreper». Det en skal gjøre her er å snakke og reflektere om ordene som er nederst på oppslaget i elevboka. Det vises til hvor i *1A Arbeidsbok* en kan finne oppgaver som er aktuelle å arbeide med. Neste elementet av *1A Elevbok* er «Språk og sprell», de kommenteres naturlig nok også i lærerveiledningen. Det er en rekke forslag til leker og aktiviteter, samt henvisning til hvilke tekster fra *Saltos bokhylle nivå 1-2* som passer kapitlet. Til slutt er det forslag til andre ressurser en kan benytte seg av i undervisningen, dette er gjerne salaby.no og skolestudio.no. Disse nettsidene er blant Gyldendals nettressurser. Bakerst i *1A Elevbok* er det som nevnt et utvalg lengre tekster som går under overskriften «Les mer med Ixi». I *1A Læreren bok* gis det forslag til hvilke oppgaver som kan gis til disse tekstene.

1B Lærereens bok har en del likhetstrekk med *1A Lærereens bok*. Ettersom bokstavene ble introdusert i *1A* går hvert kapittel i denne boka rett til *1B Elevbok* og kommenterer hvert oppslag. Det første oppslaget de kommenterer er myldrebildet i begynnelsen av kapitlene og det er da en liten tekst der det sies noe om hva som er hovedtrekkene i kapitlet. Så er det ei liste over læringsmål laget ut fra kompetansemålene. I likhet med *1A Lærereens bok* følger det en rammefortelling som introduserer elevene til temaet. Deretter er det en overskrift «Arbeid med sidene». Under den legges det opp til at læreren skal fortelle elevene om hva kapitlet handler om og hvordan det er tilknyttet elevenes hverdag (Fjeld et. al., 2020b, s. II). På lik linje med *1A Lærereens bok* viser også *1B* til bildesamtale som tar utgangspunkt i illustrasjonene i *1B Elevbok*. En annen likhet er at det legges opp til å jobbe med ordene på bunnen av siden i elevboka, men en forskjell er der man i *1A Lærereens bok* skulle «arbeide» med ord og begreper, brukes ordet «utforske» i *1B Lærereens bok*.

Helt til slutt i det første oppslaget i kapitlet, vises det til hva som kan være leselekser, oppgaver i *1B Arbeidsbok*, høytlesningstekster og Saltos bokhylle. Neste oppslag lærerveiledningen kommenterer, har tre differensierte tekster. *1B Lærereens bok* bruker også Salto sin lesemetodikk i fire nivå som *1A Lærereens bok*. «Språk og sprell»-oppslaget i *1B Elevbok* kommenteres også på samme måte som det gjøres i *1A Lærereens bok* med gjennomgang av hvordan en skal arbeide med teksten, forslag til leker og aktiviteter og henvisning til Salto på nett.

4.3.1 Går det tydelig fram av læreverkene hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring?

Dybdelæring nevnes eksplisitt på introduksjonsoppslaget og på baksiden av *1A Elevbok*. På oppslaget i boka vises det til at en må gå til *Lærereens bok* for å finne «(...) oppgaver til hver tekst som skal sørge for systematisk progresjon og dybdelæring.» (Fjeld et. al., 2019a, s. 3). Baksiden av *1A Elevbok* har ei liste over hva boka inneholder, første punkt på den lista er at boka skal ha en helhetlig bokstavinnlæring der blant annet dybdelæring er en del av dette.

Opplegget jeg velger å kommentere handler om bokstaven J. Grunnen til at jeg har valgt akkurat dette oppslaget er at det er et godt eksempel på hvordan læreverket legger opp til dybdelæring som er i henhold til mine kriterier. Vi begynner med å se på oppslaget i *1A Elevbok*, der er det et stort bilde, av noen barn som har laget en jungel i stua. På oppslaget er

det tre lesetekster om hva barna gjør og på bunnen er det en oppgave. Oppgaven er å skrive og tegne leker du liker å leke. Dette passer godt med kriteriet mitt om at elevene skal koble ny kunnskap til kunnskap de allerede har opparbeidet seg. Her er det ikke konkret kunnskap det går på, men heller situasjonen. Elevene i boka leker, og oppgaven spør etter hva elevene liker å leke. Derfor er det en tilknytning mellom de to. Oppslaget som helhet, men spesielt oppgaven forsøker å innlemme elevene i fortellingen. At elevene får muligheten til å kjenne seg igjen i det som skjer i boka, kan være med å skape mer motivasjon og gjøre at læringen oppleves mer lystig.

I *1A Arbeidsbok* er det enkle oppgaver som skal trene elevene i skriftforming, de skal skrive bokstaven J, skrive J-ord, fargelegge og telle stavelser. De skal ikke bare skrive bokstavene, de skal også spore den med fingeren sin. På den måten bruker de kroppen enda mer og lærer hvordan bokstaven formes om vi skal bruke fingeren. Det mest interessante og relevante i vår sammenheng er at det på bunnen av oppslaget oppfordres til at elevene skal sette ring rundt den bokstaven de selv mener var den fineste. Dette er en form for egenvurdering, der de selv må reflektere over en jobb de har gjort og de må vurdere sitt eget arbeid. Igjen passer det med et av mine kriterier for dybdelæring, nemlig at elevene må reflektere over egen læringsprosess. At elevene reflekterer over hvilken bokstav de synes de skrev finest er et viktig fortrinn for å begynne å tenke om hva en må gjøre for å skrive bokstavene så fint som mulig. For at det skal skje må elevene gå i seg selv og reflektere. Til oppgaven der elevene skal telle stavelser skal de både si ordet høyt og klappe antall stavelser. Når elevene skal løse slike oppgaver må de gjøre noe aktivt selv, de må bruke kroppen i læringsprosessen. Det kan gjøre læringen gøyere, men det kan også gjøre at det som skal læres fester seg enda bedre hos elevene. Refleksjon er en viktig del av læringsprosessen, derfor er det viktig at elevene lærer hvordan de gjør det.

Som det sto i *1A Elevbok*, er det oppgaver som skal sørge for dybdelæring og systematisk progresjon i *Lærerens bok*. Lærerveiledningen pakker inn opplegget med en rammefortelling om bokstaven J. Se vedlegg 4.1. Rammefortellingen handler om Ixi som er en gjennomgangsfigur i læreverket, etter å ha lest en kort tekst om henne kommer det et spørsmål. Spørsmålet er «Hva kalles en som jakter på dyr ute i naturen?» (Fjeld et. al., 2020a, s. J/F). Deretter legger lærerveiledningen opp til samtale om hva en jungel er, hvordan det ser ut i jungelen og om vi har jungler i Norge. Slik jeg ser det er denne samtalen ment å sette stemningen for hva det skal jobbes med framover og introdusere j-lyden. Det siste spørsmålet

er at elevene skal filosofere omkring likheter og forskjeller mellom en norsk skog og en tropisk jungel. Det kan være en god inngang til oppslaget i elevboka som handler om jungel. Samtalen det legges opp til her gir ikke bare innsikt i hva undervisningen skal dreie seg om, den gjør det også mulig for eleven å hekte seg på. Lærestoffet knyttes til elevene, og her må elevene blant annet sammenligne en norsk skog og en tropisk jungel. For å sammenligne to ting må en ha noe kjennskap til hva som skal sammenlignes, samtidig som det er nødvendig med et visst språk. Så selv om elevene ikke nødvendigvis mestrer dette på første trinn er det viktig å jobbe med det fra tidlig i skolegangen. Deretter er det instruksjoner om hvordan j-lyden skal introduseres og hva vi gjør med munnen for å lage lyden. Ettersom jeg kun undersøker dybdelæring i læreverkene, er det ikke interessant for meg å se på hvilke instruksjoner læreverket gir til hvordan elevene skal lage lyden. Det er ikke relevant for mitt arbeid. Jeg vil heller se på bildesamtalen i forbindelse med oppslaget i *1A Elevbok*.

Først blir det spurt om hva elevene ser på bildet, hva barna har brukt for å lage jungelen og hvor gjemmestedene er. Disse tre spørsmålene er ikke så dype, de er helt i overflaten. Svarene på spørsmålene finner elevene i bildet, men samtidig kan spørsmålene være med på å aktivere elevene. De kan være med på å skape et engasjement og det er spørsmål de aller fleste kan svare på. Ved å legge det opp på den måten kan læreverket hekte på alle elevene i en samtale som blir stadig mer lærerik. Fordi, de to neste spørsmålene er mer interessante, først er det spørsmål om hva som ligger i blomsterpotta, svaret er en juvel (ibid., s. 36). Med det i mente kommer spørsmålet: hva betyr ordet juvel. Det er et spørsmål der elevene må tenke selv, de kan ikke lenger finne svaret i bildet. Spørsmålet oppfordrer til refleksjon og det er således et spørsmål i tråd med kriteriene jeg har satt meg for om det legges til rette for dybdelæring. Elevene må reflektere over hva en juvel er og kan da ta i bruk kunnskap de har opparbeidet seg i andre fag eller på andre arenaer enn i norskfaget. Det er altså helt i tråd med det tredje kriteriet mitt. Når elevene finner ut hva en juvel er kan de koble den nye kunnskapen på det de allerede vet om verdifulle gjenstander, diamanter osv. Hvis det er tilfellet, vil det passe godt med mitt andre kriterium som handler om å koble ny kunnskap til allerede opparbeidet kunnskap.

Siste spørsmål i bildesamtalen er at elevene skal finne ord i bildet som har j-lyd i seg. Det er en oppgave der elevene skal trekke linjer mellom det de ser på bildet sammen med ord med j-lyd. Oppgaven avslutter bildesamtalen på en måte som muliggjør dybdelæring. Til å begynne med var spørsmålene etter min vurdering laget slik at det var noe alle kunne svare på. Deretter

ble spørsmålene stadig vanskeligere. Opplegget beveger seg fra overflatekunnskap til mer fokus på dybdekunnskap. Noe vi har sett mye av er at lærerveiledningen er spesielt opptatt av å henvende seg til eleven og de forkunnskaper de sitter inne med. Lærerveiledningen legger også opp til at elevene kan bruke det de har lært i nye situasjoner. Når elevene har fått en innføring i hva bokstaven J er skal de på jakt etter ord med j-lyd i. Det blir ikke sagt noe om det, men dette er en oppgave elevene kan gjøre på egenhånd og sammen med andre. Således passer det veldig godt med det tredje kriteriet jeg har lagd.

Etter at Saltos lesemetodikk er introdusert, legger lærerveiledningen opp til at en skal arbeide med ord og begreper fra *IA Elevbok*. Instruksen til læreren er at man skal snakke med elevene om ordene og at spørsmålene en stiller skal åpne for undring og refleksjon (ibid., s. 37). I dette tilfellet er ordene jeger, jungel og juvel. De tilhørende spørsmålene til ordene oppfordrer blant annet til refleksjon om hva urskog betyr, likheter og forskjeller mellom jungel og urskog i Norge og hvilke navn på edelsteiner de kan. Spørsmålene er laget for at de i stor grad skal relatere seg til elevene, samtidig som de oppfordrer til diskusjon i klassen. Det finnes ingen fasit på flesteparten av spørsmålene, men det er bare med på å gjøre det enklere for flere elever å delta. Til å begynne med handlet spørsmålene om jungel og forskjellige aspekter ved det. Gradvis er andre ord også blitt med i samtalene. Jungel er det store temaet for kapitlet, underordnet er det lagt opp til å snakke om jeger og juvel. Det blir enda mer fokus mot enkeltelementer vi finner i en jungel samtidig som vi ikke har glemt det store temaet. Spørsmål om hvilke edelsteiner elevene kan navn på og hva edelsteiner brukes til er gode eksempler på hvordan man kan koble sammen ny kunnskap med den kunnskapen elevene allerede har. Det er også et eksempel på at en bruker allerede opparbeidet kunnskap i nye og ukjente situasjoner. Hvis elevene kan navnet på noen edelsteiner og vet hva de brukes til, er det ikke sikkert at det noe de har lært på skolen. Om det er tilfellet at de ha lært det et annet sted er det bare en fordel at elevene er i stand til å hente fram den kunnskapen i norskundervisningen. Noe av hovedtanken bak dybdelæring slik jeg forstår det, er at man tilegner seg kunnskap som må settes i skikkelige kunnskapsstrukturer. Det gjør at elevene kan hente fram kunnskapen i nye situasjoner i framtiden. For å få til dette må kunnskapen bygges oppå hverandre og elevene må få hjelp til å organisere kunnskapen.

Det er nå på tide å se på B-delen av *Salto 1*, men fordi den er såpass lik A-delen vil jeg ikke gå for mye i dybden. Uansett vil jeg på lik linje med det jeg gjorde når jeg snakket om A-delen begynne med elevboka. Som nevnt i min generelle beskrivelse av læreverket er *IB*

Elevbok organisert litt annerledes enn *1A Elevbok*. I *1B Elevbok* begynner hvert kapittel med et stort myldrebilde. I kapitlet jeg har valgt som heter «Fritid», er det bilde av en skolegård der barn er ute og gjør forskjellige ting. Se vedlegg 4.2 og 4.3. Grunnen til at jeg har valgt dette kapitlet er at det viser litt hvordan de to delene av *Salto 1* skiller seg fra hverandre når det kommer til hvordan de legger til rette for dybdelæring. I *1A Elevbok* er det til enhver tid et tema og tilhørende tekster innenfor det temaet. Temaene er knyttet til en bokstav og vies ikke mer enn ett oppslag. *1B Elevbok* har et kapittel, her fritid som strekker seg over tretten sider. Hvert oppslag har lesetekster i forskjellig vanskelighetsgrad om ulike fritidsaktiviteter. Det er et stort tema for hele kapitlet, så er det oppslag som tar for seg mindre deler av det samme store temaet.

Som jeg også var inne på i min beskrivelse av læreverket, har ikke *1B Elevbok* illustrasjoner til ordene på bunnen av oppslagene. Det oppfordres til å snakke om ordene, men en regner nå med at den visuelle støtten ikke lenger er nødvendig. Som vi vet fra teoridelen er progresjon en viktig del av dybdelæring, og det faktum at det ikke er noen illustrasjon er et tegn på progresjon. På bunnen av den venstre siden av oppslaget er det fremdeles en enkel oppgave til elevene. I dette tilfellet skal elevene skrive hva de liker å gjøre når de har fri. En slik oppgave knytter elevene tettere til lærestoffet og kan gjøre at de føler en sterkere tilknytning. Denne forbindelsen mellom lærestoff og elevenes erfaringer er noe av det samme jeg har i mitt andre kriterium, at man kobler sammen ny kunnskap med det man allerede kan.

Arbeidsboka som hører til B-delen av læreverket, *1B Arbeidsbok* har spesielt en oppgave til dette kapitlet som passer inn med dybdelæring etter mine kriterier. Den første er lik den i *1A Arbeidsbok*, elevene skal øve på å skrive bokstaver, det skal de gjøre både med blyant og med fingeren. I etterkant av dette skal de sette ring rundt den bokstaven de selv synes er finest. Uten å repetere meg selv for mye er det en viktig del av dybdelæring at en er i stand til å se sin egen læringsprosess utenfra. Ikke minst er det viktig å tenke over hva en må endre på for å gjøre det enda bedre neste gang. At elevene skal spore bokstavene med fingeren i tillegg styrker koblingen mellom det taktile og kjennskapet til bokstaven. Det har vært et gjennomgående trekk ved læreverket at elevene knyttes til lærestoffet, det ser vi også her.

1B Lærers bok har også en rammefortelling og det legges opp til bildesamtale. Siden spørsmålene går over den samme lesten, og ble dekket så grundig når jeg kommenterte *1A Lærers bok* vil jeg ikke si noe ytterligere her. Det legges også opp til at en skal utforske

sentrale ord og begreper i forbindelse med kapitlet. Saltos lesemetodikk blir også grundig gjennomgått, men den er ikke så relevant i vår sammenheng ettersom det bare er instruksjoner til hvordan en skal lese tekstene i elevboka. Det jeg derimot vil kommentere er skriveoppgaven som hører til opplegget. I dette kapitlet er oppgaven at elevene skal skrive hva de liker å gjøre når de har fri. Med andre ord nokså likt *1B Arbeidsbok*, men her skal ikke elevene fylle inn et tankekart. Lærerveiledningen sier at elevene kan lage ei liste og at elevene som eventuelt trenger mer utfordringer kan systematisere lista ved å sortere inn i hva elevene gjør alene og hva de gjør sammen med andre. Dette er et godt eksempel på hvordan *Salto* har tenkt rundt hvordan de har organisert sitt læreverk. De tenker helhetlig, hver del av læreverket er viktige i arbeidet med å legge til rette for dybdelæring. I elevboka skal vi reflektere ut fra tematikken i oppslagene, dette skal bli til mer refleksjon i arbeidsboka, samt til en teksttype og til slutt har vi lærerveiledningen som rammer inn hele opplegget med mer refleksjon og en skriveoppgave som gir en annen teksttype. Det åpner for at elevene kan bruke det de har lært på forskjellige måter og at de kan gjøre det alene og sammen med andre. Samtidig åpner det opp for muligheten til å koble den nye kunnskapen elevene tilegner seg til allerede opparbeidet kunnskap, altså mitt andre kriterium. Elevene skal ta med seg noe fra hver av bøkene som til sammen skaper en god og fullstendig forståelse av det som til enhver tid er temaet. Refleksjon rundt hvordan en arbeider med forskjellige tekster er også viktig. Avhengig av hva slags tekst man skal skrive vil arbeidsprosessen variere, det er det viktig at elevene er klar over.

Summativt for hele læreverket blir det ikke markert hva som er ment som dybdelæring i *Salto 1*. Men som nevnt sies det i elevbøkene at man må gå til *1A* og *1B Lærereens bok* for å finne oppgaver til hver tekst som skal gi systematisk progresjon og dybdelæring (Fjeld et. al., 2019a, s. 3). Hvis vi setter læreverket opp mot de tre kriteriene jeg har utformet, vil jeg påstå det legges opp til dybdelæring i læreverket, spesielt hvis vi ser på mitt andre og tredje kriterium. Det andre kriteriet om at elevene skal koble ny kunnskap til den kunnskapen de allerede har er noe læreverket legger mye vekt på. Dette skjer for det meste gjennom de innledende samtalene til et opplegg. Elevene skal bli kjent med tematikken i et nytt kapittel, deretter skal de gjerne knytte det til egne erfaringer og tanker. Det tredje kriteriet mitt går på at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente sammenhenger, og at de kan gjøre det både alene og sammen med andre. Kunnskapene og ferdighetene elevene tilegner seg skal brukes i reelle situasjoner, det er ikke noe som skal læres bare fordi det står på læreplanen, det

er et pluss. Til slutt vil jeg kort nevne at det er noe refleksjon over egen læring, men det er stort sett bare i egenvurderingsoppgavene i arbeidsbøkene.

Selv om det ikke blir sagt eller markert hva læreverket gjør for å legge til rette for dybdelæring, er det underliggende for læreverket. Det er en styrke ettersom det betyr at læreverket er fleksibelt i og med at det skal være mulig å legge opp til dybdelæring med utgangspunkt i de aller fleste (om ikke alle) oppleggene. Mye av dybdelæringen det legges opp til skjer gjennom samtaler. Det kan være flere grunner til det, men noe jeg vil påpeke er at en samtale ikke krever at de som deltar i samtalen kan lese flytende eller har en funksjonell håndskrift. Samtaler i klassen kan alle elevene være med på, det kan være en god måte å få i gang refleksjon og for at man skal lære sammen.

4.3.2 Er dybdelæringen læreverkene legger opp til tverrfaglig?

Fordi vi nå har erfart at mesteparten av dybdelæringen det legges opp til i *Salto 1* skjer gjennom samtaler, er det et naturlig sted å starte. Jeg vil se på spørsmålene læreverket foreslår at en stiller elevene og se hvorvidt de er tverrfaglige. I forlengelsen av dette vil jeg se på om de tverrfaglige temaene er inkludert i læreverket og i så fall hvordan. Fordi spørsmålene i samtalene er nokså like i både A- og B-delen av læreverket ser jeg ikke noe stort poeng med å analysere begge delene. De to delene sammen skaper et felles læreverk og det er ikke helt uproblematisk å separere dem fra hverandre. Så istedenfor å analysere det samme to ganger vil jeg heller veksle mellom de to delene når jeg oppdager noe som er verdt å ta tak i.

Jeg vil ta tak i spørsmålene fra *Lærerens bok 1A* som også var fokuset under forrige forskningsspørsmål. Det vil derfor være interessant å belyse disse spørsmålene med et tverrfaglig blikk. De første spørsmålene jeg vil se er under samtalen rundt rammefortellingen innledningsvis i opplegget. Vi husker at temaet for sidene er jungel, det skinner gjennom i spørsmålene:

- Vet du hva en jungel er (tett skog i varmt klima)?
- Har du vært i en jungel?
- Hvordan ser det ut i en jungel?
- Hva slags dyr lever der?
- Har vi jungler i Norge?
- Hva er likhetene og ulikhetene mellom en norsk skog og en tropisk jungel? (Fjeld et. al., 2020a, s. J/F).

Det er en åpenbar tverrfaglighet vi kan trekke ut av spørsmålene. Det hadde nemlig vært like naturlig å stille slike spørsmål i en naturfagstime. Spørsmålene henvender seg til elevene og hva de vet fra før. Med andre ord forsøker de å aktivere elevenes forkunnskaper. Som jeg også nevnte når jeg kommenterte spørsmålene tidligere, er de med på å lage en ramme rundt opplegget. De introduserer hva det skal handle om og gir elevene muligheten til å reflektere om det. Spørsmålene i bildesamtalen i forbindelse med oppslaget i *1A Elevbok* er litt annerledes, de ser nemlig slik ut:

- Hva ser du på bildet?
- Hva har barna brukt for å lage en jungel?
- Hvor er gjemmestedene?
- Hva ligger i blomsterpotta (en juvel)?
- Hva betyr ordet juvel (edelsten)?
- Finn ord med j-lyd som skjuler seg i bildet! (ibid., s. 36).

Som vi ser er disse spørsmålene fokusert mot mindre deler av oppslaget, de begynner med bildet fra elevboka og utvider det derfra. Her ser vi også tverrfaglige elementer til naturfag, men i noe mindre grad. De tre første spørsmålene går på hva elevene ser på bildet, og i de to neste spørsmålene er det en dreining mot naturfag. Først blir vi ledet til å snakke om juvel og så om edelsten. Det er blitt mer læring av naturfaglige begreper. Foreløpig synes jeg dybdelæringen har noe tverrfaglig over seg i det materialet jeg har valgt å se på.

Tverrfagligheten tar utgangspunkt i temaet i kapitlet. Gjennom læreverket er temaene alt fra skolestart og eventyr til Alf Prøysen og husdyr. På grunn av dette blir det en del tverrfaglighet i samtalene. Utfordringen til læreverket er at de må lage opplegg som fanger elevene og som passer med bokstavene elevene skal gis innføring i til enhver tid. Jeg kan nevne at *1A Elevbok* har oppslag og lesetekster om Leonardo di Vinci sine oppfinnelser, dinosaurer, penger og Mexico. Jeg vil komme med et eksempel fra et «Språk og sprell»-oppslag i *1B Elevbok* som har trekk fra matematikken.

Det er en oppgave der elevene skal lete etter sirkler, trekkanter og firkanter i et bilde og en annen der de skal lete etter formene i klasserommet (Fjeld et. al., 2019b, s. 96). En annen oppgave er at elevene skal finne bue, strek og vinkel i navnet sitt. Former har en plass i matematikkundervisningen og det er lett å tenke seg paralleller til alle formene, vinklene, buene og strekene vi finner i bokstaver. I *1B Lærers bok* er en aktivitet at læreren skal tegne streker som er loddrette, vannrette og skrå, samt vinkler og buer på tavla, så skal formene

sammenlignes og settes navn på (ibid., s. 97). Nok en gang skal elevene se formene i sammenheng med hverandre, men de skal også navngi dem. Det tverrfaglige er tydelig her, og det er helt i tråd med alle mine kriterier for dybdelæring. Det krever både refleksjon rundt hvordan norskfaget og matematikkfaget henger sammen, men det krever også at elevene klarer å overføre kunnskap mellom de to fagene. I tillegg til at det er oppgaver som kan løses alene og sammen med andre.

De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap er nye i LK20, og jeg vil nå se om de er gitt noe plass i læreverket. Første oppslag i *IA Lærers bok* forklarer de ulike elementene i lærerveiledningen og kommenterer blant annet de tverrfaglige temaene. Under overskriften «Samtale» står det at mange av samtalene lærerveiledningen legger opp til dreier seg om viktige spørsmål lenket til de tverrfaglige temaene (Fjeld et. al., 2020a, s. 2). Tilsvarende finner vi også på første oppslag i *IB Lærers bok*, der bokas elementer forklares. Hvert nye emne har innspill til samtaler som skal lenke tema i kapittelet med elevens hverdag, og som enkelt knytter det til de tverrfaglige temaene (Fjeld et. al., 2020b, s. 2).

Første eksempelet på de tverrfaglige temaene finner vi i *IA Elevbok* som har et oppslag om forsøpling på stranda. Dette er i tråd med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. På bildet ser vi noen som rydder opp på stranda og ute på havet er det en båt som lekker olje. Se vedlegg 4.4. *IA Lærers bok* gjør en god jobb med spørsmålene de har laget til forarbeidet til dette opplegget. Spørsmålene handler om forskjellige typer miljø, hvorfor det er viktig å ta vare på miljøet og hvordan vi kan gjøre det. Slike spørsmål kan gjøre elevene mer bevisste ved at de tenker hva som skjer dersom vi for eksempel ikke sorterer søpla vår. Det er noe elevene er opptatt av, men det er ikke sikkert alle har tenkt på hvorfor det er viktig å sortere søpla. Slike spørsmål treffer nokså godt på mine kriterier for dybdelæring. Dette opplegget treffer mine kriterier ved at problematikken knyttes til hver enkelt elev og deres hverdag, samtidig som det er noe vi kan arbeide med både alene og sammen med andre. Spørsmålene i bildesamtalen er også gode, det stilles blant annet spørsmål om hvorfor søppel på stranda og oljesøl er farlig. Igjen er det gode spørsmål som krever at elevene reflekterer. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling synes jeg de har behandlet på en god måte. Elevene må selv tenke på konsekvensene av sine handlinger og de blir kanskje mer bevisst på hva som skjer med blant annet søppel på stranda.

Folkehelse og livsmestring er også en del av *1A Elevbok*. Det er nemlig et oppslag i forbindelse med bokstaven Æ som handler om erting. Se vedlegg 4.5. I elevboka følges malen med tre lesetekster av forskjellig vanskelighetsgrad. Tekstene handler om to gutter som mobber en tredje gutt som heter Simon. Den vanskeligste teksten avsluttes med at Simon sier han må si ifra til noen. Oppgaven under teksten er å skrive og tegne hva som skjer. En slik oppgave gjør at elevene reflekterer rundt hva de ville gjort i en lignende situasjon. Det er en veldig spennende inngang til å arbeide med mobbing, fordi det setter elevene inn i en situasjon der det foregår mobbing. Spørsmålene i samtalen i forarbeidet styrker en slik inngang. Det er spørsmål om hvordan du tror det føles å bli ertet, om elevene noen gang har ertet noen og hva en kan gjøre når en vet om noen som blir mobbet. Å stille slike spørsmål som oppfordrer til refleksjon er viktig i dette arbeidet. Bildesamtalen kommer med eksempel på spørsmål, de går på hvordan gutten på bildet har det, hva gutten bør gjøre og hva elevene ville gjort hvis de var i en slik situasjon (Fjeld et. al., 2020a, s. 72). Nok en gang er dette gode spørsmål å arbeide med, de krever en viss grad av empati som er en viktig egenskap for elevene å tilegne seg. Det er tre begrep på siden i elevboka, begrepene er sint, dytte og bær. Til de to første begrepene er det enda flere spørsmål der elevene må tenke seg til hvordan det er å være sint og hvordan det føles å bli dyttet. Hele dette undervisningsopplegget er godt for å snakke om folkehelse og livsmestring, nærmere bestemt mobbing. Gjennom spørsmålene legger læreverket opp til dybdelæring på en måte som er i tråd med mine kriterier til en viss grad. Mitt andre og tredje kriterium passer godt med dette opplegget, det kan ha noe å gjøre med at de er så tett tilknyttet hverandre. Mitt andre kriterium for dybdelæring er at elevene må koble ny kunnskap til allerede opparbeidet kunnskap og det tredje kriteriet er at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. Det første kriteriet mitt, at elevene skal reflektere over egen læring er noe vi bare ser til en viss grad her. Det er fordi refleksjonen som skjer er rundt hvordan Simon som blir mobbet føler det og ikke om læringsprosessen. Bortsett fra det vil jeg si at det legges til rette for dybdelæring i stor grad i dette opplegget.

Det siste tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap, er dekket i *1B Elevbok* under oppslaget «Språk og sprell» i kapitlet «Klassen min». Se vedlegg 4.6. Der er det en kort tekst om klasseregler og hvorfor vi må ha det. *1B Lærereens bok* har noen gode kommentarer til hvordan en bør arbeide med teksten. En skal blant annet snakke om innholdet, noe av det en skal snakke om er hvorfor det er viktig å høre etter og hvorfor vi må ha noen regler (Fjeld et. al., 2020b, s. 26). Etter å ha lest teksten skal en snakke om hvilke regler som er nødvendige.

Deretter skal klassen lage noen felles regler som skal skrives på en plakat, plakaten skal så henges opp i klasserommet. Når en skal lage felles regler er elevenes innspill viktige å få med og at de kan være med å forme hvordan de vil ha det i klassen. I praksis er dette et demokrati i miniatyr. Når det kommer til mine kriterier, treffer dette opplegget svært godt. Elevene må reflektere og kanskje tenke tilbake på noe de selv har opplevd før de skal lage reglene. Når de tenker tilbake, tenker de kanskje på situasjoner hvor de har opplevd noe de ikke synes var greit eller noe de vil unngå i framtiden. Disse situasjonene tar de med seg inn i arbeidet med å lage klasseregler, med andre ord så bruker de det de har lært i en sammenheng i nye og ukjente sammenhenger.

Noe jeg ikke har kommentert i det hele tatt i forbindelse med disse tverrfaglige temaene er arbeidsbøkene. Grunnen til det er at de tverrfaglige temaene ikke behandles på samme måte i de bøkene. I arbeidsbøkene er det stort sett enkle oppgaver der elevene kun skal lære skriftforming og skrive til et bilde. Det bidrar ikke med noe mer i denne diskusjonen som fører til større grad av dybdeløring i arbeidet med de tverrfaglige temaene.

4.3.3 Er dybdeløringen læreverket legger opp til i tråd med kompetansemålene i norsk etter andre trinn?

Første kompetansemål vi skal ta for oss handler som sagt om å uttrykke tekstopplevelser på forskjellige måter. Det ser vi helt klart antydninger til i *Salto 1*. Noe jeg ikke dekket så grundig tidligere er «Språk og sprell»-sidene i hvert kapittel i de to elevbøkene. Læreverket sier de der har «(...) samlet sanger, dikt, regler og andre tekster som på ulike vis kan være utgangspunkt for språklige aktiviteter i klasserommet.» (Fjeld et. al., 2019a, s. 3). Dette treffer det aktuelle kompetansemålet godt på to måter. For det første vil sang og lek bli godt tatt imot av elevene. I skolen generelt og på småskolen spesielt er det et poeng at undervisningen er variert og at elevene opplever læringssituasjonen som noe de har lyst til å være en del av. Hvis vi ser til Utdanningsdirektoratet sin definisjon av dybdeløring, sier den blant annet at en skal utvikle «varig forståelse». Om en skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som elevene har med seg livet ut, er det nærmest en forutsetning at elevene opplever læringen som meningsfull. Den andre måten kompetansemålet treffer godt i «Språk og sprell» er at elever har ulike læringspreferanser. Alle lærer ikke likt, derfor er variasjon i hvordan lærestoffet formidles en styrke, fordi en da kan være sikrere på at en treffer alle elevene. Det vil også være en fordel for elevene at læringen foregår på forskjellige måter. Noe skjer gjennom lesing

og skrivning, noe gjennom lek og sang og noe skjer gjennom samtale. Som jeg allerede har vært inne på tror jeg det vil føre til at elevene sitter igjen med en bedre og mer fullstendig forståelse av det de skal lære. «Språk og sprell» har blant annet et oppslag i *1B Elevbok* som handler om «Tornerose». Lærerveiledningen legger opp til at etter lesing av eventyret skal elevene leke «Tornerose». Jeg vil ikke gå i detalj rundt hvordan denne leken foregår, det som heller bør diskuteres er hva elevene får ut av en slik lek. Når elevene skal leke eller gjøre noe aktivt ut fra en tekst de har lest, styrker det elevenes minne av teksten. Forhåpentligvis har de positive assosiasjoner til leken, det vil dermed være større sannsynlighet for at de også vil huske og like eventyret. Mitt andre kriterium for dybdelæring handler om at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente sammenhenger, alene eller sammen med andre. Eksemplet her er kanskje det tydeligste så langt på å bruke det en har lært i en ny sammenheng.

Elevene skal «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik lyder det andre kompetansemålet jeg skal ta for meg i denne analysen. Jeg har allerede vist at det er mye samtaler i *Salto 1* og at mye av dybdelæringen det legges opp til skjer i samtalene. Å ta i bruk allerede opparbeidet kunnskap i nye sammenhenger er sentralt her. Samtaler kan også være en arbeidsform som kan koble kunnskapen eleven(e) allerede har med ny kunnskap. Med det i mente er det følgelig helt i henhold til de to siste kriteriene mine. Dette er noe jeg også nevnte tidligere i analysen, under forskningsspørsmålet som gikk på tverrfaglighet, men jeg gjentar det her. Eksemplet jeg da brukte var fra sider i *1A Lærers bok* hvor temaet var jungel og det var listet opp en rekke spørsmål læreren skulle stille elevene. Spesielt det siste spørsmålet i før samtalen passer med både kompetansemålet og mitt andre kriterium. Spørsmålet var, hva er likhetene og ulikhetene mellom en norsk skog og en tropisk jungel? I samtalen må elevene høre på det de andre sier, de må vente på tur og så kan de uttrykke deres mening om likheter og ulikheter mellom en norsk skog og en tropisk jungel. Å svare på et slikt spørsmål krever at elevene kobler ny kunnskap til det de allerede kan og at de bruker allerede opparbeidet kunnskap i nye situasjoner. Når de har gjort den øvelsen mentalt, må de artikulere seg på en slik måte at deres mening blir en del av samtalen på en god måte.

Siste kompetansemål vi skal se på er å «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi kan identifisere et tydelig fellestrekk med forrige kompetansemål og læreverket som en helhet og det er at

samtale er en mye brukt arbeidsform. Også her kan vi se kompetansemålet igjen i oversikten over læringsmål for kapitlet. Det er at elevene i dette kapitlet skal øve på «å leke og eksperimentere med språket», «å lytte ut i-lyden og s-lyden», «å gjenkjenne og forme bokstavene I – i og S - s» og «å trekke sammen lyder til ord» (Fjeld et. al., 2019a, s. I/S). Eksemplet er som vi ser fra sidene der det jobbes med I og S, men hele læreverket følger denne malen. Læreverket har selv konkretisert kompetansemålene, og de har gjort det på en måte som er håndterlig for lærere i skolen. Koblingen til mine tre kriterier for dybdelæring er klar her. For det første er elevene nødt til å reflektere over egen læring. Ved å gjøre det vil de både bli klar over hvor i prosessen de står nå, men de vil også finne ut hva som er neste steg. Mitt andre kriterium handler om å koble ny kunnskap til tidligere kunnskap. Det er en forutsetning for at elevene skal lære seg å skrive. Som jeg nevnte i forrige avsnitt så bygger elevene det nye de lærer på det de kan fra før. Med andre ord kobler de kunnskap sammen og setter det i en struktur, mitt andre kriterium. Når elevene lærer å skrive går de gjennom en rekke faser ut fra hvor dyktige de til enhver tid er. Etter hvert som elevene går fra fase til fase, ligger det en fortløpende refleksjon om hvor langt de er kommet i skriveutviklingen.

Som en avslutning på dette forskningsspørsmålet vil jeg understreke noe som er viktig å huske på. Fordi vi ikke har kompetansemål etter første årstrinn må vi regne med at noen av målene er laget for andre årstrinn også. Samtidig kan en se for seg at alle kompetansemålene er aktuelle de to første årene på skolen, men en tenker mer i retning av progresjon. Altså at elevene begynner å lære noe på første trinn, men det er først på andre trinn at de virkelig mestrer det. Dette er noe jeg tror vil variere stort avhengig av hvilke(t) kompetansemål man arbeider med. Begge lærerveiledningene har ei liste med hva de øver på i hvert enkelt kapittel. Både A- og B-delen av lærerveiledningen har et punkt hvor det står at i dette kapitlet øver vi på «å lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre» (Fjeld et. al., 2019a, s. I/S). På lik linje med en del av de andre punktene er dette med i hvert kapittel. Ut fra dette kan vi trekke en slutning om at å bli en god samtalepartner er noe det arbeides med allerede i elevenes første skoleår.

Skolen handler i stor grad om å bygge solide kunnskapsstrukturer, da er vi avhengige av et solid fundament og mye av jobben med fundamentet begynner i første klasse. Disse kunnskapsstrukturene betyr at man har organisert det man har lært på en slik måte at man kan ta det i bruk når det trengs, men det er også noe annet. Organiseringen av kunnskapen må skje slik at når eleven lærer noe nytt, bindes den med det elevene allerede kan.

4.4 Nye Zeppelin 1

Nye Zeppelin 1 er delt i en A- og B-del, A-delen har en bokstavbok og B-delen en lesebok, begge delene har arbeidsbøker. Lærerveiledningen er kun en bok som dekker alle elevbøkene. *IA Bokstavbok* går gjennom hele alfabetet. Boka er organisert slik at hvert kapittel har et tema og to bokstaver introduseres sammen. På sidene bokstavene introduseres er det et bokstavhus som viser hvordan bokstaven skal skrives, som minuskel og versal. Oppslaget har en bokstav på hver side. Øverst på oppslaget er det en oversikt over hvilke bokstaver som er gjennomgått. Tekstene og oppgavene i boka er differensierte i tre nivå. I bunnen av oppslaget gis det en instruks om rekkefølgen på hvordan opplegget skal gjennomføres. I instruksjonen om opplegget er det oppgaver. Helt nede i høyre hjørne er det henvisning til hvor i arbeidsboka det er passende oppgaver.

Neste oppslag i hvert kapittel har en tekst på venstre side og en tilhørende illustrasjon. Under illustrasjonen er det tre oppgaver som har forskjellig vanskelighetsgrad. På høyre side av oppslaget er en tekst med respektiv illustrasjon. Oppe i høyre hjørne er det en ordbank med fire ord fra teksten. Bunnen av oppslaget har fire oppgaver. Neste side har en tekst med illustrasjon og oppgaver i bunnen av siden. Hvert kapittel avsluttes med «Språklek», «Ukas bokstavdikt» og «Gjøre-hjørnet». «Språklek» er ulike aktiviteter for å styrke elevenes bevissthet om språket (Elsness, 2018a, s. 2). «Ukas bokstavdikt» er et dikt med bokstavene i det aktuelle kapitlet, og «Gjøre-hjørnet» er noen aktiviteter knyttet til bokstavene. Helt i bunnen av oppslaget er det oppgaver. Hvert kapittel følger stort sett denne malen, men «Språklek» er ved noen tilfeller spredt utover et helt oppslag. Innholdet varierer naturligvis en del gjennom boka. Det siste jeg vil nevne er at boka har tre oppslag der elevene skal få teste det de har lært fram til nå. Fokuset på disse oppslagene er stort sett om elevene kan lese og skrive noen utvalgte ord, mer om dette under det første underordnede forskningsspørsmålet

IB Lesebok er designet annerledes enn *IA Bokstavbok*. Nå har læreverket gått gjennom hele alfabetet. Første oppslag i boka hvor det informeres om innholdet har med seg noe som ikke var i *IA Bokstavbok*. Det er syv små avsnitt om innholdet i boka: ulike sjangre, skriving, differensiering, ordbankene, dybdeløring, kan jeg svare? og arbeidsboka. Avsnittet som handler om dybdeløring sier at dybdeløring skal være med på at elevene blir godt rustet til å møte utfordringer i og utenfor skolen (Elsness, 2018d s. 3). Deretter er det ei liste over hvilke sider av dybdeløring *Nye Zeppelin IB* spesielt vektlegger at boka skal gi elevene:

- estetiske opplevelser gjennom tekst og bilde

- mulighet til å undre seg, bli engasjerte og lære om andre menneskers tanker og opplevelser
- trening i å stille spørsmål, lytte til andre og fremføre egne synspunkter
- mulighet til å tenke over hva de har lært, og hva som har gjort særlig inntrykk i tekster og bilder (se neste punkt «Kan jeg svare»)
- mulighet til å lære enkle lese- og skrivestrategier (op. cit.).

Boka består av elleve kapitler med ulik lengde. Kapitlene har tekster i forskjellig vanskelighetsgrad, men de følger en mal. Til hver tekst er det fargerike illustrasjoner, ordbank og oppgaver. I tillegg oppfordres det til å ta et BO-blikk på sidene på hvert oppslag. BO-blikk er en kortversjon av BISON-overblikk, BO-blikk ser bare på bilde og overskrift.

I *1A Arbeidsbok* er oppslagene veldig like hverandre med unntak av to oppslag i boka som er to spill. Oppslagene har henvisning til hvilke sider i *1A Bokstavbok* oppslaget gjelder. Øverst på venstre side er det en illustrasjon av en ting eller et dyr som begynner på den gjeldende bokstaven og et bokstavhus. I bokstavhuset er skriveretningen til bokstaven markert, både som liten og stor. Under er den andre oppgaven der elevene skal skrive bokstaven som minuskel og versal, dette får de hjelp til med støttelinjer. Resten av oppslaget har forskjellige oppgaver som har et felles mål. I noen oppgaver skal elevene lytte ut lyden, andre ganger skal de telle stavelser og noen ganger skal de finne ut hvor i ordet bokstaven kommer. Bunnen av oppslaget har beskrivelse av hvordan en skal arbeide med oppgavene. Den andre arbeidsboka i læreverket, *1B Arbeidsbok* forklarer på første oppslag de forskjellige oppgavetyperne i boka. Det er seks typer, oppgaver som styrker språklig bevissthet, utvider ordforrådet, fremmer identifisering av ord, utvikler tekstforståelse, utvikler skriveferdighet og styrker rettskriving (Elsness, 2018c, s. 2-3).

Lærerveiledningen for *Nye Zeppelin 1* er som sagt felles for hele læreverket. Den har to deler: en generell del og en metodisk del. Den generelle delen har forslag til årsplan og tips til hvordan en kan jobbe med blant annet dybdelæring (Eidesen, 2018, s. 5). I den metodiske delen er det en systematisk gjennomgang av oppslagene i 1A og 1B og forslag til oppgaver. For å unngå unødvendig repetisjon ettersom lærerveiledningen vil omtales i detalj senere vil jeg her bare gi en kort beskrivelse av hvordan den er strukturert. Lærerveiledningen omtaler først *1A Bokstavbok*, så *1B Lesebok*. På lik linje med elevboka er det et bokstavhus med den aktuelle bokstaven oppe til venstre. Under den er det ei liste over mål for hva elevene skal

kunne. Disse målene er en forenkling av kompetansemålene i læreplanen. Etter målene er det en sang som har mange ord med det som til enhver tid er bokstaven i fokus, og gjennomgang av hvordan læreverkforfatteren mener oppslaget skal arbeides med. Forarbeidet er at lyden og bokstaven introduseres gjennom forskjellige øvelser og aktiviteter. Når det er gjort begynner arbeidet med teksten, det starter med at klassen snakker om bildet i *1A Bokstavbok*. Elevene skal få tid til å studere bildet og deretter snakke med læringsvenn, i den fasen av arbeidet skal læreren være støttende ved å stille oppklarende og reflekterende spørsmål (ibid., s. 30). Til slutt skal elevene komme fram til hva de tror teksten handler om. I arbeidet med teksten er prosessen delt i to: bokstav- og tekstkunnskap og les teksten. Første del skal elevene gjøre en oppgave i elevboka, deretter skal de finne bokstaven i teksten i elevboka. Det viktige i dette arbeidet er å ha fokus på begrepene lyd, bokstav og ord. Etter dette skal teksten leses, og det følger en grundig gjennomgang i hvordan det skal foregå. På oppslaget i lærerveiledningen er det også forslag til en annen aktivitet ved bruk av kopiark som hører til læreverket, henvisning til arbeidsboka og elevboka og andre ressurser blant annet på nettet. Videre i lærerveiledningen er det muntlige og skriftlige oppgaver til tekstene. Det er forslag til en aktivitet en kan gjøre, henvisning til nettressurser og arbeidsboka før vi går videre til høyre side av oppslaget. Arbeidet er stort sett organisert på samme måte som ble redegjort for i forrige avsnitt.

Vi skal nå se hvordan *1 Lærerveiledning* omtaler *1B Lesebok* hvor fremgangsmåten er svært lik det vi så i *1A*. Det første lærerveiledningen har er ei liste over mål for hva elevene skal kunne etter arbeidet. Deretter er det et forarbeid som dreier seg om å snakke om bildene og ordbanken på de sidene som har det. Arbeidet med teksten er nok en gang delt mellom bokstav- og tekstkunnskap og å lese teksten. Etter dette oppfordres det til å arbeide med oppgavene nederst på siden i *1B Lesebok* og det er forslag til andre muntlige og skriftlige oppgaver en kan gjøre. Det er også en aktivitet som er tilknyttet oppslaget og referanse til *1B Arbeidsbok*. Noen av tekstene i leseboka skal en bruke BO-blikk på. I tillegg til det kan det nevnes at det er forskjellige instruksjoner læreren skal gi avhengig av hvilken vanskelighetsgrad det er på tekstene en jobber med.

4.4.1 Går det tydelig fram av læreverkene hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring?

Lærerveiledningen har viet en hel side i den generelle delen til å snakke om dybdelæring, både om hva det er og hvordan det ser ut i *Nye Zeppelin*. Det er ei liste over hvordan *Nye Zeppelin 1-4* legger til rette for dybdelæring og en mer spesifikk liste hvordan det gjøres i *Nye Zeppelin 1*. Ut av lista kan vi lese at læringsstrategier som «Snakk om bildet» og «Ta et BO-blikk» skal brukes for at elevenes forforståelse av teksten skal aktiveres (Eidesen, 2018, s. 14). Skrivning fra første dag vektlegges, det gjør også bruk av «Ordbank» for å fremme begrepsinnlæring og -forståelse og en skal arbeide systematisk med egenvurdering. Det nevnes at elevene skal reflektere, både om formålet med lesing og skrivning, men også refleksjon rundt bilder og tekster i læreverket, til slutt skal elevene også øve seg på å overføre strategier og kunnskaper mellom områder, dette skal blant annet skje gjennom aktiviteter som inkluderer flere fag. Umiddelbart ser det nokså bra ut med tanke på mine kriterier. Refleksjon og å bruke kunnskap på tvers av fagområder nevnes som viktige deler av dybdelæring. Når det snakkes om læringsstrategier blir det også sagt at det er noe elevene kan gjøre alene, med læringsvenn eller i en større gruppe. Det eneste som ikke er nevnt er å koble ny kunnskap til kunnskap elevene allerede har tilegnet seg.

Nå er det på tide å systematisk gå gjennom læreverket for å se om det er tydelig hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring. Til det arbeidet vil jeg naturligvis bruke mine tre kriterier for dybdelæring. Det første kriteriet er at elevene skal reflektere over egen læring, det andre er at elevene skal koble ny kunnskap til det de allerede kan, og det siste kriteriet er at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. Jeg begynner med A-delen av læreverket og hvordan lærerveiledningen omtaler den, og gjør så det samme med B-delen.

Først skal vi se på *1A Bokstavbok*, i denne boka er det heller ikke markert med ord hvilke opplegg og/eller oppgaver som legger til rette for dybdelæring. Det blir dermed opp til læreren å tolke, og det er det jeg skal gjøre nå. Opplegget jeg velger å kommentere handler om bokstavene V og L. Se vedlegg 4.7. Som jeg nå skal vise, legges det opp til en del dybdelæring på disse sidene i *1A Bokstavbok*, dette skal vi også se i arbeidsboka og lærerveiledningen når vi kommer så langt. Oppslaget i *1A Bokstavbok* er dekket av to bilder av noen barn som er på tivoli. Under bildene er det noen oppgaver. Første oppgave er å snakke om bildet og om hva vi kan gjøre på et tivoli. Her forsøker boka å appellere til elevene

ved å sikte seg inn på noe de synes er gøy og noe de kanskje har opplevd tidligere. Neste oppgave er at elevene skal finne det de kaller V-ord. V-ord er ord med bokstaven V i seg. Disse ordene skal elevene finne både på bildet i boka, men også i klasserommet. Det trekker læringen ut i det virkelige liv til gjenstander og andre ting elevene kan ta og føle på. Slik kan koblingen mellom lærestoffet og elevene bli sterkere. Tredje og fjerde oppgave er på de to øverste vanskelighetsgradene. Først er det en oppgave der elevene skal tegne og skrive/lekeskrive om hva de har lyst til å gjøre på tivoli. Til slutt skal de tegne og skrive «Mine V-ord». Vi kan her se konturene av progresjon i læreverket. Det begynner med at elevene skal tegne og lekeskrive, før de til slutt skal skrive. Vi vet fra forskning at det første stadiet i skriveutvikling er skribling. I skribling prøver barnet å etterligne skriften han eller hun har sett i omgivelsene (Statped, 2020). Satt opp mot mine kriterier for dybdelæring treffer *IA Bokstavbok* til en viss grad. Mitt første kriterium som handler om å reflektere over egen læring kan vi se at de forsøker å legge til rette for. Dersom elevene ikke mestrer skriving, kan de lekeskrive. I det ligger det en mulighet for refleksjon om hvor langt en er kommet på vei til å bli dyktig til å skrive. Slik jeg ser det utnyttes ikke dette så godt som det kunne. Å koble ny kunnskap til allerede opparbeidet kunnskap, som er mitt andre kriterium, er noe vi kan se at de forsøker å gjøre. Det de heller gjør er at de relaterer seg til elevene, så jeg vil si at de bare delvis treffer dette kriteriet.

Hvis en skal ha noe håp om at elevene skal bli dyktige til å reflektere over egen læring, er egenvurdering en viktig del. I *IA Bokstavbok* er det tre oppslag hvor elevene kan teste seg og hva de kan. Disse sidene heter «Se jeg kan ...». Se vedlegg 4.8. Det første av disse oppslagene i boka har fire oppgaver. Første oppgave er at elevene skal fortelle hva bokstavene de har gått gjennom så langt heter, i andre oppgave skal elevene lese noen bilder og finne første lyd i ordene, tredje oppgave skal elevene lese bilder og finne de ordene med to stavelser, og i siste oppgave skal de trekke sammen riktig ord til riktig bilde. For læreren er det viktig å få oversikt over hvordan elevene klarer oppgavene, men det kan også gi et innblikk i hvor langt elevene er kommet i selvrefleksjon. Er elevene bevisste på hva de kan og ikke kan, hvis ja, har de noen formening om hvorfor det er noe de lykkes med og annet de synes er mer vanskelig?

IA Arbeidsbok har oppgaver hvor elevene skal øve på skriftforming, det er spesielt en oppgave jeg finner interessant. Oppgaven er at elevene skal lese to bilder i en rute og sette ring rundt hvilket bilde som viser et S-ord. Det er en type oppgave der elevenes evne til å

koble sammen ord og bilde er sentral. Elevene må vite hva det er bilde av, deretter må de finne ut hvorvidt det på bildet har bokstaven S i seg.

Som jeg klargjorde i min generelle beskrivelse av lærerveiledningen er læringsstrategien «Snakk om bildet» en del av hvordan læreverket legger opp til dybdelæring. Derfor vil jeg fokusere på det i denne analysen. Formålet med å snakke om bildet er å aktivere førforståelsen til elevene (Eidesen, 2018, s. 14). I forbindelse med opplegget jeg undersøker her, legges det opp til å snakke om bildet. Det begynner med at elevene skal tenke selv og studere bildet, så skal de snakke om hva de ser på bildet med læringsvennen sin. Læreren skal da skrive ned hvilke ord elevene finner på bildet. Etter å ha snakket om bildet skal læreren stille noen spørsmål, det er listet opp noen eksempler, blant annet: Hvem kjører i vannrenna? Hvilke følelser tror du de har? Har du kjørt i vannrenna noen gang? (ibid., s. 42). Spørsmålene er viktige for å få elevene i gang med tankeprosessen. Til å begynne med er det kun for å vekke elevenes interesse, men det er også mer dyptgående spørsmål. Som for eksempel hva slags følelser de i vannrenna har.

I lærerveiledningen står det at elevene skal lete etter formen V i bildet. V blir da omtalt både som en bokstav og en form som er vanlig i byggverk og natur, mer om denne inngangen under neste forskningsspørsmål. Siste instruks i bildesamtalen er at elevene skal finne ut hva de tror teksten handler om, det skal de dele både med læringsvenn og resten av klassen. Dette er en måte å få flere stemmer fram i klasserommet. At elevene først diskuterer med læringsvennen gjør at de blir tryggere på det de vil si. Når det til slutt skal deles felles i klassen er det større sannsynlighet for at elevene kan ta med seg det de andre tenker inn i egne forventninger til hva teksten handler om. *IA Bokstavbok* var den også svært innstilt på at elevene skulle koble sammen ny kunnskap med det de allerede vet, altså mitt andre kriterium for dybdelæring. I lærerveiledningen videreføres det at elevene skal være en del av lærestoffet og bli en del av en større fortelling som læreverket presenterer. *IA Bokstavbok* handler om noen barn som er på tivoli, mens det er først i lærerveiledningen at elevene virkelig innlemmes i tematikken. Dette gjelder også når det kommer til bokstaven som er aktuell, i dette tilfellet V. Elevene skal ikke bare forholde seg til hva det står i boka, de skal også lete etter bokstaven og formen V i omgivelsene, det blir enda mer om dette under neste forskningsspørsmål.

Vi skal nå vende blikket til B-delen av læreverket, først *Lesebok 1B*. Opplegget jeg velger å kommentere handler om forsøpling i havet, jeg valgte det opplegget fordi det er et godt eksempel på hvordan læreverket tar inn et aktuelt tema, her bærekraftig utvikling og forsøker å legge til rette for dybdelæring med utgangspunkt i temaet. Se vedlegg 4.9. Koblingen mellom tema og dybdelæringen som det legges til rette for er sterk i dette opplegget, det vil bli enda tydeligere når jeg viser til eksempler fra læreverket. I oppslaget i leseboka er det en stor overskrift på venstre side, der står det: Et hav uten søppel? Under overskriften er det to tekster, i forskjellig vanskelighetsgrad. Det er også en ordbank oppe i høyre hjørne av siden. Ordene i ordbanken er: løser seg opp, menneske, papp og søppel. Vi husker at ordbank er blant virkemidlene læreverket bruker for å legge til rette for dybdelæring. På bunnen av siden er det bilde av ei jente som har plukket søppel på ei strand. På høyre side av oppslaget er det et stort bilde med en oversikt over hvor lang tid det tar før forskjellige ting løser seg opp i havet. Så er det noen oppgaver. I leseboka oppfordres det til å ta et BO-blikk på de to sidene. BO-blikk er en annen læringsstrategi læreverket bruker for å legge til rette for dybdelæring. Et BO-blikk på sidene vil gi oss en del informasjon og et inngående inntrykk av hva det skal handle om. Både BO-blikk og ordbank vil jeg kommentere mer i detalj når jeg skal ta for meg lærerveiledningen og hvordan den dekker *1B Lesebok*.

Oppgavene nederst på høyre side av oppslaget må også nevnes med noen ord. Det er fire oppgaver. Første oppgave skal elevene løse sammen, de skal da lese tekstene. Etter det skal de i den andre oppgaven fortelle om hva slags søppel de har sett på stranda, i sjøen og i elva. Når oppgaver utformes på den måten, fører det til at de får et mer personlig preg. Elevenes egne opplevelser blir en viktig del av undervisningen. Med tanke på at det her handler om forsøpling, kan det at boka henvender seg til elevene gjøre at de tar det mer på alvor. Påfølgende oppgave tar enda mer tak i elevenes omgivelser. Da skal de plukke søppel i skolegården. Det blir enda en måte å få elevene til å tenke omkring forsøpling, det krever at elevene gjør noe aktivt. Siste oppgave er at elevene skal lage en plakat med en oversikt over hva mennesker kaster i havet, plakaten skal henges et sted den kan bli sett av mange. Oppgavene har gått fra å være passive når det blir spurt om hva slags søppel elevene har sett i naturen, til mer aktive der elevene skal plukke søppel i skolegården, og til slutt skal de være proaktive og bevisstgjøre andre mennesker på hva som blir kastet i havet. Fram til nå er ikke mitt tredje kriterium for dybdelæring vært oppnådd. Det tredje kriteriet handler om at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. Det kan vi se i oppslaget i *1B Lesebok*. Når de skal lage plakaten må de bruke det de har lært for at

plakaten skal bli relevant og treffende, noe som passer med det andre kriteriet mitt som er at elevene skal koble ny kunnskap til det de allerede kan.

IB Arbeidsbok, som er tilknyttet leseboka, har fire sider med oppgaver som handler om forsøpling og plast i havet. Det første vi møter er en figur kalt «Milli Miljøsvin», hun gjør det meste galt når det kommer til å kaste søppel og ta vare på naturen. Oppgaven som hører til, er at elevene skal skrive tre ting hun kan gjøre for å ikke lenger være et miljøsvin. Elevene har allerede lært om dette i leseboka og sannsynligvis gjennom resirkulering hjemme og på skolen. Det er kunnskaper de kan ta i bruk når de skal løse denne oppgaven. Da vil det oppfylle mitt tredje kriterium for dybdelæring, at det elevene har lært skal brukes i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. Delvis er også mitt andre kriterium, at ny kunnskap skal kobles til allerede opparbeidet kunnskap, aktuelt. Når elevene løser oppgavene må de bruke det de har lært i den foregående undervisningen, men kanskje også noe de har plukket opp i et annet fag eller utenfor skolen. Før jeg kommer med noen oppsummerende betraktninger om hvorvidt det er tydelig i *Nye Zeppelin 1* hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring, må jeg si noe om lærerveiledningen og dens omtale av B-delen av læreverket.

Lærerveiledningen legger opp til at en skal snakke om hva det vil si at noe løser seg opp, at en skal snakke om dobbeltkonsonant, at stavelsene skal klappes og til slutt at ordene skal skrives og brukes i nye setninger (Eidesen, 2018, s. 228). Det handler altså ikke bare om hva ordene betyr, men også om noen karakteristiske trekk ved dem. Her er det at alle ordene har dobbeltkonsonant. Lærerveiledningen sier selv at dersom ordbanken brukes aktivt vil det fremme begrepsinnlæring og -forståelse (ibid., s. 14). At elevene skal bruke ordene i ordbanken i nye setninger, passer svært godt med mitt tredje kriterium for dybdelæring, nemlig at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. Videre i forarbeidet lærerveiledningen legger til rette for, er BO-blikket som også leseboka bruker. Det følger en gjennomgang av hvordan en skal arbeide med BO-blikk. Først skal elevene studere bildene og tenke selv, deretter skal de snakke med læringsvennen om bildene, og til slutt skal læreren være med for å stille gode spørsmål (ibid., s. 228). Etter de har arbeidet med bildene, rettes fokuset mot overskriftene. Spørsmålet er da om overskriftene sier oss noe mer enn bildet gjør. Å legge det opp på denne måten gjør at elevene må koble sammen bilde og tekst. Neste del av prosessen er at elevene først skal diskutere med læringsvennen hva de tror teksten handler om, så skal de dele det med klassen. Vi gjenkjenner

prosessen fra tidligere. Noe vi også er godt kjent med nå er at læreverket vektlegger at elevene skal ta i bruk det de har lært i kjente og ukjente sammenhenger.

Om hele læreverket *Nye Zeppelin 1* vil jeg si at det er tydelig hva som er siktet inn mot dybdelæring. Det dette læreverket gjør bra er at det blir sagt hvilke aktiviteter og virkemidler de bruker for å muliggjøre dybdelæring. «Snakk om bildet» og «BO-blikk» er noe læreren kan se etter i læreverket, og da finne ut hvor det legges til rette for dybdelæring. Men det må nevnes at de to nevnte læringsstrategiene er i bruk i nærmest alle oppslagene i elevbøkene, som med andre ord betyr at det legges opp til dybdelæring på alle oppslagene. En kan derfor tenke at dybdelæring er noe vi kan og kontinuerlig skal arbeide med gjennom skoleåret. Når det kommer til mine tre kriterier for dybdelæring, er treffprosenten god. Mitt første kriterium er at elevene skal reflektere over egen læring, og det er noe vi ser i læreverket. I *IA Bokstavbok* er det tre oppslag der elevene skal løse oppgaver for at læreren skal finne ut hvor langt de er kommet i læringsprosessen. Denne oppgaveløsingen kan også være en arena for læreren å kartlegge hva slags forhold elevene har til egen læring, med andre ord hvordan de reflekterer rundt læring. Vi kan også se en del refleksjon i samtalene rundt oppslagene i elevbøkene. Både refleksjon om læringsinnholdet og om læringsaktiviteten.

Bortsett fra det er *Nye Zeppelin 1* gode på å gjøre sitt for å koble ny kunnskap til kunnskap elevene allerede besitter, altså mitt andre kriterium. Det legges stor vekt på at elevene skal bli en del av lærestoffet og at det som læres skal trekkes inn i elevenes hverdag. Mitt tredje kriterium som går på at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre ser vi også her. Det gjøres et poeng av at elevene skal ta til seg kunnskap og bruke det i ulike sammenhenger. Spesielt tydelig var dette i oppslagene som tok for seg de tverrfaglige temaene. Her tror jeg noe av tanken kan være at de tverrfaglige temaene i stor grad kan være lite håndgripelige. At det ikke har et resultat mener jeg at man ikke jobber mot et mål. Man snakker gjerne bare om det, mens her er det et faktisk sluttprodukt.

4.4.2 Er dybdelæringen læreverkene legger opp til tverrfaglig?

Jeg har allerede kommentert noen oppslag i *Nye Zeppelin 1* som kan passe inn med de tverrfaglige temaene. Disse vil jeg se på enda mer grundig. I tillegg til det vil jeg betrakte hele læreverket under ett og se hvorvidt det er mulig å gi en generell kommentar for om dybdelæringen er tverrfaglig. Det tverrfaglige kan skje på ulike måter. Det kan være opplegg

som er tverrfaglige opp mot de nye tverrfaglige temaene, og det kan være et tverrfaglig opplegg på tvers av skolefagene.

Læringsstrategiene «Snakk om bildet» og «BO-blikk» er blant de mest brukte virkemidlene i *Nye Zeppelin 1* for å legge til rette for dybdelæring. Et oppslag fra *Bokstavbok 1A* som var gjenstand for analyse under forrige forskningsspørsmål handlet om bokstaven V. Jeg vil bruke det samme opplegget for å svare på dette forskningsspørsmålet. I den forbindelse blir det lagt opp til at en skal snakke om bildet. Lærerveiledningen gir noen eksempler på hvilke spørsmål som kan stilles:

Hvem kjører i vannrenna? Hva sitter de i? Hvilke følelser tror du de har? Hvem står og ser på? Har du kjørt i vannrenna noen gang? Hva kan vi gjøre på tivoli? Fortell (Eidesen, 2018, s. 42).

Spørsmålene bærer ikke preg av å være noe særlig tverrfaglige. De henvender seg til elevene, hva de ser på bildet og om de kjenner seg igjen, men det blir feil å påstå at læreverket her har en tverrfaglig inngang. Det tverrfaglige kan vi derimot se i det som følger. I lærerveiledningen gis det en instruks om at en skal lete etter formen V i bildet. V er ikke bare en bokstav, det er også en form vi kan finne i forskjellige byggverk og i naturen. Når arbeidet er lagt opp slik er det mer tverrfaglig. Elevene går inn i oppgaven med et åpent sinn og undersøker om de kan finne formen V i bildet. Det åpner opp for at en kan snakke om V som en vinkel som vi kan trekke inn i matematikken, som del av et byggverk kan lenkes til kunst og håndverk, og i naturen som kan være en del av naturfag. Når det velges en slik inngang, gir det læreren stor handlefrihet. Ikke bare kan læreren velge hvilket fag han/hun vil legge undervisningen opp mot, men det er også mulig å ta inn flere fag. Å arbeide på en måte der V ikke bare er en bokstav vil kunne være med på å gjøre det lettere for elev og lærer å tenke tverrfaglig. Hvis vi skal øve elevene i å ta i bruk kunnskap og ferdigheter på tvers av fag er en slik arbeidsmåte en god start. Elevene blir nærmest tvunget til å ha en bred tilnærming til stoffet.

Jeg vil kort nevne noen opplegg i elevbøkene som har en tematikk der det er mulig å tenke tverrfaglig. I *1A Bokstavbok* er det blant annet kapittel om å besøke dyrehagen, å gå på fisketur, juleverksted og et kapittel som handler om taco, pizza og wok. Det kapitlet jeg nevnte til slutt har et oppslag med forskjellige husholdningsvarer og tilhørende pris. Blant oppgavene til elevene er at de skal se hvilke varer som koster under 100 kroner og at elevene skal lage tre oppgaver som de andre elevene skal svare på (Elsness, 2018a, s. 116-117). Se

vedlegg 4.10. Det tverrfaglige i dette opplegget kan helt klart knyttes til matematikkfaget i og med at det handler om hva forskjellige ting koster. Lærerveiledningen utvider opplegget ved å foreslå at en kan leke butikk, at elevene skal skrive handlelister ut fra det de ser på oppslaget i boka, og at de kan handle ut fra et visst beløp (Eidesen, 2018, s. 170). Denne typen oppgaver hvor tall og ord må kombineres kan være gode for å tydeliggjøre for elevene på hvilke felt norsk og matematikk kan ses i sammenheng. Men det er to andre koblinger jeg også vil trekke fram, den ene er til et fag elevene skal ha senere i sin skolegang, nemlig mat og helse. Den andre er kanskje den viktigste og det er til det virkelige liv. Når man skal handle i butikken er det noen ting å være klar over. Hvor mye penger kan jeg bruke, hva skal jeg handle og skal jeg skrive en handleliste? Slike spørsmål er helt reelle i livet utenfor skolen, og i forbindelse med kapitlet i *IA Bokstavbok*.

I B-delen av læreverket er «Snakk om bildet», erstattet med «BO-blikk». Jeg har allerede kommentert dette til en viss grad under forrige forskningsspørsmål, men jeg ønsker å si noe mer utdypende om det her. Oppslaget vi tar for oss handler om forsøpling i havet. «BO-blikk»-et som lærerveiledningen legger opp til her er interessant å studere. Spørsmålene læreren stiller i forbindelse med bildene i *IB Lesebok* skal være oppklarende og reflekterende. Det ene bildet er av ei jente som sitter på ei strand med en stor søppelsekk full av avfall hun har plukket opp. Spørsmålene til bildet er: «Hva har jenta funnet i havet, tror du?» og «Hvor kommer alt søppelet i havet fra?» (ibid., s. 228). Disse spørsmålene tar tak i noe fra elevbøkene og får elevene til å reflektere over det. Spørsmålene passer fint inn i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, som det handler om i leseboka. Med utgangspunkt i samtalen rundt bildene i boka er det mulig å jobbe med forsøpling i havet. Når en begynner et arbeid med å snakke om bilder tror jeg det er lettere for elevene å bli med i samtalen. Det andre bildet er en oversikt over hvor lang tid det tar for forskjellige husholdningsartikler å løse seg opp. Spørsmålet i lærerveiledningen knyttet til det bildet handler om at elevene skal si noe om hva slags informasjon de tror de kan få fra den oversikten. En slik inngang er bred, den åpner opp for at elevene får muligheten til å synse om hva de tror det handler om. Med tanke på at dette er en del av «BO-blikk», er det en arbeidsmåte som gjør at elevene kan danne seg et inntrykk av hva teksten handler om før de leser. Neste steg er at elevene skal koble sammen bildene og overskriftene.

Som nevnt er det det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling som står i sentrum her. I norsklæreplanen har de skrevet kort hvordan norskfaget forholder seg til de tverrfaglige

temaene. Om bærekraftig utvikling står blant annet at norskfaget skal gjøre det mulig for elevene å utvikle sine kunnskaper om hvordan natur og miljø framstilles i tekster, både lokalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Akkurat dette ser vi i opplegget i *Nye Zeppelin 1*. Det legges vekt på hvordan forsøpling påvirker norsk natur, hva slags avfall som kastes i havet, og hvor lang tid det tar før det løser seg opp. Lærerveiledningen er opptatt av at elevene skal inkluderes i problematikken og at de skal reflektere selv. Elevene skal arbeide med hvordan vi kan unngå at plast havner i havet, det skal de arbeide med muntlig og skriftlig. De skal også lage et ark hvor de krysser av for hver gang de bruker noe som er laget av plast. Prosessen begynner smått med at elevene snakker om noen bilder og overskrifter, deretter blir det stadig mer omfattende. For meg som er opptatt av dybdelæring er det interessant å merke seg. Ett trekk ved *Nye Zeppelin 1* vi også ser her er det mitt andre kriterium handler om. Læreverket legger opp undervisningen slik at elevene helt fra starten skal relateres til tekstene i bøkene. Deretter skal en bygge på det for at elevene skal kunne koble sammen det nye de lærer med kunnskap de allerede har. Å hekte elevene på lærestoffet tror jeg er veldig viktig i hele skolegangen, men spesielt for de yngste på skolen.

Her vil jeg ta for meg de to siste tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Det er fordi de to går veldig godt sammen i opplegget jeg skal vise til. I *IB Lesebok* er det to oppslag som handler om mobbing. Se vedlegg 4.11. Ordbanken på det første oppslaget har ordet å mobbe, det gir oss et bilde av hva det skal handle om. Lærerveiledningen legger opp til å snakke om å mobbe, hva det betyr og at man skal lete etter i tekst og overskrift. Å ta utgangspunkt i et ord eller et begrep kan være givende for undervisningen. Av egen erfaring er dette en tematikk elevene som regel har masse å bidra med, derfor er det ikke sikkert læreren trenger å engasjere elevene så veldig. Kanskje det heller blir desto viktigere å styre samtalen i ønsket retning. I det påfølgende legges det opp til «BO-blikk». Nok en gang skal elevene si hva de tenker og føler når de ser noen bilder. Igjen tror jeg det kan være med på å invitere elevene inn i samtalen. I likhet med det vi så under det forrige tverrfaglige temaet, er det også her lagt opp til at arbeidet skal ha et sluttprodukt. Her er produktet at klassen skal lage en egen anti-mobbe-plakat. Det er viktig å etablere klare regler for hvordan en skal behandle hverandre, og da er kanskje den beste måten å gjøre det på ved å lage en plakat. Plakaten lager en for at elevene skal ha det bra på skolen, der har vi aspektet som handler om folkehelse og livsmestring. I arbeidet med å bestemme hva som skal være med på plakaten må elevene bli enige. De må finne hva som er det viktigste, det er her

jeg vil trekke inn demokrati og medborgerskap. Å bruke det elevene har lært i nye og kjente sammenhenger, alene og sammen med andre det som står i fokus, altså det siste kriteriet mitt.

4.4.3 Er dybdelæringen læreverket legger opp til i tråd med kompetansemålene i norsk etter andre trinn?

Vi begynner med å se på kompetansemålet som sier at elevene skal «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når lærerveiledningen introduserer lyden det skal jobbes med på hvert oppslag skjer det både gjennom det som blir kalt «Ukas V-vers» eller «V-sangen» (Eidesen, 2018, s. 42). «Ukas V-vers» er et kort lite bokstavedikt med mye v-lyd. Det er helt på linje med det aktuelle kompetansemålet. Når bokstavintroduksjonen skjer på den måten, gjør det at elevene får et morsomt møte med en ny lyd. Det blir skapt en positiv atmosfære, og elevene får forhåpentligvis gode assosiasjoner til arbeidet. Hvis en skal inn i et dybdelæringsarbeid er det å begynne med noe positivt og kanskje litt annerledes noe som kan være med på å skape engasjement.

I *1A Bokstavbok* er det ved siden av opplegget med bokstavediktet en side kalt «Gjøre-hjørnet». Det er en side vi finner i alle kapitler, og det har ulike aktiviteter som er knyttet til bokstavinnlæringen. I dette kapitlet hvor V og L er bokstavene i fokus, er aktiviteten «I fortellerstolen». Se vedlegg 4.12. Elevene skal ta med seg en V-ting eller en L-ting hjemmefra, og så skal de sette seg i fortellerstolen og vise fram det de har med seg. De andre elevene får også muligheten til å stille spørsmål om tingen. En slik aktivitet er enda et eksempel på at man gjør noe lystbetont i forbindelse med læringen. Elevene kan ta med seg noe hjemmefra som er knyttet til bokstavene. Ikke bare vil dette gjøre lærestoffet nært for elevene, det vil også gjøre at elevene kan feste seg ved konkrete ting til bokstavene. I begynneropplæringen kan det være en fordel at man har med noe fysisk som elevene kan ta på. Det kan gjøre læringen mer virkelig. Når det kommer til mine kriterier for dybdelæring, er det også veldig bra. Spesielt «Gjøre-hjørnet» passer fint med mitt andre og tredje kriterium. Målet med en slik aktivitet er at elevene skal finne ut hvilken bokstav og hvilken lyd ordet begynner på. Det andre kriteriet mitt handler om nettopp det å koble ny kunnskap til kunnskap elevene allerede har opparbeidet seg. Her vil det si at elevene kobler sammen en ting de kjenner fra før med en ny bokstav og lyd. Siste kriteriet går på at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente sammenhenger, alene og sammen med andre. Som bakteppe til denne

aktiviteten har elevene fått innføring i V og L, både som bokstav og lyd. Så skal de bruke den kunnskapen til å finne hvor i ordet til tingen som er tatt med V-en eller L-en skal settes inn. Er det i begynnelsen, midten eller slutten av ordet?

Det andre kompetansemålet jeg har valgt meg, er at elevene skal lære å «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som læreverket selv sier er «Snakk om bildet» og «BO-blikk» to viktige læringsaktiviteter som brukes mye for å legge til rette for dybdelæring. Vi har også vært inne på at disse samtalene begynner med at elevene tenker selv, så skal de dele med læringsvennen og til slutt hele klassen. For at det skal skje på en god måte er det viktig at elevene blir dyktige samtalepartnere. De må bli gode til å lytte til hva andre sier og vente til det er deres tur. I samtaler er det spesielt mitt siste kriterium som passer. Jeg tenker at målet med klassesamtaler, i de aller fleste tilfeller, er at elevene skal lære noe. For å maksimere læringen bør elevene ta med seg det de allerede kan inn i samtalen. Det trenger ikke nødvendigvis være noe de har lært på skolen, det kan være kunnskap fra andre arenaer også. Poenget er at mest mulig kunnskap dras fram og blir en del av samtalen. For at det skal skje i størst mulig grad, tror jeg det er viktig å tenke tverrfaglig. Elevene må bli vant med å bruke kunnskap og ferdigheter på tvers av fag. I klassesamtalen kan dette tas opp og bearbeides, på den måten kan elevene lære av hverandre. Derfor er det viktig at de blir gode til å delta i slike samtaler.

Mitt siste kompetansemål handler om at elevene skal «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk». Til dette kompetansemålet er det hovedsakelig det første kriteriet som gjør seg gjeldende, nemlig at elevene skal reflektere over egen læring. Hvis en skal samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk kan et godt sted å starte være å snakke om hva man tror. Hva tror elevene er likt og ulikt mellom hvordan de snakker og hvordan de skriver. Dersom man begynner med det, får man etablert et startpunkt. Klassen som helhet eller i mindre grupper kan skrive ned hva de tror og så kan de finne ut hvorvidt det stemmer eller ikke. I utforskingen om ens hypoteser stemmer eller ikke ligger det en refleksjon rundt egen læring. *1A Arbeidsbok* har en oppgave til opplegget om bokstaven V som kan passe fint inn med kompetansemålet. Oppgaven er at elevene skal se på to bilder og sette ring rundt hvilket bilde som viser et V-ord. For å løse oppgaven må eleven først sette ord på hva det er bilde av og deretter finne ut om ordet har V i seg. Det handler altså om koblingen mellom bokstav og lyd.

5 Drøfting og avslutning

I denne drøftingen vil jeg begynne med å se på mine tre kriterier for dybdelæring og funnene jeg har gjort i forbindelse med dem. Det leder meg inn til å diskutere mine underordnede forskningsspørsmål og hvilke svar jeg fant. I den sammenheng vil jeg også besvare den overordnede problemstillingen min, nemlig hvordan to norsklæreverk på førstetrinn legger til rette for dybdelæring og min hypotese. De to handler om mye av det samme, og jeg ser på det som mest hensiktsmessig å diskutere dem sammen. Gjennom hele drøftingen vil jeg supplere med relevante teoretiske perspektiver. Avslutningsvis vil jeg oppsummere med det jeg har kommet fram til, hvilke endringer jeg ville gjort på mitt arbeid og si noe om den videre forskningen på området.

5.1 Mine kriterier for dybdelæring

Det var nødvendig å lage noen kriterier for dybdelæring slik at jeg kunne fange opp hva og hvor læreverkene la opp til dybdelæring. Kriteriene ble utformet fra Utdanningsdirektoratet sin definisjon på dybdelæring og Keith Sawyer sin tabell hvor han skiller mellom dybde- og overflatelæring. Kriteriene er disse:

- Reflektere over egen læring
- Koble ny kunnskap til allerede opparbeidet kunnskap
- Bruke det en har lært i kjente og ukjente sammenhenger alene og sammen med andre

5.1.1 Reflektere over egen læring

Som jeg tidligere har nevnt er det ikke noe krav for meg at læreverket treffer alle kriteriene for at jeg skal karakterisere det som dybdelæring, det er i denne sammenheng jeg vil trekke fram mitt første funn fra analysen. Å reflektere over egen læring skjer ikke like mye som jeg hadde ønsket. I *1A Bokstavbok* i *Nye Zeppelin* er det tre oppslag med egenvurderingsoppgaver der bokstaver og ord repeteres. Arbeidsbøkene i *Salto 1* har oppgaver der elevene skal skrive en bokstav og sette ring rundt den bokstaven de selv synes de skrev finest. De to nevnte eksemplene er den eneste systematiske refleksjonen over egen læring i læreverkene. Jeg skulle ønske meg at egenvurderingen var mer konsekvent, og at elevene kunne reflektere over hele læringsprosessen, ikke bare rundt det som går på skriving og bokstavkjennskap. Spesielt når det kommer til *Nye Zeppelin 1* er det litt skuffende. I listen over hvilke virkemidler de bruker for å legge til rette for dybdelæring nevnes

Refleksjon over formålet med aktiviteter som lesing og skriving skjer gjennomgående i bokstavinnlæringen og leseopplæringen (Eidesen, 2018, s. 14).

Etter nøye analyse av *Nye Zeppelin 1* må jeg si at jeg fant lite annen refleksjon enn den som allerede er nevnt. Ut fra lærerveiledningen får jeg inntrykk av at elevene hele tiden skal reflektere over hvorfor de lærer å lese og skrive. Den typen refleksjon er for meg lite synlig i læreverket. Når det er sagt må det påpekes at å reflektere over egen læring og å reflektere over hvorfor en lærer å lese og skrive ikke nødvendigvis er det samme. Læreverket *Nye Zeppelin 1* har ikke gjort det eksplisitt klart at de legger til rette for at elevene skal reflektere over egen læring, derfor kan jeg ikke holde det mot dem. Likevel hadde jeg forventet å finne noe mer selvrefleksjon over egen læring, det gjelder begge læreverkene. Å finne ut hvordan en lærer best er viktig, for at elevene skal oppleve mest mulig og best mulig læring må de forstå læringsprosessen og ta ansvar for egen læring (Fullan et. al., 2018, s. 95). Det krever at elevene opparbeider seg metakognisjon. Hvis undervisningen stimulerer elevene til å reflektere over egen læring, kan det gjøre dem bedre til å drive fram egen læring, gjennom å sette læringsmål og være oppmerksom på sin egen utvikling (NOU 2014: 7, s. 33).

Samtidig må jeg si at dersom læreren klarer å legge til rette for den type egenrevisning og refleksjon vi her snakker om på en skikkelig måte, er det stort potensiale der. En gjennomgående tanke jeg har hatt i dette arbeidet, som jeg også er noe innom i min hypotese, er at dybdelæring på første trinn er vanskelig å gjennomføre. Jeg har tenkt at på første trinn skal en begynne å nærme seg dybdelæring. Hvis en følger den tanken kan nettopp egenrevisning som i *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1* være det første steget til at elevene reflekterer over egen læring.

5.1.2 Koble ny kunnskap til allerede opparbeidet kunnskap

Dette kriteriet er noe begge læreverkene er gode på. Som jeg tidligere har nevnt skjer mye av dybdelæringen det legges til rette for gjennom samtaler. Disse samtalene begynner med at elevene ser et bilde eller en overskrift, lærerveiledningen gir så eksempel på hvilke spørsmål læreren bør stille. Det er helt tydelig i spørsmålene at de vil appellere til elevene. Til å begynne med blir elevene gjerne spurt om hva de ser på bildet og om de har gjort noe av det samme som de på bildet gjør. Å organisere arbeidet slik har en klar funksjon utover det å relatere seg til elevene. Det handler også om å motivere dem. Hvis de oppdager at det er noe kjent, kan det tenne en gnist som gjør at de vil finne ut mer.

Når det kommer til å bygge kunnskap, må progresjon nevnes. Det er et viktig begrep i skolen, også innenfor dybdelæring. Noe av det viktigste for å lykkes med dybdelæring handler om å arbeide med noe over lengre tid. Det er den eneste måten elevene kan bygge sine «(...) fagkunnskaper på en helhetlig måte.» (Landfald, 2016 i Gilje et. al. 2019). I begge læreverkene går de gjennom alle bokstavene i A-delen av læreverket, det er for at elevene skal bli kjent med bokstavene og knekke lesekoden. Deretter skal elevene i B-delen lese lengre tekster og bli enda sikrere på bokstavene. Hele læreverket er medvirkende i elevenes læringsprosess, og de prøver hele tiden å legge til rette for at elevene skal bygge solide kunnskapsstrukturer.

NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* er et av de viktigste dokumentene for hvordan LK20 er blitt seende ut. Noe av grunnlaget til den NOU-en er boka *How people learn*, gitt ut av National Research Council i 2000. Der blir det blant annet framhevet at hvis læreren ignorerer de ideene og tankene elevene har før man begynner et arbeid, kan det føre til at elevene ikke får den forståelsen læreren hadde forventet (National Research Council, 2000, s. 69). Videre skriver de at det er mye som tyder på at læringen blir bedre hvis læreren bruker elevenes allerede oppnådde kunnskaper som et utgangspunkt for ny læring, deretter må læreren observere hvordan elevenes innsikt endrer seg etter hvert som de lærer (ibid., s. 69-70). Vi kan nå se relevansen og viktigheten av å bygge bro mellom det elevene kan fra før og det nye de skal lære. Spesielt det sistnevnte som går på at læreren bruker elevenes forkunnskaper i begynnelsen av undervisningen, er viktig. Jeg tror at hvis elevene får bedre innsikt i egen læringsprosess, blir det lettere å reflektere over egen læring. Når en får forståelse rundt hvordan meninger endrer seg ettersom man lærer, er det mulig det kan føre til at elevene blir bedre i stand til å reflektere over egen læring, og på den måten lære mer.

5.1.3 Å bruke det man har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre
Grunnen til at jeg valgte dette kriteriet er at jeg synes vi kan se en dreining i LK20 sammenlignet med Kunnskapsløftet, der lærestoffet nå skal oppleves mer relevant for elevene. Det skal være noe de kan bruke i reelle situasjoner, slik er det også med dybdelæring. Definisjonen til Utdanningsdirektoratet har mye av de samme ordene, de sier at elevene skal bruke det de har lært på forskjellige måter i kjente og ukjente situasjoner og at de skal gjøre det alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a). LK20 vektlegger at det elevene lærer skal ha en funksjon, det skal være en grunn til at de lærer det. Dette har noen konsekvenser for undervisningen. Det elevene lærer på skolen kan føles litt kunstig, fordi det

ikke skjer i en realistisk ramme. Det fører til at det ikke alltid er like lett å overføre ferdighetene og kunnskapene man tilegner seg, til andre situasjoner. For at læringsinnholdet skal bli overførbart må det bli noe elevene lærer skikkelig. Da kan det være en fordel å få inn noen tverrfaglige perspektiver også, og det er spesielt ved de tverrfaglige temaene i *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1* at elevene skal bruke det de har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. De tverrfaglige temaene tror jeg for mange elever kan oppleves noe abstrakte, derfor vektlegges det i begge læreverkene at elevene skal lage et produkt etter å ha jobbet med for eksempel søppel i havet eller mobbing. At arbeidet faktisk fører et sted, og at det ikke «bare» er noe man snakker om er bra på to måter. For det første er det bra fordi det gjør læringen mer relevant, elevene ser at det er et mål med det de snakker om og arbeider med, men det har også en annen funksjon. Når arbeidet ender opp i at elevene lager en plakat, blir de i enda større grad nødt til å bruke kunnskapen i nye sammenhenger. Det er ikke det samme å snakke om noe som det er å lage en plakat om det. Et klart eksempel på det er i *Salto 1* om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Til dette temaet legger læreverket opp til at elevene skal lage en plakat med noen klasseregler. Det er en svært god måte å jobbe med det tverrfaglige temaet, og det passer bra med at elevene skal bruke det de allerede kan i kjente og ukjente sammenhenger, alene og sammen med andre.

Elevene må forstå sammenhenger mellom fag og hvordan kunnskap kan overlappe. For å få det til må læreren synliggjøre hvordan elevene kan overføre noe de har lært i et fag, til å løse problemer i andre fag (Landfald, 2016 i Gilje et. al. 2019). Hvis målet med undervisningen er å forberede elevene på å løse problemer helt like de som ble brukt i undervisningen, er det ikke nødvendig med dybdelæring (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 70). Dette tror jeg er noe av problemet i norsk skole. Elevene blir i stor grad kun møtt av en type oppgaver og når de får oppgaver som er utenfor den rammen har de problemer med å løse dem. Forskning fra læringsvitenskapen har vist at hvor overførbart kunnskap er til en ny oppgave, handler mye om den nye oppgaven har likhetstrekk med oppgaven elevene allerede har løst (ibid., s. 64). Det er et argument for å planlegge og gjennomføre undervisningen mer tverrfaglig.

5.2 De underordnede forskningsspørsmålene

5.2.1 Går det tydelig fram av læreverkene hvor og hvordan de legger til rette for dybdelæring?

Hvis vi ser på hvordan læreverkene er organisert, ser vi noen likheter og noen forskjeller mellom *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1*. Dette kommenterte jeg også i analysen, men jeg vil raskt gjenta det her. Begge læreverkene har en A-del og en B-del, og begge går gjennom hele alfabetet i A-delen av læreverket. *1B Elevbok* i *Salto 1* fastsetter målet med de to delene. De sier at bokstavinnlæringen var det viktigste i *1A Elevbok*, mens i *1B Elevbok* skal det være en systematisk repetisjon av alle bokstavene for de elevene som trenger det (Fjeld et. al., 2019c, s. 3). *Nye Zeppelin 1* har en tilsvarende formulering i *1B Lesebok* hvor de sier at målet i *Nye Zeppelin 1A* var at «(...) elevene skulle knekke lesekoden, trene avkoding og oppøve en viss leseflyt.» (Elsness, 2018d, s. 2), mens i *Nye Zeppelin 1B* er målet at elevene skal «(...) innarbeide strategier for leseforståelse og videreutvikle leseflyt.». Jeg synes skillet mellom de to delene i hvert av læreverkene befester den ene delen av min hypotese, nemlig at elevene «må» tilegne seg noen grunnleggende ferdigheter før de kan være en del av en dybdelæringsprosess.

Det inntrykket forsterkes i *Nye Zeppelin*, de skriver videre på samme oppslag om innholdet i *Nye Zeppelin 1B*. Blant det som nevnes er dybdelæring, som læreverket sier skal gjøre elevene bedre i stand til å møte utfordringer i og utenfor skolen. I analysen dekket jeg den påfølgende listen hvor det sies noe om hvilke sider av dybdelæring *Nye Zeppelin 1B* vektlegger, men jeg vil gjenta den her. Spesielt disse sidene av dybdelæring vektlegges i *Nye Zeppelin 1B*:

- estetiske opplevelser gjennom tekst og bilde
- mulighet til å undre seg, bli engasjerte og lære om andre menneskers tanker og opplevelser
- trening i å stille spørsmål, lytte til andre og fremføre egne synspunkter
- mulighet til å tenke over hva de har lært, og hva som har gjort særlig inntrykk i tekster og bilder (se neste punkt «Kan jeg svare»)
- mulighet til å lære enkle lese- og skrivestrategier (ibid., s. 3).

Det er ingen lignende oversikt i *Salto 1* hvor vi får innsikt i hvordan de har tenkt omkring dybdelæring. Den eneste gangen det nevnes er i *1B Elevbok* hvor det står at hvis en går til

lærerveiledningen vil en finne oppgaver til hver tekst som skal sikre systematisk progresjon og dybdelæring (Fjeld et. al., 2019c, s. 3). Jeg reagerer på at det ikke gis en mer fyldig beskrivelse i hvordan læreverket tenker å legge til rette for dybdelæring. Det er ingen informasjon i lærerveiledningen heller. Lærerveiledningen i *Nye Zeppelin 1* derimot har en liste med hvilke virkemidler og metoder de bruker for å legge til rette for dybdelæring. Listen er litt omfattende så jeg vil bare kort oppsummere den her. *Nye Zeppelin 1* bruker læringsstrategiene «Snakk om bildet» og «Ta et BO-blikk», de vektlegger skriving fra første dag, «Ordbank» skal brukes aktivt, det er egne arbeidsark der elevene skal jobbe med og øve seg i egenvurdering og refleksjon, de skal reflektere over hvorfor de lærer å lese og skrive og elevene skal øve på å overføre strategier og kunnskaper fra ett område til et annet (Eidesen, 2018, s. 14).

For meg som undersøker dybdelæring i norsklæreverk er dette den klareste forskjellen mellom de to læreverkene. Jeg kan ikke forstå hvorfor *Salto 1* har valgt å ikke ha en slik oversikt. Jeg ser ikke hva de har å tjene på å ikke være åpne med lærerne som bruker læreverket, en skulle tro at de fleste lærere ville likt å ha innsikt i hvordan læreverket legger til rette for dybdelæring. En årsak til at det ikke klargjøres kan ha noe å gjøre med at mye av dybdelæringen i begge læreverkene, men spesielt i *Salto 1* skjer gjennom samtaler. Det blir lagt opp til et løp i disse samtalene for at så mange elever som mulig skal delta. *Nye Zeppelin 1* bruker læringsstrategiene «Snakk om bildet» og «BO-blikk» for å få det til. De begynner gjerne med at elevene skal studere bildet alene for så å diskutere det med læringsvennen og til slutt dele deres tanker med resten av klassen. Det er altså en veldig klar metodikk i hvordan samtalene er lagt opp. Vi kan se en lignende tankegang i *Salto 1*, hvor det til hvert opplegg og nye kapittel er en rammefortelling med tilhørende samtale. Lærerveiledningen gir eksempel på hvilke spørsmål som kan stilles, det vi kan se ut fra spørsmålene er at de tar tak i noe fra rammefortellingen og stiller spørsmål ved det. Et eksempel på det er fra opplegget som handler om bokstaven R og raketter. Spørsmålene er om elevene vet hva en rakett er, hvordan den ser ut, om elevene ville reist til månen og hvordan de ville reist dit (Fjeld et. al., 2020a, s. R/O). I tillegg til denne samtalen er det en bildesamtale med utgangspunkt i bildet fra elevboka. *Salto 1* sier ikke noe om hvordan disse samtalene gjennomføres, lærerveiledningen lister bare opp spørsmålene. Med tanke på at samtaler er en så stor del av læreverket, reagerer jeg litt på at de ikke har utviklet en slik metodikk. For eksempel at læreverket legger opp til at eleven skal snakke sammen to og to

eller i mindre gruppe og så skal de få anledning til å si sin mening felles i klassen. Men noe slik finner vi altså ikke i *Salto 1*.

Noe jeg vil si om samtaler generelt, men som også gjør seg svært gjeldende for klassesamtaler, er at trygghet og tillit er viktige forutsetninger for en god samtale (Dysthe 1995 i Bjerke & Johansen, 2017, s. 55). Elevene må være trygge på seg selv, på læreren og på medelevene. Når det er etablert kan man delta i samtaler på en god måte. Det er spesielt viktig når vi snakker om dybdelæring, ettersom feil og misforståelser da kan være en god del av en samtale. Vi kan bruke feil for å bygge felles forståelse hos elevene, det gjøres ved at elevene sammen finner ut hvordan noe er feil og noe er riktig (Børresen, 2019, s. 16). At feil har en plass i samtaler er også noe vi kan knytte til det jeg opplever at *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1* ikke får til i så stor grad, nemlig det som handler om refleksjon rundt egen læring. Hvis elevenes misforståelser og feil skal brukes i en samtale er lærerens spørsmål vesentlige å se nærmere på. Elevene må få spørsmål som gjør at de blir usikre, at de tenker, velger og reflekterer, da er det ofte vanskelig å unngå feil (ibid., s. 17). Disse feilene kan så løftes fram som ønskelige og være et utgangspunkt for læring. Når elevene opplever at det de sier er feil, er det en god mulighet for dem å reflektere hvorfor de trodde det, eller hvorfor de har kommet fram til den antagelsen? Dette har klare likhetstrekk med hvordan National Research Council ser for seg at undervisningen bør gjennomføres. De ønsker at læreren skal påpeke for elevene hvordan det de trodde i forkant av ei undervisningsøkt har endret seg ettersom elevene har lært noe nytt.

5.2.2 Er dybdelæringen læreverkene legger til rette for tverrfaglig?

Et fellestrekk ved begge læreverkene er at de ofte har en tverrfaglig inngang til lærestoffet. Samtalene som er tilknyttet oppslagene begynner ofte med å stille spørsmål ved kapittelets tema. Et eksempel jeg brukte i analysen var hentet fra *Salto 1*, om bokstaven J. Temaet for oppslaget er jungel, og i elevboka er det bilde av noen barn som har laget en jungel i stua. Lærerveiledningen begynner med at en skal snakke om hva en jungel er og hvordan den ser ut. I den store sammenheng er ikke jungelen viktig, det viktige er at elevene skal begynne å lære om bokstaven J. Men for å skape en kobling til elevene og motivere dem begynner de med å snakke om jungel. Det kan være noe som appellerer til de fleste elevene. En annen fordel med å begynne på den måten er at det aktiverer elevenes førforståelse. De får et innblikk i kapittelets tema, det kan deretter lede til motivasjon når de skal begynne å arbeide med teksten(e) og med J.

En annen oppdagelse jeg har gjort meg i analysearbeidet handler om de tverrfaglige temaene, som er nye i LK20. *Salto 1* har opplegg som dekker alle de tre temaene, mens *Nye Zeppelin 1* har opplegg til to av dem, nemlig bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Det siste tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap er en del av opplegget om folkehelse og livsmestring. Jeg synes det er svært bra at de tverrfaglige temaene er en del av læreverkene, og jeg håper det også er tilfellet i læreverkene i de andre skolefagene. Hvis det er slik, vil en kunne belyse de tverrfaglige temaene med mange forskjellige faglige vinklinger. En kan se for seg hvor mange ulike perspektiv det er mulig å få på for eksempel bærekraftig utvikling dersom det er en del av undervisningen i norsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, for å nevne noen. En slik undervisning vil være langt mer givende for elevene enn om de tverrfaglige temaene kun er en del av læreverket i et fag. Det er selvfølgelig noe av tanken bak det de tverrfaglige temaene også, at de skal gå igjen i alle fag.

Jeg kommenterte funnene som er gjort i forskning som handler om overførbar kunnskap når jeg diskuterte mine kriterier for dybdelæring. Forskningen viste at dersom den nye oppgaven elevene skal løse har mange likheter med en oppgave elevene allerede har løst er det mer sannsynlig at de klarer å overføre kunnskapen mellom de to (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 64). Dette kan være utfordrende å få til, men jeg tenker det spesielt er en ting som kan gjøre det lettere for elevene å overføre kunnskap mellom fagområder. Hvis fokuset til enhver tid, uansett fag er å løse oppgaven, uavhengig av hvilken metode og hvilke kunnskaper man bruker, tror jeg det kan være en medvirkende årsak til at elevene tenker mer tverrfaglig. Med andre ord, at det ikke legges så mye vekt på hvilke ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige, og enda mindre på hvilket fag de er hentet fra, kan det føre til større grad av fleksibilitet hos elevene. Problemet med et slikt perspektiv er at det fjerner fagenes egenart, i tillegg til at det vil kreve en omorganisering av hvordan skolen er strukturert. Men jeg tror det kan ligge noe i den måten å tenke på. En måte å få elevene til å bruke ferdigheter og kunnskaper på tvers av fag er at læreren har en metakognitiv tilnærming til undervisningen, det har vist seg å øke elevenes grad av overføring, uten at læreren eksplisitt må klargjøre det (National Research Council, 2000, s. 67). Å kunne justere egen læring og reflektere over egen læring er noe en kan jobbe mot gjennom et systematisk arbeid med egenvurdering (Gamlem & Rogne, 2018, s. 11). Nøkkelordet her er at man jobber systematisk. Læreren bør tenke gjennom hvordan elevene kan bli dyktige til å vurdere seg selv. Jeg tror det er viktig at dette er noe man kontinuerlig jobber med slik at elevene kommer inn i en rutine der egenvurdering er en essensiell del.

5.2.3 Kompetansemålene i norsk etter andre trinn

De tre kompetansemålene jeg har konsentrert meg om i denne oppgaven er «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter», «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» og «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5-6). Det som er klart for meg etter å ha sett på sammenhengen mellom læreverkene og kompetansemålene, er at det er mye likt i kompetansemålene og mine kriterier for dybdelæring. Alle de tre kompetansemålene passer godt med i hvert fall ett, men som regel to av mine tre kriterier. Det vi kan observere her er endringene som er gjort i kompetansemålene. Antallet er redusert og i en del tilfeller er målene blir mer omfangsrike. I norskfaget spesielt var det nødvendig å redusere mengden mål, fordi faget etter hvert skulle romme et veldig bredt spekter av ferdigheter og kunnskaper, men det trenger ikke være den eneste grunnen. Vi vet at kompetansemålene er blitt færre for å skape rom for dybdelæring, det gjelder i alle fag. Jeg tror det er to muligheter som kan forklare likhetene mellom kompetansemålene og dybdelæring.

Den ene muligheten er at kompetansemålene er blitt endret slik at de skal passe bedre med dybdelæringsdefinisjonen til Utdanningsdirektoratet. Om dette er reelt er vanskelig å si. Personlig tror jeg det er relativt lite trolig i og med at kompetansemålene har den samme formen og bruker det samme språket som tidligere. Noe som delvis peker i retning av at målene er justert for å passe med dybdelæring er at de er blitt større. Målene skal favne relativt bredt, og noe av tanken bak dybdelæring er å samkjøre det elevene skal lære. De skal bli klar over det som er felles i forskjellige fag og hvordan for eksempel de tverrfaglige temaene strekker seg utover flere fag.

Den andre muligheten som jeg er mer tilbøyelig til å stille meg bak er at dybdelæring kan fungere og passe til mye av skolens innhold, nettopp fordi det er slik det er designet. Noe av kritikken som har vært rettet mot skolen er at det er for liten sammenheng mellom fagene, og at når elevene møter samfunnet utenfor klasserommet er de ikke godt nok forberedt. Dybdelæring er et middel for å trekke linjer mellom ulike fag og fagområder for å kartlegge hvordan ting henger sammen. I så måte kan en tenke at dybdelæringsbegrepet slik vi har det i skolen nå er fleksibelt, og at det skal passe med alle skolens fag på alle nivå.

5.3 Svar på hypotese og problemstilling

Nå er det på tide å vende tilbake til hypotesen jeg presenterte i metodekapitlet og til den store problemstillingen som er grunnen til at jeg valgte å skrive om dette: Hvordan legger to norsklæreverk på førstetrinn til rette for dybdelæring? De underordnede forskningsspørsmålene ble besvart i den foregående drøftingen, så her vil jeg kun sette søkelys på min hypotese og problemstilling.

5.3.1 Min todelte hypotese

Hypotesen jeg utformet helt i oppstarten av dette masterarbeidet hadde to deler. Den første delen var at jeg trodde det var vanskelig at dybdelæring var en del av læreverk for første trinn i noen særlig grad. Bakgrunnen for denne antagelsen var at jeg tenkte det var nødvendig med et visst grunnlag kunnskaper og ferdigheter før man kunne tilegne seg dybdelæring. Når elevene har lært seg å lese og skrive på et nokså godt nivå, kan læreverket legge til rette for dybdelæring. Med det tenkte jeg at dybdelæring tidligst var en del av læreverkene ved andre årstrinn. Dette viste seg å være feil. Begge læreverkene har en tanke om at elevene skal drive med dybdelæring helt fra starten av tiden på skolen. Noe jeg ikke hadde tenkt så mye på var at læreverkene kunne tilpasse dybdelæringen til førsteklasingene. Det har de også gjort ved at de legger opp til mye samtaler. Samtaler kan være svært lærerikt for alle årstrinn, men det er nok spesielt med de yngste elevene. Alle kan delta i en samtale, det er ikke nødvendig at eleven har opparbeidet seg gode lese- og skriveferdigheter som jeg trodde. Sånn sett synes jeg læreverkene gjør en god jobb med å legge til rette for dybdelæring, fordi de er helt klar over at målgruppa er helt i startgropa av sin tid på skolen. Med det i mente gjør læreverkene noen grep for å tilpasse dybdelæringen de tilrettelegger for, først og fremst gjennom samtaler. Men det er et spesielt fokus i samtale, både de innledende samtale i et kapittel og de som er knyttet til et bilde. Kapitlets tema er i fokus, og det framheves at elevene skal evne å snakke om temaet og at elevene skal knyttes til lærestoffet. Det leder meg inn på den andre delen av min hypotese.

Jeg hadde en tanke om at dybdelæring kan være en del av læreverk på første trinn hvis det er veldig tverrfaglig. Å arbeide mer temabasert trodde jeg kanskje ville gjøre det lettere å legge til rette for dybdelæring. Noe jeg brukte for å støtte opp om dette var at dybdelæring ikke nødvendigvis var noe elevene skulle klare allerede i første klasse. Jeg tenkte de bare skulle bli introdusert for en mer tverrfaglig måte å tenke på, og så skulle de bli stadig mer involvert jo

eldre de ble. Denne delen av hypotesen var delvis riktig. Samtalene læreverkene legger opp til, som skal sørge for dybdelæring, har ofte en tverrfaglig inngang. Det var spesielt tydelig i *Nye Zeppelin 1*, men det gjør seg også gjeldende i *Salto 1*. Temaet for det aktuelle kapitlet er begynnelsen på samtalene og læreverkene er opptatt av å engasjere elevene. Elevenes engasjement styres så til lærestoffet. Enten det er i A-delen av læreverkene hvor det er bokstavene som står i sentrum, eller det er i B-delen hvor repetisjon av bokstavene og lengre lesetekster, elevenes entusiasme er et viktig startpunkt.

5.3.2 Hvordan legger to norsklæreverk på førstetrinn til rette for dybdelæring?

Noe vi trygt kan slå fast er at det meste av dybdelæringen det legges til rette for i *Salto 1* og i *Nye Zeppelin 1* skjer gjennom samtaler. Det har vært en gjennomgående og mye brukt læringsaktivitet som spesielt er med i introduksjonen av et nytt kapittel eller når elevene skal lære en ny bokstav. Samtalene begynner gjerne med at elevene ser på et bilde og så skal de snakke om hva de ser. Bildet er som regel mange ting eller dyr som er knyttet til kapittelets tema eller begynner på den aktuelle bokstaven. Derfra ledes elevene videre til de begynner å snakke om bokstaven. I slike samtaler er det viktig at læreren stiller oppfølgingsspørsmål og gir tilbakemeldinger til det elevene sier, det muliggjør bygging av ny og dypere kunnskap og forståelse (Gamlem & Rogne, 2018, s. 11). Begge læreverkene vektlegger viktigheten av å knytte det elevene allerede kan med det nye eleven lærer. Først relaterer de seg til eleven, gjerne gjennom noe de har gjort eller opplevd, så hektes de på tematikken. Som følge av dette er begge læreverkene helt i tråd med mitt andre kriterium for dybdelæring. Sawyer (2006) sin tabell hvor han skiller mellom overflate- og dybdelæring har som første punkt at dybdelæring krever at den som lærer, knytter nye ideer og konsepter til de kunnskaper og erfaringer de allerede innehar (Sawyer, 2006, s. 4). For å reflektere må vi snakke med noen, vi må formulere det vi forstår og ikke forstår, når vi sier det høyt og får respons fra andre, utvikler vår tanke seg (Børresen, 2016, s. 89). Det kan være en slik argumentasjon som ligger bak hvordan *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1* er laget. De har tenkt at samtalen er den beste arbeidsformen for at elevene skal reflektere og for å få elevene til å ytre hva de får til og ikke får til. Hvis man skal bli bedre til noe er det vesentlig at man har et klart bilde av hvor man er nå. Da er det mulig å sette mål for hvor man vil være i framtiden, og ikke minst hva som må gjøres for å oppnå det målet.

Noe det virker som begge læreverkene har tatt på alvor og som har vært medvirkende i hvordan de har laget læreverket, er at det elevene lærer skal være virkelighetsnær. Altså at de

skal lære ting de kan ta i bruk senere i livet i situasjoner utenfor skolen. En måte dette kan skje er at læringsaktivitetene på skolen er likere mer reelle utfordringer eller problemer elevene må løse. Noen har opplevd at det de lærer på skolen ikke er viktig fordi de aldri vil få bruk for det senere. Gregersen mener det handler om at skolen er blitt så motstandsdyktig, det har gjort at elevene ikke lenger synes skolen er relevant og den klarer ikke å engasjere de (Forord skrevet av Gregersen i Fullan et. al., 2018, s. 9). Jeg kan være enig med deler av det Gregersen sier, spesielt det som handler om at skolen er motstandsdyktig og at det tar lang tid før det skjer endringer, men jeg synes han strekker det litt langt. Et område hvor skolen har tatt store steg er det som handler om teknologi. I svært mange norske klasserom har elevene enten en iPad eller en datamaskin hver. Det gir uante muligheter for læreren når det kommer til å planlegge undervisningen. Skolen har i stor grad omfavnet teknologien og prøvd å bruke den så godt som mulig. Det handler om å gjøre læringen mer virkelighetsnær for elevene, da vil læringen i større grad bygge på de behov og interesser elevene har, i en mer naturlig sammenheng (Fullan et. al., 2018, s. 93-94). Akkurat det å bygge på elevenes interesser er noe begge læreverkene gjør bra. De henvender seg hele tiden til elevene og inviterer dem med inn i undervisningen. Det gjør at en har større sjans til å motivere elevene, og det er mer sannsynlig at de synes lærestoffet er spennende.

Et element ved analysen som bør påpekes er verdien av å se hele læreverket samlet. I *Salto 1* er det fire lærebøker til elevene og to lærerveiledninger, mens *Nye Zeppelin 1* også har fire lærebøker for elevene og en lærerveiledning. For at læreverket skal legge til rette for dybdelæring må man ta i bruk hele læreverket. Bildene og tekstene er å finne i lesebøkene, oppgaver til tekstene er i arbeidsbøkene, og lærerveiledningen organiserer undervisningen og bidrar med gode spørsmål. Hvis en tar bort en av delene blir lærerens jobb med å legge til rette for dybdelæring langt vanskeligere. Den viktigste delen er nok lærerveiledningen fordi det er her instruksene til læreren er og spørsmålene til dybdelæringssamtalene. Når det er sagt ville lærerveiledningen mistet mye av sin funksjon hvis en tar bort elevbøkene.

Lærerveiledningen omtaler bildene og tekstene i elevbøkene og kommer med eksempel på spørsmål en kan stille elevene, spørsmål som leder til dybdelæring. Sånn sett er alle delene av læreverket avhengig av hverandre for å fungere optimalt. Delene i læreverket komplementerer og utfyller hverandre.

Det er neppe en overraskelse at jeg synes *Nye Zeppelin 1* gjør en bedre jobb enn *Salto 1* med å legge til rette for dybdelæring. Det første og tydeligste tegnet er at læreverket gjør det helt

klart hvilke metoder de har brukt for å legge til rette for dybdelæring. For læreren som bruker læreverket tror jeg bare det er en styrke at man har innsikt i hvilke grep som er tatt og som tidligere nevnt ser jeg ingen grunn til å utelate det. Ikke bare gjør det at læreren har oversikt over læreverkets metoder, det gir også læreren noen nøkkelord å se etter. Hvis læreren ser at læreverket legger opp til at man skal bruke læringsstrategiene «Snakk om bildet» eller «BO-blikk», vet man at her skal elevenes førforståelse aktiveres gjennom å se på bilde og overskrifter. Dersom oppslaget har en «Ordbank» kan læreren konstatere at begrepsinnlæring er viktig på disse sidene. Den type åpenhet tror jeg bare styrker undervisningen. For *Salto 1* sin del er det annerledes. Det eneste de klargjør er at lærerveiledningene har oppgaver som skal sørge for dybdelæring til hver tekst i elevbøkene. Som jeg har kommet fram til i analysen ligger det dybdelæring her, men det er helt underliggende og nesten usynlig hvis en ikke bevisst leter etter det.

5.4 Betraktninger om mitt arbeid og videre forskning

Noe jeg har forsøkt å klargjøre gjennom hele denne oppgaven er at jeg kun undersøker om læreverkene legger til rette for dybdelæring. Mitt analysearbeid tar bare for seg læreverkene, og det er derfor ikke mulig å si om det faktisk er dybdelæring eller ikke. Det er i tillegg vanskelig å måle om elevene opplever dybdelæring. Til en viss grad er det lettere å registrere om det legges til rette for dybdelæring, for meg har det skjedd gjennom mine tre kriterier for dybdelæring. I den settingen er det jeg kanskje ville revidert min oppgave noe. Jeg tror det kunne vært interessant og potensielt også gitt et løft til oppgaven hvis jeg hadde snakket med noen lærere og kanskje også noen elever. Da ville jeg vært i stand til å si noe om hensikten i læreverkene faktisk kommer gjennom, og om det fører til dybdelæring. Det skal også være sagt at dersom jeg skulle gjort det hadde denne oppgaven blitt desto mye mer omfattende.

En annen justering på oppgaven som jeg tror kunne vært givende ville vært å se på norsklæreverk på andre trinn også. Vi har ikke kompetansemål etter hvert årstrinn, bare etter andre, fjerde og syvende trinn på barneskolen. Derfor hadde det også vært interessant å se hvordan læreverkene bygger på grunnlaget de la i læreverket på første trinn. Kanskje det er mulig å observere et enda mer helhetlig arbeid med dybdelæring? Jeg ville da vært spesielt interessert i å se om de legger til rette for at elevene i større grad skal reflektere over egen læring enn det vi så i læreverkene på første trinn. Å utvide oppgaven på den måten ville også vist om det er noen store forskjeller mellom læreverkene fra første til andre trinn. *Salto 1* er

læreverket jeg har størst tro på at det kanskje er noen endringer med tanke på at de ikke noe sted sier noe om hvordan de legger til rette for dybdelæring. For *Nye Zeppelin 1* sin del ville det også vært interessant å se på. De har en liste over hvordan de legger til rette for dybdelæring fra første til fjerde trinn, og en liste over hvordan de gjør det på første trinn. Å undersøke læreverket på andre trinn gjør det mulig å se utvikling i hvilke arbeidsmetoder som blir brukt.

Dersom rammene for oppgaven hadde vært større, ville det vært interessant å inkludere de digitale midlene som tilhører *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1*. En slik analyse ville vært veldig kompleks fordi spesielt det multimodale aspektet er langt større i digitale hjelpemidler. I papirutgavene av læreverkene er de to store modalitetene tekst og bilde. Det er en type analyse som er enklere å gjennomføre sammenlignet med en analyse som tar for seg tekst, bilde, lyd, video, osv. En annen faktor analysen måtte se på er at mange digitale læreverker har kapasitet til å justere vanskelighetsgraden på oppgavene elevene møter. Å ta for seg dette i tillegg, gjør omfanget av oppgaven enda større, og det ville blitt vanskelig å begrense oppgaven, men det ville vært en interessant og relevant forskning.

Arbeidet med oppgaven har vært utfordrende på en del områder. Siden dybdelæring er et nokså nytt fenomen, er det lite forskning som er gjort på det, spesielt i norsk sammenheng. Internasjonalt har det vært mer forskning på dybdelæring, men da helst blant studenter i høyere utdanning. Elever i de laveste årstrinnene har for det meste blitt ignorert i forskningen, og jeg har ikke klart å finne et godt svar på hvorfor det er slik. Hvis en legger til at forskningen skal ta for seg dybdelæring i læreverker, er det så vidt jeg kan finne, ikke gjort noen slik forskning i Norge. Ut fra analysen har jeg dannet meg en mulig teori for hvorfor det er så lite forskning på dybdelæring blant de yngste barna. Litt som den første delen av hypotesen min sa, at dybdelæring er ikke mulig før elevene har tilegnet seg visse kunnskaper og ferdigheter, spesielt lesing og skriving. Begge læreverkene jeg har analysert løser dette på en utmerket måte, de velger da bare å justere i hvordan de legger til rette for dybdelæring. De tar innover seg at dybdelæring er en del av læreplanen, samtidig som de er klar over at elevene som skal bruke læreverket akkurat har begynt på skolen. Ut fra dette kommer både *Salto 1* og *Nye Zeppelin 1* fram til at den beste måten vi kan legge til rette for dybdelæring er gjennom samtaler. Som nevnt er det ikke fullt så enkelt, spesielt i *Nye Zeppelin 1*, men hovedtrekkene står seg. Den viktigste arbeidsformen er samtaler. Det er noe jeg tidvis har hatt en litt nedlatende holdning til, men jeg har etter hvert snudd i hva jeg mener. Jeg er nå mer

positiv til det og kan se at samtaler kanskje er den beste metoden for å arbeide med dybdelæring.

At det ikke har vært noe særlig forskning på dybdelæring på de yngste barna i skolen har hatt noen innvirkninger på arbeidet. Det klareste eksemplet på det er teorikapitlet, siden det er gjort lite arbeid som har fokusert på dybdelæring i norskfaget. Som følge av det måtte jeg bruke en del generell teori og tolke det i retning av norskfaget. Teorikapitlet har en nokså stor del hvor jeg utforsker forskjellige definisjoner og hvordan Utdanningsdirektoratet har endt opp med det dybdelæringsbegrepet de har i dag. Jeg mener det var viktig for å etablere feltet dybdelæring og for å gi et grunnlag til arbeidet som følger når jeg var enda mer fokusert på norskfaget spesielt. Boka til Fullan et. al. viser det. De seks globale kompetansene viste seg å passe svært godt med norskfaget. Noe jeg også tok med i teoridelen var kritikk mot dybdelæring. Det var for å få et mer nyansert bilde av dybdelæring og for å vise at noe av kritikken er helt berettiget. Monica Melby-Lervåg er blant de jeg henviser til. Hun har skrevet en anmeldelse av boka til Fullan et. al. og gjennom anmeldelsen argumenterer hun for at dybdelæring er en farsott. En del av hennes kritikk er jeg helt enig med, blant annet det hun sier om måling av dybdelæring. Boka sier at for å måle dybdelæring er det nødvendig med en helt ny målemetode, men det blir ikke sagt noe om hvordan denne metoden ser ut. Det er en svak del av det Fullan et. al. skriver og noe som helt klart krever mer arbeid. Men jeg mener for det meste at det de skriver er svært spennende, fordi det er en helt ny måte å tenke om dybdelæring. De mener at målet for dybdelæring er å tilegne seg de seks globale kompetansene: kreativitet, kommunikasjon, kritisk tenking, medborgerskap, samarbeid og karakter. En slik forståelse er litt i tråd med et tverrfaglig bilde på dybdelæring, nemlig at det ikke er viktig i hvilket fag en har lært ferdighetene. Det som betyr noe er at man tilegner seg ferdighetene, og bruke de og kunnskapene i mange forskjellige sammenhenger og situasjoner.

Når det kommer til videre forskning er det et stort hull i arbeidet som er gjort, og det er at forskningen ikke har tatt for seg de yngste barna på skolen. Det er noe jeg kunne ønske meg, da gjerne en undersøkelse som både tok for seg læreverk og intervju med lærer og elever. En slik forskning er den eneste måten det er mulig å si noe om forskjellen fra hvordan et læreverk legger til rette for dybdelæring og om det fører til dybdelæring hos elevene. Et problem vi da støter på nok en gang er at dybdelæring er vanskelig å måle. Men når vi finner en løsning på det vil det være høyst interessant å se effekten av dybdelæringen det legges til rette for i læreverkene.

6 Litteraturliste

Andersen, P. T. (2011). *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* Hentet fra <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>

Angvik, M (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 66(10), 367-379.

Biggs, J. Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *High Education* 8, 381–394 (1979). Hentet fra <https://doi.org/10.1007/BF01680526>

Bjerke, C., Johansen, R., & Vetlesen, E. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Blikstad-Balas, M. & Berge, K. J. (2017, 29. mars). *Skolens viktigste fag*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/03/skolens-viktigste-fag>

Blikstad-Balas, M., Solbu, K. R., Aase, L., Bakken, J., Bjerke, C., Fodstad, L. A., . . . (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen, Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

Brøyn, T. (2019, 5. september). *Dybdelæring i rufsete farvann*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/dybdelaring-i-rufsete-farvann/>

Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I Kverndokken, K. (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-103). Bergen: Fagbokforlaget.

Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Oslo: Pedlex.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S., & Østern, T. (2019). *Dybdelæring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahlum, S. (2020, 8. juli). *Validitet*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/validitet>

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Dybvik, E. (2017, 30. mai). *Hva er sannhet? Er det læreboka?* Skolemagasinet. Hentet fra <https://skolemagasinet.no/104-eldars-tenkehj%C3%B8rne/910-hva-er-sannhet-er-det-l%C3%A6reboka>

Eidesen, K. (2018). *Nye Zeppelin 1: Lærerveiledning* (Bokmål, 2. utg. ed.). Oslo: Aschehoug.

Elsness, T. (2018a). *Nye Zeppelin 1A: Bokstavbok* (Bokmål, 2. utg. ed.). Oslo: Aschehoug.

Elsness, T. (2018b). *Nye Zeppelin 1A: Arbeidsbok: Stavskrift* (Bokmål, 2. utg. ed.). Oslo: Aschehoug.

Elsness, T. (2018c). *Nye Zeppelin 1B: Arbeidsbok: Stavskrift* (Bokmål, 2. utg. ed.). Oslo: Aschehoug.

Elsness, T. (2018d). *Nye Zeppelin 1B: Lesebok* (Bokmål, 2. utg. ed.). Oslo: Aschehoug.

Falck-Ytter C. (1999). Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer. I Johnsen, E. (Red.), *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk* (s. 54-61). Oslo: Tano Aschehoug.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2019a). *Salto 1A, 2. utg.: norsk for barnetrinnet: Elevbok: store og små bokstaver* (Bokmål, 2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2019b). *Salto 1A, 2. utg.: norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok: store og små bokstaver* (Bokmål, 2. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2019c). *Salto 1B, 2. utg.: norsk for barnetrinnet: Elevbok: store og små bokstaver* (Bokmål, 2. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2019d). *Salto 1B, 2. utg.: norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok* (Bokmål, 2. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2020a). *Salto 1A, 2. utg.: norsk for barnetrinnet: Lærerens bok* (Bokmål, 2. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.

Fjeld, S. M., Granly, A., & Sunne, L. T. (2020b). *Salto 1B, 2. utg.: norsk for barnetrinnet: Lærerens bok* (Bokmål, 2. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.

Frey, N., Fisher, D., & Hattie, J. (2017). Surface, Deep, and Transfer? Considering the Role of Content Literacy Instructional Strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(5), 567-575. doi:10.1002/jaal.576.

Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., & Gregersen, F. T. (2018). *Dybdeløring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Gamlem, S. & Rogne. (2018). *Dybdeløring og kjerneelementer i fag*. Oslo: Pedlex.

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen S. (2019). *Dybdeløring*. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdeløring/>

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*, (4), 22-28.

Gregersen, F. T. (2018, 17. august). «Nyordet» dybdeløring. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/08/nyordet-dybdeløring>

Hernes, G. (2018, 3. august). «Humanister i det ganske land, foren eder». Hentet fra <https://morgenbladet.no/pafyll/2018/08/humanister-i-det-ganske-land-foren-eder-skriver-gudmund-hernes>

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Larsen, D. E. U. (2018, 8. desember). «Pedagoger på dypt vann». Hentet fra <https://arkiv.klassekampen.no/article/20181208/ARTICLE/181209971>

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.

Melby-Lervåg, M. (2019, 28. januar). *Dybdelærng: En ny utdanningsfarsott?*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/dybdelaring-en-ny-utdanningsfarsott/>

National Research Council. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Expanded Edition. Washington D.C.: National Academy Press.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Nyhus, J. Ø., & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: dybdelærning i teori og praksis* (1. utg. ed.). Bergen, Oslo: Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

Pellegrino, J., Hilton, M., & National Research Council Division of Behavioral Social Sciences Education. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, D.C: The National Academies Press.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schjelde, T. J. (2017, 14. august). «Ja takk, begge deler: både overflatelærning og dybdelærning». Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/ja-takk-begge-deler-bade-overflatelaering-og-dybdelaering/172112>

Skaftun, A., Aasen, A. J & Wagner, Å. K. H. (2015). *Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget?* Hentet fra https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e27159d7fb0001f2f709/1567154802598/NL2-15_Skaftun_Wagner_Aasen.pdf

Statped. (2020, 1. juli). *Skriveutvikling*. Hentet fra <https://www.statped.no/dysleksi/Lese-skrivevansker/skriveutvikling/>

Tønnessen, E., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 13. mars). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 11. november). *Hva er nytt i norsk?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

7 Vedlegg

Vedlegg 4.1. Ødegård E. (illustratør) i Fjeld et. al., 2019a, s. 36-37.

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii **Jj** Kk Ll Mm Nn Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz Ææ Øø Åå

Jj

★ ja
Jon
Janne
– Ja, sier Jon.
– Ja, sier Janne.

– Ja, jeg! roper Jon.
– Ja, jeg vill roper Janne.
– Ja, jeg også! roper Jens.
Silje ser på alle tre.
Hvem skal bli jeger?

☀ Stua har blitt en jungel.
Jon har gjemt seg bak gardinen.
Jens ligger under sofaen.
Silje ligger i hengekøya.
Janne skal jakte og fange dem.
Den første hun tar kan hjelpe henne.
Kanskje hun finner juvelen også.
Den har mamma gjemt på et lurt sted.

36 Snakk om: jeger jungel juvel

Skriv om og tegn leker du liker å leke. **Jj** 37

Vedlegg 4.2 og 4.3. Tothammer E. (illustratør) i Fjeld et. al., 2019c, s. 132-135.

10 Fritid

fritid
leke
trenе
sykle
løpe

132 Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz Ææ Øø Åå 133

Fri!

★ fri
ute
ute og inne
Max har fri.
Max er ute.

☾ Max har lyst til mye.
Han vil sykle.
Han vil løpe.
Han vil trikse.
Han vil huske.
Max vil leke med noen.



134

Snakk om: fri trikse ballbinge



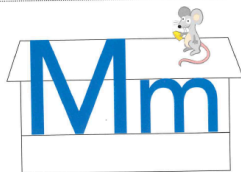
☀ Max hopper på trampolinen.
Da kommer storesøster Ronja.
– Vil du være med og hoppe? spør Max.
– Nei, sier Ronja.
Ronja skal til ballbingen.
Vennene hennes er på vei dit akkurat nå.
– Vil du være med? spør Ronja.
Max blir hoppende glad.
De går til ballbingen sammen.
Max er med de store og spiller fotball.
Han løper så fort at han blir svett.

Hva liker du å gjøre når du har fri?

135

Vedlegg 4.4. Granhaug S. (illustratør) i Fjeld et. al., 2019a, s. 24-25.

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll **Mm** Nn



★ mil
lim
mor
Emil ser Mie.
Mie ror.



24

Snakk om: lim måke strand

Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz Ææ Øø Åå

☾ Mamma og Emil rydder.
Maken til søl, sier mamma.
Maken til rot, tenker Emil.
Emil ser opp.
Emil ser ei måke.
Måka ser syk ut.



☀ Det er flere måker på stranda.
Alle ser syke ut.
Emil får vondt i magen.
Mie og pappa kommer i båt.
– Vi må redde måkene, roper Emil.
De klarer ikke å fly!
De klarer ikke å svømme!
De blir syke!
Mie og pappa ror fort til land.
Alle vil være med å redde måkene.

Hva ser du på bildet? Skriv og tegn.

Mm

25

Vedlegg 4.5. Tothammer E. (illustratør) i Fjeld et. al., 2019a, s. 72-73.

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz **Ææ** Øø Åå

Ææ

★ vær
bær
pære
Simon er sint.
Guttene er fæle.

☾ – Æsj, tenker Simon.
Han er sint.
Han er veldig sint.
Han blør på begge knær.
– Ædda, bædda, sier guttene.
Sånn vil ikke Simon være.




72 Snakk om:  sint  dytte  bær

Hva skjer videre? Skriv og tegn.

Ææ 73

Vedlegg 4.6. Lemma S. (illustratør) i Fjeld et. al., 2019c, s. 26-27.

SPRÅK OG SPRELL

Kaos i klassen

Surr, surr, surr.
Barna løper rundt omkring,
hører ikke noen ting.
Surrer som et vepsebol,
ingen sitter på sin stol.

Klasseregler

Noen regler må vi ha,
slik at alle har det bra.
Høre etter, sitte stille,
og så leke litt, og spille.




26

Hvilke regler har dere i klassen?

 27

Vedlegg 4.7. Segelsson S. (illustratør) i Elsness, 2018a, s. 16-17.

li Ss Vv Ll

På tivoli

- ★ Vi
- Siv
- Vivi
- vis

?

- 1 Snakk om bildet. Hva kan vi gjøre på tivoli? Fortell.
- 2 Finn V-ord – på bildet – i klasserommet
- 3 Tegn og skriv/lekeskriv: «Dette vil jeg gjerne gjøre på tivoli.»
- 4 Tegn og skriv: «Mine V-ord.»

16 Arbeidsbok til 1A side 10–11

LI

- ★ Li
- si
- vi
- vil
- vi vil

★ Li er på tivoli.
Siv er på tivoli.
Isi er på tivoli.
Li og Ali er på tivoli.
Skal vi på tivoli?

?

- 1 Finn L-ord – på bildet – i klasserommet
- 2 Sammen: Les ★teksten. Pek i teksten – på V-ord – på L-ord
- 3 Les ordene i boksene nedenfor. Pek på de samme ordene i ★teksten.

er på Skal tivoli

Arbeidsbok til 1A side 12–13 17

Vedlegg 4.8. Helgeland C. & Norberg T. M (@toranorbergillustrasjon) (illustratører) i Elsness, 2018a, s. 42-43.

SE, JEG KAN ...

1 Jeg kan fiske bokstaver og fortelle hva bokstavene heter.

2 Jeg kan lese bildene og finne første lyd i ordene.

42

3 Jeg kan lese bildene og peke på ord med to stavelser.

4 Jeg kan lese ordene og peke på rett bilde.

- ★ rose
tre
sel
is
- 3
- flaske
avis
sitron
vaffel
- ★ troll
tiger
tromme
trapp

43

Vedlegg 4.9. vsurkov (fotograf/iStock) & Jay_Zynism (illustratør/iStock) i Elsness, 2018d, s. 66-67.

★ Et hav uten søppel?

Vi vil ha et rent hav.
Vi vil ha et hav uten søppel.
Mange kaster ting i havet:
klær, mat, plast, papp.
Det tar lang tid før ting
løser seg opp.

★ Hvor lenge?

Hvor gammel kan en hund bli?
Hvor gammel kan en katt bli?
Hvor gammel kan et menneske bli?

Vi kaster mange ting i havet.
Hvor lang tid tar det
før tingene løser seg opp?
Les teksten i boblene
på neste side.

To et
BO-BLUKK
på side
66-67

løser seg opp
menneske
papp
søppel

Nora plukker søppel på stranda.
Hun liker å se at stranda blir fin og ren.



66

★ Ting vi kaster i havet



- 1 Sammen: Les ★teksten og ★tektene på side 66-67 høyt.
- 2 Hva slags søppel har du sett for eksempel på stranda, i sjøen eller i elva? Fortell.
- 3 Gå ut i skolegården og plukk søppel. Hva slags søppel finner dere?
- 4 Lag en plakatt som viser hva mennesker kaster i havet. Heng plakaten på et sted der mange mennesker kan se den. Be om lov først.

Arbeidsbok til 1B side 36-39 67

Vedlegg 4.10. Norberg T. M. (illustratør) i Elsness, 2018a, s. 116-117

Taco  kr 64	Squash  2 for kr 45	Cola  3 for kr 75
Bacon  2 for kr 50	Chips  kr 38	C-vitaminer  kr 35
Fleece-jakke  kr 400	Løpesko FLEX-TEX  kr 1500	Windstopper  kr 3500

- 1 Les teksten. Hva vil du kjøpe? Fortell.
- 2 Skriv tre C-ord.
- 3 Hvilke varer koster under 100 kroner? Skriv.

116

Pc  kr 7699	Filmer  2 for kr 100	Caban kamera  kr 599
Zimax skotørker  kr 600	Power støvsuger  kr 2300	Cetrolux  kr 8999
Malibox  kr 670	VI HAR FLERE VARER! Gå inn på: www.qvick_varehus.com	

- 1 Hvilke er de tre dyreste varene?
- 2 Lag tre oppgaver til side 116 og 117. La de andre elevene svare på oppgavene.

117

Vedlegg 4.11. Rolf Øhmann/Aftenposten, LSPhoto/iStock, Jasmin Sander/Plain Picture/NTB scanpix, Berit Keilen/NTB scanpix & Skandinav/NTB scanpix (fotografer) i Elsness, 2018d, s. 62-65.

★ Ingen har lov til å mobbe!

Håkon ble mobbet på skolen.
Han ble mobbet av store gutter.
Så sa Håkon ifra til læreren.

Læreren snakket med rektor.
Rektor snakket med guttene.
Nå har Håkon det bra.
Han har det bra på skolen.
Håkon er glad i skolen sin.

★ Håkon liker å gå på skolen

Han gleder seg alltid til å gå på skolen.
Hver dag gleder han seg.

Slik var det ikke før.
Da grudde han seg til å gå på skolen.

Håkon er 7 år. Før ble han mobbet.
Det blir han ikke lenger.

Ta et
BO-BLIKK
på side
62-65



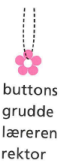
62

★ Bedre nå

Hvorfor grudde du deg før?
Det var noen store gutter på skolen.
De dyttet og tok lua mi.

Hvorfor er det bedre nå?
Si ifra til læreren, sa mamma.
Det gjorde jeg til slutt.

Læreren sa jeg var flink.
Han sa det var lurt å si ifra.
Han pratet med rektor.
Rektor snakket med guttene.



Dennis og Selma har laget buttons mot mobbing.
På skolen deres skal ingen elever bli mobbet.

63

★ Et godt råd

Har du et råd til dem som blir mobbet?

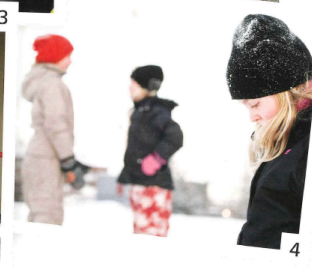
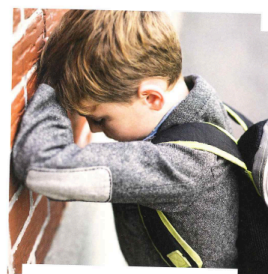
De må si ifra til læreren eller rektor.

Det er ikke flaut.
Det er ikke å sladre.



Vil du hjelpe?

- Se etter en elev som står alene i skolegården.
- Spør: Vil du leke med oss?
- Snakk til dem som mobber.
- Si: **Dette er ikke greit. Stopp!** ♥♥♥



• 1 Sammen: Les ★teksten og ★tekstene på side 62-64 høyt.
Hva vil det si å mobbe?
Vet du om noen som blir mobbet?
Har du selv blitt mobbet?
Hva kan vi gjøre for å stoppe mobbing?

• 2 Alle: Les teksten som klasse 1A har laget:
En god venn
En god venn mobber ikke.
En god venn sladrer ikke.
En god venn vil alltid leke med meg.
Lag en tekst, dere også. Kall teksten «En god venn».

64 Arbeidsbok til 1B side 34-35

• 1 Hva ser du på bildene?
Har du opplevd noe liknende?
Fortell.

• 2 Velg et av bildene.
Skriv hva som skjer.



65

I fortellerstolen

Jeg har vaffel
på vottene.

Bruker du
vottene?



Ta med deg
en V-ting
eller en L-ting
hjemmefra.

Sitt i fortellerstolen.

Vis fram og fortell om tingen.

Svar på spørsmål.

- 1 *Utstillingshylle:* Sett V-tingene og L-tingene på en hylle.

- 2 Skriv ordkort og sett ved siden av hver ting.

