



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Dybdelæring i K- RLE- lærebøker

Hvordan tilrettelegges det for dybdelæring i to ulike lærebøker i K-RLE?

Amalie Kristine Rønningsland Myrland

Veileder

Merethe Skårås

Førsteamanuensis i pedagogikk

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, Våren, 2022

Antall ord: 26 677



Forord

Denne oppgaven markerer slutten på fem flotte, interessante og lærerike år ved MF vitenskapelige høyskole. Etter nesten to år med pandemi, ble utdannelsen og studietiden annerledes enn hva jeg hadde forventet og forestilt meg. På disse fem årene har det skjedd utrolig mye, og jeg har fått venner for livet. Lektorutdanningen har gitt meg gode kunnskaper, ferdigheter og verktøy som jeg nå kan bruke i fremtiden som lærer.

Nå som oppgaven (endelig) skal leveres er det noen som fortjener en ekstra takk. Først vil jeg takke veilederen min, Merethe Skårås. Tusen takk for all hjelp, motivasjon, gode tilbakemeldinger og tilrettelegging dette masteråret.

Tusen takk til familien min, spesielt mamma for at du har delt dine kunnskaper og erfaringer, som har bidratt til at denne oppgaven har blitt til. Tusen takk til lillesøster for at du har tatt telefonen hver gang jeg har ringt, selv om jeg vet du synes det er irriterende at jeg ringer. Tusen takk til pappa som har holdt ut alle samtalene mamma og jeg har hatt om oppgaven.

Til slutt, tusen takk til mine flotte medstudenter for god hjelp og informative tilbakemeldinger dette masteråret.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker tilrettelegging for dybdeløring i K-RLE- lærebøker. Problemstillingen for studien er: *Hvordan legges det til rette for dybdeløring i en utvalgt lærebok fra ungdomsskolen med innføringen av LK20 og i hvilken grad er læreverket endret fra tidligere utgave?* Med innføringen av LK20, kom også begrepet dybdeløring inn i den norske læreplanen. Dybdeløring er en sentral del av den nye læreplanen og dermed bør det bli lagt til rette for at elevene oppnår dybdeløring også ved hjelp av lærebøkene som finnes i skolen.

Datamaterialet mitt består av kapittelet om islam i *Horisonter 8* og *Horisonter 8- 10* begge utgitt av Gyldendal. *Horisonter 8- 10* er en revidert versjon av de tidligere *Horisonter-* bøkene og er tilpasset til LK20. Denne læreboka er heldigital i motsetning til *Horisonter 8* som er i papirform. Datamaterialet er analysert gjennom en kvalitativ innholdsanalyse med teoridrevne koder. Disse teoridrevne kodene er hentet fra studiens teoretiske rammeverk. Det teoretiske rammeverket tar for seg læring, religionsdidaktikk, dybdeløring, overflateløring, Blooms taksonomi og læreplanverket.

Studien tar kun for seg elevoppgavene og innholdet i kapittelet om islam i begge lærebøkene. Hovedfunnene i denne studien er at dybdeløring er noe som alltid har vært i den norske skolen, selv om det ikke alltid har vært fokus på det. Dette resultatet kommer frem da det er minimalt med endringer i både elevoppgaver og innholdet fra *Horisonter 8* til *Horisonter 8-10*. Den største endringen som har skjedd er at *Horisonter 8-10* trekker frem og presenterer flere dagsaktuelle temaer enn hva *Horisonter 8* gjorde. Det er også noen flere oppgaver i *Horisonter 8- 10* som legger mer til rette for dybdeløring, men det finnes allikevel oppgaver i *Horisonter 8* som gjør det samme. Innholdet i begge lærebøkene er også nokså like. Dermed er konklusjonen av denne studien at dybdeløring har alltid vært i den norske skolen og at *Horisonter 8- 10* legger noe mer til rette for dybdeløring enn hva *Horisonter 8* gjorde.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Om temaet	1
1.2	Hvorfor er det viktig og nødvendig å forske på akkurat dette?.....	3
1.3	Problemstilling	3
1.3.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4	Tidligere forskning	5
1.5	Lærebøker og lærebokforfattere	7
2	Teoretisk rammeverk.....	8
2.1	Læring	9
2.2	Religionsdidaktikk.....	11
2.3	Dybdelæring	13
2.4	Overflatelæring kontra dybdelæring	18
2.5	Blooms taksonomi	21
2.6	Læreplanverket	22
3	Metode.....	23
3.1	Kvalitativ metode	24
3.2	Kvalitativ innholdsanalyse	25
3.3	Datamateriale.....	26
3.3.1	Horisonter 8.....	27
3.3.2	Horisonter 8-10.....	27
3.3.3	Utvalg	30
3.4	Analyse og bruk av forskningslitteratur	31
3.5	Forskerrollen	33
3.6	Forskingskvalitet	34
3.6.1	Pålitelighet.....	35

3.6.2	Gyldighet	36
4	Analyse og drøfting	38
4.1	Innholdet.....	38
4.1.1	Normativ.....	39
4.1.2	Deskriptiv	44
4.2	Oppgavene.....	50
4.2.1	Oppgaver som fremmer flere kompetanser	51
4.2.2	Refleksjon.....	53
4.2.3	Anvendelse	54
4.2.4	Kritisk tenkning	56
4.2.5	Forståelse.....	57
4.2.6	Overflatelæring.....	57
4.3	Innhold og oppgaver.....	58
4.4	Sammenligning av innholdet og oppgavene i bok 1 og bok 2	61
5	Konklusjon og veien videre.....	65
6	Bibliografi	67

1 Innledning

Tradisjonelt sett har lærebøker hatt en sterk posisjon i norsk skole (Blix, 2018, s. 49). I nyere lærebokforskning kommer det fremdeles frem at læreboka har en sterk posisjon i den norske skolen, til tross for at det finnes utallige ulike læringsressurser tilgjengelig. Læreboka kan være kunnskapsrik og bidra til utviklingen av kunnskap hos elevene, men allikevel er det viktig at man stiller seg kritisk til lærebøkene. Dette er fordi lærebøkene hele tiden er preget av utvelgelser av fagstoff og politiske ståsteder. Læreplanen kan fungere som en slags retningslinje i produksjonen av ei lærebok, men allikevel er det ikke slik at ei lærebok tar høyde for alt som står i læreplanen. Læreplanen, fra overordnet del til læreplanmålene, er et massivt dokument og det er ikke alltid slik at lærebøkene inkluderer alt som står i dette dokumentet. Dette er fordi lærebokforfatterne, forlagene og andre involverte i produksjonen står ganske fritt til å velge hva læreboka skal velge å inkludere og hva den skal velge å utelukke. Av den grunn er det derfor viktig at lærere i den norske skole er kritiske i valget av ei lærebok. Det er en rekke overveielser de burde gjøre før de velger ei lærebok. Forhåpentligvis, vil denne studien belyse hvor viktig det er å velge rett lærebok. Denne studien skal fordype seg i to ulike lærebøker i K-RLE for ungdomsskolen, og undersøke hvordan de er med på å legge til rette for dybdelæring. Funnene fra denne studien, vil være til hjelp for lærere som skal velge lærebøker i fremtiden. Studien vil rette blikket mot en analyse av innholdet og elevoppgavene i disse to lærebøkene.

1.1 Om temaet

Høsten 2020 skjedde en av de største endringene i norsk skole siden Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2006. Alle læreplaner i alle fag ble erstattet av nye læreplaner. De nye læreplanene tar i større grad for seg fenomenet dybdelæring og kompetansen kritisk tenkning, enn det de tidligere læreplanene hadde gjort. Temaet for denne studien er hvordan dybdelæring blir lagt til rette i ei lærebok fra læreplanen LK20 i ungdomsskolen i faget K-RLE, og i hvilken grad læreverket er endret fra en tidligere utgave. Kunnskapsløftet 2006 eller forkortelsen LK06, er navnet på den læreplanen som var gjeldende fra 2006 og frem til høsten 2020. I denne studien har jeg undersøkt hvordan to ulike lærebøker, en fra LK20 og en fra LK06, i faget K-RLE legger til rette for dybdelæring i innholdet og elevoppgavene. Får elevene muligheten til å utvikle sine kompetanser som er med på å oppnå og legge til rette for dybdelæring på en god måte ved hjelp av disse lærebøkene, eller er dette fraværende i datamaterialet mitt? Dette er blant annet hva denne studien har funnet svar på.

I den overordnede delen av læreplanen står det: «Dybdeløring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne definisjonen kommer det frem at Utdanningsdirektoratet, forkortes til Udir, ønsker at dybdeløringen skal være med på å gi elevene ulike måter å anvende kunnskaper og ferdigheter på, slik at de kan mestre alle faglige utfordringer både individuelt og i samspill med andre. Det finnes mange ulike måter å definere dybdeløring på, og dette vil jeg belyse tydeligere i kapittel 2.3 i denne studien.

Lørerne har et ansvar for at dybdeløring skal skje i undervisningen. Noen lærere kan være lærebokavhengig, og derfor er det viktig at lærebøkene som blir utgitt i de forskjellige fagene legger til rette for dybdeløring, på bakgrunn av de gitte dokumentene fra myndighetene, altså LK20. Derfor har det vært interessant å utforske hva disse to K- RLE- lærebøkene har gjort for å legge til rette for dybdeløring, samtidig som jeg har fått et innblikk i hva slags endringer som har blitt gjort fra gammel lærebok til den nye læreboken i lys av dybdeløring. Lørebøkene jeg har tatt for meg er *Horisonter 8*, utgitt etter LK06 i bokform og den nye *Horisonter 8-10* som er heldigital og utgitt etter LK20. Det har vært interessant å se hva den nye *Horisonter 8-10* har å tilby, da forlaget reklamerer med: «Den nye utgaven vil være heldigital, med alle de mulighetene dette innebærer» (Gyldendal, 2021). Dette gir ei forventning om at læreboka har mange gode løsninger på hvordan man lærer ungdomsskoleelever K- RLE, og at de har tatt høyde for elevenes dybdeløring. Når man har en heldigital bok, kan forlaget endre tekster og oppgaver, samt oppdatere informasjon fortløpende. De kan også linke tekster, bilder og oppgaver enklere mot for eksempel dagsaktuelle avisartikler, og man kan på en ny måte se viktigheten av et K-RLE- fag og hvorfor det finnes i skolen. Akkurat dette kan være med på å vekke en nysgjerrighet hos elevene og kan bidra til å gi elevene en dypere forståelse for faget og temaene faget inneholder. Den andre læreboken jeg skal analysere er *Horisonter 8*. Denne læreboken er utgitt etter LK06, en læreplan der begrepet dybdeløring ikke stod i sentrum på samme måte som i LK20. Det har derfor vært interessant å se på de ulike endringene som har blitt gjort for å legge til rette for dybdeløring fra ny til gammel lærebok. Videre i dette kapitlet vil jeg belyse hvorfor det er nødvendig å forske på dette, presentere problemstillingen for studien og avslutningsvis vil jeg presentere tidligere forskning på feltet.

1.2 Hvorfor er det viktig og nødvendig å forske på akkurat dette?

I den norske skole har alltid inneholdt lærebøker, og de siste årene har det skjedd flere endringer innenfor lærebøker, siden flere og flere av disse bøkene har blitt digitale. Som jeg skrev innledningsvis, bruker lærerne lærebøkene på ulike måter i skolen. Derfor er det viktig at man som lærer er kritisk i valget av den rette læreboka. Det er viktig at læreboka tar for seg det som står i læreplanen og forklarer på en forståelig, fornuftig og pedagogisk måte for det alderstrinnet den er beregnet på. Denne studien er en lærebokanalyse med vekt på tilrettelegging for dybdelæring, og jeg ønsker at denne oppgaven, forhåpentligvis, vil hjelpe andre lærere til å stille kritiske spørsmål til lærebøker. På den måten kan både jeg og andre lærere bli mer kritiske og bedre rustet når det skal velges nye lærebøker til skolen. Det viktigste er at man velger ei lærebok som er godt egnet for å oppnå et godt læringsutbytte for elevene. Lærere skal være med på å vurdere lærebøker som kan brukes i klasserommet, og denne studien vil kunne være et redskap for lærere som er involvert i slike vurderinger. I tillegg vil studien min være med på å bevisstgjøre lærere på lærebøkens tilrettelegging for dybdelæring, og dette kan være med på å avgjøre hvilke lærebøker ulike skoler ønsker å kjøpe og bruke.

Hovedårsaken til at jeg ønsket å forske på hvordan lærebøkene er med på å legge til rette for dybdelæring for elevene, er fordi at jeg som kommende lærer ønsker å vite hvordan jeg på en best mulig måte kan velge ut pedagogiske og kunnskapsrike lærebøker for fremtidige elever. Det å skrive denne masteroppgaven har gitt meg gode kunnskaper om hva jeg skal se etter og hvordan jeg kritisk kan lese lærebøkene når jeg kommer i en posisjon hvor det skal velges lærebøker. Allerede har jeg fått kunnskaper om ulike lærebøker i min profesjon som lærer, hvor jeg har kommet til en skole som har ei lærebok som gjennomgående har glemt et sentralt læreplanmål. Dette har skapt forvirringer hos elevene, og de begynner å stille seg kritiske til læreboka. Det er slike situasjoner jeg ønsker å unngå i min profesjonsutøvelse. Dermed er dette et nyttig steg på veien mot gode, informative og pedagogiske lærebøker som vektlegger det som har blitt gitt fra myndighetene.

1.3 Problemstilling

I denne studien som omhandler dybdelæring i lærebøker, har jeg valgt å avgrense til å kun ta for seg kapittelet om islam. Dette er på bakgrunn av studiens formelle krav om omfang. Jeg ønsker å kunne besvare problemstillingen på en god måte, dermed har jeg valgt å avgrense

studien til kun innholdet og oppgavene i kapittelet om islam. Dette vil da fungere som mitt analysemateriale for studien. Bøkene blir dermed ikke vurdert som en helhet, noe som kan ha en innvirkning på dybdelæringen. Disse lærebøkene inneholder mange kapitler og det er ikke nødvendigvis slik at det er kun kapitlene som legger vekt på dybdelæring, det kan være boka som helhet. Tar man utgangspunkt hva Udir sier om dybdelæring i overordnet del så handler det om at elevene kan anvende ferdigheter og kunnskaper i forskjellige fag til å løse fremtidige utfordringer individuelt og i samspill med andre. Derfor blir min forskning på kapitlene om islam ikke helt avgjørende om lærebøkene legger til rette for dybdelæring eller ikke. Bøkene kan som sagt i sin helhet tilrettelegge for dybdelæring og ikke bare i enkeltkapitler.

1.3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min er:

Hvordan legges det til rette for dybdelæring i en utvalgt lærebok for ungdomsskolen utgitt med innføringen av LK20 og i hvilken grad er læreverket endret fra en tidligere utgave?

For å undersøke dette har jeg valgt to lærebøker skrevet til to ulike læreplaner, en etter LK06 og en etter LK20. Studien vil ta for seg innholdet (fagtekstene) og elevoppgavene i kapittelet om islam. Lærebøkene jeg har valgt er *Horisonter 8* og *Horisonter 8-10*. *Horisonter 8-10* er en revisjon av *Horisonter 8*, *Horisonter 9* og *Horisonter 10*. I lys av at jeg har valgt en revisjon av ei lærebok vil disse forskningsspørsmålene være interessante å få svar på:

- Hvordan er elevoppgavene utformet?
- Hvordan er innholdet presentert?
- Hvordan skiller de to bøkene seg i fra hverandre relatert til dybdelæring?

Selv om bøkene er utgitt til to ulike læreplaner, betyr det ikke at forlagene og forfatterne har endret på innholdet og oppgavene. Dybdelæring kan ha forekommet allerede under LK06 uten at det har vært snakket om. Derfor vil disse forskningsspørsmålene være interessante å få svar på, da de kan gi uttrykk for om det har vært tilrettelagt for dybdelæring i den gamle læreboka og i den nye.

I neste delkapittel vil et utvalg av tidligere forskning på lærebøker og dybdelæring bli presentert. Tidligere forskning er med på å vise til hva som finnes av ulike forskninger om dybdelæring og lærebøker innen fagfeltet allerede, og hvordan denne studien kan plassere seg i rammen av den forskningen som allerede er gjort.

1.4 Tidligere forskning

På bakgrunn av studiens problemstilling, er det naturlig å presentere tidligere forskning som handler om bruken av lærebøker i den norske skole og forskning på dybdelæring i skolen. Lærebøker skal fungere som en støtte for lærere for å oppfylle læreplanmålene og de retningslinjene lærerne har fått fra myndighetene. I denne studien blir det undersøkt om kvaliteten til lærebøkene er god på tilretteleggingen for dybdelæring. Legger lærebøkene til rette for dybdelæring, eller er dette fraværende, og grunnen til at det er viktig å være bevisst på akkurat dette er, som nevnt ovenfor, er at noen lærere er avhengig av å bruke lærebøkene i undervisningen. Derfor er det viktig at bøkene oppfyller kravene som er gitt fra myndighetene.

I artikkelen *Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster norsk, samfunnsfag og engelsk på 9. og 10. trinn* konkluderer forfatterne at lærere ofte velger andre tekster enn de som står i lærebøkene. En trolig grunn til det, er at man finner mer oppdatert informasjon på nett og det ligger lett tilgjengelig for elevene. Forfatterne forklarer at lærerne i deres forskning til tider ønsket å nyansere, korrigere eller supplere læreboka på ulike områder. Måten lærerne løste dette på, var å ta i bruk andre, ofte digitale, kilder. Dette viser at lærerne i denne studien er kritiske til bruken av lærebøkene. Det kan være ulike grunner til at lærerne ønsker å ta i bruk andre kilder, et eksempel kan være tilretteleggingen for dybdelæring. Lærebøkene legger ikke godt nok til rette for dybdelæring, slik at lærerne må finne andre læringsressurser for å legge til rette for dybdelæring hos elevene. I undersøkelsen som blir gjennomført i *Fri fra lærebokas tøyler* viser at lærerne bruker den tilliten de har fått, som kompetente og selvstendige profesjonsutøvere, ettersom den norske skolen har kompetansebaserte læreplaner (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, s. 308). Dette er relevante funn som kan brukes inn i analysen av lærebøkene i K- RLE- faget i denne studien.

Hjardemaal (2021) skriver om *Dybdelæring i lys av åndvitenskapelig pedagogikk – hva ser vi da?* at han er kritisk til dybdelæring i norsk skole. I sin forskning argumenterer han for at flere viktige problemstillinger som omhandler kultur og historie ikke har blitt vurdert i diskusjonen

om dybdelæring. Han skriver om hvordan man i den nye læreplanen ønsker å unngå at elevene skal bli overlesset med fagstoff. Løsningen på problematikken med for mye fagstoff i skolen er, ifølge Ludvigsen- utvalget, å bruke mer tverrfaglige temaer, kjernebegreper og legge mer vekt på elevens evne til å lære, og utvikle denne evnen. Dette skal igjen forhindre at det skjer overflatelæring i skolen. Problematikken med for mye læringsstoff i skolen har gjennom årene, vært utfordrende. Hjordemaal mener derfor at hvis Ludvigsen- utvalget hadde brukt en åndsvitenskaplig pedagogikk i begrunnelsen og utforskningen av dybdelæringsbegrepet hadde resultatet vært annerledes. Han mener videre at læringsbegrepet som blir brukt i den nye læreplanen blir for snevert, slik at det ikke inkluderer «verdien av barnets møte med et pedagogisk innhold som stimulerer og utfordrer til allmenndanning, hvor også det skapende, affektive og kroppslige har en vesentlig plass» (Hjordemaal, 2021, s. 181). Oppsummerende i artikkelen konkluderes det med at dybdelæringsperspektivet retter søkelyset mot viktige utfordringer i dagens og fremtidens skole (Hjordemaal, 2021, s. 182). Denne forskningen belyser hvor viktig det er å stille kritiske spørsmål rettet mot dybdelæringsbegrepet og gir en forståelse for at de praktisk- estetiske fagene har blitt utelukket i definisjonen fra Udir om dybdelæring.

Engelsen (2019) er redd for at dybdelæringen ikke vil få ordentlig rot i klasserommet, men at det blir nok et element som vil bli «glemt» og fortrent av nye ideer om undervisning (Engelsen , 2019, s. 54). Hun problematiserer i sin artikkel, om dybdelæring egentlig er noe som har vært til stede i norsk skole i lenger tid, men som nå har kommet i nytt begrep. Engelsen (2019) diskuterer om dybdelæring kan sammenlignes med den vitenskapssentrerte læreplantenkningen som på 1950-/ 60- tallet dominerte i store deler av USA (s. 54). Det kommer frem at man i den amerikanske skolen opplevde en stofftrengsel for elevene. Dermed innførte amerikanerne vitenskapssentrerte læreplantenkningen. Denne måten å tenke på ble formulert slik: «Med faglig struktur forsto man de mest vesentlige begreper, ideer, prinsipper, teorier, problemstillinger og metoder innenfor et fagområde» (Engelsen , 2019, s. 56). Dette ligner veldig på det LK20 er opptatt av i sine kjerneelementer i skolen. Resultatet av denne forskningen til Engelsen (2019) er at hun kommer frem til at det er mange likheter mellom den vitenskapssentrerte læreplanstenkningen fra USA og dybdelæringen som kom for alvor inn i den norske skolen med LK20. Engelsen (2019) stiller allikevel spørsmålstegn til denne innføringen av dybdelæringen, om den har kommet for å bli eller om den havner i glemmeboken og blir satt i skyggen av nye pedagogiske læringsteorier. Denne forskningen vil kunne gi meg som forsker

et perspektiv på om dybdelæring er inkludert i disse to lærebøkene, eller om det allerede har blitt «glemt» eller i mindre grad vektlagt i lærebøkene.

1.5 Lærebøker og lærebokforfattere

Lærebøker er et resultat av en rekke utvelgelser innenfor et stort fagfelt av kunnskaper og verdier (Skrunes, 2010, s. 61). I K-RLE- faget vil ofte lærebøkene være forankret i både forskning og i en bred kultur- og livskunnskap. Dette er fordi faget ikke bare baserer seg på forskning, men også kultur og ulik livskunnskap. Lærebokforfattere må ta mange ulike hensyn når de skriver lærebøker, de er bundet til både lover og læreplaner. Med LK06 og LK20 er det lagt opp til stor valgfrihet blant lærerne i hva de velger å vektlegge og hvordan de velger å legge opp K-RLE undervisningen sin. Et eksempel på et læreplanmål i K-RLE etter 10. trinn i LK20 er: «Utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Allikevel har lærebokforfatterne et frirom å handle innenfor. Som nevnt ovenfor kan læreplanen ha ganske åpne læreplanmål, hvor lærebokforfatteren må tolke hva elevene skal lære. Lærebokforfatteren tolker læreplanmålet, slik at det kan bli meningsbærende og håndterlig i en læringssituasjon (Skrunes, 2010, s. 61). Det ovennevnte læreplanmålet viser at lærebokforfatterne bør velge å presentere kristendom, men hvilke andre religioner og livssyn de ønsker å inkludere i læreboka er til en viss grad valgfritt. Lærebøkene står i utgangspunktet helt frie til å velge hva de ønsker å inkludere og ikke, da det i Norge ikke finnes noe organ som kvalitetssjekker lærebøkene i den norske skole. Lærerne står allikevel frie til å velge om de ønsker å bruke lærebokas tolkninger av læreplanmålene eller den utvelgelsen som lærebokforfatterne gjør. Det vil si at lærerne står helt fritt til å velge og finne fagstoff selv om de ulike religionene og livssynene. Om læreren velger å bruke læreboka, blir undervisningen utsatt for det utvalget og de overveielsene lærebokforfatterne har valgt å gjøre. Dette betyr ikke nødvendigvis at det er noe negativt i det å bruke læreboka, men læreren bør være klar over at forfatterne har gjort et utvalg og det utvalget ikke nødvendigvis er det beste. Læreren kjenner klassen sin aller best, og derfor kan en lærer tilrettelegge undervisningen til klassen. Ei lærebok gjør ikke det, den har gjort et utvalg av fagstoff som forfatterne tenker er mest hensiktsmessig for den aldersgruppen i hele Norge. Velger læreren å bruke *Horisonter 8- 10* har læreboka valgt å vektlegge religionene islam, kristendom, hinduisme, buddhisme og jødedom. I disse fem store religionene fokuserer også læreboka på hvordan de kommer til uttrykk i media og populærkultur. Boka har dermed gjort

et utvalg ved at de kun ønsker å fokusere på disse fem religionene og ikke hvordan for eksempel Bahai og Sikhismen kommer frem. Bahai og Sikhismen er nevnt i læreboka, men i liten grad i hvordan de kommer til uttrykk i media og populærkulturen. Aashamar, Bakken og Brevik (2021) skriver i sin artikkel at i det norske klasserommet ser man en stor variasjon i bruken av lærebøker (Aashamar, Bakken, & Brevik, 2021, ss. 297- 298). Det er naturligvis ulike grunner til det, men det kan være at ikke lærerne er fornøyde med utvelgelsen lærebokforfatterne har gjort. Læreboka som sluttprodukt er et resultat av politiske verdier, fagkunnskaper og didaktisk tilrettelegging (Skrunes, 2010, s. 64). Oppsummerende kan man også si at lærebøkene er et resultat av lærebokforfatterne og forlagenes tolkninger av fag, lov og læreplan.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for tidligere forskning og teori som jeg skal bruke i analysen av lærebøkene. Først i dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike måter mennesker lærer på. Videre vil jeg prøve å komme med en definisjon på hva læring er som fenomen. Definisjonen av hvordan mennesker lærer er viktig å ta med seg inn i forskningen på dybdelæring, som denne studien skal ta for seg. Etter redegjørelsen av læring vil jeg definere begrepene dybdelæring og overflatelæring og vise til viktigheten av at vi har et K-RLE fag i den norske grunnskolen. Grunnen til at jeg velger å definere dybdelæring er naturligvis fordi det er et helt sentralt begrep å forstå i denne oppgaven, og det er viktig å få frem at det kan bli definert på forskjellige måter hos ulike forskere og teoretikere. Begrepet overflatelæring blir ofte omtalt i læreforskning som motpolen til dybdelæring, og overflatelæring som begrep var helt sentralt i læreplanene fra LK06. Allikevel er det ikke slik at læreplanene fra LK06 ikke inneholder målformuleringer som fremmer eller tilrettelegger for dybdelæring, men begrepet dybdelæring blir ikke nevnt som et eget begrep eller som et helt sentralt begrep i LK06. Felles for de fleste målformuleringene fra LK06 er at de i større grad fremmer det som omtales som overflatelæring enn dybdelæring. Siden jeg i denne studien har forsket på ei lærebok fra LK06 og en fra LK20 vil det derfor være relevant å definere hva både overflatelæring og dybdelæring er. Til slutt vil jeg vise til hvorfor K- RLE- faget er viktig å ha i norsk grunnskole og hvordan det faget kan være med på å se de store sammenhengene med andre skolefag og i samfunnet. For det er nettopp dette dybdelæringen skal hjelpe elevene med, se de store sammenhengene av det de lærer i fagene, kan være nyttig kunnskap i andre fag.

2.1 Læring

Dette avsnittet skal ta for seg ulike måter å lære på, samt hvordan læring oppstår. Læring som fenomen har vært diskutert og fått mye oppmerksomhet helt siden antikken (Stray & Wittek, 2019, s. 107). Og det er med god grunn at læring som begrep og fenomen har vært diskutert i fagfeltet siden antikken, da alle mennesker lærer ulikt. Hvordan læring oppstår og skjer blir diskutert innenfor ulike læringsteorier, altså teorier om hvordan læring oppstår. Hva som blir vektlagt innenfor de ulike læringsteoriene varierer i stor grad. Noen teorier legger vekt på biologisk modning, mens andre vektlegger kulturell og sosial opprinnelse (Stray & Wittek, 2019, s. 107). Utdanningsvitenskapen har bidratt i forskningen om læring med viktige ideer og metaforer på hvordan læring kan forstås og hvordan læringsprosesser kan stimuleres (Stray & Wittek, 2019, s. 107). Ifølge Stray og Wittek (2019) skilles det i utdanningsvitenskapen mellom tre ulike metaforer på hvordan læring oppstår, 1) ideen om at læring skjer når kunnskap overføres, blir forklart eller demonstrert for oss, 2) eleven som aktiv utforsker og 3) eleven som deltaker, og her vender man blikket mot samarbeid og interaksjon som en avgjørende prosess (ss. 107- 108). Elevene vil ta i bruk ulike læringsmetoder i ulike fag og i ulike undervisningssituasjoner. LK20 setter disse tre punktene helt sentralt i sine mål for opplæringen i norsk grunnskole og videregående skole.

Ifølge Imsen (2008) er læring noe som skjer i tilknytning til menneskers daglige virksomhet (s. 163). Læringen i hverdagen skjer ikke nødvendigvis bevisst, men det skjer på fritiden, i hjemmet og på arbeidsplassen. Dette er fordi alle mennesker har private læringsrom hvor egne interesser, nysgjerrighet og intensjoner får styre. Til forskjell fra skolen, forventer man ikke i like stor grad at læring skal skje på fritiden, og det er kanskje det som er litt utfordrende når det snakkes om læring i skolen. Alle mennesker har en forventning om at skolen skal lære bort noe til de som går der. Men hva er så læring? Imsen (2008) presenterer to ulike definisjoner av læring. Den første definisjonen er hentet fra Hilgard & Atkinson, 1967, og lyder som følger: «Læring er en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring» (Imsen, 2008, s. 168). Den andre definisjonen er hentet fra Harbo og Myrhe, 1963: «Læring omfatter alle forandringer i menneskets personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til arvelig bestemte faktorer» (Imsen, 2008, s. 168). Felles for disse to definisjonene er at de handler om at læring er noe som fører til en varig endring enten om det er personlighetsendring eller atferdsendring. Ved at mennesket gjennomgår

personlighetsendring eller atferdsendring kan det resultere i at mennesket videreutvikler sine kunnskaper. Dette kan gjøre at mennesket gjennomgår en kognitiv endring. Denne endringen skjer etter øvelse og erfaringer mennesket gjennomgår gjennom livet. Oppsummerende er læring en endringsprosess, enten om den er personlighetsmessig eller atferdsmessig. Videre har det blitt, og blir fortsatt, diskutert hvordan mennesket lærer best mulig. Dette er naturligvis vanskelig å vite, siden læring er individuelt. Det er stor forskjell på hvordan mennesket lærer best mulig. Allikevel er det tre tilnærminger om læring som har satt sine spor med tanke på hvordan vi forstår læring og underviser i vår kultur (Stray & Wittek, 2019, s. 114). Disse tre tilnærmingene kommer fra store vitenskapsteoretiske retninger og de blir ofte kalt behaviorismen, kognitivismen og sosiohistorisk tilnærming. Disse tre tilnærmingene har ulike syn på hva læring er og hvordan læring oppstår. Derfor vil også lærere legge opp undervisningen ulikt etter hva slags læringsteori de liker best og hva som fungerer til akkurat det faget og det temaet. Det er viktig at læreren også varierer sin undervisning, og overveier bruken av ulike didaktiske metoder. Dette er fordi læreren må gjøre en rekke valg i forberedelsen av sin undervisning. Slike valg kan være valg av undervisningsmetode og undervisningsaktivitet, skal undervisningen være lærer- eller elevstyrt? Slike valg må læreren ta, for å kunne gi elevene best mulig forutsetninger for at det skal oppstå læring i klasserommet. Variasjon er et viktig punkt her, siden elevene lærer på ulike måter, må læreren prøve å tilpasse læringen til alle elevene, og det kan gjøres ved variasjon i undervisningen.

Felles for de to ovennevnte definisjonene for læring er at det er en endring som skjer, men hvordan læring oppstår er det ulike oppfatninger om. Dette er fordi læring er en individuell prosess og det finnes derfor mange ulike læringsteorier som forteller om hvordan mennesket utvikler seg og som da også ser på hvordan mennesket lærer og utvikler seg best mulig. Ludvigsen- utvalget har også tatt for seg begrepet læring og sett på ulike måter på hvordan mennesket lærer.

Ifølge NOU 2014:7 er læring «en aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon» (NOU, 2014:7, s. 32). Dette betyr, for at læring skal oppstå må aktiviteten, i dette tilfellet undervisningen, legge opp til at elevene tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap. Dette kan skje på ulike måter, og hvordan det

vrderes i den norske skole er et resultat av at læring skal være at elevene tilegner seg nye eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap med Blooms taksonomi. I NOU-en skrives det at mye av forskningen på læring har handlet om kognitiv læring i større grad enn sosiale og kulturelle forhold (NOU, 2014:7, s. 32). Det er først de siste 20 årene forskningen har endret seg, slik at den nå også i større grad enn tidligere, tar for seg de sosiale og kulturelle forholdene. Dette har resultert i at forskerne har funnet ut at læring ikke bare påvirker de kognitive prosessene (tankeprosesser), men også følelser, motivasjon, sosiale ferdigheter og relasjoner (NOU, 2014:7, s. 32). Dette får betydninger for elevene videre i livet. Skal elevene lykkes, så må elevene kunne utvikle sine sosiale og emosjonelle kompetanser, ifølge nyere forskning på feltet. De sosiale og emosjonelle kompetansene kan være mer utfordrende å endre på enn de kognitive prosessene. Dette er fordi de sosial og emosjonelle kompetansene er i større grad knyttet til elevens holdninger og etiske vurderinger, enn kompetanse i fag, som i stor grad er videreformidling av kunnskap. Dermed får K-RLE- faget en viktig plass i opplæringen og bevisstgjøringen om holdninger og danning. I K-RLE skal elevene etter 10. trinn blant annet «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom». I dette kompetansemålet får elevene utfordret både sin nysgjerrighet ved å utforske, men de får også utfordret sine personlige og etiske synspunkt. Dette er med på å skape og utvikle ulike holdninger hos elevene, samtidig som de lærer at man må respektere at ikke alle har like meninger som seg selv.

Oppsummerende handler læring om endringer i de kognitive prosessene til mennesket, enten det er tilegnelse av ny kunnskap, eller endring eller forsterking av eksisterende kunnskap. Utviklingen av de sosiale og emosjonelle kompetansene til elevene blir også viktige i synet på læring. Det er de kompetansene som kan være med på at elevene lykkes videre i livet i samspill med de kognitive prosessene.

2.2 Religionsdidaktikk

Religion har preget skolen fra skolens start. Til å begynne med var skolen en kirkeskole, som skulle lære norske barn og unge opp i kristendommen, slik at de kunne bestå konfirmasjonen. Dette varte frem til 1800- tallet (Lippe & Undheim , 2017). Faget har hatt en betydelig utvikling fra 1800- tallet og frem til i dag. Dagens K-RLE- fag startet som et kristendomsfag, videre til at faget var todelt med kristendomsfag og livssynsfag, fra 1997 ble kristendom med religions- og livssynsorientering (KRL) innført, og etter mange ulike revideringer i 2002, 2005 og 2008

skiftet faget navn til RLE i 2008, før det i 2015 ble til kristendom, religion, livssyn og etikk (K-RLE) (Lippe & Undheim, 2017, ss. 12-13). Religionsfaget er ett av de fagene som har gjennomgått flest endringer og er kanskje et av de mest omdiskuterte fagene som er i norsk grunnskole, da faget berører elever personlig og det er flere som har vært kritiske til at kristendommen som religion har fått så mye plass.

Hvordan underviser man i et slikt fag? Et av de viktigste punktene en religionslærer må tenke på er at han eller hun ikke lar egen religion eller eget livssyn prege undervisningen. Det er viktig å forhindre at religionslærerne forkynner en religion eller et livssyn i K-RLE- faget, og det er så viktig at det i *Opplæringslova* er en egen paragraf som handler om «Undervisninga i faget kristendom, religion, livssyn og etikk» (Lovdata, 2015). Det står i *Opplæringslova*: «Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande» (Lovdata, 2015). Videre i *Opplæringslova* står det at faget er et ordinært fag, som på lik linje med alle andre fag skal samle alle elever, samt gi elevene kunnskap om respekt, forståelse og evne til medmennesker som har ulike oppfatninger om tros- og livssynsspørsmål. Lippe og Undheim (2017) skriver også at læreren må være klar over at elevene vil reagere ulikt på ulike ting i faget, siden faget berører deres personlige ståsted (Lippe & Undheim, 2017, s. 18).

Oppsummerende kan K- RLE- faget forstås som et fag hvor læreren må tenke nøye igjennom undervisningen sin før man gjennomfører den, samt kjenne elevgruppen sin godt. Dette kan med fordel gi et bedre utbytte av undervisningen, siden læreren er bevisst på sine valg for å kunne gi elevene et best mulig læringsutbytte. Med bakgrunn i fagets historie og at faget har en egen paragraf i *Opplæringslova* er det også viktig at religionslæreren gjør gode og presise overveielser over presentasjon av lærestoffet. Forrige kapittel handlet om læring og om hvordan mennesker lærer, og i K-RLE- faget utvikles ikke bare de kognitive prosessene, men også de sosiale og emosjonelle kompetansene. Dette er fordi faget berører elevene på et personlig plan, og de blir utfordret til å gjøre seg opp en mening i etiske dilemmaer og de tilegner seg kunnskaper om ulike religion og livssyn som kan vekke nysgjerrigheten deres. Det kan føre til at elever ønsker å lære mer, eller noen elever kan føle at dette ga mening for meg og endelig har jeg funnet mitt livssyn eller min religion. Faget i seg selv og læreren skal ikke forkynne verken religion eller livssyn, men presentere alle religioner og livssyn på en nøytral og

respektfull måte, men allikevel kan elevene føle en større tilhørighet og mening med noen religioner og livssyn i større grad enn med andre.

2.3 Dybdelæring

Regjeringen oppnevnte i 2013 et utvalg, ved kongelig resolusjon, som fikk i oppdrag å vurdere grunnopplæringens fag. De skulle vurdere kravene elevene blir stilt ovenfor når de i fremtiden kommer ut i arbeids- og samfunnslivet. Hvilke krav til kompetanse stilles det til våre fremtidige samfunnsborgere? Lederen for dette utvalget var Sten Ludvigsen. Ludvigsen- utvalget, som navnet på utvalget ble, var de som for alvor fikk dybdelærings- begrepet inn i den norske skolen i LK20, og inn i norsk skolepolitikk. Begrepet var forholdsvis nytt i norsk skolesammenheng, da det ble presentert for første gang i 2014. Derfor vekket det stor interesse for dette «nye» begrepet blant lærere og alle som engasjerer seg innenfor utdanning og pedagogikk i Norge. I dette kapittelet skal jeg belyse ulike måter å forstå begrepet dybdelæring på, og avslutningsvis vil jeg presentere hvordan Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring.

Veldig mange tenker kanskje med en gang de hører begrepet dybdelæring, at det blir forstått som at man skal grave dypt og lære mye om noe. Det er ikke nødvendigvis slik begrepet blir forstått i skolesammenheng. Vi skal se på forskjellige måter å forstå dybdelæring på i skolesammenheng.

Fullan, Quinn og McEachen (2018) definerer dybdelæring som «prosessen med å skaffe seg disse seks globale kompetansene: karakterer, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning» (s. 41). Disse seks kompetansene er med på å skape ferdigheter som mennesket trenger for å ha en høy funksjonalitet i et komplekst univers. Det som da blir neste utfordring er at elever og lærere, samt de som har skrevet læreplanene, har en felles forståelse av hva som ligger i hver av de seks kompetansene. Undervisere over hele landet må tilegne seg en nokså lik forståelse for disse kompetansene, for at elevene skal forstå de store sammenhengene i samfunnet. Disse seks kompetansene er gjort rede for i den overordnede delen av læreplanen under *Opplæringens verdigrunnlag og Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Under disse punktene får lærerne en veiledning om karakterer, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Disse seks kompetansene i den overordnede delen av læreplanen vil jeg komme tilbake til. Noe som er viktig å ha i bakhodet når man leser om teorien til Fullan m.fl. er at de sier at dybdelæringen ikke er politisk drevet

eller initiert ovenfra og ned, den kommer ikke fra myndighetenes side (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018, s. 18). Disse tre forskerne kommer fra USA og Canada, noe som kan forklare motsetningen til Norge. I Norge blir læreplaner og bestemmelser om endringer i skolen bestemt politisk av myndighetene. Dette gjelder naturligvis også for LK20, hvor Ludvigsen- utvalget fikk i oppgave å forske på hva man skulle vektlegge i opplæringen i den norske skolen. Denne forskningen resulterte i at den norske skole trengte mer fokusering på dybdelæring og i mindre grad på overflatelæring. Forståelsen for begrepet som Fullan m.fl. presenterer er ikke så ulik som den som blir brukt i Norge. Den største forskjellen er at dybdelæring blir introdusert fra myndighetene og ikke kommuner og fylker, slik Fullan m.fl. sier i sin forståelse av begrepet. For det som er felles for Norge og Fullan m.fl. er at dybdelæring skal føre til at elevene som fremtidige selvstendige samfunnsborgere har gode lokale kunnskaper som de kan ta med seg ut i den globaliserte verden. Fullan m. fl. sier videre i sin forståelse av begrepet at *dybdelæring handler det om at vi alle må finne vår plass i en kompleks og skremmende verden* (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018, s. 18).

I Regjeringen sitt dokument *Retningslinjer for utformingen av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* defineres dybdelæring slik:

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

Dette var retningslinjene som de som reviderte alle læreplanene i alle norske skolefag måtte forholde seg til. Fagene i den norske skole skal nå fokusere på dybdelæring og på denne måten forberede elevene på et aktivt medborgerskap i videre samfunn- og arbeidsliv. Det vil si at det elevene nå skal lære, skal de i større grad enn tidligere, kunne bruke i andre fag og andre sammenhenger i kjente og ukjente situasjoner, sammen med andre eller alene. På den måten kommer de seks globale kompetansene for det 21. århundret inn i den norske skolen. Viktigheten av at elevene klarer å se større sammenhenger er viktigere enn noen gang. Et eksempel på dette kan være at man i K- RLE skal etter 10. trinn kunne, ifølge kompetansemålene i faget:

- utforske og presentere sentrale trekk ved kristendommen og andre religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse i dag

- utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Da skal elevene kjenne til ulike religioner og livssyn med vekt på utbredelse og endringsprosesser globalt og nasjonalt. Hvis elevene for eksempel har lært om jødedommen i K-RLE vil de tilegne seg kunnskap om religionens historie, det sentrale i religionen og utbredelsen i dag. Elevene vil få en forståelse for at det ikke finnes mange jøder i verden i dag, og at grunnen er at under 2. verdenskrig ble det drept 6 millioner jøder. I samfunnsfag etter 10. trinn skal elevene kunne følge: «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse tre kompetansemålene fra disse to fagene viser at elevene kan ta med seg kunnskap fra K-RLE inn i samfunnsfaget, eller motsatt. Her kan elevene benytte seg av den kunnskapen de allerede har tilegnet seg i ett fag, og overføre den kunnskapen de allerede innehar inn i det andre faget. Lærerne på sin side, kan også i større grad jobbe tverrfaglig, slik at lærerne kan legge opp undervisningen parallelt slik at elevene jobber med de samme temaene i begge fagene på samme tid. På denne måten kan lærerne hjelpe elevene med å se større sammenhenger mellom fag, og på den måten ivareta dybdelæringen.

Pellegrino og Hilton (i (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 27) definerer dybdelæring som «prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon». Denne definisjonen av dybdelæringsbegrepet er svært likt som det vi ser regjeringen la frem til læreplangruppene som skulle revidere læreplanene i alle fag. Essensen her er at elevene skal reflektere over egen læring, og de skal kunne forstå metoder og begreper i nye sammenhenger.

Til slutt skal jeg belyse Udir sin definisjon av begrepet dybdelæring. Udir sin definisjon av begrepet ligner definisjonen fra Ludvigsen- utvalget (2014). Ludvigsen- utvalget definerer dybdelæring som

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 en varig forståelse (NOU, 2014:7, s. 35).

Dette er definisjonen utvalget presenterte i første rapport til stortinget etter de var samlet, og den ble stående i 2015- utredningen. Definisjonen er Ludvigsen- utvalget sin forklaring på hva dybdelæring er og at dette skal de nye læreplanene inneholde. Den endelige definisjonen fra Udir kan på noen områder ligne på Ludvigsen- utvalget sin, men de er ikke identiske. Udir har valgt, som vi har sett tidligere, å definere dybdelæring slik:

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

Her ser vi at det er mange elementer fra Ludvigsen- utvalget som går igjen. Begge definisjonene er enige om at dybdelæring er med på å gradvis utvikle forståelse og kunnskap. I Ludvigsen- utvalget er de mer opptatt av at dybdelæringen skal føre til varig forståelse av egen læring ved hjelp av analysering, refleksjon og problemløsning. Den endelige definisjonen til Udir legger også vekt på individuell læring, men her blir også samarbeid nevnt. Udir får på denne måten vist hvor viktig de mener at samarbeid er for å oppnå dybdelæring og gjøre elevene forberedt på et samfunn som inneholder mye samarbeid på ulike plattformer. Udir vektlegger også at denne kunnskapen og forståelsen elevene tilegner seg også skal kunne hjelpe dem med å løse problemer og utfordringer i kjente og ukjente situasjoner. Elevene må dermed ha kjennskap og kunnskap om når det kan være nyttig å bruke kunnskapen de har tilegnet seg i nye situasjoner de kommer opp i. Dermed ser vi at det støttes av det jeg har nevnt tidligere om at man skal kunne overføre kunnskap man har tilegnet seg i et fag, over til et annet fag. Elevene skal kunne klare å se sammenhenger mellom det lærer i skolen.

I tillegg er de seks kompetansene som Fullan, Quinn og McEachen presenterer, også nevnt hos Udir. De er opptatt av sammenhengen mellom dybdelæring og kompetanse. Kompetansebegrepet blir av utdanningsdirektoratet definert som «(...) å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene som man finner i læreplanene til fagene viser til både kunnskaper og ferdigheter. Elevene skal for eksempel i K-RLE etter 10. trinn kunne «bruke og drøfte fagbegreper om religion og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her må elevene ha kunnskap om de forskjellige fagbegrepene som finnes i religions- og

livssynsuniverset, men de må også ha ferdigheter som kan gjøre at de kan drøfte disse fagbegrepene i andre kontekster. Her ser vi at ferdigheter og kunnskaper henger godt sammen. Hvis vi går tilbake til dybdelæring så ser vi at dybdelæring og kompetansebegrepet henger godt sammen. Når elevene nå kan fagbegreper innenfor religion og etikk, og i tillegg kan de drøfte dem, kan de lettere mestre andre fag. Akkurat det at de kan mestre andre fag kan være at de får en større forståelse for en religion som dukker opp i en historisksammenheng eller i samfunnet generelt.

De seks globale kompetansene i dybdelæring ifølge Fullan m.fl.- karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning - er viktige for å få til god dybdelæring. Disse kompetansene er en del av det som omtales som det 21. århundrets kompetanser. NOU 2014:7 skriver at dette er kompetanser som elevene vil trenge i det fremtidige samfunns- og arbeidslivet. Disse kompetansebehovene er utarbeidet og forsket på av nasjonale organisasjoner og internasjonale prosjekter (NOU, 2014:7, s. 111). Forskerne har kommet frem til ti ulike kompetanser, som felles nasjonalt og internasjonalt, er viktig at elevene i skolen mestrer. Fullan m.fl. bruker seks av disse kompetansene, men det finnes altså fire til. De ti kompetansene er fagkompetanse, IKT- kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning, metakognisjon og å lære å lære, personlig og sosialt ansvar, kulturell bevissthet og kompetanse, liv og karriere/ jobbkompetanse og borgerskap – lokalt og globalt (NOU, 2014:7, s. 116). På forskningsområdet diskuteres det om hvorvidt dette er ny kunnskap, eller om det allerede eksisterer i skolen. Det forskerne har kommet frem til er at disse kompetansen burde i enda større grad komme til syne i skolen. I den norske skole er flere av kompetansene inkludert i det overordnede delen av læreplanen, og kompetansen medborgerskap er inkludert som et tverrfaglig tema som skal fungere i alle fag. I lys av innføringen av begrepet dybdelæring, kan vi også se at Udir er opptatt av sammenhengen mellom dybdelæring og kompetansebegrepet. Som forskerne har diskutert, har det vært en utfordring tidligere med slike globale kompetanser, og det er fordi det har vært altfor lite fokus på hvordan man skal kunne implementere de i undervisningssammenheng. Det har vært vanskelig å måle dybdelæring og kompetanse, men det kan det bli en endring på nå. Koritzinsky (2021) kritiserer dybdelærings plass i den overordnede delen av læreplanen og mener at det er bemerkelsesverdig at et av de aller viktigste elementene i fagfornyelsen kun blir beskrevet på sju linjer (Koritzinsky, 2021, s. 43). Disse sju linjene blir kun presentert i overordnet del av læreplan, men indirekte inngår dybdelæring i noen andre avsnitt i læreplanen, men det er kun i

underkapittelet 2.2 *Kompetansene i fagene* i overordnet del, dybdeløring er presentert alene. Der står det følgende:

Skolen skal gi rom for dybdeløring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdeløring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Udanningsdirektoratet, 2020).

Videre kritiserer Koritzinsky Udir sin bruk av begrepet. I avsnittet 2.4 *Å lære å lære* står det at «sammenhenger mellom kunnskapsområder gir dypere innsikt» (Koritzinsky, 2021, s. 43). I avsnittet rett foran dette står det at dybdeløring er ensidig knyttet til «forståelsen av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag» (Koritzinsky, 2021, s. 43). Først sier altså Udir at dybdeløring er sammenhenger mellom kunnskapsområder, for så i avsnittet foran si at det er elementer og sammenhenger innenfor et fag. Her mener Koritzinsky at Udir er utydelige og de har ikke fulgt opp intensjonen sin om at hele læreplanverket skal henge bedre sammen enn tidligere (Koritzinsky, 2021, s. 43). Etter å ha lest om kritikken til professor Koritzinsky kan man lett bli forvirret over at Udir ikke er konsekvent i sin definisjon av begrepet dybdeløring. Men på en annen side kan det være at Udir ønsker at dybdeløring både er sammenhenger mellom kunnskapsområder og at det er elementer og sammenhenger innenfor et fag.

2.4 Overflateløring kontra dybdeløring

Det at dybdeløring som begrep i norsk skole ikke ble presentert før i 2014 med Ludvigsen-utvalget betyr ikke at det ikke har eksistert tidligere, slik Engelsen (2019) også hevder. Dybdeløring har nok eksistert i norsk skole allerede før 2014, men det har ikke vært like stort fokus på det tidligere, i forhold til hva det ble med utarbeidelsen og innføringen LK20. Med innføringen av begrepet dybdeløring, blir motparten til begrepet enda tydeligere, nemlig overflateløring. Disse to begrepene skilte forskerne Roger Sjøljø og Ference Morton mellom allerede på 1970- tallet (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). De hadde en positiv fremstilling av begrepet dybdeløring, kontra en litt mer negativ fremstilling av overflateløring. Måten de både skilte og presenterte disse to begrepene på er gjennom studenters tilnærming til akademiske tekster (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Sjøljø og Morton kom frem til at

resultatene kunne deles inn i to kategorier. Den første kalles for «puggerne», og det var de studentene som pugget detaljkunnskap og fakta frem mot eksamen. Disse studentene drev da med overflatelæring. Den andre gruppen pugget detaljkunnskapen og fakta, de også, men i motsetning til «puggerne», var denne gruppen opptatt av å sette kunnskapen inn i en større sammenheng. Denne gruppen viste større indre motivasjon for læringsarbeidet. Det at de ble drevet av indre motivasjon, gjorde at de tilegnet seg en mye dypere forståelse av faget enn studentene som pugget læringsstoffet og var fornøyd med kun pugging av læringsstoffet. Elevene som var drevet av denne indre motivasjonen tilegnet seg såpass mye kunnskap at de klarte å se denne kunnskapen i en større sammenheng og dermed opplevde de dybdelæring. Dybdelæringen blir da en idealprosess for bedre og mer varig læring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Elever som har en indre motivasjon for å lære har større forutsetninger for å oppnå dybdelæring, som igjen vil føre til bedre og mer varig læring. Derfor er det viktig at lærerne tilpasser undervisningen etter elevgruppen, slik at alle elever har muligheten til å oppleve en indre motivasjon for et ønske om å lære.

Det er ikke bare Själjö og Morton som omtaler dybdelæring som motsatsen til overflatelæring, det samme gjør også Ludvigsen- utvalget i deres første NOU (NOU, 2014:7, s. 36). Der omtales dybdelæring som at undervisningen skal legge til rette slik at elevene skal kunne «se etter mønstre», «organisere sin egen kunnskap», «vurdere nye ideer», «reflektere over sin egen forståelse» og «relatere nye ideer til det vi allerede vet» (NOU, 2014:7, s. 36). Motsatsen, altså overflatelæring, har en mer negativ tone og den er opptatt av at undervisningen skal legge til rette for at eleven skal kunne «memorere uten å reflektere», «har vanskelig for å forstå nye ideer» og «jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til det de kan fra før» (NOU, 2014:7, s. 36) (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Under er det en skjermdump fra NOU 2014:7, som viser systematisk og oversiktlig forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring.

Tabell 3.1 Dybdelæring og overflatelæring

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

Kilde: Sawyer 2006, utvalgets oversettelse

Figur 1: Dybdelæring versus overflatelæring fra NOU 2014 (NOU, 2014:7, s. 36)

I senere rapporter fra utvalget blir man gradvis mindre opptatt av å skille mellom overflatelæring og dybdelæring. En årsak kan være at denne forskjellen er mer kunstig enn den er reell (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Det er heller kanskje ikke så merkelig at Ludvigsen-utvalget går mer bort fra å skille mellom dybdelæring og overflatelæring når vi ser at det som kanskje har best læringseffekt er å benytte begge to. Fodstad (2017) skriver: «Det hjelper ikke å kunne lese strategisk om du ikke leser, reflekterer over egen læringsprosess hvis du ikke lærer noe om, utvikle metaspråk uten språk.» (Fodstad, 2017). Her kommer det frem at overflatelæring er en grunnleggende del av dybdelæringsprosessen. Det samme mener Dahl og Østern (2019) når de har forsket mer på dybdelæring versus overflatelæring. De skriver om ulike forskningsgrupper som har forsket på dybdelæring og overflatelæring. Forskingen som ble gjennomført var rettet mot høyere utdanning og ikke grunnskole, men det sentrale funnet som forskningsgruppene kom frem til var at forståelsen av begrepene endret seg etter hvor mer de forsket (Østern & Dahl, 2019, s. 47). Dybdelæring og overflatelæring ble i større grad forstått som sammenhengende strategier. Elevene vil i læringsprosessen veksle mellom disse to strategiene avhengig av motivasjon, kontekst, lærerinteraksjon og situasjon for å lære (Østern & Dahl, 2019, s. 47). Dermed kan man ikke forstå disse to begrepene som to separate strategier for læring, men de må sees i lys av hverandre.

2.5 Blooms taksonomi

Nesten all utdanning i Norge har tatt utgangspunkt i Benjamin Blooms taksonomi. Dette gjelder både for grunnskole, videregående og høyere utdanning. Blooms taksonomi er hovedsakelig designet for å danne mentale operasjoner hos barn (Hrebin, Hrabovska, Karkovska, & Vovk, 2020, s. 62). Pedagogisk taksonomi betyr å bygge et tydelig system som inneholder pedagogiske mål, og det var derfor Bloom kalte sin taksonomi, for pedagogisk taksonomi. Disse pedagogiske målene skal nås i en gitt rekkefølge. Bloom har tre hovedområder for elevenes aktivitet, kognitiv, affektiv og psykomotorisk (Hrebin, Hrabovska, Karkovska, & Vovk, 2020, s. 63). Disse tre hovedområdene er bedre kjent som begrepene, kunnskaper, ferdigheter og holdninger i den norske skole. Hovedområdet som handler om elevens kognitive områder, tar for seg utviklingen av tenkning og tilegnelse av kunnskap. For å kunne påvirke det affektive området, innebærer det å øke elevens læringsmotivasjon, selvfølelse og verdidannelse. Under den affektive delen av taksonomien vil et fag som K-RLE få stor plass. Dette er det eneste holdningsdannede faget i den norske skole. I læreplanen til K-RLE og i delen *Om faget* står det:

I KRLE behandles verdispørsmål på bakgrunn av kunnskap om religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer og gjennom utforskning av slike tradisjoner og ideer. Elevene skal bli kjent med verdiene som skolen og samfunnet bygger på, og hvordan de er forankret i ulike religioner og livssyn. Dette er verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I dette sitatet fra *Om faget* kommer verdigrunnlaget tydelig frem i K-RLE-faget. Til slutt skriver Bloom om det psykomotoriske området, som spiller en viktig rolle i elevenes utvikling av motoriske ferdigheter. Dette er tre kjente hovedområder for alle som har kjennskap til den norske skolen. Læreplanene i de ulike fagene legger opp til en kognitiv utvikling og tilegnelse av kunnskapen, og skolen ønsker å fremme lærelyst, gi gode verdier og elevene skal få en god selvfølelse. Gjennom hele skolegangen får også norske elever utviklet sine motoriske ferdigheter iblant annet faget kroppsøving. Samtidig er det ulike fag som er med på fremme de motoriske ferdighetene, slik som praktisk-estetiske fag og naturfag. Til slutt er det mest sentrale fra Blooms taksonomi at elevene prestere på seks ulike nivåer: 1) kunnskap, 2) redegjørelse, 3) anvendelse, 4) analyse, 5) syntese og 6) evaluering (Andreassen, 2020, s. 97). Disse seks ulike nivåene gjennomsyrrer hele den norske skoleopplæringen. Dette er også kunnskaper og ferdigheter forskerne i kapittel 2.3 mener at elevene må inneha for å oppnå dybdelæring.

Knytter man Blooms taksonomi til dybdelæring, kan man stille seg kritisk til hvor mye denne vurderingsformen er med på å fremme dybdelæring. En kritisk tanke til denne taksonomien er når denne går fra å kun være en vurderingsform til å bli en undervisningsteori. Case (2015) stiller seg kritisk til at ofte blir elevene delt inn i kategorier for hvor god kunnskap de har om noe (Case, 2015, s. 76). Han skiller i sin studie mellom «higher- order»- og «lower- order»- oppgaver. I studien, fant Case ut, at ofte var kritisk tenkning forbeholdt kunnskapsrike klasser, som kunne gjennomføre «higher- order»- oppgaver. Normale klasser kunne ikke få slike oppgaver, da de ikke innehar de kunnskapene de må ha for å kunne løse oppgavene. Elevene kunne ikke anvende, vurdere eller syntetisere kunnskapen slik som «higher- order»- elever, dermed endret læreren kompetansene til å huske, oppsummere og liste opp kunnskap. I forskningen til Case kommer det frem at det er viktig at ikke lærerne senker nivået på oppgavene, men at de kan anta at alle kan utføre de vanskeligste oppgavene og at læreren heller kan endre på spørsmålene (ordlyden) for å redusere vanskelighetsgraden og ikke nivået. Ser vi denne forskningen i lys av dybdelæring, kan vi forstå at Blooms taksonomi ikke nødvendigvis tilrettelegger for dybdelæring. Taksonomien er opptatt av å kunne sette kunnskap inn i nivåer, mens dybdelæringen er opptatt av å kunne anvende, forstå og reflektere den kunnskapen man skal kunne tilegne seg. Anvende og forstå er to kompetanser som man finner igjen hos Bloom, men innenfor dybdelæringen ønsker man at elevene innehar disse kompetansene allerede. Læreplanene kan også bli veldig fokusert på at innholdet skal ha en stigende vanskelighetsgrad, noe som kan resultere i at læreren bare overfører informasjonen videre til elevene, da det er så mye fagstoff elevene skal igjennom. Nyhus og Talsethagen (2020) mener at elevene i den norske skolen må fordype seg i noe, og dermed er det noe annet som må forsvinne for at den norske skolen faktisk skal kunne tilrettelegge for dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 17). Hvis ikke vil det skje det som Case frykter, at lærerne går igjennom pensum altfor fort, slik at elevene kan bygge på til neste nivå. Igjen vil kritisk tenking være en utfordring hvis elevene bare får servert kunnskapen av lærerne.

2.6 Læreplanverket

Læreplanverket for norsk skole er delt i to deler, en overordnet del og en del med fagspesifikke læreplaner. I 2017 ble det vedtatt av skolemyndighetene under Høyres ledelse, at det skulle komme en ny overordnet del av læreplanen som en del av kunnskapsløftets fagfornyelse (Koritzinsky, 2021, s. 21). Denne overordnede delen skulle erstatte LK06 sin generelle

læreplan. Den nye overordnede delen skal fungere som et styringsdokument, som da er med på å påvirke hva opplæringen skal inneholde i alle fag. Overordnet del skulle også være på plass før utarbeidelsen av fagspesifikke planer, slik at dette styringsdokumentet skulle være med å styre hvordan de ulike planene i fagene skulle se ut. Generelt har den nye planen fått noen elementer som kan føre til at den, forhåpentligvis, blir fulgt bedre opp enn den gamle generelle delen av LK06 (Koritzinsky, 2021, s. 21). Det at denne delen har blitt kortere og mer konkret er en av endringene som gjør at skolemyndighetene håper at den blir tatt mer i bruk i skolen. Overordnet del er også nå mer rettet mot alle fag, den forteller oss om hva alle fagene i norsk skole skal inneholde. Strukturen på overordnet del er at den først tar for seg formålet med opplæringen, for så å dele seg opp i tre deler. Den første delen handler om *Opplæringens verdigrunnlag* og her kommer det frem hva slags verdier elever i norsk skole skal kunne tilegne seg i løpet av sin skolegang i norsk skole, og disse verdiene skal komme til syne i alle skolefagene. Andre del av overordnet del tar for seg *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Her kommer blant annet de nye tverrfaglige temaene frem, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Disse tre tverrfaglige temaene er også med på å skape dybdelæring i den norske skole. Disse tre temaene skal inn i alle fag og elevene kan jobbe med disse temaene på tvers av fagene sine. Siste kategori er *Prinsipper for skolens praksis* som tar for seg hvordan skolen skal tilrettelegge for elevene, samarbeid mellom skole og hjem, og med arbeidsliv og bedrift og om hvordan skolene kan utvikle seg. Det er også i denne overordnede delen alt om dybdelæring kommer frem.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for mine metodiske valg, hvordan jeg har valgt å gå frem og hvilke vurderinger jeg har gjort igjennom denne forskningsprosessen. Dette ønsker jeg å belyse, siden fremgangsmåtene mine kan gi leseren et grunnlag for å vurdere oppgavens troverdighet. Studiens målsetting er å finne ut i hvilken grad en utvalgt lærebok i K-RLE- faget for ungdomstrinnet er med på å legge til rette for dybdelæringen for elevene. Jeg har derfor brukt kvalitativ forskningsmetode. Videre i dette kapitlet skal jeg vise til hva slags utvalg jeg har gjort av datamaterialet og vise til hvordan jeg har analysert og kommet frem til resultatene mine. Mot slutten vil jeg vise til forskningsetikk, min egen posjonalitet og forskningskvaliteten på forskningen min.

3.1 Kvalitativ metode

Når det forskes på noe, må forskeren alltid gjøre en rekke utvalg og valg for å avgrense forskningen sin. Hvilken forskningsmetode forskeren velger å bruke er alltid sett i lys av det forskeren ønsker å utforske, nemlig problemstillingen til forskningen. I denne forskningen er det fenomenet dybdeløring i lærebøker som skal undersøkes, og dermed er det hensiktsmessig å ta i bruk tekstanalyse. Problemstillingen til denne studien er:

Hvordan legges det til rette for dybdeløring i en utvalgt lærebok for ungdomsskolen utgitt med innføringen av LK20 og i hvilken grad er læreverket endret fra en tidligere utgave?

Denne studien har en kvalitativ forskningsmetode, da den tar utgangspunkt i data som ikke uttrykkes i form av tall eller andre mengdetermer. Ifølge Tjora (2017) forholder kvalitativ forskningsmetode seg til et fortolkende paradigme, hvor det settes søkelys på hva slags konsekvenser meninger kan ha (Tjora, 2017, s. 24). Denne studien tar utgangspunkt i allerede eksisterende dokumenter, og derfor er det kun lærebøkene som er studiens empiri. Ofte når det gjennomføres en kvalitativ forskningsmetode er det tre punkter forskeren må skrive om og det er:

Hva er fenomenet du ønsker å få kjennskap til? 2) Hva observerte du, og hvordan tolket du observasjonene? 3) Hvilken forståelse har du, og hvordan kan denne ha influert på utforming av fenomen, observasjon og tolkning? (Mellin- Olsen, 1996, s. 4).

Overføres disse spørsmålene til denne studien, er fenomenet dybdeløring. Observasjonene for denne oppgaven er tekst og oppgaver i læreboka og hvordan jeg tolket datamaterialet. Til slutt er det hva slags forståelse og teori jeg har av dybdeløring og hvordan det kan påvirke min utforming av dybdeløring i bøkene, hvordan det kommer til syne og hvordan jeg har valgt å analysere, og da hvilke koder jeg har valgt å benytte. Ofte består kvalitativ data av tekst slik at det er muligheter for å analysere det datamaterialet man har samlet inn (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s. 132). Analysen kan gjøres på ulike måter, men i denne oppgaven skal datamaterialet analyseres ved forskningsmetoden kvalitativ innholdsanalyse. I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut, ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse, *Hvordan legges det til rette for dybdeløring i en utvalgt lærebok for ungdomsskolen utgitt med innføringen av LK20 og i hvilken grad er læreverket endret fra en tidligere utgave?*.

3.2 Kvalitativ innholdsanalyse

På bakgrunn av studiens problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitativ innholdsanalyse. En kvalitativ innholdsanalyse kan forklares som fortolkende tekstanalyse (Nordgren, 2016, s. 53). Men sagt på en annen måte er kvalitativ innholdsanalyse ifølge Fauskanger & Mosvold (2014) «systematisk undersøkelse, og fortolkning av et datamateriale» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). I en innholdsanalyse kan både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode med fordel benyttes, og forskeren Pingel (2010) anbefaler at man benytter seg av begge metodene i en lærebokanalyse. I denne studien har jeg benyttet meg i størst grad av den kvalitative innholdsanalysen, da den kvalitative forskningsmetoden er mest relevant for min problemstilling. Det betyr ikke at ikke den kvantitative forskningsmetoden kommer til syne i denne forskningen, men den blir ikke brukt i like stor grad. Dette er fordi kvalitativ innholdsanalyse gir rom for å fortolke tekst, slik som jeg har gjort i denne studien, som også Bakken og Andersson- Bakken skriver om i sin artikkel. Bakken og Andersson- Bakken (2021) skriver at «Qualitative content analysis is a well- established method in the study of textbook taks (...)» (Bakken & Andersson- Bakken , 2021). Den kvalitative innholdsanalysen fungerer godt når jeg har samlet en stor mengde data og har et ønsket å se om det er et mønster i hva oppgavene krever av elevene. Det samme gjelder også innholdet i de ulike fagtekstene i bøkene, som kommer som oftest før elevoppgavene. Min analyseenhet for denne studien er både lærebokas ulike oppgaver og informasjonstekster. Et annet interessant poeng innenfor tekstbokforskning som Pingel kommer med, er at han mener “As most projects dealing with textbook revision are interested in studying each others’ presentation, they tend to prefer a content- oriented deductive approach” (Pingel, 2010, s. 70). Pingel mener derfor at man skal være opptatt av å ha en deduktiv innholdsorientert tilnærming når man skal forske på lærebøker. Med bakgrunn i Pingel (2010) har jeg tatt i bruk en deduktiv innholdsorientert tilnærming i min analyse av disse to lærebøkene. På den måten har jeg kunnet forske og undersøke i hvilken grad tekstene og oppgavene i lærebøkene er med på å legge til rette for dybdelæring for elevene på ungdomstrinnet.

Fauskanger & Mosvold (2014) deler den kvalitative innholdsanalysen i tre ulike analysemåter, og i min oppgave har jeg brukt teoridrevet innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). Forfatterne skriver at teoridrevet innholdsanalyse er en analyse som baserer seg på de deduktive kategoriseringene, hvor hovedmålet kan være enten å validere eller videreutvikle et

eksisterende teoretisk rammeverk (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). Dette samsvarer med synet til Pingel (2010). På bakgrunn av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket beskrevet i kapittel 2.3 har jeg valgt ut fem ulike kompetanser. Disse kompetansene er fem kompetanser teoretikerne har kommet frem til at må ligge til grunn for å oppnå dybdelæring. Disse fem kompetansene – kritisk tenkning, overflatelæring, forståelse, anvendelse og refleksjon – blir alle omtalt av forskerne i deres definisjon og teori om dybdelæring. På den måten bruker jeg kompetansene inn i kodingen av datamaterialet. Jeg har derfor gjennomført en deduktiv kategorisering. Det er på den måten jeg har analysert datamaterialet mitt og jeg har diskutert i drøftingen i hvor stor eller liten grad innholdet i lærebøkene er med på å legge til rette for dybdelæring. På den måten møter innholdet og oppgavene i kapittelet om islam mitt teoretiske rammeverk.

3.3 Datamateriale

I dette delkapittelet vil jeg presentere de ulike lærebøkene jeg har valgt å undersøke i studien. Jeg vil presentere forfattere, forlag og redaktør. Ved å presentere forfatterne og deres bakgrunnskunnskaper kan gi leseren av denne studien en bredere forståelse og nyttig informasjon om hvorfor lærebokforfatterne har valgt å ta med noe og utelatt noe annet. Jeg som forsker vil også ha større forståelse for deres meningsforståelse. Det å skrive lærebøker for skolen er en lang forskningsprosess. Først må forfatterne tolke kompetansemålene og innholdet i læreplanen, samt ha *Opplæringslova* med seg gjennom hele prosessen slik at verdiene og elementene fra denne blir tatt høyde for i prosessen. Deretter må de kontakte forlaget og forhandle om innholdet, og da får man ofte inn en redaktør. I denne prosessen blir det gjort store utvalg i de ulike tematikkene bøkene skal inneholde. Noe blir inkludert i bøkene, mens annet blir ekskludert, dette er fordi det ikke er plass til å skrive om alt. Bakgrunnen til forfatterne og redaktøren vil ofte påvirke hva som kommer med og hva som blir utelatt. Derfor er det relevant å presentere de ulike forfatterne til disse to lærebøkene. Bøkene vil i analysekapittelet bli omtalt som bok 1 og bok 2.

Nummer	Utgitt år	Undervisningsfag	Trinn	Tittel	Format
Bok 1	2006	KRL	8. trinn	<i>Horisonter 8</i>	Papirform

Bok 2	2020	K- RLE	8- 10. trinn	<i>Horisonter 8-10</i>	Digital
-------	------	--------	--------------	------------------------	---------

Figur 2: Tabell over lærebøker

3.3.1 *Horisonter 8*

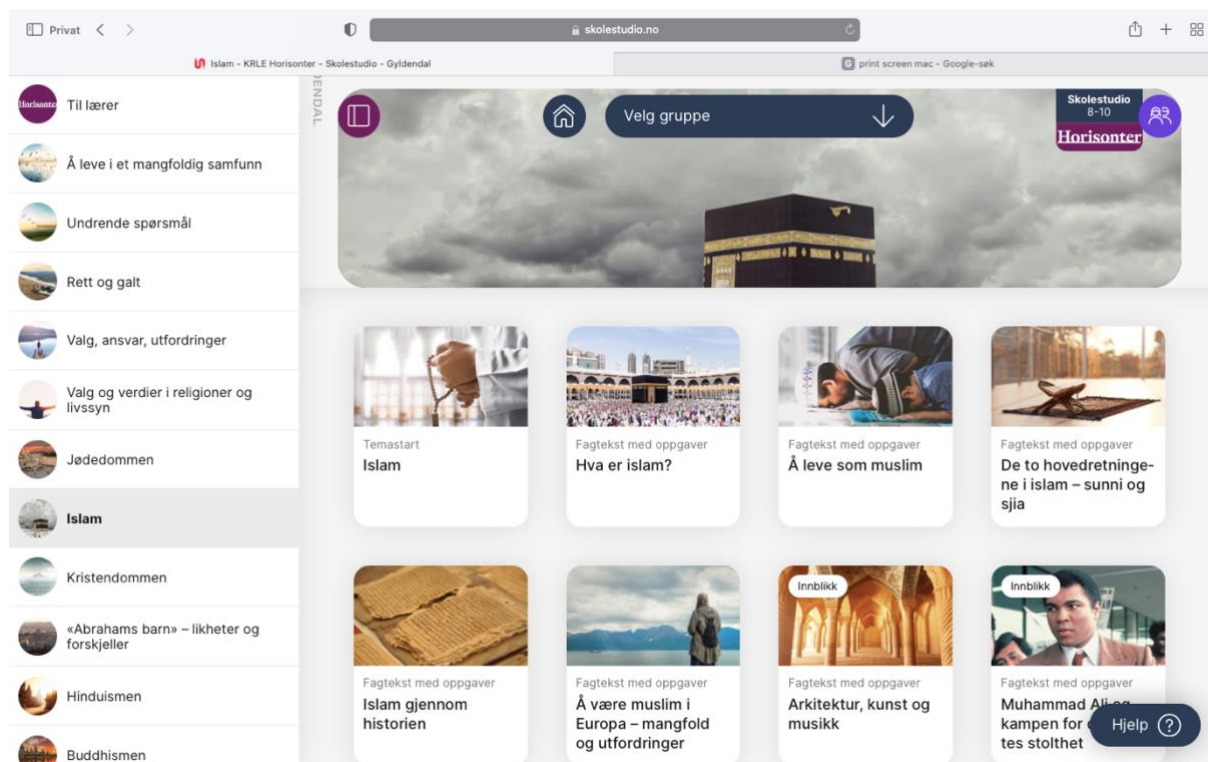
Horisonter 8 (utgitt av Gyldendal) er skrevet av Gunnar Holth og Hilde Deschington. *Horisonter 8* er skrevet for å dekke læreplanmålene for KRL etter læreplanen av 2005. Læreboka har gjort et utvalg av læreplanmålene, siden læreplanen tar for seg hva slags kunnskap eleven skal ha etter 10. trinn.

Begge forfatterne har bakgrunn fra skolen. Hovedforfatteren for *Horisonter 8* er Holth, og han er utdannet lektor i religion og etikk, og har bred erfaring innen de ulike samfunnsfagene i skolen (Gyldendal, 2022). Han har også vært leder for Religionslærerforeningen i Norge, noe som har gitt han en bredere erfaring innen det å undervise om de ulike religionene i Norge. Holth har medvirket på alle tre lærebøkene som er utgitt etter læreplanmålene for KRL 2005. Deschington er medforfatter på *Horisonter 8*, og hun er utdannet cand. med fra Universitetet i Oslo. Siden 2001 har hun undervist i fagene religion og etikk, historie, psykologi og historie og filosofi ved Oslo Katedralskole. Hun har også vært veileder for PPU- studenter ved UiO fra 2010- 2015. Etter utgivelsen av *Horisonter 8* fikk hun utmerkelse av Landsforeningen for lesbiske, homofile og transepersoner for god presentasjon av kjønn, familie, seksualitet og forelskelse. Deschington har dermed medvirket i kapitlene som går på problemstillinger og temaer som handler om kjønn, familie, seksualitet og forelskelse, som tilsvarer kapittel 5 i *Horisonter 8*. I *Horisonter 8* er det kapittel 4 som tar for seg islam som religion.

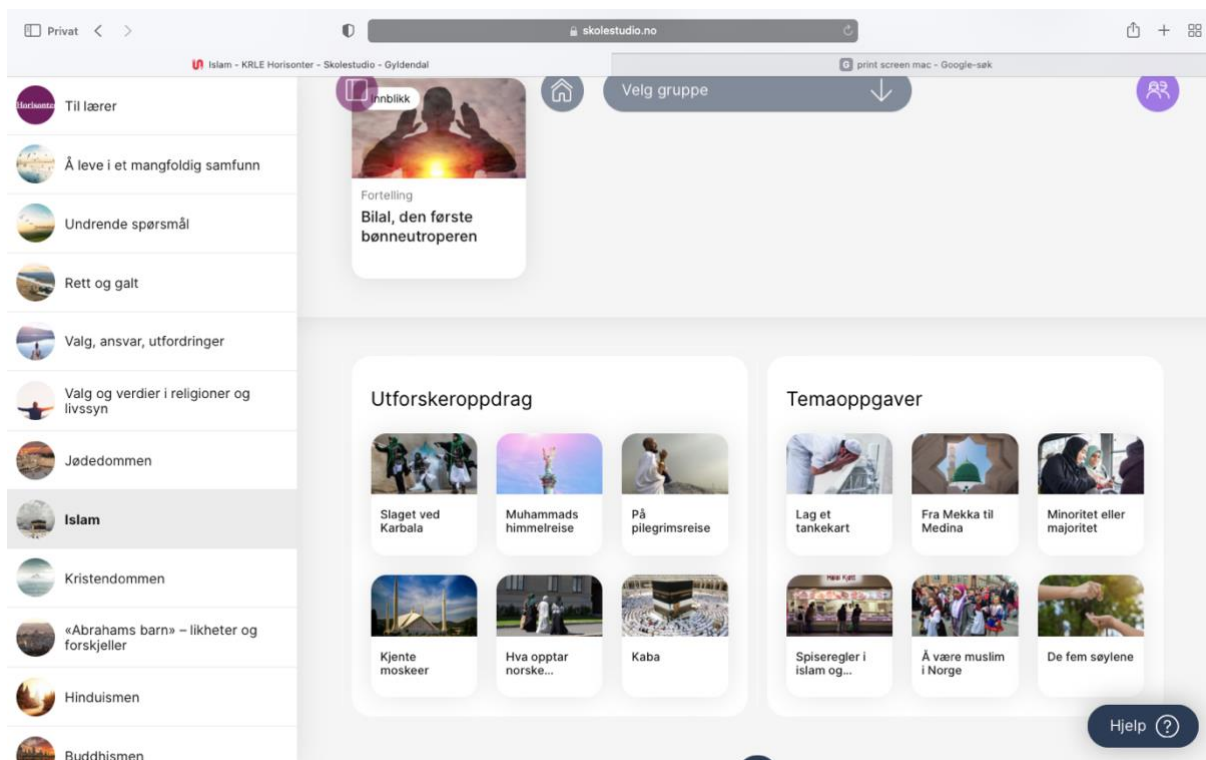
3.3.2 *Horisonter 8-10*

Horisonter 8-10 (utgitt av Gyldendal) er skrevet av Gunnar Holth og Vegard Nedrelid. *Horisonter 8-10* er skrevet til å dekke læreplanmålene i K-RLE etter læreplan av 2020. Denne læreboka er heldigital og tar for seg alle læreplanmålene elevene på ungdomstrinnet skal ha kunnskap i etter endt skolegang etter 10. trinn. Boken er en revisjon etter *Horisonter* etter læreplanen fra 2014 i RLE i ungdomsskolen. Denne nye digitale læreboken inneholder ikke sidetall, da den er delt opp i tematikker, hvor elevene trykker seg inn og kan besvare spørsmål, markere tekst eller skrive ulike beskjeder til læreren direkte inn i boken. Det at ikke boken har sidetall gjør at når jeg skal føre kilder i denne oppgaven, ikke har mulighet til å føre sidetall, og

derfor har jeg valgt å skrive inn tematikken sitatet er hentet fra. Fordelen med at boken er lagt opp etter tematikker og at elevene kan skrive rett inn i «boken» er at læreren har tilgang til alle elevene sine bøker, slik at de kan følge med hva som skjer i timene. Nedenfor har jeg lagt ved to bilder av hvordan denne digitale læreboken ser ut.



Figur 3: Horisonter 8-10 temaer (Holth & Nedrelid, Horisonter 8- 10, 2020)



Figur 4: *Horisonter 8-10 oppgaver (Holth & Nedrelid, Horisonter 8-10, 2020)*

Begge bildene viser hvordan *Horisonter 8-10* er utformet. Dette er et utklipp av hvordan hovedsiden for islam ser ut. Det er slik at elevene først kan klikke seg inn på de ulike fagtekstene med oppgaver. Helt i toppen kan læreren velge hvilken klasse læreren har, slik at læreren kan få direkte innblikk i hva elevene skriver i den digitale boka si. På figur 4, er det et utklipp av hvordan oppgavene ser ut. Igjen kan elevene klikke seg inn på de ulike oppgavene. Et eksempel er at man kan trykke seg inn på *utforskeroppdrag* og deretter velge *kjente moskeer* og jobbe med oppgavene som er lagt til det. Elevene kan derfor klikke seg frem og tilbake i denne læreboka, samtidig som de kan skrive direkte inn i boka, slik at læreren får tilgang til hva elevene skriver.

Begge forfatterne er utdannet lektor i religion og etikk. Gunnar Holth som er presentert i det forrige kapittelet er i *Horisonter 8-10* medforfatter, men innehar ikke hovedansvaret. Vegard Nedrelid er utdannet lektor i religion og etikk, norsk, samfunnsfag og historie. Han har jobbet ved KG, Kristelig Gymnas. Nedrelid har erfaring fra både ungdomstrinnet og videregående (Gyldendal, 2022). Sammen har Holth og Nedrelid utfylt hverandre med sine erfaringer innen religion og etikk og skole. I denne boka er det kun et kapittel som tar for seg islam som religion, og kapitlene er ikke nummerert, men bare presentert med navn.

3.3.3 Utvalg

Jeg har valgt disse to lærebøkene på bakgrunn av at jeg tidligere har jobbet med *Horisonter 8*, og dermed har kjennskap til den fra tidligere. I studien min ønsket jeg å forske på hvordan lærebøkene kan være med på å legge til rette dybdelæring og det ble dermed naturlig å velge den nye *Horisonter 8- 10* (2020) som bok nummer to. Dette var fordi den nye boka er en revisjon av *Horisonter 8*. For å avgrense studien, valgte jeg ut kapittelet om islam i begge lærebøkene. Dette er fordi det ville ha vært for massivt og tatt for seg begge bøkene i sin helhet i forhold til studiens omfang og formelle krav. Samtidig er *Horisonter* (2006) delt i tre separate bøker, mens *Horisonter 8- 10* er en heldigital bok for hele ungdomstrinnet. Det at *Horisonter 8- 10* er en bok for alle årene på ungdomstrinnet ble en viktig faktor i utvelgelsen av kapittelet om islam. Dette er fordi kun kapitlene om de store verdensreligionene er like i oppbygningen i *Horisonter 8* og *Horisonter 8- 10*. De andre kapitlene har stor variasjon i hva de vektlegger i tråd med læreplanene de er skrevet til. Det vil si at den gamle læreboken som er skrevet til LK06 har andre type kapitler om etikk, filosofi og populærkultur, enn hva den nye læreboka etter LK20 har. Jeg synes derfor det var mest interessant å analysere noe som var bygd opp på lik måte og inneholdt mye av det samme fra gammel til ny bok, slik at endringene kunne bli enda tydeligere og synligere. Jeg valgte kapittelet om islam av egen interesse for religionen, og at islam får mye negativ omtale i media. Det at islam får så mye negativ omtale i media gjorde at jeg var nysgjerrig på hvordan lærebøkene presenterer og fremstiller religionen islam, og hva de gjør for å legge til rette for dybdelæring hos elevene. Derfor er det interessant å forske på hvordan lærebøkene, på tross av media sine negative omtaler om islam, klarer å legge til rette for dybdelæring og gi elevene en god og nyansert forståelse (Lundby, 2017, s. 11). Siden jeg valgte kapittelet om islam i to nokså like lærebøker, resulterte det i at jeg har analysert delvis likt innhold. Det er interessant om det er noe som har blitt endret på for å tilpasse opplæringen til å fremme dybdelæring. Det kan forekomme ulike endringer i disse lærebøkene og mange endringer er det interessant å forske på, men denne studien tar først og fremst for seg dybdelæring som fenomen.

Datamaterialet blir analysert på bakgrunn av de fem kompetansene som går igjen hos forskerne som er presentert i det teoretiske rammeverket for forskningen. Jeg har valgt å dele opp analysen av datamaterialet i to deler. Det er en del som tar for seg innholdet i tekstene som står skrevet i bøkene og den andre delen tar for seg de ulike oppgavene i begge bøkene. Bildene, sidetekst og

nøkkelord har jeg valgt å utelate fra denne studien, på bakgrunn av studiens omfang. Det kunne ha vært relevant og analysert bilder og sidetekst, da dette er med på å skape en helhetsfølelse og er med på å påvirke elevene og kanskje også forsterke inntrykket de har fått til islam.

3.4 Analyse og bruk av forskningslitteratur

Verbet å *analysere* betyr å dele opp noe i mindre biter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I denne studien vil bitene være kategorier som analysematerialet mitt har blitt kodet inn i. Derfor vil jeg i denne delen fremstille en detaljert fremstilling av analyseprosessen min. I dette avsnittet vil jeg presentere analysen min i systematisk rekkefølge etter analysefase 1-4 som er presentert i Anker (2020), da jeg har benyttet denne i min egen analyseprosess.

Den første analysefasen handler om innsamling av materiale og tidligere analyser (Anker, 2020, s. 65). Det første jeg gjorde var å skimlese gjennom materialet jeg hadde. Til å begynne med hadde jeg kun valgt ut at jeg skulle forske på dybdelæring i lærebøker. Etter valget av materiale begynte jeg å foreta en liten gjennomgang av materialet. Jeg hadde først bestemt meg for å ta for meg kristendommen i lærebøkene, men oppdaget underveis at dette var en for omfattende tematikk i forhold til omfanget av denne masteroppgaven på 45 studiepoeng. Underveis endret jeg til islam. Jeg leste igjennom materialet og begynte å danne meg noen tanker om dybdelæring i teksten. Til å begynne med skilte jeg mellom dybdelæring og overflatelæring på all tekst i kapitlene om islam. Dette resulterte i mye materiale. Underveis i innsamlingen min skrev jeg tankenotater til meg selv, hvor jeg kom på ulike elementer underveis, som kunne være sentrale å ha med. I denne første analysefasen hadde jeg et stort materiale, og dette måtte brytes ned.

Den andre analysefasen handler om å kondensere materialet og systematisere det, slik at jeg kan få en oversikt over materialet mitt (Anker, 2020, s. 72). Som jeg allerede har nevnt i dette kapitlet, brukte jeg mitt teoretiske rammeverk i utvelgelsen av de fem kompetansene i kodingen av datamaterialet mitt. Denne måten å kode på er en deduktiv form for koding (Anker, 2020, s. 79). Det vil si at jeg har testet teorien mot empirien. Jeg valgte ut fem ulike ferdigheter en elev må inneha for å kunne oppnå fenomenet dybdelæring. Bakgrunnen for valget av disse fem ferdighetene ble tatt, da disse fem ferdighetene ligger til grunn for å oppnå dybdelæring hos alle forskerne i det teoretiske rammeverket for denne studien. De fem ferdighetene jeg kodet

materialet mitt etter er: 1) refleksjon, 2) anvendelse, 3) overflatelæring, 4) forståelse og 5) kritisk tenkning. Hva som legges til grunn og hvordan man forstår disse fagbegrepene er det forskerne som bestemmer. Dermed blir betydningsinnholdet og meningene sett fra deres verden med en tolkning fra meg som forsker. Som forsker tolker jeg også betydningen av begrepene. Jeg startet først å kode oppgavene i begge bøkene. Dette fant jeg fort ut at kunne gjøre utslag på resultatene mine. For når jeg kodet oppgavene i de ulike kodene, hadde jeg ikke noe kunnskap om hva teksten før oppgaven inneholdt. Dette gjorde at jeg måtte analysere innholdet avsnitt for avsnitt i kronologisk rekkefølge. På den måten fikk jeg som forsker bedre forståelse for oppgavene elevene får, og hvilken kode de tilhørte. Et eksempel for å vise til hva som ble utslaget når jeg analyserte oppgavene og spørsmålene første er: når det i *Horisonter 8* blir stilt et spørsmål som: «Hva foregår i en moske? Nevn flere ting.» (Holth & Deschington, *Horisonter 8*, 2006, s. 79). Først kodet jeg denne oppgaven til kompetansen *refleksjon*. Begrunnelse for det er at elevene må reflektere over hva som skjer i en moske, men leser man innholdet i teksten som er presentert på sidene før oppgaven, står det på en detaljert og oversiktlig måte hva som skjer i en moske. På den måten blir ikke denne oppgaven en refleksjonsoppgave for eleven. Oppgaven handler heller om å gjengi eller pugge kunnskapen som sto på siden før, og da faller oppgaven under koden og kompetansen: *overflatelæring*. Derfor fant jeg kjapt ut at jeg måtte kode alt i kronologisk rekkefølge, for hvis ikke ville oppgavene isolert sett fått et annet utgangspunkt, enn hvis jeg ikke hadde analysert innholdet i teksten i kapittelet. Denne oppdagelsen gjorde dermed utslag på analyseringen min, samt forskningsresultatet. Derfor er det viktig å opplyse om at jeg har analysert alt, altså både innholdet i teksten og oppgavene i kronologisk rekkefølge og har brukt kodene, som tar utgangspunkt i hvilke kompetanser og ferdigheter elevene må inneha for kunne oppnå dybdelæring.

Den tredje fasen handler om å skrive ut analysene av materialet inn i egne kapitler (Anker, 2020, s. 82). Jeg har valgt å analysere oppgaver og innholdet som to separerte deler i analysen. Dette har jeg valgt å gjøre av den grunn at oppgavene kan legges til rette for dybdelæring på en annen måte enn hva innholdet i informasjonstekstene til lærebøkene gjør. Jeg begynte å skrive analysene og dele de inn i ulike kapitler. Hvordan jeg valgte å presentere analysene av innholdet i lærebøkene endte jeg med å skrive to ganger. Første gang jeg skrev ut analysene hadde jeg kodet fagtekstene med de fem ulike kompetansene, men i analysen ga ikke dette så mye

informasjon. Dermed analyserte jeg fagtekstene på nytt med kodene: normativ tekst og deskriptiv tekst. Etter å ha endret oppsettet mitt, kom funnene mine mye tydeligere frem for leseren. Oppgavene delte jeg inn i to kategorier først, temaoppgaver og oppgaver på slutten av kapittelet. Denne inndelingen fungerte ikke så godt, da ikke kodene/kompetansene mine kom tydelig nok frem. Dermed endret jeg på oppsettet til oppgavene i analysen, og presenterte analysen av oppgavene ved hjelp av de fem kompetansene i stedet. På den måten får leseren en større forståelse for hvilke oppgaver som tilhører hvilke koder/ kompetanser. Jeg valgte også på slutten av analysekapittelet i denne studien og vise til en liten sammenligning av bok 1 og bok 2.

Den fjerde fasen handler om drøfting og teoretisering av analysematerialet (Anker, 2020, s. 92). I den siste og fjerde fasen skrev jeg drøftingen av analysen i lys av mitt teoretiske rammeverk. Jeg knyttet teorien til analysene og begrunnet funnene mine i lys av teorien i kapittel 3. Kodene jeg allerede benyttet i innsamlingen av datamaterialet er hentet ut fra teorien, dermed var det en fin måte å kunne koble teorien inn i funnene mine og drøftingen til studien. Her separerte jeg først analysen og drøftingen, for så å sette de sammen i samme kapittel. Dette gjorde jeg da drøftingene mine kom tydeligere frem på denne måten. Hadde jeg valgt å ha drøftingen i et eget kapittel, merket jeg at det ble veldig mye gjentakelser fra kapittelet om analyse. I siste kapittel skriver jeg en konklusjon av studien, hvor jeg besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og litt om veien videre etter mine funn i denne studien.

3.5 Forskerrollen

Gjennom hele analyseprosessen og i innsamlingen av teorien har jeg vært bevisst på min rolle i forskningen. Jeg har tatt i bruk en bok jeg har kjennskap til fra før, både som lærer og elev, og en bok som jeg ikke har noe kjennskap til fra tidligere. Dette kan ha påvirket forskerrollen for denne studien, det at jeg har kjennskap til *Horisonter 8* fra tidligere. *Horisonter 8- 10* er som tidligere nevnt en heldigital bok, noe som gjorde det litt utfordrende å få tak i boka. Derfor sendte jeg en forespørsel på e- post til forlaget, om det var en mulighet for at jeg kunne få tilgang til *Horisonter 8- 10*. Resultatet ble at jeg fikk gratis tilgang til læreboka i et helt år. Dette kan ha påvirket min forskning og analyseprosess i den grad at jeg synes det kan være utfordrende å kritisere læreboka for mye. Jeg har prøvd å ikke vektlegge at jeg har fått tilgang til læreboka gratis, og derfor har jeg lest igjennom analysen min flere ganger for å undersøke

om jeg faktisk analyserer den på likt grunnlag som *Horisonter 8*. Valget av tematikk for studien, dybdelæring i lærebøker og islam, var heller ikke tilfeldig. Dybdelæring er noe jeg har interessert meg for siden jeg begynte på lektorutdannelsen, og som nyutdannet lærer syntes jeg det er interessant å forske på hvordan lærebøkene legger til rette for å fremme dybdelæring. At jeg valgte islam som kapittel var mer tilfeldig, men samtidig også et interessefelt.

Gjennom lesning av tidligere forskning og ulike teorier har det resultert i at jeg har fått et mer nyansert forhold og dypere forståelse av hva som ligger i fenomenet dybdelæring. Dette har påvirket denne forskningen da jeg har stolt på teorien og brukt definisjonene som kommer frem fra teorien i denne studien. Jeg har prøvd å holde mine holdninger og meninger utenfor oppgaven, men som Gleiss og Sæther (2021) skriver, vil forskningen min bli påvirket av min subjektivitet som forsker, da det vil være umulig for meg å avskrive meg helt fra mine egne holdninger og meninger i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 50).

Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg presentere kort også hvordan valget av islam kan påvirke min rolle som forsker. Islam er en religion det mye politisk debatt rundt, og derfor måtte jeg som forsker også stille meg kritisk til utvalgene lærebokforfatterne hadde gjort i utvelgelsen av hvordan religionen kommer til uttrykk i medier, og hvordan religionen blir fremstilt i boka. I forhold til populærkultur og medier blir islam i begge lærebøkene presentert med kles- og spisereglene. Videre fokuserer bøkene på utfordringene ved å være muslim i Europa, men her er det en tydelig endring fra gammel til ny lærebok. *Horisonter 8- 10* tar i mye større grad for seg ulike problemstillinger som kan oppstå for muslimer i møte med Vesten og Norge. Generelt har lærebøkene et nøytralt perspektiv på hvordan de fremstiller muslimene, men allikevel er det benyttet en rekke negativt ladde ord, men det skal ikke denne studien ta for seg. Dette er også noe jeg har tatt hensyn til i min studie, at jeg fremstiller muslimene på en nøytral og god måte i min forskning. Dette gjør jeg ved å ikke komme med stigmatiserende utsagn og passer på hvordan jeg ordlegger meg i studien. Gjennom hele forskningsprosessen følger det et press eller en følelse om at jeg hele tiden må tenke over hvordan jeg fremstiller islam. Dette får naturligvis innvirkning på forskningen.

3.6 Forskningskvalitet

Det er viktig at forskere reflekterer over sin egen forskningskvalitet. I dette delkapittelet vil jeg derfor reflektere over min egen forskningskvalitet på denne masteroppgaven. Det er vanlig å ta

utgangspunkt i begrepene, reliabilitet og validitet, når man skal presentere forskningskvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Disse to begrepene stammer fra den kvantitative forskningsmetoden, og dermed har det vært diskutert om disse to begrepene er gode nok for den kvalitative forskningen (Anker, 2020, s. 108). Anker (2020) presenterer derfor begrepene pålitelighet og gyldighet, som på mange måter virker bedre i en kvalitativ forskning (Anker, 2020, s. 108). Jeg velger å bruke begrepene pålitelighet og gyldighet i min redegjørelse av forskningskvalitet for denne studien.

3.6.1 Pålitelighet

Ifølge Anker (2020) er det viktig at en studie må være pålitelig hvis man skal kunne stole på den (Anker, 2020, s. 108). I denne studien har jeg valgt å forstå begrepet *pålitelighet* ut ifra den sosialkonstruktivistiske tradisjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg etterstrebet å gjøre analyseprosessen transparent. Dette vil komme til syne ved at jeg har inkludert ulike sitater fra materialet og begrunnet hvorfor de er tatt med og hva slags funksjon de har i analysen. Jeg har jobbet grundig med tekst- og sitatutvalget, noe som leseren får et innblikk i, i analysekapittelet. Måten jeg har kodet materialet mitt på er ved bruk av ulike begreper fra teorien til denne studien. Disse kodene er hentet fra teorien, som forteller om hvilke ferdigheter som skal til for å oppnå dybdelæring. Jeg kodet dermed hele tekstmaterialet mitt ved hjelp av disse fem kodene. Allikevel er ikke denne studien objektiv, da kodingen har utgangspunkt i empirien, det vil være nærmest umulig å oppnå en fullstendig objektiv analyse. Dette støtter den sosialkonstruktivistiske tradisjonen seg på, at man ikke vil oppnå en fullstendig objektiv forskning.

I dette metodekapittelet har jeg redegjort for min analyseprosess. Dette vil være med på å gi leseren et innblikk i forskningen og fremgangsmåten som har blitt benyttet i denne forskningen. Målet med den detaljerte redegjørelsen av analyseprosessen er at det vil gi leseren av studien tillit til forskningen min. Allikevel er det ikke slik i den kvalitative forskningen og i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen at en annen forsker kommer frem til samme resultat ved å gjennomføre samme analyse. Dette er fordi flere av aspektene i en forskningsprosess er påvirket av forskerens posisjonaltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Forskere har ulike bakgrunner og går inn i forskningen med ulike forutsetninger og forestillinger, og kan derfor vektlegge andre elementer, og se andre brudd eller mønstre i studien, enn hva jeg har gjort i denne studien.

3.6.2 Gyldighet

Ifølge Anker (2020) «brukes gyldighet som kvalitetskriterium for om forskningsresultatene svarer på fenomenet som utforskers» (Anker, 2020, s. 109). I dette delkapittelet vil jeg presentere gyldigheten til forskningen i lys av en sosialkonstruktivistisk tradisjon. I den sosialkonstruktivistiske tradisjonen er det viktig at forskningsdesignet henger sammen. Det vil si at med de metodiske valgene har sammenheng med problemstillingen, samt at den klarer å besvare den (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Alt jeg har gjort i analyseinnsamlingen og i selve analysen har blitt påvirket av hva slags teoretisk rammeverk jeg har valgt ut, slik at utformingen av oppgaven er preget av alle valgene og overveielserne jeg har gjort gjennom hele prosessen. Jeg har valgt å presentere ulike teorier på hva dybdeløring er og på hva læring er. Siden oppgaven handler om dybdeløring, var det helt essensielt å ha med hvordan mennesket lærer, for så å forske på hva er egentlig dybdeløring og hvordan det oppnås. Jeg valgte å presentere Ludvigsen- utvalget sin definisjon av begrepet, siden det er den definisjonen som har blitt brukt av læreplangruppene for å til slutt komme frem til en felles definisjon som står i overordnet del av læreplanen. For å få et bredere perspektiv på begrepet valgte jeg ut flere forskere som har forsket på dybdeløring i sammenheng med skole over en lenger periode. Definisjonene er noe ulike, men allikevel inneholder de store likheter. Valget av disse teoriene er med på å påvirke resultatet på forskningen min, siden den får et perspektiv på dybdeløring som er satt sammen av disse ulike teoriene. Hadde jeg som forsker valgt andre teoretiske perspektiv, kunne studien min fått ett annet utslag og resultat.

I denne forskningen har jeg tatt i bruk teoridrevet koding. Det vil si at jeg har tatt i bruk ulike ferdigheter som allerede er brukt om dybdeløring i forskningslitteraturen. Grunnen til at jeg har valgt å bruke teoridrevet koding er fordi hvordan man i denne oppgaven forstår fenomenet dybdeløring har bakgrunn i forskningslitteraturen som er inkludert i denne studien. Hvordan denne studien forstår dybdeløring er forankret i teorien, og derfor er det hensiktsmessig å bruke de ferdigheter som skal ligge til grunn hos elevene for at de skal oppnå dybdeløring. Dette kan på mange måter gi en veldig smal forståelse for om lærebøkene fremmer dybdeløring. I forskning vil det finnes muligheter og begrensinger ved alt og alle valg forskeren tar vil ha innvirkning på resultatet. Oppsummerende vil teoridrevet koding gi gyldige resultater for den forskningslitteraturen som ligger til grunn for studien, men vil være en begrensing siden denne

måten å kode på holder seg vil kun bruke den teorien som er tatt med i studien. I lys av en sosialkonstruktivistisk tradisjon hevder man at forskere ikke nødvendigvis vil kunne oppnå samme resultat på forskningen, selv om forskeren følger de samme analysemetodene.

Teorien som er tatt i bruk i oppgaven har jeg vurdert og lest nøye. Jeg har innhentet kunnskap og teori fra ulike fagfellevurderte tidsskrift, som betyr at artiklene har blitt lest og nøye vurdert av andre forskere, og ulike fagbøker. Jeg har vært kritisk i utvelgelsen av litteratur, og til slutt endte jeg opp med det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 2. Gjennom innhenting av informasjon har jeg måttet passe på å forstå ulikheter i skolepolitikken og skoleledelsen i Norge og andre land. Spesielt i fagboka til Fullan m. fl. måtte jeg gjøre en rekke overveielser for hva som var relevant for min oppgave og ikke. De skriver om dybdelæring med et perspektiv som har fokus på amerikansk skole og skoleledelse. Hvordan man driver skole i Norge og USA er nokså ulik, og derfor var jeg kritisk til ulike elementer og temaer som ble trukket frem i denne boka. I kapitlet om læring har jeg benyttet ulike teorier fra Imsen. Gunn Imsen er norsk forfatter, noe som kan gi en god forståelse på læring i en norsk kontekst, med bakgrunn i hvordan den norske skolen er bygd opp.

I utvalget av datamateriale, altså valget av lærebøkene og hvilket kapittel jeg skal bruke, avgjør også resultatet og gyldigheten på forskningen min. Det å vise til kun et kapittel i ei lærebok, gir ikke nødvendigvis det rette svaret på om boka i sin helhet fremmer og legger til rette for dybdelæring. Jeg har forsket kun på kapitlet om islam isolert sett, og ikke tatt for meg noen andre kapitler. Anker (2020) skriver om innholdsanalyse i sin bok og presenterer hva som kan være problematisk med en innholdsanalyse. I en innholdsanalyse kan man bli for opptatt av å fokusere på delene som forskeren tar ut av helheten (Anker, 2020, s. 40). Dette kan gi utslag for at bøkene ikke fremmer eller legger til rette for dybdelæring, eller det kan fungere motsatt. Bevisstgjøringen av det er viktig, slik at man ikke vurderer og reflekterer over ei lærebok på bakgrunn av kun et kapittel. Gyldigheten for de utvalgte kapitlene i forhold til hvordan de fremmer dybdelæringen vil være god. Hadde jeg forsket på begge bøkene i sin helhet ville det ha vært en annen studie. Men forskningen min vil hjelpe nåværende og fremtidige lærere til å vite hva de kan se etter når de skal velge ut nye lærebøker til sin skole, med vekt hvordan lærebøkene er med på å fremme og legge til rette for dybdelæring.

I analysedelen, ser jeg både på tekst og oppgaver isolert sett, men også i sammenheng med hele

kapittelet og kompetansemålene for faget. Grunnen til at jeg som forsker velger å se på oppgavene og tekstene hver for seg er at i spesielt *Horisonter 8-10* inneholder mange flere og ulike oppgaver som legger til rette for dybdeløring i større grad enn tekstene. Derfor har oppgavene en sentral plass i analysekapittelet.

4 Analyse og drøfting

Dette kapittelet vil omfatte analyse og drøfting av de to lærebøkene *Horisonter 8* og *Horisonter 8-10*. Formålet med dette kapittelet er å besvare problemstillingen for studien, «Hvordan legges det til rette for dybdeløring i en utvalgt lærebok for ungdomsskolen utgitt med innføringen av LK20 og i hvilken grad er læreverket endret fra en tidligere utgave?». Dette kapittelet vil bli delt i to hoveddeler. Den første delen vil presentere analysen og drøftingen av hvordan dybdeløring kommer til syne og blir tilrettelagt i innholdet i lærebøkene. Den andre delen vil ta for seg en undersøkelse av hvordan alle oppgavene i kapitlene som handler om islam er med på å tilrettelegge for dybdeløring. På denne måten vil analysen og drøftingen komme tydelig frem og dette er en hensiktsmessig måte å legge frem resultatene på, knyttet til problemstillingen.

4.1 Innholdet

I dette delkapittelet vil analysen av innholdet i lærebøkene presenteres. Jeg har i kodet innholdet i lærebøkene etter to ulike koder: normativ og deskriptiv. Disse to kodene har jeg valgt for å kunne tydeliggjøre hvordan islam blir fremstilt i lærebøkene, og om de faktisk utfordrer elevene til å tenke kritisk selv. Begge bøkene tar opp fem (seks) tematikker. Tematikkene som blir tatt opp er «Hva det vil si å være muslim?» (I bok 2 er denne delt i to: «Å leve som muslim» og «hva er islam»), «De to hovedretningene i islam – sunni og sjia», «Viktige hendelser i islams historie» («Islam gjennom historien» i bok 2), «Arkitektur, kunst og musikk» og til slutt «Å være muslim i Europa – mangfold og utfordringer» (Holth & Deschington, 2006, ss. 96- 97). I tillegg inneholder bok 2, to ekstra temaer som kan brukes til fordypning, «Bilal, den første bønneutroperen» og «Muhammad Ali og kampen for de svartes stolthet» (Holth & Nedrelid, 2020). Videre i dette delkapittelet vil jeg først presentere det normative innholdet, for så å deretter presentere det deskriptive innholdet.

4.1.1 Normativ

Det at en tekst er normativ betyr at den uttrykker hvordan noe bør eller kan være (Løkke & Salthe, 2013, s. 210). Derfor er tekstene i lærebøkene som er kodet til normativt, tekster som forteller elevene om hvordan noe kan eller bør være innenfor islam. I bok 1 er det mot slutten av kapittelet elevene blir møtt av normative tekster. De kommer i den avsluttende delen som heter *innblikk*. I bok 2 er mye av teksten i kapittelet som har tittelen «Å være muslim i Europamangfold og utfordringer» normativ. Et eksempel fra bok 2:

Det er ulike oppfatninger blant muslimene om hvordan framtiden i Europa skal se ut. En del ønsker å tilpasse seg vestlig kultur så langt det lar seg gjøre. Andre grupper er uenige i det. Noen av dem har et svært negativt syn på alt som kjennetegner vestlig kultur og livsstil. De mener at muslimer ikke kan leve godt i Europa før de islamske retningslinjene for samfunnet gjelder også her (Holth & Nedrelid, 2020, ss. Å være muslim i Europamangfold og utfordringer).

I dette eksemplet forteller teksten elevene at det er ulike oppfatninger blant muslimene, og de viser til positive og negative holdninger muslimer kan ha til framtiden i Europa. Elevene kan her være kritiske og tenke: hvorfor vil noen muslimer ha et negativt syn på vestlig kultur og livsstil og hvorfor har noen et positivt syn? Dette eksempelet er med på å legge føringer for elevenes verdisyn. Elevene vil tro at en gruppe innen islam har et negativt syn på den vestlige kulturen og livsstilen grunnet måten læreboka presenterer det på. På bakgrunn av dette er teksten normativ. Teksten forteller elevene om hvordan det kan være i et samfunn, ikke at det nødvendigvis er slik, men at slike tanker kan forekomme. Et annet eksempel som tar for seg islam i mediene er:

I massemediene kan vi stadig se at religionen islam blir kritisert, og det kan også være ubehagelig for muslimer. Men i vår del av verden har det lenge vært slik at alle har full frihet til å kritisere religionene og de religiøse ledernes meninger. Friske diskusjoner om slike spørsmål, for eksempel om kvinner blir undertrykt eller ikke, er en selvfølgelig del av innholdet i mediene. Mange muslimer i Europa har hatt problemer med å venne seg til denne åpne og kritiske måten å diskutere religion på (Holth & Nedrelid, 2020, ss. Å være muslim i Europamangfold og utfordringer).

I denne teksten kommer det frem at islam ofte blir kritisert i vestlige medier. Det er ikke nødvendigvis slik hele tiden, men læreboka forteller om at det forekommer og at det kan være en utfordring for muslimer som kommer til Europa. Det teksten da sier, er at det ikke er vanlig at islam blir kritisert i de landene hvor islam er religionen til majoriteten i et land eller samfunn.

Igjen stilles det krav til elevenes kritiske tenkning, hvor de da kan stille seg ulike spørsmål som omhandler islam i massemediene i Europa. Dette eksempelet viser også at læreboka legger noen føringer for elevenes verdisyn. Eksempel dette eksempelet trekker frem er at «kvinner blir undertrykt eller ikke», og dette er med på å legge frem noen føringer for elevene. Elevene vil kanskje forbinde islam som en kvinneundertrykkende religion, siden læreboka fremmer akkurat dette som eksempel i denne teksten. Etter å ha analysert kapittelet i begge lærebøkene kommer det fram, at felles for begge bøkene er at de er veldig opptatt av utfordringene ved å leve som muslim, slik at muslimene nesten blir fremmedgjort. Lærebøkene fokuserer i mindre grad på mulighetene som kan oppstå i møte med en ny kultur og et nytt land, og hva muslimene kan bidra med av positive egenskaper for samfunnet. De fokuserer i stor grad på hva som er utfordringene med å leve som minoritet i et vestlig land. Lærebøkene tar frem temaene som handler om «hvordan de kan ta vare på religionen», generasjonskonflikter, radikalisering og de negative holdningene samfunnet har til islam (Holth & Nedreliid, 2020, s. Å være muslim i Europa). Noe som kan være en utfordring når læreboka presenterer disse utfordringene er at elevene ikke nødvendigvis ser på mulighetene en muslim kan ha ved å leve som minoritet eller bidra med til samfunnet. Muslimene blir på mange måter fortsatt presentert som det litt fremmede. Dette er også med å legge noen føringer i hvordan elevene oppfatter islam. Ved at de trekker frem negative ord slik som generasjonskonflikt, radikaliserer og negative holdninger muslimer kan ha til samfunnet gjør at elevene kanskje forbinder islam med noe negativt og fremmed.

I bok 1 er tekstene i *Innblikk*- delen av kapittelet nokså lik som i kapittelet som handler om mangfold og utfordringer med å være muslim i Europa i bok 2. Et eksempel fra bok 1 er:

Det finnes enkelte muslimske grupper som bruker vold og terror for å fremme sine synspunkter. Selv om disse gruppene er små, er det ikke til å unngå at de får mye oppmerksomhet. De voldelige gruppene gjør det vanskeligere for andre muslimer å leve i et ikke- muslimsk samfunn. Det er ubehagelig å bli sett på som «en fiende» (Holth & Deschington, 2006, s. 91).

I dette eksemplet blir det sagt at noen muslimer føler at de blir sett på som en fiende ovenfor andre europeere. Dette blir begrunnet i at noen ulike muslimske grupper bruker vold og terror for å fremme sine synspunkter. Denne teksten er normativ, siden den forteller leseren om

hvordan noe kan være, altså noen muslimer kan føle på at de blir sett på som en fiende. Dette er ikke noe vi vet, men det blir antatt og det vil naturligvis ikke alltid gjelde alle muslimer.

Bok 1 tar også opp utfordringer som kan møte muslimske ungdommer i den norske skolen:

For en del foreldre og ungdommer er det ikke greit at gutter og jenter har gym sammen, og at elevene må dusje etter gymtimene. Ofte er svømmeundervisningen spesielt problematisk. For mange muslimer er det vanskelig å finne tid og rom til å be bønnene til bestemte tider. Det kan også være vrient i forhold til arbeidsgivere eller arbeidskamerater (Holth & Deschington, 2006, ss. 94- 95).

Denne teksten er normativ, da den tar for seg ulike utfordringer ved det å være muslim i Norge. Teksten sier noe om at gymtimene på skolen kan være utfordrende for elever med muslimsk bakgrunn. Dette er fordi i islam har man klesregler. Enda mer problematisk kan svømmeundervisningen være, begrunnet i at jenter og gutter har svømming sammen og også her gjelder klesreglene. Muslimer skal også be fem ganger om dagen, og dette kan være utfordrende for ungdom i skolen eller i arbeidslivet. Eksemplet nevner arbeidsgivere og arbeidskamerater, at det kan finnes en utfordring med disse to partene.

I begge lærebøkene er det normative tekster som tar for seg hvordan det er for muslimer i dag i Norge og i Europa. Dette er tekster som forteller elevene om hvordan det kan være å leve som muslim i dag, slik som i eksempelet ovenfor. Forfatterne, forlagene eller andre involverte personer vet ikke hvordan alle muslimer hverken føler det, praktiserer religionen sin eller hva de tenker. Det er umulig å vite hvordan alle muslimer har det, dermed kommer man med antagelser om hvordan muslimene kan ha det og hvordan de kan føle at de blir fremstilt. Dette viser tilbake til at lærebøkene fokuserer i stor grad på ulike utfordringer og ikke i like stor grad på muligheter. Allikevel kommer det frem at det har skjedd store endringer i samfunnet i lys av islam fra 2006 til 2020. Bok 2 inkluderer flere utfordringer som muslimer kan møte på i dag, enn det bok 1 gjør. Bok 2 trekker frem generasjonskonflikter, en annen fremstilling av tildekking enn bok 1 og de ulike negative holdningene til islam med eksempler på hendelser de siste årene. Bok 2 bruker oppdaterte hendelser og problemstillinger som foregår i hverdagen i dag. Hendelser som blir nevnt i læreboka er de skamløse jentene, 22. juli 2011 og 10. august 2019. Dette er hendelser som har skjedd for ikke veldig lenge siden, hvor islam som religion har vært involvert. Tekstene som handler om disse temaene, er normative fordi de forteller om

hvordan det kan være for noen. De fremstiller islam med et perspektiv og ikke viser til flere muligheter. Et eksempel er fra bok 2 er:

Det trenger ikke å være et stort problem, og flertallet av muslimske ungdommer har et godt forhold til familien sin, samtidig som de skaper seg en god framtid i det norske samfunnet. Men for noen ungdommer kan dette føre til svært vonde konflikter. Det kan handle om å bli strengt kontrollert og fratatt valgfriheten sin, å bli utsatt for vold eller trusler om tvangsekteskap, eller å bli etterlatt i foreldrenes hjemland fordi de er blitt «for norske». Det er etter hvert mange som har fortalt om slike problemer, og både norske myndigheter og organisasjoner har tatt det på alvor og tilbyr hjelp og støtte (Holth & Nedrelid, 2020, ss. Å være muslim i Europa- mangfold og utfordringer).

Denne teksten belyser at det ikke må være slik at muslimske ungdom har et dårlig forhold til familien sin, men at det kan forekomme. Læreboka tar for seg ulike problemstillinger som kan være årsaken til at familieforholdet ikke nødvendigvis er så godt for unge muslimer i Europa i dag. Denne teksten er normativ, da den tar for seg hvordan det kan være og ulike grunner for at det er slik i Europa i dag. Teksten påstår dermed ikke at det er slik, men at det er en mulighet for det.

En interessant setning om debatten om tildekning i islam som blir presentert i begge bøkene er: «Siden det er så mange ulike holdninger, vil nok debatten om tildekning fortsette, også blant muslimene» (Holth & Nedrelid, 2020). Det som gjør denne setningen interessant, er at den kan legge føringen til en diskusjon. Elevene kan diskutere, drøfte og/ eller reflektere hvorfor de tror denne debatten kommer til å fortsette fremover. Læreboka mener at den kommer til å fortsette, mens elevene trenger ikke nødvendigvis å være enige i det. Her kan de ta i bruk sin kritiske tenkning og diskutere denne debatten i klasserommet. Denne setningen blir dermed normativ siden den har en forståelse for hvordan noe bør være eller kan være. Setningen trenger ikke nødvendigvis å skape diskusjon, for læreboka har allerede lagt ulike føringer på hvordan elevene skal forstå denne debatten om tildekning. Er ikke elevene kritiske nok eller på et «higher- order»-nivå i Case sin forskning på Blooms taksonomi, vil elevene kanskje derfor tro på at læreboka har fasiten. I fag som K-RLE er dette et problem, at elevene tror at det som står i lærebøkene kan være fasiten. I et fag som K-RLE vil elevene bli berørt ulikt, da faget tar for seg ulike personlige religiøse- og etiske oppfatninger. Lippe og Undheim (2017) mener at læreren må være forberedt på at alle elever vil reagere ulikt. Det er viktig å tenke at når man skal lære om religion, vil praktisering og tro variere innad hos de religiøse tilhørerne, og dermed

kan fremstillingene i lærebøkene være ulike fra slik man praktiserer selv. I lys av dybdelæring vil kanskje de normative tekstene være utfordrende, da de ikke nødvendigvis legger til rette for diskusjoner eller et nyansert bilde i fremstillingen av noe. Dette er fordi det i de normative tekstene viser kun en side av et fenomen da noe annet vil bli utelukket.

Regjeringen skriver i sitt dokument at dybdelæring defineres som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagene» (Regjeringen, 2018). De normative tekstene er med på å legge føringer for hvordan elevene skal oppfatte islam, slik vi har sett i eksemplene i kapittel 4.1.1. I disse tekstene ligger det en del implisitte verdier, som elevene kan tolke. Elevene vil derfor kanskje knytte flere negative ord til islam, på bakgrunn av at læreboka omtaler negative ord som, generasjonskonflikt, kvinneundertrykkelse, skamløse jenter og terror. Læreboka sier ikke eksplisitt at islam er noe negativt, men for eleven kan det oppfattes slik. Dette er med på å bekrefte for elevene at slik som islam ofte blir fremstilt i media og i samfunnet er riktig. Islam blir, som vi ser i eksemplene, generalisert og veldig nyansert i fremstillingen. Tekstene som møter elevene inneholder lite diskusjon, og har valgt et ståsted. Forskerne Pellegrino og Hilton skriver at dybdelæring gjør elevene i stand til å kunne anvende den kunnskapen de har tilegnet seg i en situasjon i en annen situasjon (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 27). De normative tekstene vil da fungere slik at elevene har tilegnet seg negative kunnskaper om islam, og vil derfor kanskje tenke på islam som en kvinneundertrykkende religion om de leser om for eksempel hijab i mediene. Lærerne må kanskje, slik som forskningen i artikkelen *Fri fra lærebokas tøyler*, finne egne kilder til kunnskap for å nyansere de normative tekstene i læreboka, for å legge til rette for dybdelæring.

De fem kompetansene – anvendelse, forståelse, refleksjon, kritisk tenkning og overflatelæring – vil være viktige i en normativ tekst. Kritisk tenkning blir nevnt i overordnet del av læreplanen og blir definert slik: «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utaningsdirektoratet, 2022). I de normative tekstene er det derfor viktig at elevene bruker sin kritiske tenkning. Det stilles krav til refleksjon, forståelse og anvendelse av kunnskapen de allerede besitter. Når elevene blir møtt med disse negative ordene om islam, burde en kritisk elev reflektere over hvorfor islam blir presentert på denne måten. På den måten blir elevene nødt til å bruke kunnskapen de kanskje har «pugget» inn i en større

sammenheng. Dette støttes av Själjö og Morton, som har kommet frem til at studentene som pugget, men som også satte kunnskapen inn i en større sammenheng, oppnådde i mye større grad varig læring og dermed dybdelæring.

Læring vil oppstå hvis elevene kan anvende den kunnskapen de har blitt forklart ved å utforske det selv og til slutt bruke dette inn i diskusjon med andre. Dette støttes av Stray og Wittek (2019) og deres teori om at elevene lærer i tre ulike faser. Et eksempel på dette er: «For mange muslimer er det vanskelig å finne tid og rom til å be bønnene til bestemte tider.» (Holth & Nedrelid, 2020, s. Å leve som muslim i Europa). Eksempelet viser at det ligger noen føringer der om at det er vanskelig for muslimer å finne tid og rom til å be. Allikevel kan eksempelet stille krav til elevenes kompetanser om å anvende, reflektere, forstå og tenke kritisk. De kan stille seg spørsmålene, hvorfor er det en utfordring å be i vestlige land, hvilke krav stilles det egentlig til den muslimske bønningen og hva gjør denne bønningen så spesiell. På denne måten bruker elevene kompetansene Udir mener at elevene må tilegne seg for å oppnå dybdelæring. Dette støttes i sin forståelse av dybdelæring i lys av kompetansebegrepet, hvor de skriver: «(...) å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Oppsummerende kan vi konkludere med at de normative tekstene kan være utfordrende når det kommer til dybdelæring. Tekstene legger ikke nødvendigvis opp til eller til rette for dybdelæring, hvis de blir for generaliserende og for lite nyansert i fremstillingen. Mens på en annen måte kan noen av tekstene fungere slik at elevene må benytte seg av de fem ulike kompetansene- kritisk tenkning, refleksjon, anvendelse, forståelse og overflatelæring- som man er opptatt av for å kunne oppnå dybdelæring.

4.1.2 Deskriptiv

Det at en tekst er deskriptiv betyr at teksten forteller om hvordan ting er og beskriver fakta (Løkke & Salthe, 2013, s. 210). I bok 1 er tekstene som står skrevet i det som omtales som *Kapittel 4* kodet til deskriptive tekster. I bok 2 finner man igjen mange av de samme tekstene og tematikkene som man finner i delen som heter *Kapittel 4* i bok 1. Koden deskriptiv er den

største koden, da veldig mange av tekstene i læreboka gir faktabaserte opplysninger til elevene.

Et eksempel er:

Islam er den yngste av de store verdensreligionene, og i likhet med jødedommen og kristendommen har den sitt utspring i Midtøsten. Selve ordet islam kommer av et arabisk ord som kan bety både fred, underkastelse og lydighet. Islam vil at mennesket skal underkaste seg Guds vilje på alle områder i livet. Det betyr å sette Guds vilje høyere enn sin egen vilje og tilbe bare Ham. (Holth & Nedreid, 2020, s. Hva er islam?).

Dette eksempelet gir elevene informasjon om hva islam betyr, og hva islam står for. Dette er faktabasertkunnskap og det er informasjon som er lik for alle muslimer. Derfor blir denne teksten kodet til deskriptiv tekst.

Læreboka har mange ulike bilder av moskeer, slik at elevene kan få en forståelse for at moskeene kan være utsmykket forskjellig. Innholdet i tekstene i dette temaet er kodet til deskriptiv tekst, da teksten gjengir og beskriver fakta. Det som er interessant å legge vekt på er det som står skrevet om islam og bildeforbudet. Opp igjennom årene har det vært ulike hendelser hvor noen har avbildet eller publisert karikaturtegninger av profeten Muhammad. Dette kan være hendelser som elevene har kjennskap til, og som de av den grunn kan være interessante for elevene. Teksten kan gi elevene informasjon om hvorfor man har et bildeforbud i islam, slik at de kan anvende den kunnskapen når media omtaler slike hendelser i fremtiden, eller de kan reflektere over det som allerede har skjedd og hvorfor konsekvensene ble som de ble. I bok 2 står dette om bildeforbudet:

I islam skal kunsten brukes for å vise at Gud er stor og allmechtig. Gud kan ikke oppfattes med sansene våre, så det er strengt forbudt å prøve å avbilde Ham. Bilder av levende vesener kan føre til avgudsdyrking, ifølge islam. Koranen inneholder ikke noe forbud mot slike bilder, men i noen hadith-tekster er det tydelige advarsler mot dem. Likevel er bøker om profeten Muhammads liv blitt illustrert av muslimske kunstnere i Iran, India og Tyrkia i tidligere perioder. Da er profetens ansikt gjerne dekket til. (Holth & Nedreid, 2020).

Elevene får en tydelig forklaring på hvorfor det er et bildeforbud i islam. Allikevel er det viktig at elevene vet hva Koranen og Hadith- samlingene er. Det at Koranen er muslimenes hellige bok som er åpenbart til Muhammad er viktig å vite. Koranen kan ikke endres, da den er skrevet i himmelen og er evig. Det at boken ikke kan endres er det viktig at elevene har kunnskap om, for å forstå hvor viktig bildeforbudet er. Hadith- samlingene er skrevet etter Muhammads sunna,

dermed er den også viktig å følge, og det forklarer hvorfor det er viktig å følge bildeforbudet. Vet ikke elevene dette på forhånd, vil denne teksten ikke nødvendigvis gi like mye mening som om de innehar denne kunnskapen. I denne teksten kommer det tydelig frem hvorfor ikke man skal avbilde hverken profeten Muhammad eller Gud. Når de i tillegg har valgt å ta med at noen kunstnere har valgt å illustrere profeten, men at de da har valgt å dekke profetens ansikt til, sier det noe om hvor viktig dette bildeforbudet er. Dette er nyttig kunnskap elevene må ta med seg videre inn i løsningen av oppgaver og inn i hverdagslivet. Elevene får dermed en viss forståelse på hvorfor ikke det er bilder i muslimenes hellige hus, men at den heller er utsmykket med kalligrafi og ornamentikk. På en annen måte kan dette også virke i negativ retning, da elevene kan synes at det er gøy å skulle prøve å tegne profeten Muhammad for å provosere, eller gjøre noe de ikke for lov til. Derfor er det viktig at læreren forklarer at man skal respektere alle religioner og at man kanskje diskuterer dette med bildeforbud. Til denne tematikken vil elevene kanskje kunne utvikle ikke bare de kognitive prosessene, men også de sosiale og emosjonelle kompetansene. Dette er i lys av hvordan mennesker lærer. En annen grunn til at læreboka ønsker å presentere bilder og fokusere så på bildeforbudet i islam, kan være for å vise et mangfold innenfor religionen. Læreboka skriver: «Det kan for eksempel være bilder av Muhammad med datteren Fatima og svigersønnen Ali» (Holth & Nedrelid, 2020, ss. Arkitektur, musikk og kunst). Læreboka viser her til at det finnes et mangfold innenfor islam, slik at ikke alle muslimer praktiserer helt identisk. På en annen måte, når læreboka velger å skrive om Gud og ikke Allah, kan det virke lite inn på det mangfoldet som man kanskje ønsker å belyse i religionsdidaktikken. Noen elever kan reagere på at bruken av ordet Gud erstatter ordet Allah. Elevene vil kanskje reagere ulikt på dette, slik som Undheim og Lippe (2017) skriver om. Dette resulterer igjen i at læreren bør ha kjennskap til klassen og kunne bistå om det oppstår ubehag eller diskusjoner i klassen.

I lærebøker er det alltid gjort et utvalg av hva som skal med og ikke. I disse to lærebøkene blir de fem søyler presentert. De blir presentert på lik måte i begge bøkene med denne teksten: «De religiøse pliktene Gud har pålagt alle muslimer, kalles de fem søylene. Pliktene har fått navnet søyler for å understreke hvor viktige de er – det er de som bærer islam.» (Holth & Deschington, 2006, s. 75). Denne teksten er deskriptiv, da den forteller om hvordan noe er. På måten lærebokforfatterne har valgt å ordlegge seg, høres det ut som de fem søyler kanskje er det aller viktigste i islam. Noe annet som også er viktig i islam er trosartiklene. Trosartiklene blir aldri

nevnt i noen av lærebøkene, dermed får ikke elevene kjennskap til disse, med mindre læreren presenterer de ved hjelp av andre kilder. Hvis en lærer velger å hente inn andre kilder i undervisningen, vil lærerne bruke den tilliten de har fått, som kompetente og selvstendige profesjonsutøvere, som Aashamar (2021) m.fl. skriver om i sin artikkel (s. 308). Videre i dette temaet blir ikke *Sharia*-lovene nevnt i bok 1, men de blir nevnt i bok 2. I bok 1 får elevene derfor ikke vite hvor de fem søyler kommer fra, siden *Sharia*-lovene er utelatt. I bok 2 blir *Sharia* presentert på denne måten: «De fem religiøse pliktene er en viktig del av en omfattende religiøs lov i islam» (Holth & Nedrelid, 2020, s. Å leve som muslim). Her presenterer læreboka at de fem søyler eller de fem religiøse pliktene kommer fra den religiøse loven, *Sharia*. Videre står det om *halal* og *haram*:

På denne måten er det utviklet mange regler og plikter som forteller muslimene hva det vil si å leve slik Gud har bestemt. *Sharia* skiller mellom det som er tillatt (*halal*), og det som er forbudt (*haram*). Et kjent eksempel er at det er forbudt å spise svinekjøtt. Men det er tillatt å spise det hvis det ikke finnes noen annen måte å overleve på. (Holth & Deschington, 2006, s. Å leve som muslim)

Ordene *halal* og *haram* blir presentert i begge lærebøkene, men blir kun i bok 2 forklart ut ifra *Sharia*-lovene. Dette blir deskriptiv tekst, da denne teksten er faktabasert og forteller elevene om hvor disse begrepene faktisk kommer fra. Det er ingen her som kan diskutere og mene at det kommer fra et annet sted. I lys av læring, vil denne teksten kanskje resultere i en endring hos elevenes kulturelle og sosiale opprinnelse, slik som det omtales hos Stray og Wittek (2019) (Stray & Wittek, 2019, s. 107). Elevene kan få en større forståelse for hvorfor det er så viktig å skille mellom det som er tillatt og det som er forbudt. For elever i ungdomsskolen kan eksempelet om svinekjøtt, oppklare noen spørsmål som kanskje elevene måtte ha. Hvorfor kan ikke muslimer spise svinepølser eller hamburgere når vi griller? Ved bruk av denne teksten kan dette virke oppklarende for elevene og det kan føre til en endring i elevenes kulturelle og sosiale forståelse av muslimer. I lys av dybdelæringen vil elevene i bok 2 kunne få en større og dypere forståelse for de fem søylene. Elevene blir presentert for hvor de har sitt opphav, som videre kan gi elevene en forståelse for hvorfor de er så viktig. Dette kan være med på å gi elevene kunnskaper som de kan benytte seg av videre i livet. Den globale kompetansen for det 21. århundre, medborgerskap – nasjonalt og globalt, vil kunne ha en innvirkning her. Elevene vil få kunnskaper om hvorfor det er så viktig for en muslim å be fem ganger om dagen, faste, si trosbekjennelsen, betale en sum av overskuddet sitt til de som trenger det og dra på

pilegrimsreise til Mekka. Disse kunnskapene vil kunne gi elevene en bedre forståelse for hvorfor en muslim gjør alt dette, da dette er praksiser som er synlige i samfunnet. Når elevene skal lære om de fem søyler kan det være hensiktsmessig, om det passer inn i skoleåret, at elevene lære om dette i tiden rundt ramadan. Læreren kan på den måten knytte temaet opp mot det som faktisk skjer, og på den måten aktualisere fagstoffet for elevene. Dette er selvfølgelig opp til læreren å velge, for det aller viktigste er at det faktisk skjer læring i klasserommet. Ifølge hvordan læring blir definert NOU 2014:7, vil læreren ha støtte i å velge å lære om de fem søyler under ramadan. Elevene vil da kunne utvikle nye eller eksisterende kunnskaper, atferd, ferdigheter, verdier og preferanser (NOU, 2014:7, s. 32). Det er viktig at det å presisere at det ikke er slik at elevene ikke lærer eller får noen forståelse for de fem søyler hvis de blir presentert for de på en annen tid på året. Ved å presentere de under ramadan, så kan det være en fin måte å aktualisere temaet for elevene, slik at de får mer kunnskap om et dagsaktuelt tema, da dette kan være med på å vekke nysgjerrigheten til elevene. Det at bok 2 har valgt å inkludere mer faktabaserte kunnskaper kan fungere på en god måte for å oppnå dybdelæring, men kan også fungere på en negativ måte i lys av Hjordemaal (2021) sin artikkel. Hjordemaal (2021) mener at skolen må unngå disse utfordringene med for mye fagstoff i skolen. Løsningen er de tverrfaglige temaene og kjernebegreper, og her kommer de globale kompetansene inn. Ved å ta inn mer fagstoff om de fem søyler, Sharia-lovene og lov og regler innenfor islam, vil det kanskje bidra til mer tilrettelegging for dybdelæring, selv om det er mer fagstoff. Hjordemaal (2021) stiller seg derfor kritisk til dybdelæringen i skolen, da han mener ikke er gjort grundige undersøkelser for hvordan elevene faktisk kan fordype seg i lærestoffet (Hjordemaal, 2021, s. 181). Dette kan være et forsøk på å få elevene til å fordype seg mer i opphavet til hvor muslimene finner sine lover og regler, men det kan virke ødeleggende med mer fagstoff.

Begge lærebøkene tar for seg de to hovedretningene i islam, sunni og sjia. I bok 1 og i bok 2 er introen nesten identisk:

Sunna betyr «tradisjon», og sunnimuslimere legger hovedvekt på læren og tradisjonen etter Muhammad og de fire første etterfølgerne, kalifene. Sunnimuslimene ønsket å velge en ny leder etter at Muhammad døde. For dem var det ikke så viktig å finne en leder som var i slekt med Muhammad. Det som var viktig, var å velge den best egnede personen. Lederen ble kalt kalif og ble regnet som Muhammads stedfortreder. Når en kalif døde, ble det valgt en ny. Det var denne måten å tenke på som fikk størst oppslutning blant muslimene (Holth & Nedrelid, 2020, ss. De to hovedretningene i islam- sunni og sjia)

I dette sitatet får elevene masse kunnskap. De får blant annet forklart begrepet sunna og de får en introduksjon til hvordan sunni- muslimer valgte lederen sin etter Muhammads død. Slik er innholdet videre i kapittelet om retningene. Innholdet gir elevene masse informasjon om hvordan de ulike retningene har blitt til og hva som kjennetegner de. Derfor er teksten i dette kapittelet deskriptiv. Informasjonen hjelper elevene med å tilegne seg kunnskap om islam, slik at de kan få en større forståelse for religionen, samt besvare ulike spørsmål.

Oppsummerende inneholder lærebøkene mye deskriptiv tekst. Det har bare blitt presentert et lite utvalg av ulike tekster i denne studien, da det vil være for massivt på bakgrunn av oppgavens rammer, å ta med alle tekstene. Det er for det meste i kapitlene om retningene, leve som muslim, arkitektur, musikk og kunst og viktige hendelser deskriptive tekster. I neste avsnitt vil oppgavene til lærebøkene bli presentert og analysert ved bruk av de teoridrevne kodene.

De deskriptive tekstene legger i mye mindre grad opp til bruk av de fem kompetansene. Dette er fordi tekstene forteller om hvordan et fenomen er, med faktabaserte kunnskaper. Disse tekstene legger i stor grad vekt på overflatelæring. Når elevene leser disse tekstene blir de presentert for detaljkunnskap som gjør at de må pugge og memorere det de leser. Ludvigsen-utvalget har en negativ tone til overflatelæring og skriver om at undervisningen legger til rette for at elevene må kunne memorere uten å reflektere blant annet (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). På denne måten tilegner elevene seg bare kunnskap uten å reflektere over den. Allikevel må læreren være klar over, slik Lippe og Undheim (2017) skriver, at elevene kan bli berørt på ulike punkter. De deskriptive tekstene kan treffe elevene på ulike måter, på bakgrunn av at faget kan berøre elevens personlige religiøse ståsted (Lippe & Undheim, 2017, s. 18). En annen utfordring med de deskriptive tekstene er at de ikke legger opp til diskusjon. Dette er fordi de i stor grad formidler kunnskap om noe. Derfor kan man stille seg det spørsmålet om disse tekstene faktisk legger til rette for dybdelæring, da de ikke legger opp til diskusjon eller samtale. Kanskje skjer det som Engelsen (2019) er redd for, at dybdelæringen ikke får ordentlig rot i klasserommet. Eller i lys av Østern og Dahl (2019) sin forskning har de kommet frem til at overflatelæring og dybdelæring ikke skal sees på som to ulike måter å lære på, men som en sammenhengende prosess. I lys av dette resultatet er de deskriptive tekstene viktige, fordi tekstene gir elevene kunnskaper om islam. Dette gjør at de ved en senere anledning har mulighet

til å kunne diskutere, anvende, reflektere og stille seg kritiske til nye møter med islam. Lærerne kan velge å supplere med flere kilder og vise til ulike presentasjoner av islam, slik som i artikkelen *Fri fra lærebokas tøyler*. Da vil elevene kunne i større grad benytte seg av de 21. århundrets globale kompetanser, som medborgerskap, kritisk tenkning, samarbeid og kommunikasjon. Oppsummerende kan man allikevel si at de deskriptive tekstene i seg selv ikke legger til rette for dybdelæring.

4.2 Oppgavene

Analysens andre del handler om analysering av oppgavene til kapitlet om islam i begge lærebøkene. Totalt sett er det 42 ulike oppgaver i bok 1 og 47 ulike oppgaver i bok 2. Mengde oppgaver kan være interessant å belyse i denne studien, spesielt på grunn av at bok 2 en revisjon av *Horisonter 8*, *Horisonter 9* og *Horisonter 10*. Tidlig i kodeprosessen av datamaterialet oppdaget jeg at noen av oppgavene var ordrett like og noen av oppgavene var nesten like, men hadde fått en liten endring i ordlyden fra bok 1 til bok 2. Jeg kodet først alle oppgavene i lærebøkene med de fem ulike kodene – refleksjon, anvendelse, overflatelæring, kritisk tenking og forståelse- og etter jeg hadde kodet oppgavene oppdaget jeg flere mønstre i bøkene. De to mest interessante mønstrene for denne studien er først oppbygningen av nivået på oppgavene, hvor oppgavene er delt inn i kapitelloppgaver og temaoppgaver. Kapitelloppgavene er de oppgavene som er lagt til etter endt tematikk, mens temaoppgaver er de oppgavene som er lagt til slutt, når elevene skal ha tilegnet seg all kunnskap boken fremmer. Et flertall av disse oppgavene, enten om det er kapitelloppgaver eller temaoppgaver, er nokså like i ordlyd og plassering i bok 1 og bok 2. Men naturligvis finnes det også noen oppgaver som er særegne for den ene læreboka, som ikke står skrevet i den andre. Funnene mine vil bli presentert på en slik måte at jeg legger oppgavene frem slik de er kategorisert etter de teoridrevne kodene de tilhører. I dette kapitlet vil jeg vise til eksempler fra lærebøkene og vil her også presentere de ulike oppgavene og vise om de er like, ulike eller nesten like i disse to lærebøkene. Begge bøkene inneholder avsluttende oppgaver som tar for seg kapitlet i sin helhet, det kalles i bok 1 «kapitelloppgaver», mens det i bok 2 kalles «Temaoppgaver og utforskeroppgaver». Disse oppgavene er lagt til slutten av kapitlet om islam og krever i mye større anvendelse, refleksjon og forståelse av elevene. K-RLE- læreren står naturligvis fritt til å velge når elevene skal jobbe

med disse oppgavene som betyr at ikke oppgavene nødvendigvis blir løst mot slutten av perioden om islam.

4.2.1 Oppgaver som fremmer flere kompetanser

I begge bøkene er det flest oppgaver på slutten av kapittelet. En tydelig endring som har blitt gjort i revisjonen er at *Horisonter 8- 10* har fått enda flere oppgaver på slutten av kapittelet. I den læreboka har de to titler på disse oppgavene, «Utforskeroppdrag» og «Temaoppgaver». Allikevel finner man igjen mange av disse oppgavene i bok 1, men de er plassert annerledes i den læreboka. Naturligvis har det også kommet noen nye oppgaver. Noen av de nye oppgavene er dagsaktuelle i dag. Et eksempel på en slik oppgave er *De skamløse jentene*:

Nancy Herz, Sofia Nesrine Srour og Amina Bile er kjent som «de skamløse jentene». I 2017 ga de ut boka *Skamløs*, etter å ha samlet inn historier fra mange unge jenter som hadde opplevd negativ sosial kontroll. De har også skrevet avisinnlegg og deltatt i TV-programmer. Finn ut mer om «de skamløse jentene». Les artikler om dem, innlegg som de har skrevet i spalten Si ;D i Aftenposten, og finn TV-innslag med dem. Noen spørsmål dere kan stille og diskutere er: Hvem er «de skamløse jentene», og hva er de opptatt av? Hva ønsket de å oppnå ved å engasjere seg i samfunnsdebatten? Hvilken oppmerksomhet skapte boka og engasjementet deres? Møtte de motstand? (Holth & Nedreliid, 2020).

Denne oppgaven legger til rette for til kritisk tenkning, men også kompetansene anvendelse, forståelse og refleksjon. Oppgaven krever at elevene kan anvende kunnskap de har om islams syn på kjønn og kjønnsroller, islams historie og levemåte. Her må elevene bruke mye av kunnskapen de skal ha tilegnet seg på en kritisk måte. Hvis elevene klarer det vil de, etter Udir sin definisjon av dybdeløring, oppnå dybdeløring. Elevene vil da ha oppnådd varig forståelse om islam. Oppgaven kan være med å gi elevene et perspektiv på hvordan det kan være å være ung muslim som minoritet i et annet land. På den måten bruker de sin evne til å analysere og reflekter over egen læring. Det som kan være problematisk med oppgaven er at den kan sette islam i et negativt lys for elevene på ungdomsskolen. Her er det viktig at læreren går inn og forklarer at det er ikke slik i alle familier og at elevene kan jobbe en del med negativ sosial kontroll. Hvis ikke kan det være en fallgrube at elevene tror at dette gjelde for alle muslimske familier. Denne problematikken hadde vært interessant å diskutere, men i denne studien er søkelyset på hvordan lærebøkene er med på å legge til rette for dybdeløring og ikke hvordan islam blir presentert i lærebøkene.

En annen oppgave som fremmer refleksjon, forståelse og anvendelse er:

Tenk deg at du er en av Muhammads tilhengere som følger med på den dramatiske flukten fra Mekka til Medina. Hva tenker og opplever du på denne reisen? Skriv om tankene og opplevelsene dine i et brev til familien din, som er i Mekka. Først må du finne en kilde som kan fortelle om denne flukten til Medina. (Holth & Nedreid, 2020, s. Temaoppgaver)

Denne oppgaven står i begge lærebøkene, men noe annerledes i språklig utforming. Allikevel stiller denne krav til elevens forståelse, anvendelse og refleksjon over det fagstoffet eleven har lært. Derfor var det utfordrende å kode denne oppgaven til en kode, da den passet godt inn i tre ulike koder. Det er flere oppgaver som fremmer flere kompetanser, hvor det derfor har vært utfordrende å få oppgaven til å passe under en kompetanse. En annen oppgave som står i bok 1 er:

Finn to eller tre ferske avisartikler om islam eller muslimer. Diskuter med andre elever:
a) Gir artiklene et positivt, negativt eller nøytralt inntrykk av islam?
b) Bli muslimer fremstilt som en ensartet gruppe? (Holth & Deschington, 2006, s. 97).

I denne oppgaven må elevene reflektere over fremstillingen av religionen, være kritiske til hvordan avisartiklene fremstiller islam og til slutt må de anvende den kunnskapen de har om islam som en ensartet gruppe. Oppgaven stiller dermed mange krav til de ulike kompetansene som er med på å legge til rette for dybdelæring. Denne oppgaven står i bok 1, noe som igjen viser at bok 1 inneholder oppgaver som er med på å tilrettelegge for dybdelæring.

Oppsummerende kan man si at oppgavene som fremmer flere kompetanser er også med på å fremme dybdelæring i stor grad. Oppgavene stiller krav til de ulike kompetansene som Udir bruker i sin definisjon av hva dybdelæring er. På den måten vil disse kompetansene bli kjente for elevene, og de vil fremover kunne benytte seg av disse i kjente og ukjente sammenhenger. Fullan m.fl. mener at man har seks ulike globale kompetanser som er med på å skape ferdigheter. Disse ulike kompetansene blir blant annet benyttet i disse oppgavene som legger til rette for å fremme flere kompetanser. Oppgavene som legger til rette for at man benytter flere kompetanser er med på å gjøre elevene bedre rustet i møtet med fremtidig arbeids- og

samfunnsliv. Der er også ferdigheter og kunnskaper som elevene tar med seg videre i skolen og læreplanene bygger på Blooms taksonomi, noe som vil føre til at elevene kommer til å bruke disse ferdighetene videre.

4.2.2 Refleksjon

Av de 10 kapitte oppgavene som står i bok 1, finnes 8 av dem under enten «Utforskeroppdrag» eller «Temaoppgaver» i bok 2. Det vil si at det har blitt gjort et utvalg og det har kanskje blitt tenkt at det er hensiktsmessig å videreføre åtte av disse oppgavene videre i revisjonen av bok 1. Av disse åtte oppgavene er det to oppgaver som har fått koden refleksjon:

1. Tenk deg at du er en av Muhammads tilhengere som følger med på den dramatiske flukten fra Mekka til Medina. Hva tenker og opplever du på denne reisen? Skriv om tankene og opplevelsene dine i et brev til familien din som er i Mekka
2. I noen land er muslimer i flertall, mens de er i mindretall i andre land. Diskuter i klassen hva dere tror er de største forskjellene på å leve som muslim i et land der man er a) i flertall og b) i mindretall. (Holth & Deschington, Horisoner 8, 2006, s. 97) og (Holth & Nedrelid, 2020, s. Temaoppgaver).

Disse to oppgavene fremmer kompetansen refleksjon siden oppgavene stiller krav til at eleven har evnen til å reflektere over a) hvordan samfunnet var på Muhammads tid og b) hvordan det kan være å leve som muslim enten som minoritet eller majoritet og hva som er de største forskjellene. Dette viser at elevene må anvende den kunnskapen de har om islam for å kunne svare godt på disse to oppgavene. Et eksempel på en oppgave som står helt avslutningsvis i bok 1 er: «Forklar hvorfor muslimer i Europa er uenige om hvordan det er riktig å leve» (Holth & Deschington, 2006, s. 95). Likheten til denne oppgaven og oppgaven sitert ovenfor er at den stiller krav til elevenes evne til å reflektere. Her må elevene stille seg ulike spørsmål for å komme frem til et godt svar. Totalt i bok 1 er det sju oppgaver som legger opp til refleksjon, mens det i bok 2 er tre oppgaver.

I Regjeringen (2018) sin forståelse av hva dybdeløring er skriver de at det: «(...) innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Regjeringen, 2018). Begrepet refleksjon er dermed noe som regjeringen legger til grunn som en kompetanse eleven må ha for å kunne utvikle dybdeløring. I disse to oppgavene må elevene reflektere over hva de har lært i møte med en ukjent oppgave, for å kunne løse den. Resultatet er at disse to oppgavene er med på å legge til rette for

dybdeløring hos elevene ved hjelp av refleksjon over egen læring. De seks globale kompetansene er også sentrale når det kommer til refleksjon. Når elevene skal diskutere og reflektere om hvordan de tror det er for muslimer å leve i flertall eller i mindretall, må de benytte seg av de globale kompetansene medborgerskap, samarbeid og kommunikasjon. Disse tre kompetansene kommer til syne ved at elevene skal samarbeide, de må la alle kunne få si sin mening og kommunisere på en tydelig og respektfull måte. På den måten bruker elevene kompetanser som er utarbeidet og forsket på både nasjonalt og internasjonalt plan, som er viktige at elevene innehar for å kunne delta i arbeids- og samfunnslivet. Som jeg skrev i kapittel 2.3 har forskerne på dette forskningsområdet vært skeptiske på hvor mye plass disse kompetansene faktisk har fått i undervisningen og skolen generelt. Men skal elevene kunne reflektere over egen læring å kunne bruke det i kjente og ukjente sammenhenger slik som i definisjonen til Regjeringen (2018), så må skolen også legge til rette for de ulike kompetansene. I oppgaver som den refleksjonsoppgaven som også stiller krav til kommunikasjon, samarbeid og medborgerskap vil disse ulike kompetansene komme til syne og bidra til at elevene oppnår dybdeløring. Men en forutsetning for at det skal fungere optimalt i en klasse er at elevene faktisk opprettholder respekt for medborgerne sine, lar alle snakke og at de faktisk er villige til å samarbeide, samtidig som de innehar kunnskapen som trengs for å løse oppgaven. På den måten vil starten på en varig forståelse komme.

4.2.3 Anvendelse

En annen teoridreven kode jeg har brukt i min koding av datamaterialet er kompetansen, anvendelse. Av de avsluttendeoppgavene i begge bøkene er det to oppgaver som har fått koden anvendelse:

1. Se om igjen på alle bilder og bildetekster i dette kapittelet som forteller noe om bygninger, utsmykninger og annen kunst innenfor islam, før du gjør oppgavene a og b nedenfor: a) Lag fem- seks faktasetninger som beskriver typiske kjennetegn ved denne arkitekturen og kunsten. B) Prøv å forklare hva disse kjennetegnene kan fortelle om islam som religion, og om hva menneskene bør bruke i sine skapende evner til ifølge islam
2. Gå sammen i små grupper på to eller tre. Ta for dere en kjent moske og presenter moskeens historie, arkitektur og bruk i dag (...) (Holth & Deschington, Horisoner 8, 2006, s. 97) og (Holth & Nedrelid, 2020, s. Temaoppgaver & Utforskeropdrag).

Disse oppgavene støtter seg på hvordan Pellegrino og Hilton (i Nyhus og Talsethagen, 2020) forstår begrepet dybdelæring. At en person kan kunne anvende det som er lært i en situasjon, i dette tilfellet tidligere i kapitlet, for så å kunne anvende det i en ny, da har man oppnådd dybdelæring ifølge Pellegrino og Hilton (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 27). Oppgavene krever at elevene kan kunne anvende det de allerede kan om arkitektur, historie og menneskets posisjon i skaperverket for å kunne løse oppgaven. Denne tematikken blir presentert for elevene i den deskriptive teksten tidligere i boka. Samtidig kan det være slik at det finnes noen muslimer i klassen, som også kan dele sine kunnskaper med de andre elevene. På den måten vil den globale kompetansen om samarbeid bli brukt. Men hvis elevene ikke har noen forkunnskaper om arkitektur, historie eller menneskets posisjon i skaperverket, vil de antageligvis ikke kunne løse oppgaven, eller så må elevene tilegne seg den kunnskapen de trenger for å løse oppgaven, ved å lese i læreboka, på nett eller samarbeide med noen som allerede innehar kunnskapen. Oppgaven blir i sistnevnte tilfelle ikke anvendelse, men overflatelæring. Det er fordi elevene kan ikke anvende kunnskap de ikke har tilegnet seg. Ofte for å tilegne seg kunnskap må man lese og hvis man bare redegjør for kunnskap viser man ikke anvendelse, men overflatelæring. Hvordan oppgaven blir løst i praksis er ikke interessant for denne studien, da den ikke tar for seg hvordan oppgavene blir løst i praksis, men kun hvordan oppgaven er bygd opp teoretisk i lys av teoridrevne koder. På denne måten kommer det frem at om elevene skal oppnå dybdelæring, må de ha noen forkunnskaper om temaet de skal lære om. Fodstad (2017) mener at elevene må kunne reflektere over egen læring. Det vil si at de må kunne reflektere over den forkunnskapen de har, og på den måten tilegne seg kunnskap som blir overflatelæring, men som videre kan utvikle seg til nye kompetanser. I oppgavene som er knyttet til de ulike tematikkene er det ingen oppgaver som fremmer kompetansen anvendelse i bok 1. I bok 2 er det tre oppgaver som fremmer kompetansen anvendelse. Et eksempel på det, er denne oppgaven:

4. Hva betyr ordene?

Forklar disse begrepene med dine egne ord: minaret, muezzin, kalligrafi. (Holth & Nedrelid, 2020, s. Å leve som muslim) (Holth & Deschington, 2006, s. 79).

I dette eksempelet må elevene anvende den kunnskapen de har tilegnet seg om de ulike begrepene ved hjelp av de deskriptive tekstene i læreboka. Dette må de for å kunne løse oppgaven på en god måte. Ordene har blitt presentert for elevene i fagteksten, men de må nå vise at de kan anvende begrepene ved å forklare de med egne ord.

4.2.4 Kritisk tenkning

Den tredje kompetansen som jeg har brukt til å kategorisere oppgavene er kritisk tenkning. Et eksempel som er felles for begge lærebøkene er at de benytter seg av denne oppgaven: «Hvorfor er slaget ved Karbala viktig for sjia muslimer?» (Holth & Deschington, 2006, s. 83) og (Holth & Nedrelid, 2020, ss. De to hovedretningene i islam - sunni og sjia). Denne oppgaven fremmer kompetansen kritisk tenkning, da den stiller krav til at elevene må være kritiske til hvorfor er slaget ved Karbala så viktig for sjia muslimene. Et annet eksempel på en oppgave som fremmer kritisk tenkning er:

8. Ta stilling til disse tre påstandene og diskuter dem med andre elever:

- a. Det bør bli forbudt for muslimske jenter å gå med hijab på skolen i Norge.
- b. Det bør bli forbudt for jenter å gå med bar mage på skolen i Norge.
- c. Elever på skolen i Norge bør få lov til å kle seg akkurat som de vil. (Holth & Deschington, 2006, s. 95).

I dette eksemplet må elevene ta stilling til ulike påstander som de deretter skal diskutere med andre elever. Påstandene stiller krav til elevenes kritiske tenkning for at de skal kunne drøfte disse påstandene. Dette er i tråd med hva Fullan m.fl (2018) skriver i sin forståelse av dybdeløring, altså at kritisk tenkning er en viktig kompetanse elevene må inneha for å oppnå dybdeløring. Oppgaven gjør at elevene må begynne å tenke igjennom alt de har lært og bli bevisst på egne meninger og verdier de har i tilknytning til samfunnet og andre mennesker. Påstandene er dagsaktuelle og er skrevet på en slik måte at dette er ulike problemstillinger elevene kan stå ovenfor i dagens samfunn. De må være kritiske, da de ikke kan si seg enig eller uenig uten en begrunnelse, for her vil elevene nok være uenige, fordi alle mennesker har ulike meninger, verdier og idealer, som disse påstandene kan berøre. Totalt er det to oppgaver knyttet til de ulike tematikkene i bok 1 som fremmer kompetansen kritisk tenkning, mens det i bok 2 er ingen oppgaver knyttet til de ulike tematikkene I lys av både Fullan m.fl. og Udir sin forståelse av viktigheten av kritisk tenkning, er det oppsiktsvekkende at det i bok 2 ikke er noen oppgaver alene som stiller krav til kompetansen kritisk tenkning.. Dette er spesielt oppsiktsvekkende siden Udir vektlegger kritisk tenkning så mye som de gjør i den overordnede delen av læreplanen. Udir skriver også i den overordnede delen av læreplanen om viktigheten av kritisk tenkning i norsk skole; «kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

4.2.5 Forståelse

I begge lærebøkene blir denne oppgaven brukt på slutten av kapittelet: «Slaget ved Karbala minnes hvert år av sjiamuslimer verden over. Finn ut mer om denne hendelsen. På hvilken måte minnes sjiamuslimer det som hendte den gangen?» (Holth & Deschington, 2006, s. 97) og (Holth & Nedreliid, 2020, s. Utforskeroppdrag). Denne oppgaven er kodet i min analyse til forståelse. Oppgaven stiller krav til at elevene har forstått slaget ved Karbala, de må ha kunnskap om hovedretningene innen islam og de må kunne forklare hvorfor sjiamuslimer markerer denne hendelsen og hvordan hendelsen kommer til syne i markeringen. Ludvigsen-utvalget var tidlig ute med å inkludere kompetansen forståelse i sin definisjon av dybdeløring. Definisjonen vektla at elevene må kunne reflektere over egen læring, slik at det vil kunne føre til en varig forståelse innen faget i kjente og ukjente sammenhenger (NOU, 2014:7, s. 15). Forståelse er en viktig kompetanse for at elevene skal kunne oppnå varig læring. Derfor vil oppgaven om slaget ved Karbala være med på å utvikle elevenes forståelse. Oppgaven stiller mange krav til eleven, men først og fremst stiller den krav til elevens forståelse av islam og hendelser knyttet til islam, og derfor er oppgaven kodet til forståelse.

4.2.6 Overflateløring

Den siste kompetansen for oppgavene som er felles for bok 1 og bok 2 er kompetansen overflateløring. Overflateløring som begrep blir lenge sett på en motpart til dybdeløring, men som diskutert i kapittel 2.4, kommer forskerne Østern og Dahl (2019) frem til at overflateløring og dybdeløring ikke må forstås som to separate strategier, men heller forstås i lys av hverandre. Dette er fordi ifølge Østern og Dahl at elevene vil i læringsprosessen veksle mellom disse to ulike strategiene. Elevene må tilegne seg overflateløring for å kunne bli bevisst og forstå kunnskapen i nye og ukjente sammenhenger. Et stort flertall av oppgavene som er lagt til etter hver fagtekst i lærebøkene fremmer kompetansen overflateløring. Et eksempel er, etter fagteksten *Å leve som muslim* i bok 2 kommer disse spørsmålene:

1. Fasten

Hvorfor faster muslimene?

2. Mekka

Hvorfor er Mekka en hellig by for muslimer?

3. Moskeen

Fortell om moskeen.

a Hvilken betydning har den for muslimene?

b Hva foregår i en moské?

c Hvordan ser bønnerommet ut? (Holth & Nedrelid, 2020, s. Å leve som muslim).

Disse tre oppgavene fremmer overflatelæring, da elevene enten kan huske det de har lest i fagteksten eller kan gå tilbake å skrive akkurat det teksten forteller de. Oppgavene stiller ingen krav til kritisk tenking, refleksjon, forståelse eller anvendelse. Slike oppgaver kommer etter alle fagtekstene og kan nesten fungere som en slags repetisjon av hva elevene skal huske etter de har lest fagteksten. Oppgavene kan, som Dahl og Østern mener, være med på å tilegne elevene kunnskap, slik at de ved en senere anledning kan bruke den når de skal bruke andre kompetanser. I begge lærebøkene forekommer slike oppgaver etter fagtekstene, og dermed er et flertall av oppgavene man finner gjennomgående i kapittelet kodet til kompetansen overflatelæring. Allikevel er det to like oppgaver som blir gitt på slutten av kapittelet i begge lærebøkene som fremmer overflatelæring. De to oppgavene er:

1. Under hadsj besøker pilegrimene mange steder i og utenfor Mekka. De deltar også i flere religiøse handlinger. Finn ut mer om hva en muslim gjør når hun eller han er på pilgrimsreise. Bruk minst to forskjellige kilder/ Bruk oppslagsverk, bøker om islam og internett (Holth & Nedrelid, 2020) og (Holth & Deschington, 2006, s. 97)
2. Muhammads himmelreise er en kjent historie i islam. Finn ut mer om hva som skjedde på denne reisen, og gjenfortell med dine egne ord (Holth & Deschington, 2006, s. 97).

Disse to oppgavene etterspør elevens overflatelæring. Her skal elevene kun gjenfortelle kunnskapen og ikke reflektere, anvende eller forstå kunnskapen i like stor grad som i de andre oppgavene som er lagt til avslutningsvis i begge lærebøkene. Disse oppgavene er et godt eksempel på hvordan overflatelæring og dybdelæring kan forstås i lys av hverandre og ikke som to ulike strategier for læring. De støtter seg dermed helt på teorien til både Fodstad, Dahl og Østern. Disse tre forskerne mener alle at overflatelæring er en del av dybdelæringsprosessen. Det at elevene tilegner seg mer kunnskap om hadsj, gjør at de kan anvende og reflektere over historien til muslimene, i lys av hva de gjør på pilgrimsreisen. De tilegner seg mer kunnskap om en hendelse, men kan anvende kunnskap om islams historie.

4.3 Innhold og oppgaver

I analysen og drøftingen delte jeg innholdet og oppgavene, men allikevel har disse to sammen en funksjon i hvordan lærebøkene kan legge til rette for dybdelæring. I begge bøkene blir

elevene først presentert for en fagtekst, deretter oppgaver og helt til slutt noen oppgaver som tar for seg hele kapittelet. Ser vi innholdet og oppgavene i lys av hverandre, er det ofte etter fagtekster som er deskriptive som har oppgaver som tilhører kategorien overflatelæring. Et eksempel fra bok 2 er at dette spørsmålet blir stilt, «Hvorfor faster muslimene?», etter fagteksten:

(...) den blir holdt til minne om da Muhammad mottok den første åpenbaringen av Koranen. Men fasten handler også om å tenke på andre: Når du selv er sulten og tørst, er det lettere å forstå hvordan de fattige i verden har det. (Holth & Nedrelid, 2020, s. Å leve som muslim).

Dette er et tydelig eksempel på et overflatespørsmål til en deskriptiv tekst. Svaret på spørsmålet står i den faktabaserte fagteksten. Innholdet er også med på å bestemme hva slags kompetanse de ulike oppgavene fremmer, da fagtekstene viser hva slags kunnskap elevene skal inneha etter å ha lest. I lys av forskningen til Østern og Dahl (2019), så mener de at man ikke skal se på overflatelæring og dybdelæring som to motpoler, men heller i lys av hverandre. Elevene trenger overflatelæring, for å kunne utvikle dybdelæring, og dette er noe forskeren Fodstad (2017) også har kommet frem til. Han mener at overflatelæring er en grunnleggende del av dybdelæringsprosessen, dermed er det helt essensielt og også inkludere overflatelæring inn i dybdelæringen. Dermed er det viktig at elevene også har noen oppgaver som er knyttet til overflatelæring, samt tekster som kan gi faktabasert kunnskap om hvordan noe faktisk er.

Ifølge Imsen (2008) skriver om at læring er noe som fører til en varig endring enten personlighetsendring eller adferdsendring (Imsen, 2008, s. 168). Skal læreren få læring til å skje i K-RLE- klasserommet er variasjon i undervisningen, samt tilpasset opplæring viktig. Ser man fagtekst og oppgavene i lys av hverandre er det ikke slik at oppgavene alltid har et svar i fagtekstene, og det stilles dermed krav til elevenes forkunnskaper. Her kan tilpasset opplæring og dybdelæring havne i en kollisjon. Dybdelæringen er opptatt av å skape en varig forståelse, refleksjon over læring og kunne bruke det man har lært i kjente og ukjente sammenhenger (Regjeringen, 2018). Tilpasset opplæring står det om i læreplanverkets overordnede del, og den tar for seg at det skal tilrettelegges for alle elever.

Mot slutten av begge bøkene kommer det noen oppgaver som handler om hele kapittelet, som kan ta for seg ulike tematikker. I bok 1 blir denne oppgaven presentert:

I noen land er muslimer i flertall, mens de er i mindretall i andre land. Diskuter i klassen hva dere tror er de største forskjellene på å leve som muslim i et land der man er a) i flertall og b) i mindretall (Holth & Deschington, 2006, s. 97).

Av fagtekst har elevene endel å spille på om hvordan det er å være i mindretall, og ikke veldig mye om det å være i flertall. Fagteksten som passer best til denne oppgaven er det avsnittet i bok 1 som har overskriften: *Å leve som en minoritet*. En setning fra dette avsnittet er: «Når de nå er i mindretall, er de opptatt av hvordan de skal ta vare på religionen sin i et ikke- muslimsk samfunn» (Holth & Deschington, 2006, s. 90). Dette avsnittet, og denne setningen er normativ. Den forteller om hvordan det kan være, det er ikke nødvendigvis slik at alle muslimer er opptatt av hvordan de skal ta vare på religionen sin i et ikke- muslimsk samfunn. Allikevel legger teksten føringer om at muslimer kanskje er veldig opptatt av å holde religionen sin mest mulig uforandret. Derfor stiller både oppgaven og teksten krav til elevens kritiske tenkning, refleksjon, anvendelse og forståelse. Dette er fordi oppgaven stiller krav til at elevene anvender den kunnskapen de tilegner seg av den normative teksten i kapittelet, samt har en forståelse for fagstoffet. Videre kan de reflektere over forskjellene ved å leve som muslim i et land hvor man er i flertall eller i mindretall. Elevene må også benytte sin kompetanse om kritisk tenkning, da man også må stille seg kritisk til de svarene man kommer frem til og hvilke kilder man benytter i innhenting av informasjonen. Denne oppgaven og den tilhørende fagteksten oppfyller derfor kravene Udir har om dybdeløring:

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

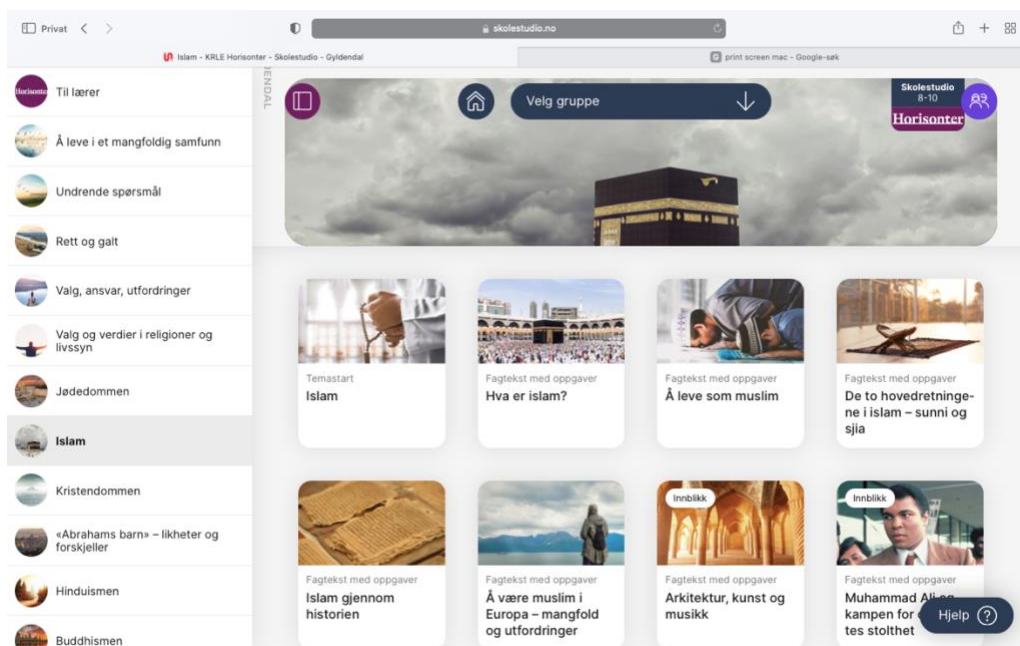
Elevene må i denne oppgaven reflektere over egen læring, og dermed ha forståelse for oppgaven som er gitt. I en helhet vil dette være med på å skape dybdeløring.

Begge lærebøkene er med på å fremme dybdeløring til en viss grad i kapittelet om islam. Lærebøkene starter med deskriptiv tekst med overflateløringsoppgaver etter. Mot slutten av begge lærebøkene skjer det en endring i både tekst og oppgaver. Teksten blir normativ og

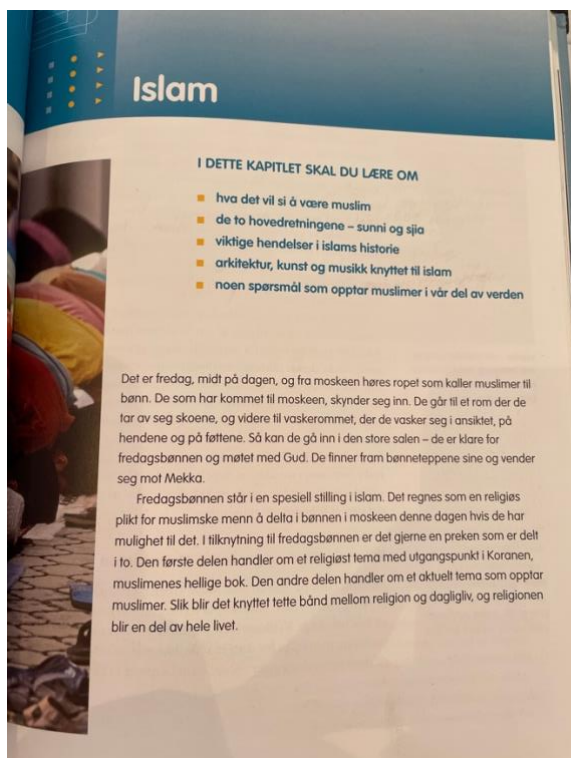
oppgavene kodes til de fire ulike kompetansene som oppgaven stiller krav til. Den største forskjellen mellom bok 1 og bok 2, er at bok 2 i mye større grad har flere oppgaver hvor elevene må benytte seg av flere enn en av kompetansene. Lærebok 2 har også flere oppgaver som er kodet til kompetansene refleksjon, anvendelse, forståelse og kritisk tenking. Grunnen til denne endringen vet vi ikke, men det kan være at man i LK20 er i mye større grad opptatt av dybdelæring enn i LK06.

4.4 Sammenligning av innholdet og oppgavene i bok 1 og bok 2

Lærebøkene er bygd opp litt ulikt, siden bok 1 er fysisk bok og bok 2 er heldigital. Slik, som presentert innledningsvis, er innholdet og temaene som blir tatt opp nokså like i begge lærebøkene. Bok 1 starter med en typisk intro til kapittelet og presenterer videre ulike tematikker. I bok 2 må elevene fysisk trykke seg inn på de ulike tematikkene.



Figur 5: Oppsett til bok 2 (Holth & Nedrelid, Horisonter 8- 10, 2020)



Figur 6: Introduksjon i bok 1 (Holth & Deschington, *Horisonter* 8, 2006, s. 71)

Trykker elevene på «Temastart: islam» så får elevene helt lik introduksjon til islam i bok 1 og bok 2. Teksten som elevene blir møtt med her er identisk i begge lærebøkene. Videre kan elevene i bok 2 velge hvilken fagtekst med oppgaver de ønsker å lese. I disse fagtekstene kan elevene markere, notere og svare på spørsmål rett i teksten. Læreren er administrator og kan dermed lese hva elevene har svart. I bok 1 er oppsettet mer tradisjonelt for ei fysisk lærebok. Man blir presentert for et tema, leser om det og får noen avsluttende spørsmål etter hvert som man blar i boken. Utformingen er dermed i bunn og grunn ganske lik i begge bøkene. 22 av oppgavene som står i bok 1 og bok 2 er helt like. Bok 1 har 42 oppgaver, mens bok 2 har 47 oppgaver. Resultatet viser at det er 22 oppgaver som har blitt inkludert, er uforandret fra bok 1 til bok 2 og dermed er 22 av bok 2 sine 47 oppgaver identiske med bok 1. Det er ikke slik at oppgavene er plassert på akkurat samme plass i bøkene, men de finnes. Noen av oppgavene finner man i kapittelet og etter endt fagtekst med oppgaver, mens andre oppgaver er lagt til slutten av bøkene. Et eksempel er:

Ord fra arabisk

Nedenfor ser du noen av ordene som europeerne fikk fra arabisk i den perioden muslimene hadde et verdensrike. Hva betyr disse ordene, og hva kan de fortelle om

påvirkningen fra islamsk kultur på ulike områder? Bruk en ordbok (gjerne Bokmålsordboka eller Nynorskordboka på internett) for å løse denne oppgaven.

Admiral
Algebra
Madrass
Magasin
Siffer
Sirup
Sukker
Tariff

Fortell om dette til andre. (Holth & Nedreid, 2020, s. Utforskeroppdrag) og (Holth & Deschington, Horisonter 8, 2006, s. 88).

Denne oppgaven står i bok 1 etter fagteksten om «viktige hendelser i islams historie», mens den er plassert under «utforskeroppdrag» i bok 2. Oppgaven er identisk i begge lærebøkene, men plassert ulikt i bøkene. Det samme skjer også i temaet «de ulike retningene» som også er med i begge lærebøkene. På slutten av fagtekstene kommer det noen oppgaver. I bok 1 er det tre oppgaver på slutten av temaet, disse tre oppgavene finner man også igjen i tre av de fire oppgavene i bok 2. Oppgave en og to legger til rette for overflatelæring. Begge oppgavene starter med spørreordet *hva*, og ønsker at elevene skal gjenfortelle det de har lest i kapitlet. Elevene skal her svare på hvorfor det ble uenighet etter Muhammads død og liste opp forskjeller mellom sunni og sjia (Holth & Nedreid, 2020, ss. De to hovedretningene i islam - sunni og sjia). Oppgave tre stiller krav til elevenes kritiske tenkning, fordi her må elevene stille seg kritiske spørsmål om slaget ved Karbala. Men begge oppgavene er å finne etter «de to hovedretningene i islam- sunni og sjia».

Til nå har jeg kun vist til oppgaver som er like i bøkene. Fagtekstene er også noe like. Inndelingen av temaer er beholdt fra bok 1 til bok 2. Introduksjonen er helt lik i bok 1 og bok 2. Ordrett er de like, største forskjellen er at bok 2 inneholder en YouTube- video som viser bønnerop fra minareten. Dette kan være en av fordelene med å ha en heldigital bok, slik at man enkelt kan vise det elevene leser også visuelt. Dette gjør at elevene ser hvordan det fungerer i praksis. Videre i bok 1 er det «Hva det vil si å være muslim?» som er neste tema. Her er inndelingen lik, begge bøkene tar for seg «det muslimske fellesskapet, troen på Gud og profeten Muhammad ot troen på Koranen som Guds ord» (Holth & Deschington, 2006, ss. 72- 74).

Innholdet er ikke ordrett likt, slik det er i introduksjonen til kapittelet. I bok 2 har det skjedd noen endringer i setningsformuleringer, setningsoppbygging og innhold. Bok 2 utdyper «Troen på Koranen som Guds ord». Det fokuseres enda mer på at Koranen er skrevet på arabisk, dommedag, paradiset og Guds barmhjertighet enn i bok 1. I bok 1 blir ikke dommedag eller paradiset nevnt. Ganske lik erfaring er det i neste tematikk som heter «de fem søylene- bærene av islam» og «Moskeen- stedet for fellesskap og bønn» i bok 1 og «Å leve som muslim» i bok 2. I bok 1 blir de fem søyler nevnt og forklart, og det samme gjør moskeen. «Sharia- den guddommelige loven», blir kun forklart i bok 2. Når det kommer til de ulike retningene og historien er innholdet helt lik. I bok 2 blir arkitektur, musikk, kunst og hvordan det er å leve som muslim i dag forklart enda mer detaljert enn det gjør i bok 1. Oppsummerende kan det sies at det har skjedd både mye mer i hva slags kunnskap man har om islam i dag fremfor hva man hadde i 2005, da bok 1 ble skrevet. På alle disse årene har det skjedd mye i samfunnsstrukturen og i historien. Islam har kommet for å bli i Vesten og Norge, samtidig som det har hendt ulike tragiske hendelser knyttet til religionen. Samfunnet diskuterer også ulike utfordringer knyttet til islam i dag, noe som kan ha en påvirkning på hvordan bøkene fremstiller religionen. Bok 2 inneholder i større grad dagsaktuelle problemstillinger som de skamløse jentene, Sharia- lovene og debatt om tildekning. Dette er problemstillinger som med jevne mellomrom får plass i media og i de sosiale mediene. Innenfor «de skamløse jentene» blir negativ sosial kontroll nevnt og hvordan det er «(...) å være jente i et fritt land, og likevel ikke være fri (Holth & Nedreliid, 2020, ss. Å være muslim i Europa- mangfold og utfordringer). Dette kan være med på å skape engasjement og debatt i klasserommet, men kan også treffe noen elever personlig, og denne balansegangen kan være utfordrende. Til sammenligning med bok 1 har ikke den i like stor grad med negativ sosial kontroll, generasjonskonflikt eller Sharia- lovene. Årsaken til at de ikke er i bok 1 er ikke relevant for denne studien, da det er mer interessant å se at det har skjedd en endring fra bok 1 til bok 2.

Oppsummerende kan man si at bok 1 har vært utgangspunktet for bok 2. Det er mye av innholdet og oppgaver som har blitt beholdt, samtidig som det har skjedd en endring og justering. Språket her noe annerledes i bok 2, enn hva det er i bok 1. Bok 2 forklarer og tydeliggjør endel ting som ikke bok 1 gjør. Noen av oppgavene har blitt med fra bok 1 til bok 2, men det betyr ikke at de er plassert på samme sted i de to lærebøkene.

5 Konklusjon og veien videre

Denne forskningen har hatt som mål å kunne besvare problemstillingen:

Hvordan legges det til rette for dybdelæring i en utvalgt lærebok for ungdomsskolen utgitt med innføringen av LK20 og i hvilken grad er læreverket endret fra en tidligere utgave?

For å kunne besvare den på best mulig måte har oppgaven hatt tre sentrale forskningsspørsmål:

- Hvordan er elevoppgavene utformet?
- Hvordan er innholdet presentert?
- Hvordan skiller de to bøkene seg i fra hverandre relatert til dybdelæring?

Resultatet av forskningen viser at det ikke nødvendigvis har skjedd så store endringer i hvordan elevoppgavene er utformet eller hvordan innholdet i lærebøkene blir presentert. Mye av fagstoffet fra ei tidligere utgave av læreboka har blitt videreført i den nye læreboka utgitt med innføringen av LK20. Dette viser kanskje at det alltid har vært dybdelæring i den norske skole, uten at det har blitt snakket om i like stor grad som med innføringen av LK20. Allikevel er det noen få justeringer og endringer som har blitt foretatt. Bok 2 inneholder flere elevoppgaver som legger til rette for at elevene må benytte flere kompetanser når de skal løse oppgavene, som er med på å legge til rette for dybdelæring. Innholdet i fagtekstene i begge bøkene er også nokså like, største endringen som har skjedd er at bok 2 inneholder enda flere dagsaktuelle temaer og hendelser enn bok 1. Konklusjonen av disse tre forskningsspørsmålene er at oppgavene og innholdet er nokså like, og at det har skjedd en minimal endring i hvordan bok 2 legger til rett for dybdelæring, sammenlignet med bok 1. Engelsen (2019) mener at dybdelæring er noe som alltid har vært i den norske skolen, men som har fått et nytt begrep. I lys av hennes forskning har hun helt rett når resultatet i min forskning. Endringene fra bok 1 til bok 2 er minimale, noe som viser at dybdelæring alltid har vært i den norske skolen. Veien videre etter denne studien kan være å forske på flere kapitler i lærebøker eller å sammenligne lærebøkene i sin helhet. Dybdelæring er et interessant fenomen og det er mange som har ulike meninger om hvordan elevene skal kunne oppnå denne type læring. Det skal bli interessant å følge med de neste årene

og se om læringen hos elevene i den norske skole faktisk endrer seg og blir mer rettet mot fremtidig arbeids- og samfunnsliv.

6 Bibliografi

- Andreassen, S.-E. (2020, 09 18). Om læringsmål i utdanninger som forutsetter fysiske ferdigheter. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker Og Profesjoner I Utvikling*, 5(1), ss. 89-111.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aashamar, P., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021, 03). Fri fra lærebokas tøylar. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 296- 311.
- Bakken, J., & Andersson- Bakken, E. (2021, Mai 24). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, ss. 729- 748.
- Berg, R. C., & Munthe-Kaas, H. (2013, November 11). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk Epidemiologi*, ss. 131- 139.
- Blix, H. (2018, 06 27). Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), ss. 48- 61.
- Case, R. (2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. *Social Studies Today*, ss. 73- 82.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? (103). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 53- 64.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014, Februar). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 127- 139.
- Fodstad, L. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. Noen strøtanker om litteratur, literacy og læring. . *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* (1).
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærestudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gyldendal. (2021). *Skolestudio* . Hentet fra Horisonter: KRLE i Skolestudio : https://www.skolestudio.no/aktuelt/dette-er-horisonter?_ga=2.165940478.134320647.1631091303-413697255.1630317036
- Gyldendal. (2022, 02 20). *Gunnar Holth*. Hentet fra Gyldendal: <https://www.gyldendal.no/forfattere/holth-gunnar/a-20109-no/>
- Gyldendal. (2022, 02 20). *Vegard Nedrelid*. Hentet fra Gyldendal: <https://www.gyldendal.no/forfattere/nedrelid-vegard/a-832592-no/>
- Hjardemaal, F. (2021, 02). Dybdelæring i lys av åndsvitenskapelig pedagogikk – hva ser vi da? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* , ss. 172- 184.
- Holth , G., & Nedrelid, V. (2020). *Horisonter 8- 10*. Oslo: Gyldendal.
- Holth, G., & Deschington, H. (2006). *Horisonter 8*. Oslo: Gyldendal .
- Hrebin, N., Hrabovska , S., Karkovska, R., & Vovk, A. (2020, Juni 26). Applying Benjamin Bloom’s taxonomy ideas in adult learning. *Journal of Education Culture and Society* , ss. 61- 72.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi* . Oslo: Universitetsforlaget .
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring. Om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling- folkehelse og livsmestring* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkke, J. A., & Salthe, G. (2013). Om begreper: Normativt. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, ss. 209- 215.
- Lippe, M. V., & Undheim , S. (2017). Hva skal vi med et felless religionsfag i skolen? I M. V. Lippe, & S. Undheim , *Religion i skolen* (ss. 11- 22). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lovdata. (2015, 06 19). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Lundby, K. (2017, 03 11). Mediebruk og konflikter om religion i Norge. *Norsk medietidsskrift*, ss. 1-19.
- Mellin- Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Caspar Forlag AS.
- Nordgren, M. (2016, Januar). Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* , ss. 49-60.
- NOU. (2014:7). *Elevenes læring i fremtiden skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Nyhus, J. Ø., & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: UNESCO.
- Regjeringen. (2018, Juni 26). *Regjeringen.no*. Hentet fra Retningslinjer for utformingen av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning*. Oslo : Abstrakt forlag.
- Stray, J. H., & Wittek, L. (2019). *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske .
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo : Gyldendal Akademiske .

- Utdanningsdirektoratet . (2020). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra Kompetansemål etter 10.trinn: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del* . Hentet fra Kompetanse i fagene: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet . (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Læreplan i K-RLE : <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet . (2022, 05 03). *Overordnet del* . Hentet fra Kritisk tenkning og etisk bevissthet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet . (2020). *Læreplan for samfunnsfag (Saf01-04)* . Hentet fra Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i K-RLE (RLE01-03)*. Hentet fra Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, januar 02). *Overordnet del* . Hentet fra Kompetanse i fagene : <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - Kompetanse i fagene* . Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Østern, T., & Dahl, T. (2019). Kapittel 3: Dybde//læring med overflate og dybde. I T. Østern , T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander, *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (ss. 39- 53). Oslo: Universitetsforlaget.

