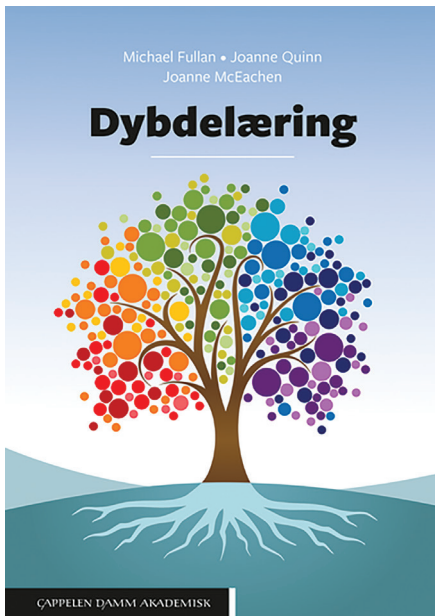


# Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott?

Monica Melby-Lervåg

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo



Anmeldelse av boken *Dybdelæring* av M. Fullan, J. Quinn og J. McEachen.

Utdanningsforskning er et ungt forskningsfelt, og i likhet med andre fag som har kort forskningstradisjon, bærer det preg av en del barnesykdommer. En slik barnesykdom er at det med jevne mellomrom kommer farsotter med et svakt forskningsfundament som får ufortjent mye oppmerksomhet. Eksempler på slike farsotter i utdanning er læringsstiler, læringspyramiden, Hatties «visible learning» og Lesing på talens grunn. En ny bok om dybdelæring av Fullan, Quinn og McEachen er nå oversatt til norsk. Dessverre gir en gjennomlesing av denne boken grunn til bekymring for at vi med dybdelæring står overfor en ny slik farsott i utdanning.

---

\*Korrespondanse: Monica Melby-Lervåg, Universitetet i Oslo, Postboks 1140, Blindern, 0318 OSLO. Epost: [monica.melby-lervag@isp.uio.no](mailto:monica.melby-lervag@isp.uio.no)

© 2019 Monica Melby-Lervåg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Monica Melby-Lervåg. «Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott?» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 5, 2019, pp. 1–4. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v5.1534>

I utdanning er det de siste årene knapt noe begrep som er brukt mer enn dybdelæring. Dybdelæring defineres i bokens forord som «å gradvis utvikle sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde, og forståelse av temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder». Man vil vel neppe finne noen, hverken utdanningsforskere eller legmenn, som er uenige i at det er positivt. Spesielt satt opp mot motsatsen overflatelæring, som er pugging av fakta og kontekstløs læring, blir det nærmest gitt at det førstnevnte er å foretrekke. Fordi det å lære i dybden intuitivt synes mer positivt enn det å pugge seg til kunnskap, er ikke dette nye tanker. Slik sett er dybdelæring på mange måter dagens begrep på et gammelt tankegods. Prosjektbasert læring (Kilpatrick, 1921), oppdagende læring (Hammer, 1997), problembasert læring (Barrows & Tamblyn, 1980) og kritisk tenking (Sternberg, 1985) er retninger og bevegelser innenfor utdanning som bygger på et lignende generelt fundament som dagens dybdelæring.

I forskningslitteraturen er farsotter i utdanning (på engelsk kalt *fads in education*) et velkjent problem, og det er utviklet ulike kriterier for hva som kjennetegner disse (se for eksempel (Jacobson, Foxx et al., 2015; Smith, 2015)). Hvordan kommer så dybdelæring (slik det beskrives i boken til Fullan og kolleger) ut i forhold til disse kriteriene? Ett kjennetegn på farsotter i utdanning er at de er basert på en sterk og kanskje ofte overdreven kritikk av det etablerte eller gjeldende praksis (Smith, 2012). Dette kriteriet oppfylles i høyeste grad i boken til Fullan og kolleger. Boken er sterkt kritisk til det de kaller «status quo», og hevder at dersom skolen ikke endrer seg (i retning av mer dybdelæring), kan skolens funksjon i fremtiden opphøre. Skolen blir ifølge boken stadig mindre engasjerende, relevant og lite tilpasset vår samtid. Som støtte for dette siterer Fullan og kolleger en undersøkelse som viser at på tidlige klassetrinn er 95 % av elevene engasjert, mens dette tallet synker til 39 % engasjement i ungdomsskolealder. Det presenteres ingen sammenligningsdata, men det ville vel overraske mange dersom det er et nytt fenomen at en førsteklasing er mer engasjert i skolen enn en 15-åring i puberteten.

Et annet kjennetegn på en farsott i utdanning er at det teoretiske grunnlaget er svært generelt (Smith, 2012). Det teoretiske fundamentet i denne boken er svært mangelfullt, og det som presenteres, er svært enkelt og generelt, nærmest banalt. Det vises blant annet til hjerneplasticitet både i tidlig barnealder og i ungdomsalder. Hjerneplasticitet har med lite hell blitt brukt som teoretisk grunnlag også i andre farsotter i utdanning, blant i «brain training», dataprogrammer som har vist seg effektløse (Melby-Lervåg, Redick & Hulme, 2016). Hva hjerneplasticitet har med dybdelæring å gjøre, til forskjell fra annen læring, er imidlertid høyst uklart og udokumentert i boken.

Et tredje kjennetegn på en farsott i utdanning er at det presenterer store gevinster som ikke lett lar seg undersøke empirisk (Smith, 2012). I boken males virkningene av dybdelæring med bred pensel; det hevdes blant annet at dybdelæring har «potensial til å endre læringsutbyttet radikalt», «innebærer et dypdykk i emner og temaer på måter som alltid forandrer rollene til elever, lærere, familier og andre», og «kan bidra til å reversere den uheldige virkningen av vedvarende fattigdom». Boken inneholder

imidlertid ikke en eneste empirisk studie som dokumenterer disse luftige påstandene. Forskningen boken er bygget på, er basert på sammenligning fra syv land hvor 1200 skoler er inkludert. Det sies mye i boken om størrelsen på undersøkelsen og hvordan den angivelig har «ført til at en voksende kritisk masse er dypt engasjert». Men boken inneholder imidlertid lite annet enn anekdotiske historier (for øvrig et fjerde kjennetegn på en utdanningsfarsott, Smith, 2012) om hvordan dybdeløring angivelig har endret skoler, klasser og elevers liv. Disse historiene er imidlertid så generelle at de nærmest kunne ha vært hentet fra en hvilken som helst skole. Det presenteres ingen data som er i nærheten av å belyse at dybdeløring og teknikkene som brukes for å fremme dette, i det hele tatt kan være en medvirkende årsak til endringene som angivelig har oppstått.

Boken er også klar på at dersom dybdeløringen ikke fungerer, eller ikke har effekt i klasserommet, er det sannsynligvis deg selv det er noe galt med, ikke dybdeløring. Det kan for eksempel være at du «ikke har erfart dyp eller kraftfull læring selv» eller ikke «lever etter devicen less is more» (sic). For å helgardere seg mot brysomme effektmålinger ved hjelp av etablerte metoder, slår også forfatterne fast at dybdeløring må måles på «en helt ny måte». Hva denne måten består i, presenteres det imidlertid ingen svar på, annet enn vage antydninger. Dermed forsøker forfatterne å gjøre dybdeløring umulig å avvise ved tradisjonelle vitenskapelige metoder: Dersom dybdeløring ikke har effekt skyldes det at målene ikke passer, ikke manglende effekt av dybdeløring. Den samme type argumentasjon finner man igjen i en rekke farsotter uten dokumentert effekt (Jacobson, Foxx et al. 2012).

Et viktig spørsmål er om det er dybdeløring i seg selv som er basert på mangelfull empiri, ikke bare boken. Et kjennetegn på en utdanningsfarsott er at metodene ikke er validert gjennom undersøkelser som er egnet til å si noe om virkningene av ulike pedagogiske metoder (Jacobson, Foxx et al. 2012; Smith, 2012). Det innebærer for eksempel systematisk å sammenligne virkningene av å fokusere på dybdeløring med det som er vanlig praksis i skolen. Er det virkelig så sikkert at dybdeløring og metoder for å fremme dette er så ulikt det som allerede foregår i skolen, og faktisk gir bedre læring enn det som er vanlig praksis? Et raskt litteratursøk gir inntrykk av at det er gjennomført svært få, om noen, slike sammenlignende undersøkelser. For å avklare om et svakt empirisk grunnlag er et problem som ikke bare gjelder denne boken, men også dybdeløring generelt er det viktig å gjennomføre grundige systematiske litteraturoversikter. For eksempel gjennom Campbell-systemet har en velutviklet metodikk for å oppsummere ulike typer studier som har sett på hvordan pedagogiske tiltak fungerer.

Et siste kjennetegn på farsotter i utdanning er at de fokuserer på sofistisert teknologi som ikke er validert. Teknologi er viet et eget kapittel, og teknologioptimismen i boken er nærmest grenseløs. Ifølge boken har lærerrollen på grunn av ny teknologi endret seg til nå å handle om at eleven har «nødvendige ferdigheter og kompetanser til sortere, kritisk vurdere, oppdage og skape ny kunnskap ved å benytte de nesten endeløse ressursene som er tilgjengelig online». Dette virker som en grov forenkling av lærergjerningen, hvor det utelates at elevene må ha et fundament av ferdigheter før de i det hele tatt kan bruke teknologi for å få ny kunnskap.

Ca. 20 % av norske elever går hvert år ut av ungdomsskolen med mangelfulle grunnleggende ferdigheter i leseforståelse og matematikk. Det burde bekymre oss langt mer enn om elever har digitale tilganger og tilkoblingsmuligheter og lærer å bruke digitale hjelpemidler, som boken vektlegger. Å fokusere på de seks såkalte globale kompetansene som «karakter, medborgerskap, samarbeid, kreativitet, kommunikasjon og kritisk tenking» (som ifølge boken angivelig fremmer dybdelæring) vil neppe hjelpe de mange elevene som strever med å lære seg grunnleggende ferdigheter. Men en mengde undersøkelser og systematiske oversikter har vist oss hvordan grunnleggende ferdigheter effektivt kan fremmes i skolen. Siden manglende grunnleggende ferdigheter er et stort problem som får store konsekvenser både for enkeltmennesker og samfunnet, er det imidlertid viktig at denne forskningen blir tatt i bruk i skolen.

Så langt oppfyller altså dybdelæring nærmest alle kriterier for å være en farsott innen utdanning. Tiden vil vise om noen presenterer mer overbevisende metoder for arbeid med dybdelæring enn i boken til Fullan og kolleger. Ikke minst blir det viktig å demonstrere at dybdelæring og metoder for å arbeide med dette har positiv innvirkning på for eksempel elevenes trivsel, motivasjon og aller helst læring, sammenlignet med det som er vanlig praksis i skolen. Frem til det er det grunn til litt sunn skepsis til om dybdelæring virkelig er en endring fra vanlig praksis og noe som det er verdt å bruke tid og ressurser på fremfor andre ting. Det gjelder dessverre også boken til Fullan og kolleger. Boken gir en del forslag til hvordan dybdelæring kan brukes i praksis, men det er nedslående at den legger så lite vekt på forskningsmetode, og dermed er det vanskelig å vurdere kvaliteten på disse rådene. Språklig er det en del underlige nyvinninger i boken, for eksempel «pedagogikker», «praksiser» og andre substantiver som det ikke er vanlig å se i ubestemt form flertall. Det påvirker flyten i teksten. Når det er sagt; boken kan være interessant å lese dersom man ønsker å se noe av grunnlaget for strømninger innenfor utdanning, men den har altså en rekke begrensninger.

## Referanser

- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hammer, D. (1997). Discovery learning and discovery teaching. *Cognition and instruction*, 15(4), 485–529.
- Jacobson, J. W., Foxx, R. M., & Mulick, J. A. (Eds.). (2015). *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion, and science in professional practice*. CRC Press.
- Kilpatrick, W. H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teach. Coll. Rec.* 22, 282–288.
- Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of “far transfer” evidence from a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4).
- Smith, T. (2015). The appeal of unvalidated treatments. I R. M. Foxx & J. A. Mulick (Red.), *Controversial therapies for autism and intellectual disabilities: Fad, fashion, and science in professional practice* (s. 45–61). New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1985). Teaching critical thinking, Part 1: Are we making critical mistakes? *The Phi Delta Kappan*, 67(3), 194–198.