



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Dybdeløring- fra begrep og metode, til læringssyn

En kvalitativ studie av læreres og rektorers forståelse av dybdeløring, hvilke måter dybdeløring skal implementeres i klasserommet, samt fenomenets betydning for elever, lærere og rektorer.

—

Malin Rahkola og Linda Nilsen

LRU-3901F Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, Mai 2019



Sammendrag

Vi har gjennom en kvalitativ studie tatt for oss læreres og rektorers forståelse av dybdelæring, på hvilke måter dybdelæring skal implementeres i klasserommet, og ikke minst fenomenets betydning for elever, lærere og rektorer når det skal inn i skolene. Prosjektet ble gjennomført på tre ulike skoler, hvor vi gjennom halvstrukturerte kvalitative intervju hadde samtaler med tre lærere og to rektorer med ulik grad av erfaring i yrket.

Våre funn tilsier langt på vei at lærerne har en forståelse som beror på deres egne erfaringer og meninger om fenomenet, og er i liten grad påvirket av andre. Utvikling av større forståelse for begrep, metoder og tema, se sammenhenger i og mellom fag, bruk av kropp og sanser, samt utforskning i alle fag ut ifra egne interesser og større bredde enn dybde er noen av momentene som kommer frem i deres forståelse. Rektorenes forståelse er derimot i større grad påvirket av Utdanningsdirektoratets definisjoner. De trekker frem fagspesifikke arbeidsmåter, sammenheng og gradvis kunnskap i og mellom fag og evaluering av egen læring. Felles for både rektorene og lærerne er at de mener det ikke er en felles forståelse for dybdelæring i skolen på nåværende tidspunkt.

Innenfor temaet implementering av dybdelæring i skolen, kom det frem at alle skolene er i startgropen ved at mange har gjennomført kurs for rektorer og at enkelte skoler er kommet i gang med videreføring av denne kunnskapen inn i skolene. Utfordringer de hevder kan oppstå i endringsprosessen er blant annet knyttet opp mot tid, sammenheng mellom fag, lærernes endringsvilje, skolekultur og det å bryte med tradisjonell undervisning. Ønskene for å skape en enklere prosess for lærerne i implementeringen av dybdelæring var igjen avhengig av tid, men også sammensetning av faggrupper, delingskultur, teambuilding, samt en aktiv, forståelsesfull og motiverende ledelse med klare mål. Rektorene ønsket større fleksibilitet i fag og timefordelingene slik at det ville være mulig å oppnå dybde i læringen. De ønsket også tydelige føringer fra høyere hold og større grad av samarbeidslæring i skolen.

Gjennom dybdelæringens betydning for aktørene i skolen, trekkes blant annet det å gå bort fra tradisjonell undervisning, frigjøring fra lærebøker, lære elevene å lære, dialogiske og elevaktive undervisningsmetoder, refleksjon over egen læring, utforskning og det å tilpasse opplæringen etter fremtidens samfunn, frem som viktige faktorer for dybdelæring i skolen. Lærerne hevder også at dybdelæring er for alle elever.

Forord

Lærerutdanningen er nå på hell. Det har vært fem år med opp og nedturer, nye utfordringer og spennende og lærerike erfaringer. Tiden har gått ubeskrivelig fort. Det føles ut akkurat som dagen da vi møtte våre medstudenter og faglærere og at vårt første møte med praksisskolene var i går.

Vi vil gjerne takke våre medstudenter for fem flotte år, våre faglærere for faglige utfordringer, samtaler og støtte. Vi ønsker også å takke våre praksisveiledere for kunnskap og veiledning. Å komme inn i klassene deres har vært en inspirasjon til videre utvikling av våre kompetanser innen læreryrket.

På bakgrunn av vår felles interesse og motivasjon rundt fenomenet dybdelæring bestemte vi oss for å skrive mastergradsoppgaven sammen. Dette bidro til at vi kunne diskutere tema, funn og synspunkter i felleskap, men også at vi i større grad måtte planlegge forsknings- og skriveprosessen nøye for å komme i mål. Vi tror at vårt kjennskap til hverandre ga oss en fordel i prosessen, og at samarbeidet og fordelingen av arbeid ble enklere siden vi har skrevet større oppgaver sammen tidligere. Vi er takknemlige for at vi har fått delt disse erfaringene i lag.

Å skrive mastergradsoppgaven har vært en lang og frustrerende men også lærerik prosess. Vi vil i den anledning takke vår veileder Kirsten Stien for god veiledning og ærlige tilbakemeldinger, samt våre forskningsdeltakere for å ha engasjert seg i vårt prosjekt og bidratt med kunnskap, forståelse og mening om fenomenet dybdelæring.

Sist, men ikke minst, vil vi takke våre kjære venner, familier og samboere for støttende ord, oppmuntring og tålmodighet. Dere er enestående!

Malin Rahkola og Linda Nilsen

Alta, mai 2018

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	IV
1 Innledning	1
1.1 <i>Begrunnelse for valg av tema</i>	1
1.2 <i>Forskningsspørsmål</i>	2
1.3 <i>Oppgavens oppbygning og avgrensinger</i>	3
2 Styringsdokumenter	5
2.1 <i>Ludvigsen-utvalget</i>	6
2.2 <i>Melding til Stortinget 28 (Meld. St.28)</i>	7
2.3 <i>Oppsummering</i>	9
3 Teoretisk forankring	11
3.1 <i>Sosiokulturell læringsteori</i>	11
3.2 <i>Dybdelæring</i>	12
3.2.1 <i>Dybdelæring- de seks globale kompetansene</i>	12
3.2.2 <i>Dybdelæring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming</i>	16
3.3 <i>Endringsarbeid i skolen</i>	19
3.3.1 <i>Initiering</i>	19
3.3.2 <i>Implementering</i>	21
3.3.3 <i>Videreføring</i>	21
3.3.4 <i>Implementering som oversettelse</i>	22
3.3.5 <i>Skolekultur</i>	23
3.4 <i>Oppsummering</i>	26
4 Vitenskapsteoretisk posisjonering	27
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	27
4.2 <i>Forskningsstrategi</i>	28

4.3	<i>Oppsummering</i>	29
5	Metode	31
5.1	<i>Kvalitativ metode</i>	31
5.2	<i>Utvalg</i>	32
5.3	<i>Kvalitativt intervju</i>	33
5.3.1	Intervjuguide.....	34
5.3.2	Gjennomføring av intervju.....	34
5.3.3	Dokumentering	35
5.4	<i>Analyseprosess</i>	35
5.5	<i>Oppsummering</i>	38
6	Forskningsetikk og prosjektets troverdighet	39
6.1	<i>Etikk</i>	39
6.2	<i>Pålitelighet (reliabilitet)</i>	40
6.3	<i>Gyldighet (validitet)</i>	42
6.4	<i>Overførbarhet (generalisering)</i>	42
6.5	<i>Oppsummering</i>	43
7	Presentasjon av empiri – analyse og diskusjon	45
7.1	<i>Sammendrag av intervju med lærere og rektorer</i>	45
7.2	<i>Forståelse av dybdelæring</i>	45
7.2.1	Lærernes forståelse	46
7.2.2	Rektorenes forståelse	50
7.3	<i>Dybdelæringens betydning i skolen</i>	55
7.3.1	Er dybdelæring for alle elever?	62
7.4	<i>Implementering av dybdelæring</i>	63
7.4.1	Utfordringer ved implementering av dybdelæring.....	65
7.4.2	Ønsker i endringsprosessen.	69
8	Oppsummering av funn og svar på forskningsspørsmålene	73

9 Avslutning	79
Litteraturliste	81
Vedlegg	X
<i>Vedlegg 1.....</i>	<i>X</i>
<i>Vedlegg 2.....</i>	<i>XII</i>
<i>Vedlegg 3.....</i>	<i>XIV</i>
<i>Vedlegg 4.....</i>	<i>XVIII</i>

1 Innledning

Høsten 2020 skal den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring tas i bruk i den norske skole. Med denne fornyelsen vil nasjonale myndigheter, med Utdanningsdirektoratet i spissen, at læreplanen skal være mer aktuell for fremtiden slik at fagene får et mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer, samt at det skal være en større sammenheng mellom fagene. Med fagfornyelsen skal fagene som er i dag beholdes, men innholdet skal fornyes. Målet er blant annet å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Dybdelæring fikk vi kjennskap til i praksis. Fenomenet ble nevnt i ulike fagsammenhenger, men vi følte det var vanskelig å få en forståelse av hva som best kunne definere dybdelæring. Den informasjonen vi fikk fra de ulike praksisveiledere, sammenfattet vi til en forståelse om at dybdelæring var: Å skape en større dybde i læringen ved å ta i bruk fagbegreper på en grundigere måte, i tillegg til å lage oppgaver som kan bidra til at elevene i større grad må ta i bruk egne vurderinger av metoder for å løse en problemstilling. Vår oppfattelse var at dybdelæring er et begrep og en metode som blir brukt etter den enkeltes lærers ønske, hvor det er ulik oppfattelse av på hvilken måte og når fenomenet skal brukes i undervisningen og hvilken betydning det har for elevenes læring.

I vårt andre år i praksis erfarte vi bruken av rike oppgaver i matematikkundervisningen. Dette var problemløsningsoppgaver der ulike løsningsstrategier kunne brukes, og hvor elevene ved bruk av matematiske begreper og samarbeid, kunne komme frem til en eller flere løsninger. Problemløsningsoppgavene var også satt inn i en kontekst som var kjent for elevene og kunne videreutvikles og brukes i ulike sammenhenger. I tillegg var det mulig å knytte oppgaven opp til flere kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og formål med faget. Denne opplevelsen og erfaringen skapte en interesse i oss som kommende lærere, vi så at måten å undervise på skapte engasjement blant alle elevene, ved at de måtte ta i bruk tidligere kunnskap og utvikle denne kunnskapen i samhandling med andre. Gjennom å videreutvikle oppgaven til nye kontekster var temaet tilbakevendende, slik at de stadig arbeidet med noe de hadde kjennskap til. Var dette en form for dybdelæring?

Som nyutdannede lærere kommer vi til å delta i innføringen av den nye læreplanen og dybdeløring i undervisningen. I vår masteroppgave ønsket vi derfor gjennom intervju med lærere og rektorer på 1.-7-trinn, å finne ut hvordan de forstår dybdeløring og hvilke holdninger de har ovenfor fenomenet, samt hvilken betydning overgangen til dybdeløring vil ha for rektorer, lærere og elever på 1.-7.trinn. Sist, men ikke minst, ønsket vi å få innsikt i hvilke forberedelser skolen står ovenfor i arbeidet med implementeringen av dybdeløring i klasserommet. Her ønsket vi å finne ut i hvor stor grad skolene arbeider med- og fokuserer på den nye reformen i forkant, og på hvilke måter dette arbeidet organiseres, men også utfordringer som kan oppstå i denne fasen, samt hvilke hjelpemidler lærerne og rektorene ønsker i implementeringsprosessen.

1.2 Forskningspørsmål

Ifølge Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 24), er et forskningspørsmål det overordnede spørsmålet som studien skal svare på, og at et godt forskningspørsmål er et spørsmål man ikke allerede vet svaret på.

Vi har på bakgrunn i vårt ønske og vår interesse om å utvide vår kunnskap om dybdeløring utformet følgende forskningspørsmål:

- *Hvordan forstår lærere og rektorer på 1.-7.trinn dybdeløring, og på hvilke måter skal dybdeløring implementeres i klasserommet?*
- *Hvilken betydning vil overgangen til dybdeløring ha for rektorer, lærere og elevene på 1.-7. trinn?*

At man i starten av en forskningsprosess begynner med en ganske vid problemstilling, er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 58) vanlig, og at denne etter hvert som forskningen skrider frem, vil spisses. Før vi kom fram til våre forskningspørsmål, gikk vi mange runder med oss selv. Flere endringer ble gjort i løpet av forskningsprosessen, og vi var mange ganger på villspor.

1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensinger

I tillegg til dette innledningskapitlet har vi valgt å dele oppgaven i ni hovedkapitler, der alle inneholder mindre delkapitler. Nedenfor vil vi beskrive kort hva de ulike hovedkapitlene inneholder.

I *kapittel 2* tar vi for oss styringsdokumentene som ligger til grunn for våre forskningsspørsmål. Her vil vi ta for oss Meld. St. 28 og NOU 2015:8, som beskriver forslag til hvilke vedtak som anbefales i henhold til innføringen av den nye lærerplanen høsten 2020.

I *kapittel 3* vil vi presentere teori som vil være relevant for å underbygge vår forskning, og forklare begreper. Teorien vil vi bruke til å drøfte våre funn i kapittel 7 og 8. Vi har valgt sosiokulturell læringsteori, dybdelæring og endringsarbeid i skolen som teoretisk forankring i vår mastergradsoppgave.

I *kapittel 4* skal vi gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted og rolle i forskningsprosessen, samt beskrive hvilken forskningsstrategisk tilnærming vi har valgt å bruke i vår mastergradsoppgave

I *kapittel 5* skal vi vise til hvilke valg vi har gjort i de ulike fasene av vår forskning. Her beskriver vi valg av metode, utvalg, dokumentering og analysestrategi.

I *kapittel 6* gjør vi rede for hvilke etiske overveielser vi har tatt i løpet av forskningsprosessen, samt troverdigheten, gyldigheten og påliteligheten av vår forskning. Til slutt i kapitlet tar vi for oss i hvilken grad vår forskning er overførbar til andre kontekster.

I *Kapittel 7* skal vi ved bruk av tre overordnede tema, rapportere våre funn. Disse temaene er: *forståelse av dybdelæring, dybdelæringens betydning i skolen og implementering av dybdelæring*. Datamaterialet fremstilles ved hjelp av lærernes og rektorenes utsagn og tolkes og diskuteres opp mot styringsdokumentene i kapittel 2 og teori i kapittel 3.

I *Kapittel 8* oppsummerer vi våre funn i datamaterialet og besvarer forskningsspørsmålene.

I *Kapittel 9* avslutter vi oppgaven med en beskrivelse av egne erfaringer i arbeidet med prosjektet, samt veien videre.

Når vi bestemmer oss for et forskningsspørsmål foretar vi et viktig valg ved å avgrense hva vi ønsker å fokusere på i forskningen. En slik avgrensning er nødvendig når man skal gjennomføre en empirisk undersøkelse (Jacobsen, 2015, s. 72).

I vår oppgave har vi valgt å ta for oss dybdelæring uten å knytte det opp mot en fagspesifikk kontekst. Bakgrunnen for dette valget er at vi i hovedsak ønsket å få en generell forståelse for fenomenet dybdelæring, og på hvilke måter det skal implementeres i skolen. Men at vi som beskrevet tidligere også var interessert i å vite hvilken betydning innføringen av dybdelæring vil ha for elever, lærere og rektorer. Når det gjelder hvilken betydning det vil ha for elever, har vi valgt å ikke intervju elever i skolen. Da dybdelæring ikke er implementert i klasserommet ser vi ikke dette som hensiktsmessig. Datamaterialet vi har fått om temaet beror derfor på læreres og rektors refleksjoner og forståelser for hvilke betydninger det vil ha for elevene i skolen.

2 Styringsdokumenter

Bakgrunnen for forskningsspørsmålene til denne mastergradsoppgaven er vedtaket om at læreplanen skal fornyes, og at dybdelæring skal inn i læreplan. Med utgangspunkt i dette har vi sett på styringsdokument som ligger i grunn for vedtaket, og i denne oppgaven har vi fokus på Melding til Stortinget 28 og NOU 2015:8.

NOU, Norges offentlige utredninger, er en serie med statlige rapporter som har som formål å drøfte kunnskapsgrunnlag og presentere handlingsvalg eller strategier for å utvikle og sette i gang offentlige tiltak for å løse utfordringer i samfunnet. Utvalget som skal utføre utredningsarbeidet til en NOU, er oppnevnt av regjeringen og består ofte av politiske uavhengige eksperter og forskerinstusjoner innenfor det aktuelle fagområdet. Den kan også ha med representanter fra ulike organisasjoner og næringsvirksomheter som vil være berørt av tiltakene. Kjennetegnene til utredningene er at de er faglige og ikke-politiske, men kan ende opp med anbefalinger om endringer som kan ligge til grunn for tiltak i det departementet som har ansvar for utredningsarbeidet. Dette kan igjen ofte ende opp som en Melding til Stortinget (Hansen, 2017).

I juni 2013 ble Ludvigsen-utvalget nedsatt for å vurdere behov for å endre grunnopplæringen, slik at den kan møte de kravene til kompetanse som et fremtidig samfunns- og arbeidsliv forutsetter (NOU 2014:7, s.4). Utvalget har i sitt mandat å utrede hva elevene har behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år (NOU 2015:8, s.8). Utvalget har lagt frem to rapporter, NOU 2014:7 *Elevenes læring i framtidens skole* og sluttrapporten NOU 2015:8, *Fremtidens skole*. I vårt prosjekt har vi valgt å bruke sistnevnte, som er den endelige rapporten fra utvalget.

Disse to rapportene danner bakgrunnen for forslaget om tiltak i Meld. St. 28 som kom i 2016. I Meld. St. 28 kommer forslag som legger vekt på dybdelæring og forståelse, slik at skolens brede dannelsesoppdrag skal få en tydeligere plass i skolehverdagen (Innst. 19S, 2016-2017, s. 1).

En melding til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. En slik melding er en rapport om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk, og kan danne grunnlag for en senere proposisjon (Stortinget, 2018).

2.1 Ludvigsen-utvalget

Ludvigsen-utvalget sin utredning, NOU 2015:8, presenterer hvilke kompetanser som de vurderte ville være viktige for elever fremover. De anbefaler en fornyelse av fag slik at elevene skal utvikle disse kompetansene, samt hva som kreves av aktører i grunnopplæringen for at fornyelse av fag skal bidra til læring for elevene. Skolens oppgave er å ivareta og støtte opp under normer, verdier og kulturarv som samfunnet er bygget på, samt bidra til at alle elever har muligheten å utvikle sitt potensiale som mennesker. Som følge av endringer i samfunnet kommer ny kunnskap skolen må ta hensyn til for at elevenes potensial skal realiseres, og for å bevare velferden i Norge og for et samfunn som kan bidra i en global verden. Ifølge Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 8) er dette bakgrunnen for at skolen må videreutvikles og fagene fornyes for å kunne møte kompetansebehovet i arbeids- og samfunnslivet i fremtiden.

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 8) trekker frem ulike utviklingstrekk i samfunnet som større mangfold, et mer sammensatt samfunn, hurtige endringer, kommunikasjons-, og medieteknologier, utfordringer med bærekraftig utvikling, demokratiske endringer lokalt og globalt med etiske, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Utvalget foreslår på bakgrunn av dette fire kompetanseområder som de mener bør vektlegges. De fire kompetansene som utvalget mener skal ligge til grunn for fornyelse av innhold i skolen er: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape.

I de fire kompetansene involveres både kognitive og praktiske ferdigheter, og sosial og emosjonell læring og utvikling. Sosiale og emosjonell kompetanse omfatter elevenes engasjement og holdninger til faget, og til sin egen læring. Dette innebærer at elevene skal utvikle utholdenhet, forventninger til mestring, kunne planlegge, gjennomføre og evaluere sin læringsprosess, samt å kommunisere og samhandle med andre. Skolen har i tillegg til å ha ansvar for fagkompetanse, et samfunnsoppdrag som innebærer å støtte den enkelte elevs identitetsutvikling med å legge til rette for medmenneskelige relasjoner med å ha fokus på det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015:8, s. 9).

Utviklingen vi har i samfunnet stiller krav til at elevene skal utvikle kunnskap og kompetanse gjennom hele livet, og evne til å kunne bruke det i ulike sammenheng. Dette fører til krav om at skolen må tilrettelegge for at elevene skal utvikle en helhetlig og varig forståelse innen et

fag og på tvers av fag; det vil si dybdelæring. Ludvigsen-utvalget har i sin utredning lagt vekt på dybdelæring som en forutsetning for å oppnå kompetanse. Ifølge utredningen NOU 2015:8 (s. 10) er det sentrale poenget med kompetanse; anvendelse. Det vil si at elevenes kunnskaper om og forståelse av det de har lært, og hvordan de kan bruke det de har lært, er viktig for å oppnå kompetanse. For at elevene skal utvikle forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder, må de tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, samt at de må reflektere over det de lærer, og ikke minst sette det i sammenheng med det de kan fra før. Dette forutsetter at elevene deltar aktivt i sin egen læringsprosess, ved at de bruker læringsstrategier og har evne til å vurdere egen mestring og fremgang, hevder utvalget (NOU 2015:8, s. 10). Gjennom dybdelæring vil elevene kunne beherske de sentrale elementene i fagene bedre og dermed lettere kunne overføre læring fra et fag til et annet. Ifølge utvalget er forståelsen av det eleven har lært en forutsetning og en konsekvens av dybdelæring (NOU 2015:8, s. 11). Utvalget mener også at dybdelæring er viktig for å oppnå kompetanse i alle fag, på den måten at elevene lærer å beherske fagets metoder og tenkemåter. Utvalget legger vekt på at progresjon henger sammen med dybdelæring og ønsker en tydeligere progresjon mellom kompetansetrinn i læreplan. Progresjon handler om elevenes forståelse for de sentrale begrepene, metodene og sammenhengene i et fag. Tydeligere progresjoner vil over tid hjelpe lærerne til å følge elevenes læring i fag.

For å tilpasse opplæringen for den enkelte vil det være ulike behov for hva elevene fordyper seg i og hvordan. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 11) mener at dybdelæring ikke er dybde i alt for alle, og dermed må elevene få muligheten til å velge. For at eleven skal lære noe grundig så bør han/hun være aktiv, men skolen har selvfølgelig ansvaret for å legge til rette for god læring. Lærerens oppgave bli å gi elevene tid til å fordype seg og tilpasse utfordringer til den enkelte elev og elevgruppe, samt bidra med veiledning og støtte.

2.2 Melding til Stortinget 28 (Meld. St.28)

Skolen har en sentral rolle i samfunnet, og har også ifølge Departementet ansvar for å bidra til at barn og unge utvikler kunnskaper og kompetanse til å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5).

Endringer i samfunnet og i arbeidslivet påvirker innholdet i opplæringen. Kunnskapsbaserte næringer har de siste ti årene preget arbeidsmarkedet, hvilket igjen stiller krav til fornyelse og

utvikling i utdanningssystemet. Også det økende mangfoldet i samfunnet, nye kommunikasjonsformer og samarbeid på tvers av landegrenser, utfordrer utdanningssystemet. Kunnskap og evne til å bruke kunnskap er samfunnets viktigste konkurransekraft og bidrar til å jevne ut sosiale ujevnheter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Den samlede kunnskapskapitalen i samfunnet er avgjørende for arbeidslivet og for å håndtere utfordringer i samfunnet, på både kort og lang sikt.

Innholdet i grunnopplæringen må jevnlig vurderes slik at opplæringen gir et godt grunnlag for dagens og fremtidens samfunnsendringer. Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet på elevenes faglige læringsutbytte, men det er fortsatt store utfordringer i opplæringen i form av at mange elever har et for svakt faglig utbytte av den opplæringen som er i dag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6).

Evalueringer av Kunnskapsløftet har vært organisert i ti ulike forskningsprosjekter fra 2006 til 2012 og er presentert i Meld. St. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 24). Ulike forskningsmiljøer har hatt ansvar for de ulike prosjektene. Evalueringen viser at det mangler en sammenheng mellom de ulike delene i læreplanverket, og at den generelle delen og læreplanene for fag ikke reflekterer formålsparagrafen på en tydelig måte. Dette har ført til vektlegging av kompetansemålene til fordel for helheten i læreplanverket. Ved å fornye den generelle delen og prinsipper for opplæring og læreplaner for fag, ønsker departementet å få bedre sammenheng i læreplanverket og på denne måten ivareta elevenes faglige læring bedre. I tillegg skal det bidra til å gjøre læreplanverket mer aktuell for dagens og fremtidens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 11).

Analyser av læreplan viser at en del av kompetansemålene er uklart formulert, og at andre igjen er for omfattende. I Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7) hevdes det at fornyelsen av læreplanene skal være konsentrert om det viktigste elevene skal lære og legge bedre til rette for dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene. På denne måten skal elevene kunne tilegne seg kunnskap som er varig. Det vil si at kjerneelementene i fagene skal bli tydeligere. Læreplanene for fag har, som følge av et for omfattende innhold, skapt en utfordring for lærerne med tanke på å legge til rette for elevenes dybdelæring. På bakgrunn av dette skal omfanget reduseres og fagene sees i sammenheng med mål om å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). I fornyelsen av fagene skal læreplanene fortsatt ha mål for elevenes forventende læringsutbytte etter endt opplæring i ulike trinn slik det er i dag.

Ifølge Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33) er det viktig at elevene ser og forstår sammenhenger og hvordan enkeltdeler i det de lærer i fag utgjør en helhet for å oppnå kunnskap og kompetanse. I likhet med NOU 2015:8 mener departementet at det er en sammenheng mellom dybdeløring og kompetanse, og at elevene gjennom dybdeløring utvikler god og varig forståelse og greier å bruke det de har lært. Meldingen beskriver også i likhet med NOU 2015:8, at elever gjennom dybdeløring overfører de ferdigheter og kunnskaper de har lært i en situasjon eller sammenheng, til andre sammenhenger- kjente eller ukjente. Departementet vil at omfanget i læreplan og kompetansemål skal gi tilstrekkelig med tid til fordyping, som er viktig for å oppnå dybdeløring. Derfor bør progresjonen i læreplanen være tydelig, ved at vanskeligheten gradvis skjerpes etter hva elevene skal lære og mestre. Dybdeløring krever en viss bredde i oppløringen for at elevene skal kunne sette kunnskapen inn i en større sammenheng, slik at de får en helhetlig forståelse av faget eller fagområdet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for hva Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) og Meld. St. 28 (2016) legger til grunn for en fagfornyelse, samt for innføringen av dybdeløring i den nye læreplanen. Hensikten med å redegjøre for hvordan styringsdokumentene er å få innsikt i bakgrunnen for innføringen av dybdeløring, hvordan dybdeløring skal implementeres og ikke minst forståelsen de legger i begrepet.

3 Teoretisk forankring

Det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven er forankret i den sosiokulturelle læringsteorien, som gjenspeiler vårt syn på læring. Vi ønsker dermed å innlede dette kapitlet med å redegjøre for Vygotskijs syn på språk, den nærmeste utviklingszone og begrepsutvikling, som kan være viktige faktorer for elevenes dybdelæring.

For å få kunnskap om ulike forståelser for dybdelæring har vi valgt å bruke teori som tar utgangspunkt i utfordringer i samfunnet i dag, og som baserer sine forståelser utfra dagens perspektiv. Vi har da valgt å gjøre rede for Fullan, Quinn og McEachen (2018) forståelse for fenomenet i delkapittel 3.2.1. Vi ønsker i tillegg å redegjøre for Østern et al., (2019) forståelse for dybdelæring fra et performativt læringsperspektiv i delkapittel 3.2.2, der dybdelæring skjer i en skapende prosess. Vi ser også på sammenhengen mellom disse ulike teoriene.

For å besvare forskningsspørsmålet ser vi i tillegg på sentrale faktorer som kan være avgjørende for å lykkes med endringsarbeid i skolen. Avslutningsvis gjør vi rede for hvordan ulike typer av skolekulturer påvirker praksis og endringsarbeid i skolen. Dette anser vi som viktige faktorer som kan påvirke implementeringen av fagfornyelsen og dybdelæringen i klasserommet.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

Vi har i vår mastergradsoppgave valgt å ta utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien. Teorien beskriver ulike faktorer som er viktig for elevenes læring, og som igjen kan bidra til å oppnå dybdelæring. Faktorene vi har valgt å fokusere på, og som kan belyse våre forskningsspørsmål er: språket, den nærmeste utviklingszone og begrepsutvikling.

Sosiokulturell læringsteori har sine røtter fra Lev Semjonovitsj Vygotskij. Han skiller seg ut ved at han så på tenkning og språk som en enhet, og at denne enheten er et resultat av menneskelig utvikling. Dette var en sterk motsetning til datidens forskning på området som i hovedsak hadde delt seg i to, der den ene siden studerte ytre observerbar atferd (behaviorismen), mens den andre kun var opptatt av de indre mentale representasjonene (kognitivismen) (Skodvin, 2001, s. 9).

Ifølge Moen (2013) tar sosiokulturell læringsteori utgangspunkt i at det historiske, sosiale og kulturelle fellesskapet som det enkelte individet lever i, påvirker barnets kulturelle utvikling,

som er synonymt med kognitiv utvikling. Alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling kommer først til syne i en sosial sammenheng, der barnet er i interaksjon med andre, på et ytre (interpsykologisk) plan. Videre blir det en del av barnets indre mentale funksjoner (intrapsykologiske plan). Denne prosessen kaller Vygotskij for internalisering, som er en aktiv prosess der barnet i møte med noe forvandler det til en del av seg selv i det sosiale miljø de befinner seg i. Språket er det sentrale redskapet i den sosiokulturelle læringsteorien. Språket er redskap for kommunikasjon som strukturer og utvikler tanker ved bruk av ord. Dermed er språket også et redskap for å tenke, resonnere og løse problemer. Gjennom å bruke språket uttrykkes tenkning, og tenkning skjer ved bruk av språket. Det barnet har møtt og møter i sitt sosiale miljø, påvirker hvordan de forstår verden, og er en forutsetning for barnets høyere mentale funksjoner. Dermed er barnet er produkt av det som blir til i interaksjon med andre og det sosiale miljø den tilhører (Moen, 2013, s.252-257).

Vygotskij beskriver at ved bruk av elevenes nærmeste utviklingszone skal barnet gå fra det allerede kjente til noe nytt. Han hevder at ethvert barn kan utvide sin kunnskap ved hjelp av en mer kompetent «andre», men at den nye kunnskapen barnet skal lære må være knyttet opp mot kunnskap som barnet allerede er i besittelse av (Vygotskij, 2001, s. 166). Han beskriver videre imitasjon og undervisning som to viktige faktorer for barns utvikling. Han mener at kunnskap som skapes i samhandling med andre kan barnet etter hvert gjøre alene. Han er også tydelig på at «undervisningen må siktes inn mot fremtiden, ikke mot fortiden» (Vygotskij, 2001. s. 167), og at undervisningen i et gitt fag også påvirker utviklingen utenfor dette spesifikke fagets grenser. Begreper som «bevissthet» og «bevisst mestring» trekkes frem som viktige faktorer for elevenes læring, og at elevenes kunnskaper er en prosess i stadig utvikling. Beskrevet nærmere vil dette si at når elevene lærer nye begreper i skolen, har utviklingen av disse begrepene bare så vidt begynt (Vygotskij, 2001, s. 165).

3.2 Dybdelæring

3.2.1 Dybdelæring- de seks globale kompetansene

For å kunne svare på hvilke forståelser det finnes for begrepet dybdelæring har vi valgt å bruke boken *Dybdelæring*, som er skrevet av McEachen, Quinn og Fullan (2018). De tar for seg utfordringer og utviklinger i samfunnet i dag, samt viser til hvordan et tradisjonelt syn på læring ikke samsvarer utviklingen. På bakgrunn av dette viser de til hvordan en skolekultur

som baserer seg på dybdelæring i opplæringen, kan ruste elevene for fremtiden. Dette anser vi være av interesse for å besvare forskningsspørsmålet i dette prosjektet. Boken bygger på et utviklingsarbeid med omtrent 1200 skoler i syv land, som har inngått et partnerskap kalt NPDL, New Pedagogies for Deep Learning. På samme måte som Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) ønsker Fullan et al., (2018, s. 41-44) å legge vekt på ulike kompetanser elevene skal utvikle for å oppnå dybdelæring. Disse seks kompetansene er: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. I dette ligger det at elevene skal lære seg å lære, være selvregulert og målrettet. De skal også lære seg å tenke som globale borgere på verdier og med empati, entreprenørskap, reflektert og eksperimenterende. De seks kompetansene henger sammen på den måten at med kompetanse i karakter og medborgerskap, så vil elevene kunne fokusere på komplekse problemer, ta ansvar for egen læring, ha omsorg og bidra i samfunnet. Med kompetanse i karakter og medborgerskap vil elevene få grunnlaget for å utvikle ferdigheter og atferd for kreativitet, samarbeid, kritisk tenkning og kommunikasjon. Samtidig er kreativitet grunnlaget for å kunne realisere alle de seks kompetanse i praksis, ved at de ofte bidrar til å finne nye løsninger på problem. Ved å bruke de seks kompetansene vil man skape en felles forståelse og et felles språk for dybdelæring, samt gi et bilde av hvordan dette kan brukes i praksis.

Fullan, et al., (2018, s. 25) mener at dybdelæring endrer synet på læring gjennom å ha fokus på det som virker meningsfullt for elevene personlig og kollektivt. Skolen i dag kan ofte oppfattes som lite engasjerende og mangler ofte relevans, på den måten at undervisningspraksisen ikke nødvendigvis er tilpasset vår samtid og at opplæringen ikke samsvarer med det fremtidige arbeidsmarkedet. Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5) peker også på at det er behov for endringer i utdanningssystemet slik at den bedre følger utviklingen i samfunnet, og ruster elevene for fremtidige yrker. For at elevene skal kunne utvikles seg og blomstre for å kunne reflektere over nye situasjoner, være med på å forandre verden uavhengig av bakgrunn og hjemmeforhold, ta styring over eget liv i en tid med store utfordringer, så kreves det et nytt syn på læring. Dybdelæring vil ifølge Fullan et al., (2018, s.32) skape en kultur for læring, som vil kunne øke elevenes forventninger til læring og prestasjon på den måten at den tar utgangspunkt i det enkelte individet. Dette vil kunne gi engasjement for læring og føre til at elevene får et eierskap til sin læring. Læringen tar hensyn til det enkelte individet når den har utgangspunkt i elevens egen virkelighet og kulturelle identitet, slik at elevene kan identifisere seg med det. Gjennom dybdelæring tilegner elevene seg ferdigheter, kunnskap, selvtillit og selvledelse, ønske om samhandling, samt at det skaper

nye relasjoner mellom elever, familier og lokalsamfunn. Dette samsvarer med Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 11) der de mener at dybdelæring ikke er dybde i alt for alle, men at elevene skal få muligheten å velge hva de fordyper seg i.

I likhet med Ludvigsen-utvalget mener Fullan et al., (2018, s. 43-46) at progresjon er nært knyttet til dybdelæring. I motsetning til Ludvigsen-utvalget som trekker frem progresjon innen ett fagområde så ser Fullan et al., (2018, s.43-44) på læringsprogresjon for hver kompetanse, som igjen skal gi et bilde av hvilke ferdigheter, evner og holdninger som skal til for å utvikle kompetansen. Læringsprogresjonen skal ligge til grunn for dialog i utformingen av dybdelæring og som et overvåkings- og evalueringssystem under læringsprosessen. Gjennom progresjonen skal lærere og elever vurdere utgangspunktet, utvikle et felles språk, legge til rette for utviklingen av kompetansen, overvåke fremgang og måle elevers læring og utvikling over tid. Med et felles språk vil elevene i større grad delta i å utforme og vurdere resultater. I tillegg mener de at gode diskusjoner fører til større presisjon og mer formålstjenlig utforming, overvåkning og måling av læring. Dybdelæring skjer når elevene bruker kompetansene til å engasjere seg i problemstillinger og oppgaver som er av verdi for dem.

Ifølge Fullan, et al., (2018, s.47) påvirkes elevenes velvære i arbeidet med dybdelæring og de seks kompetansene. Elever har i tillegg til å utvikle seg akademisk, behov for å utvikle seg fysisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt for å trives og for å styrke sin identitet. I samsvar med dette mener Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s.9) at skolen skal støtte den enkelte elevs identitetsutvikling og legge til rette for relasjoner, samt skape gode sosiale miljøer på skolen. Likhetshypotese er begrepet Fullan, et al., (2018, s. 50) bruker for å beskrive hvordan dybdelæring er til fordel for alle elever, og spesielt fordelaktig for elever som er fremmedgjort i samfunnet eller på andre måter er understimulert. Gjennom dybdelæring kan forskjeller fjernes ved at elevene får meningsfulle og autentiske oppgaver som appellerer til dem. Barn er født nysgjerrige. De trenger bare å utfordres og oppmuntres til å være engasjerte, oppdagende og handlende.

I utformingen av en praksis der dybdelæring står sentralt, vil elever og lærere få nye roller. Lærerens rolle fungerer som aktivitør, kulturbygger og samarbeidsleder. Som aktivitør skal læreren definere meningsfulle læringsmål, skape suksesskriterier og utvikle elevenes ferdigheter i å lære seg å lære på en effektiv måte. Læreren som kulturbygger innebærer å skape en kultur som verdsetter og bygger på elevens interesser slik at de føler tilhørighet.

Lærerens rolle som samarbeidsleder innebærer å skape meningsfulle forbindelser mellom elever, familie og samfunn. I tillegg skal læreren samarbeide med kolleger for å planlegge og vurdere dybdelæring (Fullan et al., s.100-104). Dybdelæring skal bidra til at elevene i sin nye rolle skal lære seg å lære, bygge relasjoner og ha ambisjoner. At elevene skal lære seg å lære, vil si at de utvikler en metakognisjon om sin egen læring og læringsprosessene. Dette utføres gjennom at de skal definere egne læringsmål, vise frem egen læring og vurdere eget arbeid, samt gi og ta imot tilbakemeldinger fra medelever og lærere. På denne måten blir elevene agenter for sin egen læring og dermed mer selvstendige, aktive, engasjerte og motiverte for å lære i felleskap. Relasjoner mellom elever, lærere, familier og verden utenfor, er i fokus i dybdelæring. De aller fleste mennesker har behov for å oppleve respekt og tilhørighet. Gjennom omsorgsfulle miljøer vil elevene oppleve tilhørighet som vil gi dem motivasjon også til å hjelpe andre. For at elevene skal oppnå dybdelæring må de ha ambisjoner. Dette betyr at de har forventninger til seg selv, samt at andre også har forventninger til dem. Elevene må ha tro på at de kan oppnå gode resultater og oppleve at andre også tror på dem. Dette kan oppnås ved at man i felleskap avklarer kriteriene for utviklingen. Som lærer bør man ta utgangspunkt i elevens behov og interesser. På denne måten er det mulig å engasjere elevenes naturlige nysgjerrighet, slik at de ønsker å undersøke problemer i dybden (Fullan et al., s.94-97).

Det er ifølge Fullan et al., (2018, s.115-116) to aspekter ved et læringsmiljø som er viktig: læringskultur og det fysiske og virtuelle miljøet. Læringskultur for dybdelæring kommer av at læreren bevisst skaper et miljø for dette. I et slikt miljø skal elevene føle tilhørighet, bli hørt og oppleve empati og oppmerksomhet for deres behov og interesse. Kjennetegn ved et klasserom tilrettelagt for dybdelæring er at elevene stiller spørsmål og har ferdigheter til å gjennomføre undersøkelser fremfor å passivt motta svar fra læreren. Videre er prosessen med å lære like viktig som resultatet, der man tar i bruk ulike modeller for læring sett ut ifra elevens behov. Læringen er basert på det som er relevant og gir mening for elevene, samt har forbindelser til den virkelige verden. Elevene må utvikle evnen til å samarbeide, samt kunne evaluere læring i form av at de definerer mål, viser fremgang og tar til seg tilbakemelding. For at elevene skal kunne være nysgjerrige, aktive og samarbeide med andre, bør det legges til rette for flerdimensjonale rom der dette kan være mulig. Dette kan være å skape stillezoner for refleksjon og tenkning og aktive områder for utforskning og kommunikasjon. Dette handler ikke om å fysisk bygge om på rom, men hvordan man kan bruke rommet, både på inn- og utsiden. Bruk av digitale hjelpemidler kan påskynde læringsprosessen og bidra til å utvikle

dybdelæring hevder Fullan et al., (2018, s. 118). I dag er tilgangen til kunnskap stor, og vi er ikke avhengige av bøker eller lærere for å finne den. Elever kan med bruk av digitale hjelpemidler enkelt koble seg til et globalt nettverk, hvor dette ligger tilgjengelig. Som lærere er det viktig å legge til rette for reflektert bruk av digitale hjelpemidler, gjennom å velge de mest egnede digitale mulighetene, sikre at elevene har ferdighetene som skal til og klarer å omsette det til kunnskap, samt ved å samarbeide og dele læring. Fullan et al., (2018, s.121) mener at alt det lærerne har gjort hittil ikke er på feil spor, men at det heller handler om å se på den pedagogiske praksisen med nye «dybdebriller». Lærerne bør velge de effektive pedagogiske praksisene som er vesentlige for dybdelæring, fremfor de som er utdaterte og ineffektive.

3.2.2 Dybdelæring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming

Østern et al., (2019) viser sin forståelse av begrepet dybdelæring i boken «Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming». Med denne boken ønsker de å presentere et annet syn på dybdelæring, gjennom prosjektet *200 milliarder og 1*. Prosjektet er et forskningsprosjekt ved to ungdomskoler i Trondheim og er både et scenekunst- og FoU-prosjekt, som involverer fagene naturfag, religionsfag og kunstfag. En lærerutdanning, et teaterhus og den kulturelle skolesekken er også involvert i prosjektet. Gjennom denne forskningen ønsker de å vise at dybdelæring innebærer mer enn en ensidig kognitiv forståelse av begrepet, slik som de hevder Ludvigsen-utvalget forståelse av begrepet er. De vil også bidra med en annen forståelse for «dybde» og kaller det for dybde//læring. Begrepet overflatelæring blir brukt av utvalget for å forklare motsetningen til dybdelæring.

Dybdelæring ble utviklet av forskere på 1970- og 1980 tallet for å finne ut hvordan voksne studenter brukte ulike læringsstrategier for å lære seg teoretiske kunnskaper i høyere utdanning. Østern et al., (2019, s.42) poengterer i likhet med Fullan et al., (2018, s.42) at forandringer i samfunnet krever en ny forståelse av skolen i samfunnet og en mer differensiert undervisning som er tilpasset individet. Begge er tydelige på at vi i dag utdanner elever for en ukjent fremtid, hvor de gradvis må tilegne seg nye kunnskaper.

Ifølge Østern et al., (2019, s. 57) kan begrepet dybdelæring forstås fra et performativt læringsperspektiv, der dybdelæring blir definert som relasjonell, kroppslig, affektiv, skapende og kognitiv læring hvor læring forstås som en skapende prosess. De hevder at denne typen læring har en dybde ved seg fordi den ikke kan skje uavhengig av det kroppslige, emosjonelle og kognitive. De mener at læring fungerer best når en skaper noe, i en stadig bevegelse mellom det kroppslige, emosjonelle og det kognitive dette i motsetning å tilegne seg noe.

Med en performativ forskning ønsker man å fremstille forskningen på en måte som engasjerer. I slik forskning vektlegger man en performativ tilnærming som er praksisledet, hvor forskningsspørsmålene ikke er klart på forhånd, men blir til i en kreativ praksis. I en performativ tilnærming har form stor betydning for å skape mening og innhold. Med form menes at opplevelser, læring, kunnskap og forståelse blir til og uttrykkes som form. Gjennom å ha fokus på og tillate formskapende aktiviteter i ulike uttrykksformer og formspråk, fremmes en performativ tilnærming (Østern et al., 2019 s. 36).

Dybdelæring som er basert på en performativ forskning har som formål å skape noe nytt. Performativ forskning fungerer som overordnet begrep og den inneholder de analytiske begrepene intra-aksjon og sammenfiltrering, diffraktiv analyse og performative agenter, og affekter. Begrepet intra-aksjon innebærer en forståelse om at mennesker alltid er en del av og intra-agerer med andre kroppar, natur, strukturer og systemer. I følge Østern et al., (2019, s. 31) innebærer det at læring foregår ved å tenke, føle og kjenne, dette i samhandling med mennesker, materialer, rom og eksisterende ideer eller diskurser. Med dette menes ikke at enhetene kommer i kontakt og agerer med hverandre, men at de har utviklet seg sammenfiltret. I prosjektet til *200 milliarder og 1* er det en intra-aksjon mellom fagene naturfag, religionsfag og kunsthøgskole, fordi det er flere fagområder som er sammenflettet i hverandre. I flerfaglige prosjekter fungerer de ulike fagene som performative agenter der hvert fagområde gir muligheter for å skape handling og læring som påvirker helheten av prosjektet. Uten et fagfelt vil prosjektet få en annerledes læring med andre muligheter. Agentene produserer handling gjennom å skape noen impulser for læring og undervisning. I forskningsprosjektet foretar de en diffraktiv analyse av materialet. Det betyr ifølge Østern et al., (2019, s. 33), at de gjør agentiske snitt, noe som vil si at de snitter gjennom forskningsmaterialet for å forstå materialet som sammenhengende og dynamisk, men også samtidig stopper opp for å synliggjøre det de ulike performative agentene får til. For eksempel hvordan et fagområde som performativ agent fikk i stand opplevelse, meningsskaping, læring og undervisning på ulike steder i prosjektet. Gjennom diffraktive analyser kommer begrepet affekt til syne og anses som viktige for dybdelæring. Affekter er mangfoldige og arter seg ulikt, som sanselige kroppslig erfarte materialiteter som ofte blir beskrevet som følelser og sinnsstemninger. Affekter kan forstås som intensiteter som sirkulerer i kroppen, mellom og rundt kroppar. Kroppen er sentral for affekter, ved at den produserer, hemmer, fremmer, skaper, sprer og aktivt påvirker de affektene som sirkulerer. Dermed er kroppen alltid aktiv, deltakende og skapende. Som et eksempel på hvordan affekter oppleves kroppslig på spesielt

nye lærerstudenter som skal undervise, kan være hjertebank, sviktende stemme, og kriblinger i magen (Østern et al., 2019, s.34).

Østern et al., (2019, s.43) kritiserer Ludvigsen-utvalgets rapport NOU 2015:8, blant annet for at de hevder den inneholder et begrenset utvalg av forskningslitteratur om begrepet dybdelæring. Videre mener de at den forskningslitteraturen som utvalget har med kun er knyttet mot en kognitiv læringsteori. Utredningen inneholder heller ikke noe om lek, kunstfag, kroppsoving, feministiske eller flerkulturelle perspektiv, og heller ikke om kroppslig læring og perspektiv på barn og barndom. Som nevnt innledningsvis er dybdelæring forsket på i forhold til voksne studenter og ikke i forhold til barn. Dermed stiller Østern et al., (2019, s. 44) spørsmål om dybdelæring er det samme for en voksen student som for barn i grunnskolen, med tanke på å ivareta læring, utvikling, sosialisering og danning. De mener at Ludvigsen-utvalget sin forståelse for dybdelæring kun hviler på en kognitivistisk læringsteori.

Østern (2019, s.44-45) hevder at utvalget kun har rettet blikket mot forskning om dybdelæring gjort om teoretisk læring i høyere utdanning, og ikke mot forskning som har med kroppens, affektene og relasjonenes betydning for læring. Gjennom dette kunne utvalget gått fra et utpreget kognitivistisk læringssyn til et bredere og mer helhetlig læringssyn, med større relevans for barn og unge i den norske allmenndannende skolen i en samtid som er preget av mangfold og flerstemthet. Videre mener de at utvalget ikke beskriver hvorfor begrepet dybdelæring er en egnet betegnelse, og hevder at det er mer et syn på læring fremfor dybde. Utvalget legger frem to former for læring, dybdelæring og overflatelæring. Hovedforskjellen mellom disse er at dybdelæring betyr å reflektere, mens overflatelæring betyr å memorere.

Østern et al., (2019, s.48) er kritisk til at Ludvigsen-utvalget i sin utredning ikke legger vekt på kroppen og kroppslig læring. De hevder at utvalget mener at dybdelæring som et kognitivt fenomen er mye mer forsket på enn de sosiale og emosjonelle dimensjonene for læring. Utvalget kobler dybdelæring opp mot emosjonell kompetanse på den måten at følelser og emosjoner kan oppfattes som personlighetstrekk, hvilket også er en forståelse under den kognitive utviklingen. Kroppslig læring innebærer at læring skjer i hele mennesket, hele kroppen og mellom mennesker i sosiale og romslige virkeligheter. Det viser seg gjennom grovmotoriske læring med synlige bevegelser, og gjennom de somatiske bevegelsene som innebærer noe som skjer dypt inni i og mellom mennesker, gjennom sansinger, intensiteter, anelser og kroppsstemninger. Østern et al., (2019, s.50) hevder at det ofte er mye lettere å lære, huske og la seg bevege av noe vi selv har sett, tatt på, luktet på og kjent på.

3.3 Endringsarbeid i skolen

Det overordnede målet med endringsarbeid i skolen, er å forbedre undervisningstilbudet og læringsutbyttet til elevene gjennom å forbedre praksisen. Fornyelse av læreplanverket fører med seg noen endringer som skolen må ta hensyn til. Implementering av dybdelæring er en del av hovedvekten i forskningsspørsmålene i vårt prosjekt. På bakgrunn av dette ønsker vi å gjøre rede for teorier som belyser hvilke faser et endringsarbeid har, og hva som skal til for å lykkes med endringsarbeid i skolen. Endringer i samfunnet har ført med seg økt press på at skolen må utvikle og tilpasse seg (Ertesvåg, 2012, s. 21). Hensikten med endringsarbeid i skolen kan være å fremme endringsprosesser, implementere arbeidsmetoder og samarbeidsmodeller, eller forbedre praksis (Sunnevåg & Andersen, 2012, s.9). For å sette i gang et endringsarbeid i skolen, innebærer dette en endringsprosess gjennom flere faser. De mest bruke fasene er, initiering, implementering og videreføring. Disse tre går over i hverandre og må sees som sirkulære, samtidig som det har en retning fra, initiering, via implementering til videreføring (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 20).

3.3.1 Initiering

Ertesvåg (2012, s. 23) beskriver at Initiering er prosessen som leder frem til en avgjørelse om å sette i gang, eller ikke å sette i gang, endringsarbeid i skolen. Denne prosessen inkluderer alt forarbeid som gjøres av skolen før selve arbeidet blir satt i gang. Endringsarbeid kan bli satt i gang for en hel skole, en gruppe eller et team. Initiativet for endringsarbeidet kan komme fra de ansatte i form av et identifisert behov eller ønske om endring på et område. Det kan også komme fra kommunalt nivå som en felles satsning i kommunen, eller som følge av en ny skolereform, som Kunnskapsløftet. Hun påpeker at endringsarbeid kan komme nedenfra (bottom-up), det vil si fra de som skal gjennomføre endringen, eller ovenfra (top-down), fra distrikts- eller kommunalnivå. Sunnevåg og Andersen (2012, s.22) påpeker at dersom initiativet for endringsarbeid kun blir initiert fra overordnet hold uten involvering av lærere, vil det kunne oppstå motstand mot arbeidet hos lærerne og sannsynligheten for å lykkes er liten. Fullan (2005) referert i Sunnevåg og Andersen (2012, s. 22) hevder at den beste måten å initiere endringsarbeid på er når ledelsen og lærerne er enige om hvilke utfordringer de har og hva målet for arbeidet skal være. Ledelsen har ansvar for å ta den endelige avgjørelsen om en implementering skal gjennomføres, men når lærerne er involvert i avgjørelsen vil også motivasjon for endringsarbeidet være til stede.

Arbeidet som legges ned i initieringsfasen er avgjørende for at endringsarbeidet skal lykkes, og det er derfor viktig ifølge Ertesvåg (2012, s.23) å avklare en rekke forhold før en setter i gang. For det første må de ansatte som skal gjennomføre arbeidet føle og være medviten om at det er et behov for endring, og på hvilket område det er behov for endring. Sunnevåg og Andersen (2012, s. 23-24) hevder at skolen i forkant av en implementering bør se på resultatene til elevenes læring og utvikling og i tillegg analysere hvordan den etablerte praksisen er i dag. Med utgangspunkt i dette må ledelsen i samarbeid med de ansatte søke kunnskap om hvilke redskaper som er hensiktsmessige å ta i bruk utfra de utfordringene de har. Gjennom dette vil de komme frem til hvilken fremtidig praksis og resultat de ønsker. De som skal gjennomgå en endring, bør skape en felles forståelse for arbeidet som skal utføres, gjennom drøfting i grupper og i plenum. Sunnevåg og Andersen (2012, s. 24) hevder i likhet med Ertesvåg (2012, s.24) at ledelsen ved skolen må legge til rette slik at alle ansatte deltar og har den samme forståelsen, og i felleskap avgjør hvilke tiltak som er mest hensiktsmessig å ta i bruk. Samtidig mener de at det er viktig å fremheve at alle ansatte har sine egen subjektive virkelighetsoppfatning, og dermed ulike oppfatninger av hvilke utfordringer skolen har og hvordan dette kan løses. Derfor kan det bli problematisk å komme frem til enighet om tiltak.

Arbeidet med å forankre endring vil starte med en introduksjon av intervensjonen, som blir drøftet om den skal gjennomføres eller ikke. I denne sammenhengen er intervensjonen en beskrivelse av hva som skal gjøres. De som skal gjennomføre endringsarbeidet må være forberedt. Ifølge Ertesvåg (2012, s.25) innebærer dette at det er nødvendig å ha en holdning eller interesse for å kunne engasjere og motivere seg i arbeidet. I den internasjonale fagforskningen blir dette definert som «readiness for change». Det innebærer også at organisasjonen har kapasitet og forutsetninger, det vil si ferdigheter, kunnskaper og handlinger, for å kunne implementere endringer. Dette omfatter ferdigheter for å gjennomføre intervensjonen og tilstrekkelig kunnskap om det teoretiske grunnlaget for intervensjonen. Uten tilstrekkelig kompetanse innen implementeringsprosesser kan sentrale deler av intervensjonen utebli, og føre til at skolen ikke lykkes i endringsarbeidet. I initieringsfasen skal skolen avklare hvilke ferdigheter, kunnskaper og handlinger som skal til for det spesifikke endringsarbeidet som skal gjøres, og samtidig legge en plan på hvordan det skal gjennomføres (Ertesvåg, 2012, s. 26). En plan for endringsarbeidet bør utarbeides, hvor mål, arbeidsoppgaver og ansvarsforhold i de ulike fasene er beskrevet (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 29). Ledelsen må ha evne til å skape entusiasme gjennom å vise engasjement, og lede arbeidet ved å vise veien. Mange lærere har negativ erfaring med endringsarbeid, og har

opplevd at det ikke virker eller blir fort glemt og erstattet av nye ideer. Det kan oppleves som en uendelig rekke av initiativer som sammen med en allerede krevende hverdag, stiller nye krav og forventninger til lærerne (Ertesvåg, 2012, s.27). Ifølge Sunnevåg og Andersen (2012, s.23) er det viktig at organisasjonen er samkjørt og at ledelsen har evne til å lede og administrere endringsarbeidet. Ledelsen evne til å kunne være aktiv, støttende, foreta prioriteringer knyttet til ressursbruk, intern organisering og planlegging vil påvirke det videre arbeidet. De hevder at når ledelsen fremstår å ha kontroll over arbeidet, så vil de ansatte oppleve trygghet overfor nye utfordringer.

3.3.2 Implementering

Implementeringsfasen handler om å gjennomføre selve intervensjonen, som begynner når elevene blir introdusert for tiltaket. Målet med endringsarbeid er å endre og forbedre praksisen ved skolen som skal en effekt på elevene. Utfordringer i implementeringen kan ofte være relatert til at det er en sosial prosess, da mange elever og lærere er involvert og skal arbeide samme mot samme mål. Hvor godt et tiltak om endring korresponderer med utviklingsbehovet på skolen, er viktig for å lykkes. I tillegg må personalet oppleve at endringsarbeidet er relevant for de utfordringene de møter i skolehverdagen, hvilket oftest kommer til syne når implementeringen er satt i gang. Skoler som ha gjort et grundig forarbeid i initieringsfasen vil ifølge Ertesvåg (2012, s. 29) være bedre rustet for utfordringer i implementeringsfasen. Hun beskriver noen sentrale faktorer som spiller en rolle for utfordringer som kan oppstå i arbeidet med implementering. Disse faktorene er utvikling av en kollektiv kultur og organisasjonens ledelse, samt infrastruktur som fremmer refleksjon og gir grunnlag for utvikling av strukturerte arbeidsmåter.

3.3.3 Videreføring

I videreføringsfasen viser det seg om en endring har lyktes og blitt en integrert del av skolens arbeid og virksomhet. Ertesvåg (2012, s. 30) hevder at den største utfordringen med endringsarbeid er å få en varig effekt av arbeidet, som varer etter at intervensjonsperioden er over. Videreføringsfasen er en forlengelse av implementeringsfasen, der arbeidet med intervensjonen varer utover intervensjonsperioden. Hun påpeker at veien fra initiering av en endring til en fullstendig innarbeidet endring ved skolen, vil ta minimum 3-5 år. Derfor bør endringsarbeid som er krevende og som omfatter en hel skole, ikke ha andre omfattende arbeid samtidig dersom det er ønskelig med varig effekt. Større og mer omfattende reformer, som for eksempel Kunnskapsløftet, kan kreve 10 år med systematisk arbeid. For å få til en varig endring og lykkes med videreføringen forutsetter det at det arbeides systematisk allerede

fra initieringsfasen. Det vil blant annet si å ha en virksomhet som legger til rette for refleksjon og utviklingsprosesser. En annen avgjørende faktor som er å vedlikeholde den kompetansen som ble utviklet i intervensjonen. Den viktigste årsaken til at skolen ikke klarer å få til endringsarbeid effektivt er utskiftning av personale. Mange nyansatte kjenner ikke til skolen sitt arbeid. I videreføringsfasen mener hun det derfor er viktig at nyansatte får en innføring i arbeidet. I tillegg er det viktig å fornye arbeidet etter intervensjonsperioden, med en kontinuerlig utvikling av nye innfallsvinkler (Ertesvåg, 1996, s. 30-33).

3.3.4 Implementering som oversettelse

Ifølge Røvik (2014, s. 404) har de siste 20 årene i skolen vært preget av en rekke reformideer, påvirket av globale ideer. Dette er ideer om hvordan skolen skal styres, men også hvordan de pedagogiske oppgavene bør utføres. I boken *Reformideer i norsk skole- spredning, oversettelse og implementering* (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014) tar forskningsgruppen «skoleutvikling og utdanningsledelse» ved Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet, for seg reformideenes opphav, hvordan de spres og hva som skjer når de implementeres i skolen. De har utviklet en teori- translasjonsteorien- der de har utarbeidet et sett med begreper som de mener er relevant for å forstå reformprosesser, men som også vil være til hjelp i å lykkes med implementering i skolen. For å skape en dypere forståelse for endringsarbeid i skolen, vil det derfor være viktig for oss å belyse hvilken betydning translatorkompetanse vil ha for det å lykkes med implementeringen på skolefeltet. Vi vil i dette delkapitlet kort gjøre rede for hva translasjonsteoretisk tilnærming er, og for de fire dyder som beskriver den gode oversetter i skolen.

Den translasjonsteoretiske tilnærmingen skal bidra til større forståelse for, og være et verktøy til å praktisk håndtere implementeringsprosesser i skolen. Den skal være et supplement eller alternativ til de allerede eksisterende tilnærmelsene på utdanningsfeltet. De første to er beskrevet kort i kapittel 3.3.1, top-down og bottom-up, den tredje er nettverksdoktrinen. Top-down beskrives av Røvik, Eilertsen og Lund (2014, s. 111-113) som hierarkidoktrinen, og kjennetegnes ved at implementeringen overføres fra de som har myndighet til de som har kyndighet, fra Regjeringen og Kunnskapsdepartementet videre til Utdanningsdirektoratet, før det overføres til skolefeltet. Top-down preges av detaljstyring og at resultatene av implementeringen er mest mulig i tråd med politiske målsetninger. Bottom-up (profesjonsdoktrinen) kjennetegnes ved at iverksettingsprosesser kommer fra lærere i utdanningsfeltet. Lærerne burde være den sentrale kraft i implementeringen på bakgrunn av deres erfaring, kyndighet og dominans på utdanningsfeltet. Nettverksdoktrinen kjennetegnes

ved at implementering bør drives frem i nettverk/partnerskap med deltakere fra kompetansemiljøer, skolemyndigheter, skoleeiere og skoler. I denne doktrinen blir skillet mellom vedtak og iverksetting moderert, og implementeringen er preget av en prosess der reformideer kan endre utdanningsinstitusjoner, men også omvendt. Den translasjonsteoretiske tilnærmingen kjennetegnes ved at reformideene er i kontinuerlig endring når de overføres og tas i bruk. Det vil si at lokale aktører sees på som translatører som forholder seg til reformideene, men som også ut ifra sine kunnskaper omformer og tilpasser ideene til lokale skolekontekster. Implementeringen er oversettelser av praksiser, og avhenger av hvordan de blir oversatt og hvilken translatørkompetanse de involverte aktørene innehar. Røvik (2014, s. 415) hevder derfor det vil være viktig at det utvikles god translatørkompetanse og presise begrepsvektøy om oversettelse på skolen. De fire dydene som beskriver en god oversetter i skolen er: Den kunnskapsrike og flerkontekstuelle translatøren, den modige og kreative translatøren, den tålmodige translatøren og den sterke translatøren. Translatøren må ha kunnskap om konteksten det oversettes fra og til. Det vil si at translatøren må ha kunnskap om ideen- det som skal oversettes og innføres- og ha evne til å formidle og argumentere for ideene gjennom en tverrkulturell forståelse (Røvik 2009, referert i Jakhelln, 2014, s. 233-234). Translatøren må også ha kunnskap om hvilke oversettelsesregler man skal forholde seg til i ulike situasjoner, og avgjøre om reformideer kopieres eller om de må tilpasses, omvandles eller moderniseres i den konteksten den skal oversettes til. Man må også vise tålmodighet overfor at reformideene må gjennom en modningsprosess blant aktørene i skolen, og ha styrke til å kunne håndtere konflikter og ulike interesser som måtte oppstå i en implementeringsprosess (Røvik, 2014a, 29:46).

3.3.5 Skolekultur

Skolekulturen vil ha en betydning for hvordan skolene lykkes med endringsarbeidet, og for hvordan lærerne arbeider med dybdelæring i klasserommet. Det vil derfor også være viktig i vår mastergradsoppgave å vise til hva skolekultur er, og hva som kjennetegner de ulike kulturene.

I de forskjellige kulturene skapes ifølge Hargreaves (1996, s. 172) en kontekst der overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre ting på i et lærerkollegium, utvikles og opprettholdes over tid. Kulturen i en gruppe omfatter kollektive aksepterte krav og begrensninger som alle forholder seg til, og som føres over til nye medlemmer. En skolekultur avspeiler seg i lærerens utvikling, måte å undervise på og undervisningsstrategier, ved at den påvirkes av synspunkter og holdninger hos kollegene. Det innebærer at relasjoner

som utvikles med kolleger påvirker det som skjer i klasserommet, uansett om læreren er alene der eller ikke.

Lærerkulturer består av lærernes holdninger, verdier, vaner, antakelser og enighet innen en gruppe om måter å gjøre ting på. Den består også av relasjonsmønster og samværsformer som påvirker relasjoner mellom lærerne. Det vil si at lærernes overbevisninger, verdier og holdninger er et produkt av relasjoner mellom kollegaer, der endringer i relasjoner fører til endringer i lærernes holdninger, verdier og overbevisninger. Hargreaves (1996, s. 174) deler inn lærerkulturer i fire ulike kategorier for kultur, individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering.

Individualisme kjennetegnes av isolerte klasserom hvor lærerens ønske er å holde klasserommet privat og beskytte seg mot innblanding utenfra. Lærere isolerer seg på denne måte ikke bare fra bebreidelser og kritikk, men også fra støtte og tilbakemelding på sin kompetanse. Forklaringen på en slik kultur kan være at lærere føler usikkerhet og har et behov for å forsvare seg, og frykter for å bli observert og evaluert. Hargreaves (1996, s. 179-181) mener at individualisme ikke utelukkende trenger å ha en negativ betydning. Han peker på tre ulike former for lærerisolasjon, tvungen individualisme, strategisk individualisme og selvvalgt individualisme. Tvungen individualisme kjennetegner lærere som arbeider og underviser alene, på grunn av administrative eller andre begrensinger som hindrer samarbeid. Usynlig ledelse, skolebygginger med lukkede klasserom og mangler på rom der samarbeid kan foregå, er også vanlige kjennetegn. Strategisk individualisme innebærer at lærerne aktivt skaper et individualistisk arbeidsmønster som en reaksjon på arbeidssituasjonen de befinner seg i. Bakgrunnen for dette kan være at lærerne opplever økende press og forventning om resultater, diffuse mål og økende antall elever med spesielle behov som krever tilpasning. Dette fører til at lærerne blir mer isolerte i sitt forsøk på å oppnå de høye kravene. Ved at lærerne velger isolasjon som tilpasningsstrategi, kan de spare tid og energi som de kan bruke på egen undervisning og unngår dermed avvik som samarbeid med kolleger kan medføre. Selvvalgt individualisme er et bevisst valg hos den enkelte lærer om å arbeide alene, alltid eller deler av tiden, som ikke er påvirket av omstendigheter rundt eller som en reaksjon på arbeidsforholdene. I en slik form for individualisme er lærerens egen foretrukne væremåte eller arbeidsmåte av pedagogiske og personlige grunner (Hargreaves, 1996, s. 174-181).

Samarbeidskulturer er ofte fremstilt som positivt for lærernes profesjonelle utvikling og for utvikling på skolen. Ved å samarbeide kan lærerne utvikles ytterligere gjennom å lære av

hverandre, dele med hverandre og utvikle seg i felleskap. Som følge av dette felleskapet og støtten fra kolleger, kan det føre til at lærerne våger mer og er mer innstilt på å kontinuerlig utvikle seg. Dermed er samarbeid og kollegialitet en forutsetning for skoleutvikling. Det finnes trekk i relasjoner mellom kolleger som kjennetegner en samarbeidskultur. Spontanitet er et av trekkene, der lærerne utvikler og opprettholder samarbeidsrelasjoner med kolleger. Ledelsen går foran som et godt eksempel og legger til rette for samarbeid med god timeplanlegging. Frivillighet er et annet trekk, det vi ser at lærerne ser nytten med samarbeidsrelasjoner og at det ikke har oppstått under tvang eller som følge av administrative føringer. I samarbeidskulturer oppfattes lærerne som utviklingsorienterte. Slik at de på eget initiativ setter i gang endringstiltak samtidig som de kan slutte opp om endringstiltak som kommer utenfra, gjennom å dra nytte av den faglige tryggheten som gruppe. Samarbeidet i praksis kan for eksempel vise seg i temaundervisning, planleggingssamarbeid, kollegaveiledning, mentor-relasjoner, profesjonelle samtaler og skolevurdering. Samarbeid blir en del av hvordan skolehverdagen fungerer, der samarbeidet foregår i korte, uformelle møter som kan inneholde få ord i forbifarten, ros, forslag til ideer og drøfting av problemer. I en samarbeidskultur bestemmer lærerne selv hva som skal gjøres, hvilket kan føre til usikkerhet og uforutsigbarhet av hva som blir resultatet av samarbeidet (Hargreaves, 1996, s. 195-202).

Påtvungen kollegialitet innebærer at lærernes samarbeidsrelasjoner ikke er spontane, frivillige og utviklingsorienterte (Hargreaves, 1996, s. 204). De er snarere det motsatte. Lærerne blir pålagt å samarbeide av ledelsen, der det er obligatorisk deltakelse på for eksempel kollegaveiledning, planlegging eller temaundervisning, som ofte foregår til faste tider og steder. Påtvungen kollegialitet gir lite rom for individualitet eller arbeid på egenhånd, og samtidig pålegges det at lærerne skal samarbeide for å gjennomføre direktiver som kommer fra skoleledelsen, skoledistrikt eller nasjonale skolemyndigheter- det vil si at det er styrt ovenfra. Påtvungen kollegialitet er ofte kontrollert med målsetninger, tid og sted for samarbeid, og resultatene er derfor ment å være forutsigbare.

Balkanisering er ifølge Hargreaves (1996, s. 223) samarbeidsformer som skiller lærere og deler dem i isolerte og ofte rivaliserende grupper på den samme skolen. Mønstrene på en slik skole er at lærerne arbeider i mindre undergrupper og ikke hver for seg eller i samarbeid med store deler av kollegiet. Faglærere for et fag på en videregående skole kan være en slik gruppe. Kjennetegn ved balkaniserte kulturer er at det er lite gjennomtrengelighet. Grupperinger er skapt isolert fra hverandre, der lærerne utelukkende hører til en bestemt

gruppe. Disse gruppene er avgrenset fra hverandre og den profesjonelle læringen foregår innenfor denne gruppen. Slike grupper er ofte svært stabile over tid og bidrar til å forme lærerens identitet, på den måten at undergruppene består av en sosialisering av lærere med samme utdanning. Undergruppene skaper en tradisjon med felles oppfatninger om hvordan undervisning, læring, elevinndeling og vurdering skal foregå. På den måten ekskluderer og distanserer lærerne seg fra andre tradisjoner som påvirker samarbeid og utviklingen med hele kollegiet. Balkaniserte kulturer kjennetegnes også ved at der undergrupper eller delkulturer er et samlingssted for egeninteresser. I slike kulturer er det vinnere og tapere, på den måten at enkelte lærere for eksempel på høyere skoletrinn har høyere status enn lærere på lavere trinn. Gjennom medlemskap i delkulturer får de forfremmelser, status og ressurser som påvirker hvordan de opptrer i felleskapet (Hargreaves, 1996, s. 223-225).

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi først gjort rede for Vygotskijs læringsteori som ligger til grunn for hvordan vi forstår læring. Her har vi valgt å belyse språk, nærmeste utviklingszone og begrepsutvikling. Språket er sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien og fungerer som redskap for å kommunisere, tenke, resonnerer og løse problem. Videre har vi gjort rede for Fullan et al., (2018) og Østern et al., (2019) forståelse for begrepet dybdelæring for å se på sammenhengen i lys av styringsdokumentene. Vi har også gjort rede for hvilke faser endringsarbeid i skolen har, og hva som skal til for at arbeidet skal lykkes og føre til en endring av praksis som varer over tid. I denne sammenhengen har vi også redegjort for Røviks (2014) translasjonsteori, og hvordan translatørkompetanse påvirker implementering i skolen. Til sist gjør vi rede for fire ulike kategorier av skolekulturer som ifølge Hargreaves (1996) påvirker endringsarbeid i skolen.

4 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Vi har i vår mastergradsoppgave valgt å bruke kvalitativ metode for å besvare våre forskningsspørsmål, noe vi vil beskrive og begrunne nærmere i kapittel 5. Postholm (2010, s. 33) beskriver den kvalitative forskerens vitenskapsteoretiske ståsted slik: «kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn, det betyr at de har med seg ett sett av antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleder deres forskning».

I denne delen skal vi gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted og vår rolle i forskningsprosessen, samt beskrive hvilken forskningsstrategisk tilnærming som ligger til grunn i vår forskning.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Ifølge Postholm (2010, s. 33) er det tre ulike begreper som sier noe om forskerens rolle i kvalitativ forskning: ontologi, epistemologi og aksiologi.

Postholm (2010, s. 34) definerer begrepet ontologi som læren om «det værende», mens Jacobsen (2015, s. 22) hevder ontologi er «læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut». Vår mastergradsoppgave bygger på en ontologisk forståelse der vi mener at alle har en ulik bakgrunn som har konstruert det mennesket vi er i dag, og at vi gjennom ulike erfaringer og kunnskaper har skapt oss et bilde av verden. Vi mener at oppfattelsen av virkeligheten kan være ulik mellom land og kulturer, men også mellom enkeltmennesker, og er stadig i endring. Epistemologi dreier seg ifølge Postholm (2010, s. 34-35) om det nære samarbeidet mellom forsker og menneskene som forskes på, og at virkeligheten konstrueres i møte mellom disse. Jacobsen (2015, s. 23) beskriver Epistemologi som «læren om kunnskap», og at det omhandler i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap om verden. Vår epistemologiske oppfatning er at kunnskap er i stadig endring. Ved å forske på fenomenet dybdelæring vil vi møte mennesker med ulike meninger og erfaringer ved temaet. Vår oppgave vil være å forstå disse meningene og erfaringene gjennom forskningsdeltakerne, og lære av dem. Gjennom en kvalitativ forskning vil kunnskapen om fenomenet skapes i samhandling mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 49). Våre forkunnskaper vil påvirke forskningsdeltakerne, og deltakerens meninger og forståelse vil påvirke oss. Begrepet aksiologi betegner læren om verdier, og for å sikre kvaliteten på forskningen er det viktig at vi

som forskere legger frem våre subjektive perspektiver og meninger (Postholm, 2010, s. 35). Vi må derfor i størst mulig grad være bevisste på ulikhetene mellom våre og forskningsdeltakernes subjektive forståelser av virkeligheten og individuelle teorier, noe som er viktig å få frem i forskningsarbeidet.

Ut ifra vår ontologiske, epistemologiske og aksiologiske oppfattelse befinner vi oss innenfor et sosialkonstruktivistisk ståsted i vår forskning. Sosialkonstruktivismen tar ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49-51) utgangspunkt i at kunnskap ikke er statisk, og at virkeligheten stadig er i endring. Kunnskap skapes i interaksjon mellom mennesker, hvor vi stadig påvirkes av våre omgivelser. De ulike kontekstene mennesker lever i, påvirker våre meninger, oppfattelser og forståelser.

4.2 Forskningsstrategi

Gjennom en fenomenologisk tilnærming ønsker man å fokusere på hvordan ulike mennesker opplever et bestemt fenomen, og at man gjennom forskningen skal komme frem til essensen i opplevelsen, med andre ord det viktigste som disse menneskene knytter til fenomenet (Ringdal, 2013, s.109). Postholm (2010, s. 43) hevder at man som forsker forsøker å forstå fenomenet gjennom forskningsobjektets oppfattelser og erfaringer av virkeligheten i dets naturlige setting.

Den hermeneutiske tilnærmingen «innebærer at forskeren skal prøve å oppdage, og legge frem meningsperspektiver til folkene som blir studert ved å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver» (Postholm, 2010, s. 19). Forståelsen av fenomenet skjer gjennom en forståelses- og fortolkningsprosess mellom data og teori, og beskrives som den hermeneutiske spiralen (Postholm, 2010, s 99-100). Det er viktig å påpeke at erfaringer og subjektive teorier alltid vil være til stede i forskningsarbeidet, og at det i den hermeneutiske tilnærmingen er viktig å være bevisst på disse. Som mennesker fortolker vi verden på ulike måter.

Vi befinner oss innenfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i vår forskning. En fenomenologisk tilnærming da vi ønsker å vite hvilken forståelse, oppfattelse og synspunkter lærere og rektorer har for fenomenet dybdelæring, samt implementeringen av det. Og en hermeneutisk tilnærming da vi gjennom vår forskning ønsker å benytte våre forkunnskaper om temaet, samt gjennom bruk av teori fortolke forskningsdeltakernes holdninger om

fenomenet. Gjennom en hermeneutisk tilnærming kan vi forstå og analysere disse fortolkningene.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi tatt for oss de tre begrepene ontologi, epistemologi og aksiologi som beskriver forskerens rolle i kvalitativ forskning. Vi har videre knyttet disse opp mot et sosialkonstruktivistisk ståsted, som vi befinner oss innenfor i vår forskning. Avslutningsvis har vi beskrevet fenomenologi og hermeneutikk som forskningsstrategisk tilnærming, som ligger til grunn i vår forskning.

5 Metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) er den opprinnelige betydningen av ordet metode «veien til målet». Det betyr at vi i dette metodekapitlet ønsker å vise til og begrunne hvilke valg vi har gjort i de ulike fasene av vår forskning.

Først skal vi gjøre rede for hva kvalitativ forskning er og hvorfor vi har valgt denne metoden i vårt forskningsprosjekt. Videre beskrives og begrunnes valg av metoder for utvalg og datainnsamling. Avslutningsvis gjør vi rede for tematisk analyse og vår analyseprosess av datamaterialet.

5.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innebærer å forstå menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. Når en forsker kvalitativ retter man blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010, s. 17). Ifølge Ringdal (2013, s. 104) er en kvalitativ forskningsstrategi oftest induktiv, det vil si at den kvalitative forskeren først setter seg nøyte inn i forskningsdeltakerens livsverden, i vårt tilfelle igjennom et intervju. Underveis i intervjuet eller i ettertid forsøker forskeren å finne nøkkelord som kan benyttes til å forstå intervjuobjektets situasjon eller handling. Hun beskriver videre at søken etter mening og formålsforklaringer er sentrale i kvalitativ metode.

Med bakgrunn i vår forskningsstrategi, der vi befinner oss innenfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, valgte vi å bruke kvalitativ metode i vår mastergradsoppgave. Vi ønsket, som beskrevet tidligere, gjennom vår forskning å kartlegge hvilken forståelse, oppfattelse og synspunkter lærere og rektorer har av fenomenet dybdelæring. I tillegg ønsket vi å vite på hvilken betydning fenomenet vil ha for lærere og rektorer når dette skal inn i skolen. Vi hevder at kvalitativt intervju er den aller mest hensiktsmessige metoden for å svare på våre forskningsspørsmål, da formålet med prosjektet er å gå i dybden på et fenomen, men også å kunne forstå og analysere temaet vi har valgt. Jacobsen (2015, s.133) hevder at den kvalitative metoden egner seg til å få fram en flersidig beskrivelse av et tema, noe vi ønsket å oppnå med vår forskning.

Vi ønsket også å bruke den kvalitative metoden fordi vi som forskere med dette ville ha muligheten til å komme nærmere inn på våre forskningsdeltakere. Med et formål om å øke vår

kunnskap om et fenomen, ville kvantitativ metode gitt oss lite rom for fleksibilitet. Vi ønsket å stille åpne spørsmål, få utfyllende svar og i tillegg ha muligheten til å respondere med oppfølgingsspørsmål, noe som ikke lar seg gjøre ved bruk av en kvantitativ tilnærming. Det som kjennetegner kvalitativ metode er at du som forsker vil få et nært forhold til dine forskningsdeltakere (Postholm, 2010, s. 22). Et annet kjennetegn er at kvalitative data er nedtegnede erfaringer som beskrives med ord fremfor tall (Johannessen et al., 2018, s. 21).

5.2 Utvalg

Vi valgte å plukke ut våre forskningsdeltakere strategisk innenfor målgruppen vi ønsket å forske på. Målgruppen vår er lærere og rektorer på 1.-7.trinn. Vi ville at utvalget av forskningsdeltakere i størst mulig grad skulle representere mangfoldet av lærere på 1.-7.trinn. Vi plukket derfor ut forskningsdeltakere av begge kjønn og med ulik års erfaring i skoleverket.

Ved bruk av kvalitativt intervju vil utvalget ha stor betydning for undersøkelsens troverdighet, og man må være oppmerksomme på hvilke personer man velger å ha med i undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 177). Vi valgte i hovedsak å spørre lærere vi har kjennskap til, og som vi trodde kunne bidra med relevant data til vår mastergradsoppgave. Da enkelte av lærerne vi spurte ikke hadde mulighet for å delta, fikk vi tips om andre lærere som kunne bidra.

Vårt utvalg består av fem personer, tre lærere og to rektorer. Av lærerne er det en nyutdannet kvinnelig lærer, og en kvinne og en mann med flere års erfaring i skoleverket. Lærerne kommer fra tre ulike skoler i samme kommune. Vi ønsket i hovedsak å intervju rektorene på alle disse tre skolene, men fikk intervju med to- en kvinne og en mann, begge med ulike erfaringer som ledere.

For å anonymisere vårt datamateriale på best mulig måte, har vi i besvarelsen valgt å beskrive hver deltaker ved hjelp av yrke og et nummer. Vi ønsker ikke å beskrive utdannelsen og alderen til den enkelte deltakeren i detalj, da dette kan bidra til at deltakerne kan gjenkjennes. Skolene vil bli presentert ved bruk av bokstavene A, B og C.

Ifølge Jacobsen (2015, s. 178), innebærer kvalitativ metode at man forsker på svært få personer, og at det ikke er nødvendig med like mange deltakere som i kvantitativ forskning. Man ønsker å gå i dybden på noen få, istedenfor å børste overflaten med mange. På bakgrunn

av dette, og på grunn av vår begrensede tid, bestemte vi oss allerede tidlig i planleggingsfasen av prosjektet å ikke skulle overstige seks intervjupersoner.

5.3 Kvalitativt intervju

Postholm (2010, s. 43) hevder at intervju vanligvis er det eneste som kan brukes i en fenomenologisk tilnærming. Hun beskriver ut fra Moustakas (1994) at:

«hovedformålet med forskningen er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Disse opplevelsene kan ikke observeres av forskeren i og med at det er snakk om avsluttede erfaringer».

For å forstå et fenomen, og få tak i opplevelsene av fenomenet gjennom intervjupersonens livsverden, ville det for oss være hensiktsmessig å samtale om dybdelæring med lærere og rektorer i deres naturlige omgivelser. Derfor falt valget vårt på å bruke kvalitativt intervju som metode.

Ifølge Jacobsen (2015, s. 149), kan «et kvalitativt intervju ha ulike grader av åpenhet». Det vil si at man i enkelte intervju kan ha en samtale med forskningsdeltakeren uten noen form for struktur eller styring, såkalt ustrukturert intervju. Andre intervju kan derimot være lukket i den forstand at spørsmålene som blir stilt har fast rekkefølge og faste svaralternativ (Jacobsen, 2015, s. 152). Vi valgte å utføre halvstrukturerte intervjuer der vi hadde forhåndsbestemte spørsmål men også ønsket å stille oppfølgingsspørsmål. Halvstrukturerte intervjuer brukes ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) når man ønsker at fenomener fra dagliglivet skal forstås ut fra forskningsdeltakerens egne perspektiver, fortolkninger og meninger. I vår mastergradsoppgave var det forståelsen og betydningen av fenomenet dybdelæring og implementeringen av dette vi ønsket å innhente fra våre forskningsdeltakere. Derfor falt valget på halvstrukturert intervju som metode.

Ved bruk av et halvstrukturert intervju vil man ha muligheten til følge opp temaer som forskningsdeltakeren bringer inn i samtalen ved å stille oppfølgende spørsmål, selv om man som forsker ikke var forberedt på at temaene ville bli tatt opp (Postholm, 2010, s. 146). Det er derfor viktig at deltakerne i forkant er blitt informert om at de åpne spørsmålene man i hovedsak stiller er spørsmål man ønsker alle forskningsdeltakerne skal reflektere over, men at det alltid er ønskelig med informasjon som skal bidra til å styrke dataene om temaet

(Postholm, 2010, s. 146). Kvale og Brinkmann (2015, s. 49) belyser at man i et forskningsintervju skal skape et positivt samspill mellom forskningsdeltaker og forsker, og hvor kunnskapen skapes i denne interaksjonen mellom mennesker. Derfor var det viktig for oss at intervjuet, selv om vi hadde noen forhåndsbestemte spørsmål, ikke skulle føles som en utspørring, men mer som en samtale oss imellom. Målet var også at både vi og forskningsdeltakerne skulle oppleve intervjuene som hyggelige og berikende.

5.3.1 Intervjuguide

Spørsmålene vi ønsket at alle forskningsdeltakerne skulle reflektere over ble presentert i en intervjuguide, som deltakerne fikk tilsendt per e-post før intervjuene. Vi utarbeidet to ulike intervjuguides, en til lærerene og en til rektorene, der spørsmålene i hovedsak var like, men tilpasset de to ulike utvalgene (se vedlegg 1 og 2). Ved bruk av en intervjuguide hadde vi en mal å følge under hvert intervju, men rekkefølgen på spørsmålene måtte nødvendigvis ikke følges. Ved bruk av åpne spørsmål fokusert på temaet, er det opp til den som blir intervjuet å få frem det de mener er viktig for undersøkelsen, mens intervjuerens rolle er å lede intervjudeltakerne gjennom intervjuet ved å spørre om deltakernes opplevelser og handlinger rundt temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Vårt mål med intervjuguiden var at vi hadde en rød tråd gjennom alle intervjuene, slik at vi hadde noen faste punkter vi kunne sammenligne intervjuene opp mot. Fellen vi kunne gått i ved bruk av ustrukturerte intervju, er at samtalene kunne endt opp med tema som ikke ville belyst våre forskningsspørsmål i like stor grad som ved bruk av intervjuguiden. Vi ser i ettertid at enkelte spørsmål kunne vært formulert i større grad som åpne spørsmål, men at vi under intervjuene opplevde at intervjudeltakerne likevel delte sine forståelser og meninger om temaet ut over det vi spurte om.

5.3.2 Gjennomføring av intervju

Fire av fem intervjuer ble gjennomført ved at vi kom til skolene hvor forskningsdeltakerne jobber. Intervjuene ble gjennomført på grupperom og kontor hvor vi ikke ble forstyrret. Det femte intervjuet ble gjennomført ved at deltakeren kom til oss på UIT, og hvor vi samtalte på et av grupperommene på skolen. Vi hadde satt en maks grense på 60 minutter til hvert av intervjuene, noe som ble overholdt.

Vi startet intervjuene med å forklare formålet med vår forskning, og at vi ønsket at dette skulle bli en samtale fremfor en utspørring. Lærerne og rektorene fikk så utdelt et

samtykkeskjema som de måtte lese og godkjenne med underskrift, og vi informerte om bruk av lydopptaker. Vi avsluttet alle intervjuene med å takke for deres engasjement, og at de som ønsket det ville få tilsendt et utkast før innlevering.

5.3.3 Dokumentering

For å dokumentere datamaterialet valgte vi i hovedsak å bruke lydopptak under våre intervju, i tillegg til at vi tok notater.

Lydopptak ønsket vi å bruke slik at vi ettertid kunne transkribere hva forskningsdeltakerne sa under intervjuet. Bruk av lydopptaker ga oss en større helhet av intervjuet, og bidro til at ingenting ble utelatt, noe som kan skje ved bruk av kun notater. Fordelen med bruk av lydopptaker er at man som intervjuer kan konsentrere seg om hva intervjuobjektet forteller, og at man i ettertid kan lytte til intervjuet flere ganger, og ha muligheten til å forflytte seg frem og tilbake i samtalen (Jacobsen, 2015, s. 201). Det å transkribere intervjuene fra tale til tekst vil i tillegg strukturere datamaterialet slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s.206).

Vi brukte notater til å skrive ned stikkord når forskningsdeltakerne kom med informasjon underveis i intervjuet som vi mente var spesielt interessant for vår oppgave, og som var viktig å huske etter endt intervju. Vi brukte også notater når vi etter hvert intervju samtalte oss imellom om hva vi mente kunne være viktig å tenke på i forhold til besvarelsen av våre forskningsspørsmål. Ifølge Jacobsen (2015, s. 201) er det viktig å reflektere over situasjonen og skrive ned hovedinntrykk man sitter igjen med etter intervjuet.

5.4 Analyseprosess

«En analyse er en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål» (Johannessen et al., 2018, s. 22). Det vil si at vi i vår mastergradsoppgave har lest og analysert våre data med det formål å svare på våre forskningsspørsmål på best mulig måte. Vi valgte å bruke tematisk analyse, hvor vi ved bruk av fire faser; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering analyserte vårt datamateriale (Johannessen et al., 2018, s. 282). Bakgrunnen for valget av tematisk analyse, er at vi allerede tidlig i arbeidet med innhenting av datamaterialet oppdaget begrep og poeng som kunne knyttes opp mot temaer som kunne belyse våre forskningsspørsmål.

Bruken av tematisk analyse vil ifølge Johannessen et al. (2018, s. 282), bidra til en grundig og systematisk analyseprosess. For å beskrive og begrunne våre valg i analysen har vi valgt å ta for oss hver av de fire fasene, slik at det skal bli enklere å få en forståelse av vår prosess.

Johannessen et al. (2018, s. 301), påpeker at det ikke er vanntette skott mellom fasene, noe vi selv erfarte gjennom vårt arbeid med datamaterialet.

Forberedelse

Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 283) handler forberedelse om å skaffe datamateriale, og få oversikt over disse. Hvordan vi skaffet vårt datamaterialet er allerede beskrevet i kapittel 5.3. Etter endt intervju satt vi igjen med cirka fem timer med lydopptak, som vi kort tid etter samtalene transkriberte fra tale til tekst. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205), beskriver at transkribering fra tale til tekst kan være utfordrende. Med dette mener de at det intervjudeltakerne forklarer med muntlig uttrykk kan virke usammenhengende i skriftlig form, og toneleie vil også være vanskelig å gjengi. Det er derfor ikke alltid mulig å gjengi det intervjuobjektet sier ordrett når man går fra talespråk til skriftspråk, noe vi måtte ta høyde for i transkriberingen. Dialekt, enkelte ord og uttrykk valgte vi å utelukke slik at det ble en større sammenheng i transkripsjonen, og enklere for oss å forstå datamaterialet i ettertid. Vi diskuterte sammen om dette ville ha noe å si for kvaliteten på datamaterialet, noe vi mente det ikke ville, siden essensen i datamaterialet ikke endret seg ved å forandre dette. Johannessen et al. (2018, s. 284) beskriver at man i forberedelsene kan ta notater, og at man burde lese over datamaterialet som helhet. Vi brukte som nevnt notater under og rett etter intervjuene, samt i arbeidet med å transkribere lydopptakene. Vi førte også egne notater gjennom hele forskningsprosessen slik at tanker, forståelser og oppfattelser vi fikk om temaet stadig var tilgjengelig og ikke ble glemt.

Koding

Neste fase i prosessen er koding, som innebærer at man som forsker skal fremheve og sette ord på viktige poenger i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 284). Vi leste først gjennom vårt datamateriale individuelt, fikk oversikt over dataene og noterte ned stikkord og egne refleksjoner i margin over det vi mente var interessant, samt markerte viktige begreper. Johannessen et al. (2018, s. 285), hevder at man ved bruk av koding stiller seg selv generelle og spissede spørsmål, som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet man har som utgangspunkt for forskningen. Vi stilte oss slike spørsmål individuelt, før vi sammen

diskuterte og sammenlignet våre funn. Bakgrunnen for at vi først ønsket å kode datamaterialet individuelt var for å ikke påvirke hverandres meninger og forståelse av datamaterialet, og at vi i ettertid kunne se likheter og ulikheter i våre analyser. Vi brukte i tillegg Nvivo, som er et analyseverktøy som kan brukes innen kvalitativ forskning. Her brukte vi analyseverktøyet til å finne ut hvilke nøkkelord som var oftest nevnt i vårt datamateriale, og fikk på denne måten en bekreftelse på at vår egen koding var sammenlignbar med resultatet vi fikk gjennom å bruke Nvivo.

Kategorisering

Etter å ha diskutert og sammenlignet kodingen av datamaterialet, sorterte vi funnene i overordnede kategorier, som i vår mastergradsoppgave blir kalt temaer. Johannessen et al. (2018, s. 295), beskriver kategoriseringen som en prosess der man sorterer datamaterialet i mer overordnede temaer som de ulike dataene kan knyttes opp mot. Vi ønsket med andre ord å samle data som hadde viktige ting til felles, og at disse temaene skulle representere innholdet i vårt datamateriale på en oversiktlig måte. Ut ifra stikkordene vi fikk ved hjelp av koding av datamaterialet, samlet vi disse i overordnede temaer som kunne representere kodenenes fellestrekk. Blant annet ble utfordringer ved implementering av dybdeløring nevnt hyppig gjennom intervjuene. Det var derfor naturlig å plassere kodene tid, sammenheng mellom fag, lærernes endringsvilje og skolekultur i tillegg til å bryte med den tradisjonelle undervisningsmetoden under temaet; implementering av dybdeløring, og videre inn under underkategorien; utfordringer ved implementering av dybdeløring. Enkelte koder passet også inn under andre temaer, blant annet sammenheng mellom fag som også gikk under forståelsen av dybdeløring. Noen koder vil derfor forekomme i mer enn ett tema, da de vil ha betydning i flere sammenhenger i vår forskning.

Rapportering

Siste fase i analyseprosessen er rapportering av datamaterialet. I denne fasen skal man ifølge Johannessen et al. (2018, s. 301), ved bruk av temaene man har kategorisert dataene i, jobbe frem svarene på forskningsspørsmålet sitt. I vår mastergradsoppgave har vi valgt å besvare våre forskningsspørsmål ved hjelp av tre temaer, der hvert tema har flere underkategorier. Våre overordnede temaer er *forståelse av dybdeløring*, *dybdeløringens betydning i skolen* og *implementering av dybdeløring*.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for hva kvalitativ forskning er, og hvorfor vi har valgt denne metoden i vårt forskningsprosjekt. Videre har vi beskrevet og begrunnet valg av metoder for utvalg og datainnsamling. Her har vi beskrevet på hvilke måter vi gikk frem i utvalg av forskningsdeltakere, vårt valg av kvalitativt intervju og hvilke hjelpemidler vi brukte, samt på hvilke måter vi gjennomførte intervjuene. Avslutningsvis har vi gjort vi rede for tematisk analyse og vår analyseprosess av datamaterialet. Her har vi beskrevet hvordan vi ved hjelp av en forberedelsesfase, koding og kategorisering kom frem til de ulike temaene som lå til grunn da vi rapportere vårt datamateriale.

6 Forskningsetikk og prosjektets troverdighet

God forskning og etiske prinsipper går hånd i hånd i en kvalitativ forskningsprosess. Med dette menes at ønsket om å skaffe gode data og forskerens etiske overveielser starter allerede lenge før selve datainnsamlingen, men også at disse overveielsene skjer i løpet av og etter oppholdet i forskningsfeltet og helt frem til prosjektets slutt (Postholm, 2010, s. 142).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) vektlegger at «samfunns- og atferdsforskning i liten grad kan ha som mål å avdekke en fullstendig og universell sannhet». De beskriver at forskningsprosessen skal bidra til å avdekke og forstå deler av virkeligheten, og at vi ved hjelp av forskningen skal utvide vår kunnskap om et tema. Denne kunnskapen skapes innenfor en spesifikk kontekst i møte mellom forsker og forskningsfeltet, og mellom empiri og teori, og det er vår oppgave å gjøre vår forskning så transparent som mulig for leserne.

Vi vil i dette kapittelet gjøre rede for våre etiske overveielser i vårt forskningsprosjekt. Videre skal vi beskrive og drøfte prosjektet troverdighet ved å ta for oss hvor pålitelig og gyldig vårt datamateriale er, og til slutt vurdere om vår forskning er overførbar til andre kontekster.

6.1 Etikk

Et viktig etisk prinsipp vi som forskere må overholde, er at vi i forkant av prosjektet informerer om forskningsprosessen slik at deltakerne vet hva som skal skje og hva de samtykker og engasjerer seg i (Postholm, 2010, s. 152). I forhold til vår mastergradsoppgave valgte vi å sende en e-post til alle vi ønsket skulle delta i vårt prosjekt. Denne mailen ville vi skulle bidra til et ønske om å engasjere seg i prosjektet, i tillegg til at vi ga en begrunnelse for valg av forskningsdeltakere. Vi brukte også et informert samtykkeskjema som våre deltakere måtte signere før intervjuet. Dette skjemaet brukes for å få en bekreftelse på, og en godkjennelse av, deres deltakelse i vårt prosjekt samtidig som det informerte samtykkeskjemaet beskriver vårt formål med prosjektet og forskningsdeltakernes rettigheter tydelig (se vedlegg 3). Dette skjemaet skulle bidra til et tillitsforhold mellom oss og forskningsdeltakerne.

Gjennom prosjektet har vår oppgave som forskere vært å samle inn og bearbeide data for å besvare våre forskningsspørsmål på best mulig måte. Denne prosessen innebærer også at vi som forskere skal opptre på en akseptabel måte, ved å ta hensyn til forskningsdeltakernes

interesser og verdier (Postholm, 2010, s. 147-148). Deltakelse i vårt forskningsprosjekt har vært frivillig. Forskningsdeltakerne har når som helst hatt mulighet til å trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Om noen hadde ønsket å trekke seg i løpet av prosjektet, ville alle opplysninger om deltakeren blitt slettet omgående.

Vi har også valgt å være åpne ovenfor våre forskningsdeltakere, hvor de som ønsket det kunne få tilsendt utkast av mastergradsoppgaven vår underveis i prosessen. Når en forskningstekst skal skrives er det ifølge Postholm (2010, s. 150), viktig at man som forsker gjengir sitater nøyaktig og i tillegg deler funn med forskningsdeltakerne, slik at de har mulighet til å komme med tilbakemeldinger før teksten publiseres. Hun beskriver videre at det kan forekomme data vi som forskere må vurdere å holde tilbake for å beskytte forskningsdeltakerens identitet. Dette er vurderinger vi har tatt fortløpende i arbeidet.

Alle personopplysninger vi har fått om våre forskningsdeltakere har blitt behandlet konfidensielt. Dataene vi har innhentet både skriftlig og gjennom lydopptak, har blitt lagret på forsvarlig og forskriftsmessig måte. Alle opplysninger om forskningsdeltakerne har i tillegg blitt anonymisert, og lydopptak vil bli slettet innen prosjektslutt 30.06.19. Våre deltakere kan ikke gjenkjennes i vår mastergradsoppgave.

På grunn av at vårt prosjekt innebærer behandling av personopplysninger og bruk av lydopptak, har vi vært pliktig til å sende inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig forskningsdata (NSD) for godkjenning. Vårt prosjekt ble godkjent 23.01.19. (se vedlegg 4)

6.2 Pålitelighet (reliabilitet)

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225-228), viser forskningens pålitelighet til i hvor stor grad man kan stole på forskningen som er blitt gjennomført, og om den er blitt gjennomført på en god måte. De beskriver at man som forsker må reflektere over sin påvirkning og gjøre forskningsprosessen synlig slik at den er åpen for refleksjon. For å vise til en pålitelig forskning er det blant annet nødvendig å beskrive relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker, forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker, forskningens kontekst og om man har fått dokumentert all viktig informasjon.

Vår relasjon til forskningsdeltakerne er at vi i har kjennskap til alle av ulik grad. Som beskrevet i kapittel 5.2 valgte vi vårt utvalg strategisk ut ifra de vi trodde kunne bidra med

kunnskap om temaet, men som i tillegg kunne representere mangfoldet av lærere på 1.-7.trinn. Hadde våre deltakere hatt liten eller ingen erfaring med dybdelæring, ville vårt datamateriale vært svært mangelfullt. Vår kjennskap til forskningsdeltakerne tror vi også kan ha medvirket til at stemningen under intervjuene ble mindre anstrengt, noe som kan ha bidratt til at deltakerne i større grad ville dele sine forståelser og tanker med oss. Vi følte også at forskningsdeltakerne viste ærlighet ved at de kom med erfaringer på både godt og vondt, og at de ga oss et datamateriale vi på forhånd ikke hadde sett for oss at vi skulle ende opp med i positiv forstand.

I perioden vårt datamateriale ble samlet inn, var ledelsen på de ulike skolene i gang med å sette seg inn i den nye lærerplanens overordnede del. Rektorene vi intervjuet hadde deltatt på kurs med en av representantene fra Ludvigsen-utvalget, og neste steg i arbeidet var at dette skulle presenteres for lærerne. Vi erfarte at dette påvirket vårt datamateriale i den grad at rektorene henviste til den nye lærerplanen, mens lærerne i hovedsak snakket om egne erfaringer, oppfattelser og forståelser. Hadde vi forsket på dette før jul ville nok intervjuene av rektorene blitt annerledes, da heller ikke de hadde hatt kjennskap til den nye lærerplanens beskrivelser av dybdelæring. Vi ser likevel ikke på dette som negativt, da dette bidro til at vi fikk en smakebit av hvilke føringer det kommer til å bli lagt opp til i forhold til temaet.

Sist, men ikke minst mener vi at vi i vår forskning har dokumentert vårt datamateriale på en pålitelig måte. Som nevnt i kapittel 5.3.3 har vi valgt å registrere våre intervju ved hjelp av lydopptak og notater, og har etter hvert i forskningsprosessen notert ned tanker om temaet som er viktig å huske på. I kapittel 5.4.1 viser vi til vår analyseprosess og hvilke vurderinger vi tok for å komme frem til de ulike temaene som belyser våre funn i kapittel 7.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 15), påpeker at forskningens pålitelighet også henviser til om en annen forsker ved bruk av samme metode vil komme frem til tilsvarende resultater, hvis forskningen gjentas ved et senere tidspunkt. I den kvalitative forskningen vil dette derimot være vanskelig, fordi møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og forskningsdeltakere er knyttet opp mot konteksten der og da. Forskere har også med seg et sett subjektive teorier inn i forskningen, i tillegg til at vi mennesker er i en stadig utvikling både når det kommer til vår kunnskap og vårt syn på virkeligheten, noe som tilsier at det vil være svært vanskelig å oppnå samme resultat ved senere tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

6.3 Gyldighet (validitet)

Forskningens gyldighet refererer til i hvilken grad undersøkelsens funn belyser forskningsspørsmålet (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 40). Gyldighet viser også til i hvor stor grad abstrakte begreper gir mening for både forskningsdeltakerne og leserne av forskningen, og at det vises til sammenheng mellom beskrivelse, analyse, tolkning og den teoretiske forankringen som ligger til grunn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Deltakervalidering vil i tillegg forsterke gyldigheten av datamaterialet, ved at forskningsdeltakerne får innsikt i forskningen og kan gi tilbakemeldinger om de kjenner seg igjen i beskrivelsene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

I vår forskning har det vært viktig med åpenhet ovenfor våre forskningsdeltakere, og som beskrevet i kapittel 6.1 informerte vi deltakerne om at de som måtte ønske det ville få tilsendt et utkast av oppgaven før innlevering, og samtlige ønsket dette. Dette bidro igjen til at vi kunne kontrollere at våre gjengivelser av sitat, analyse og drøfting av funn var noe forskningsdeltakerne kjente seg igjen i. At vi er to som har gjennomført denne forskningen bidro i tillegg til at vi har hatt muligheten til å diskutere våre funn og delt ulike synspunkter, noe som igjen har gitt oss en større innsikt i temaet.

Vår forskning beror på funn ut ifra en bestemt kontekst skapt mellom forsker og forskningsdeltakere innenfor et spesifikt tidsrom, som igjen er fortolket opp mot teori og vår egen forståelse av temaet.

6.4 Overførbarhet (generalisering)

Postholm og Jacobsen (2018, s. 238), beskriver at «overførbarhet går på i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres- eller generaliseres- til andre kontekster som ikke er studert». Ut ifra dette tolker vi at overførbarhet er i hvilken grad vår forskning kan overføres til annen skole vi ikke har forsket på. Eller i vårt tilfelle, om våre funn om fenomenet dybdelæring og lærernes og rektorenes forståelser, meninger og tanker om temaet kan generaliseres til andre lærere og rektorer som ikke er studert.

Vi mener vår forskning har bidratt til å øke vår egen kunnskap om dybdelæring, og at vi gjennom forskningen kan bidra med kunnskap om temaet som kan være til hjelp for oss selv og andre medstudenter som skal bli lærere. Vår forskning kan i tillegg gi lærere og rektorer

økt bevissthet om fenomenet og øke deres kunnskap om dybdelæring og dybdelæringens betydning. I tillegg kan de få innsikt i på hvilke måter dybdelæring kan implementeres i skolen, hvilke utfordringer en slik prosess kan medføre, samt hvilke ønsker lærere og rektorer har i endringsarbeidet. Vi mener også at lærere og rektorer på andre skoler kan kjenne seg igjen i våre funn ved å lese vår mastergradsoppgave, men at det kan være problematisk å hevde at vår forskning kan generaliseres til å gjelde *alle* skoler, eller alle lærere og rektorer.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi først gjort rede for etiske overveielser i vårt forskningsprosjekt. Her har vi blant annet beskrevet hvordan vi informerte forskningsdeltakerne om temaet for vårt prosjekt, og deres rettigheter gjennom en e-post og et informerende samtykkeskjema. Videre har vi beskrevet og drøftet prosjektets troverdighet, ved å ta for oss hvor pålitelig og gyldig vårt datamateriale er. Her har vi blant annet beskrevet relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker, forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker, forskningens kontekst og om man har fått dokumentert all viktig informasjon. Vi har også beskrevet at vår forskning beror på funn ut ifra en bestemt kontekst skapt mellom forsker og forskningsdeltakere innenfor et spesifikt tidsrom, som igjen er fortolket opp mot teori og vår egen forståelse av temaet. Til slutt har vi vurdert om vår forskning er overførbar til andre kontekster, ved å ta for oss på hvilke måter medstudenter, lærere og rektorer kan lære av vårt prosjekt, samt om det er mulig å kjenne seg igjen i vår forskning.

7 Presentasjon av empiri – analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal vi ved bruk av tre overordnede tema, rapportere våre funn. Disse temaene er; forståelse av dybdelæring, dybdelæringens betydning i skolen og implementering av dybdelæring. Vi starter dette kapitlet med en kort oppsummering av våre intervjuer med lærere og rektorer, før vi i de resterende delkapitlene tar for oss hvert tema i rekkefølgen beskrevet over. Under hvert delkapittel vil datamaterialet fremstilles ved hjelp av lærernes og rektorenes utsagn, og tolkes og diskuteres opp mot styringsdokumentene i kapittel 2 og vår teori i kapittel 3.

Forskningsspørsmålene vi ønsker å besvare gjennom de ulike temaene er:

- *Hvordan forstår lærere og rektorer på 1.-7.trinn dybdelæring, og på hvilke måter skal dybdelæring implementeres i klasserommet?*
- *Hvilken betydning vil overgangen til dybdelæring ha for rektorer, lærere og elevene på 1.-7. trinn?*

7.1 Sammendrag av intervju med lærere og rektorer

Etter å ha gjennomført fem intervju, satt vi igjen med det vi velger å beskrive som et innholdsrikt datamateriale. Lærerne og rektorene bidro med forståelser, meninger og oppfatninger av dybdelæring på en variert og god måte. Vi opplevde også at forskningsdeltakerne bidro med viktig kunnskap om implementeringen av fenomenet, samt hvilken betydning overgangen til dybdelæring vil ha for elever, lærere og rektorer.

Siden den nye lærerplanen ikke innføres før høsten 2020, var det noen av forskningsdeltakerne som mente de ikke hadde satt seg godt nok inn i temaet dybdelæring. På bakgrunn av våre intervjuer mener vi at alle intervjuobjektene ga gode refleksjoner rundt temaet, og flere påpekte at de i forberedelsesfasen til intervjuet innså at dybdelæring var noe de hadde drevet med i flere tilfeller uten å egentlig være bevisst på det.

7.2 Forståelse av dybdelæring

Det første temaet vi skal presentere er forståelse av dybdelæring. Da tyngden i vårt forskningsprosjekt dreier seg om forståelse, valgte vi å bruke det som et tema. Vi har valgt å dele forskningsdeltagene i to grupper, lærernes forståelse og rektorenes forståelse. Dette

gjorde vi på bakgrunn av at vi oppdaget forskjeller i funnene i forståelsen for dybdelæring hos lærerne og rektorene. I analysen presenterer vi først utsagn fra lærernes forståelse og deretter rektorenes forståelse for dybdelæring.

7.2.1 Lærernes forståelse

Alle lærerne vi har intervjuet fortalte at begrepet dybdelæring ikke er blitt tatt opp eller diskutert i felleskap på de ulike skolene. På den måten fikk vi frem de tre lærenes personlige tanker om fenomenet, slik at de i liten grad er påvirket av andre. Samtidig er vi innforstått med at forståelsen kan endres og utvikles når dybdelæring skal implementeres, og de skal sette seg dypere inn i det ved å diskutere med kollegaer og lese litteratur om temaet. Vi startet alle intervjuene med å spørre forskningsdeltakerne om hvilken forståelse de har for begrepet dybdelæring.

Lærer 1: «Min forståelse er at elevene skal få en utvidet kunnskap, en forståelse for ting. Forståelse for begreper og metoder, for underliggende struktur og tema. Slik at man får en dypere forståelse, og ikke bare pugger og gjengir ting. Det handler også ikke minst også om sammenhengene mellom fag, slik at du har en bredere forståelse av et begrep, en metode og ser sammenhengen. Og så tror jeg at det som er tanken, er at de gjennom dybdelæring skal lære seg å lære. At de skal bli selvregulert, eleven skal være aktiv i sin egen læringsprosess».

Lærer 2: «Det tenker jeg er jo å få det inn på flere kanaler, se, høre, oppleve, og så videre. Og at de skal kunne anvende det andre plasser».

Lærer 3: «Det jeg har forstått med dybdelæring er at elevene får lov å sette seg ordentlig inn i et emne, at de får lov til å tenke selv, at de får lov til å forske litt selv, får lov til å ta tak i nye problemstillinger som dukker opp. De får bruke tiden til å undre egentlig, og så prøve å finne svar. Jeg vet at elevene også lærer bedre når man selv har en indre motivasjon for å lære. Da vil man faktisk få en større forståelse».

Felles for forståelsen av dybdelæring blant lærerne i denne forskningen, er at elevene skal utvikle større forståelse for det tema eller fagområde de arbeider med. Her legger lærerne ulik vekt på hva de mener forståelse hos elevene innebærer. Lærer 1 beskriver at elevene skal utvikle forståelse for begreper og metoder, for underliggende struktur og tema. Lærer 2 trekker frem forståelse for tema, og lærer 3 beskriver en generell større forståelse. Ifølge Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s.10) er forståelsen sentral for dybdelæring. Elevene skal

gjennom dybdelæring kunne beherske de sentrale elementene i faget, det vil si fagets metoder og tankemåter. Ved å tilegne seg forståelse for kjerneelementene i faget, vil elevene overføre de kunnskaper og ferdigheter de har lært i en situasjon til en annen kjent eller ukjent situasjon. På den måten utvikler de en helhetlig og varig forståelse som skal ruste de for en ukjent fremtid. Dette kan støttes opp mot lærer 1 og lærer 2 sin forståelse for at elevene skal kunne se sammenhenger mellom fag. Det elevene tilegner seg av kunnskap og ferdigheter innen et fagområde, skal de kunne sette i sammenheng med det de kan fra før og bruke det i andre situasjoner (NOU 2015:8, s.10). I styringsdokumentene beskrives forståelsen som en forutsetning og konsekvens av dybdelæring.

Dybdelæring handler også ifølge lærer 1 og lærer 2 om å få kunnskap fra flere vinkler i et tema eller fag. Med det mener de litt ulikt. Lærer 1 mener at man som lærer har ansvar for å trekke inn andre fag i det faget de underviser, slik at eleven får en større forståelse og at det blir en helhet: «Jeg har ansvar for å putte matematikken inn i norsk, jeg skal også ta det motsatt at jeg skal ta norsken inn i matten. Jeg må tenke hele aspektet for at elevene skal få en større forståelse, at det blir mer helhetlig». Sammenheng var et begrep som ble bruk blant lærerne, der forståelse og sammenheng ofte er knyttet sammen. Lærer 1 mener elevene gjennom dybdelæring skal kunne se sammenhenger mellom fagene, og at læreren har ansvar for å gjøre den sammenhengen tydelig for elevene. «Som lærer må du se alle de sammenhengene», der sammenhenger kan være begreper eller metoder som kan brukes på tvers av fag. Lærer 2 har den forståelsen at ved bruk av dybdelæring får elevene kunnskap gjennom å ta i bruk hele kroppen og sansene: «Det tenker jeg er å få det inn på flere kanaler, se, høre, oppleve, og så videre». Dette kan knyttes opp mot det Østern et al., (2019, s. 57) mener om at dybdelæring bør forstås som en performativ tilnærming til læring som har som formål å skape noe nytt, gjennom en kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv prosess. Dybden i et slikt syn består i at læring får betydning og gir mening hos elevene og lærere. Å involvere, berøre og aktivere hele eleven gir dybde i opplæringen. I møte mellom mennesker (kropp) og ting eller kunnskap, oppstår en intra-aksjon som skaper noe nytt som gir mening, hvor den læring som skaper mening i et slikt møte er dybdelæring. Denne typen læring har som formål å berøre eleven og utvikle de som individer og ikke bare at de skal lære. Læring foregår ved å føle, sanse og tenke i samhandling med andre levende eller ikke levende ting, hvor kroppen alltid er aktiv, deltagende og skapende. Østern et al., (2019, s.50) beskriver at kroppen er sentral for læring på den måten at det er en relasjonell prosess, hvor det oppstår noe nytt i møte mellom eleven og ny kunnskap, som er utgangspunktet for læring.

I et slikt møte får elevene opplevelser gjennom sansene, intensiteter, anelser og kroppstemninger, som fører til at det skjer noe dypt inne i dem. Gjennom disse opplevelsene av å ha sett, tatt på, luktet på eller kjenne på noe vil elevene lettere lære seg noe nytt.

Lærer 3 sin forståelse for dybdelæring, der elevene skal få lov å undre, utforske og prøve å finne svar, kan knyttes opp mot en av de fire kompetansene som Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s.10) anbefaler skal ligge til grunn i fagfornyelsen- kompetanse i å kunne utforske og skape. Dette innebærer også kritisk tenkning og problemløsning som henger sammen med kreativitet og innovasjon. Det vi si at elevene skal kunne resonnerer, analysere, stille relevante spørsmål og bruke relevante strategier for å løse problemer. Kreativitet og innovasjon skal bidra til at elevene kunne tenke nytt og bedre håndtere fremtidige samfunnsutfordringer. Dette samsvarer med tre av de kompetansene Fullan et al., (2018, s.42) definerer som de seks globale kompetansene. Med kompetanse i medborgerskap skal elevene utfra egne interesser ha evne til å løse virkelighetsnære problem som har betydning for mennesker og miljø. Å kunne stille relevante spørsmål og kunne vurdere nye ideer og løsninger, samt å fullføre handlingen, går under kompetansen «kreativ». Elevene må også kunne tenke kritisk og vurdere den informasjonen de får for å løse problemer og konstruere meningsfull kunnskap.

Ut ifra intervjuene fikk vi inntrykk av at lærerne har den forståelsen at med dybdelæring i opplæringen skal det fokuseres mer på dybde enn bredde. De opplever i dag at det elevene skal lære er for omfattende, noe som fører til at elevene kan litt om veldig mye. Med dybdelæring oppfatter vi at de tenker elevene må få tid til å sette seg godt inn i et tema eller en problemstilling, slik at det gir dybde i opplæringen. Som følge av et for omfattende innhold i læreplanen, anbefaler Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.7) at omfanget bør reduseres slik at det kan legges til rette for dybdelæring, og at fagene skal sees i sammenheng med hverandre. Med mindre innhold i opplæringen får elevene muligheten til å fordype seg i fagområder eller tema, som bidrar til at elevene får større utbytte av opplæringen.

Lærer 2: «Det er ikke om å gjøre å komme gjennom mest mulig, men heller ha litt dybde i det temaet man lærer. Kanskje ha færre tema i løpet av et år for å få en dypere forståelse. I tillegg det å gjøre litt på eget initiativ, være nysgjerrig og spørre. Kanskje gjøre ting litt utenfor skolen sitt område».

Lærer 3: «Alle elever undrer seg over ting, hvorfor? Når de er i en viss alder er hvorfor det mest brukte ordet».

Lærer 2 og 3 mener at elevene skal få lov til å utforske på egenhånd basert på det de er interessert i. Elevene skal få lov å være nysgjerrige, utforske på egenhånd og være aktive i sin egen læringsprosess. Som lærer 3 poengterer vil elevene lære bedre og få en større forståelse når de får lov til å utforske problemstillinger som er av interesse for dem. Dette er i tråd med Fullan et al., (2018, s. 32) forståelse for dybdelæring, ved at man tar utgangspunkt i elevens behov og interesser, vekker nysgjerrighet hos dem og at dette fører til et engasjement. Alle barn er født nysgjerrige, og trenger å utfordres for å utvikles. Derfor vil det ifølge Ludvigsen-utvalget være ulike behov for hva elevene fordyper seg i. Fullan et al., (2018, s.32) hevder at opplæring må ta utgangspunkt i den virkeligheten som eleven er en del av, slik at de kan identifisere seg med det de skal lære. Lærer 1 er enig i dette og beskriver at det er viktig med en kontekst for at elevene skal kunne sette seg inn i et tema og få forståelse: «Da får du knytte et tema ut fra en kontekst, sånn at ikke ting bare blir separert, at du ikke finner det i en kontekst. Jeg tror at konteksten er kjempeviktig. Det er noe de kjenner igjen. Sånn at de tenker, det her vet jeg hva er». Lærer 2 mener i likhet med Fullan et al., (2018, s.117) at vi må utvide arenaen for læring og bruke klasserommet på en annen måte enn det som er tradisjonelt, og ta i bruk området rundt skolen og nærmiljøet som et utvidet klasserom.

Styringsdokumentene bruker begrepet overflatelæring som kontrast til dybdelæring. Overflatelæring innebærer et syn på læring hvor kunnskapen blir overført uten at eleven kan sette kunnskapen i en sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.14). Dette kan sammenlignes med det lærer 1 mener om at elevene ikke skaper en forståelse av å pugge eller gjengi fakta. Hun tenker at elevene må være aktive i sin egen læringsprosess, de må lære seg å lære. Elevene skal ifølge Fullan et al., (2018, s.95) gjennom dybdelæring lære seg å lære, det vil si at de skal utvikle en metakognisjon om sin egen læring og læringsprosess. Dette kommer til syne ved at elevene skal kunne definere egne læringsmål og vurdere sin fremgang og læring, samt kunne gi og ta imot tilbakemeldinger. I tråd med Fullan beskriver styringsdokumentene hvordan dybdelæring fungerer som metakognisjon, der elevene aktivt deltar i sin egen læring med å bruke læringsstrategier og har evne til å vurdere sin egen mestring og fremgang.

På spørsmål om lærerne stilte seg positiv eller negativ til at dybdelæring bør inn i læreplanen svarte de:

Lærer 1: «Ja, veldig positivt. Jeg synes at det er veldig bra at det kommer og at det blir en diskusjon. Og sånn som utdannelsen i dag som med dere, dere blir jo på en måte faglærere. Dere har ikke den brede fagkompetansen sånn som vi hadde, vi var jo allmennlærere. Vi måtte innom de fleste fagene. Og da blir det enda viktigere med knytting av fagene, at du ser et tema over flere fag».

Lærer 2: «Jeg er positiv fordi jeg mener at vi lager oss en tidsklemme for vi skal ha så mye forskjellig, vi skal ha så svær bredde i skolen. Vi skal kunne om så mye. Men hvis vi kunne på en måte ha snevret det litt inn sånn at elevene var skikkelig trygge når de gikk ut».

Lærer 3: «Det blir kjempeinteressant, gleder meg. Men det blir tungt å få det implementert tror jeg i forhold til tid».

Alle lærere som deltok i forskningen var i utgangspunktet positive til at dybdelæring kommer inn i læreplanen. De ser imidlertid også utfordringer i forhold til implementeringen av fenomenet, noe vi vil beskrive nærmere i kapittel 7.4.1.

7.2.2 Rektorenes forståelse

Alle skoleledere i kommunene har deltatt på utviklingsmøter i hvordan de skal forstå den overordnede del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Kursene er fordelt på de tre kapitlene i overordnet del; opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og dannelse og prinsipper for skolens praksis. I tillegg har skolelederne deltatt på en tverrfaglig lederkonferanse med en representant fra Ludvigsen-utvalget. Kursene er først lagt til rektornivå, slik at de skal få en forståelse av den nye læreplanen, før det igjen skal videreføres til lærerne på de ulike skolene. Rektorene som er med i dette forskningsprosjektet var dermed godt i gang med å tilegne seg en felles forståelse for overordnet del, og forholder seg til de vedtatte definisjoner. Dette kom tydelig frem i deres forståelse om begrepet dybdelæring.

Rektor 1: «Nå er det jo vedtak om hvordan forståelsen skal være i fagfornyelsen. Så det er den vi må forholde oss til, den vedtatte definisjonen. Det er jo innbakt veldig mye i den».

Rektor 2: «Jeg tenker at vi ikke skal bruke tid på å finne egne formuleringer av disse begrepene, for det kan man hvis man vil. Det beste for oss er jo at vi har en felles standard, en felles forståelse for det. Enklest mulig. Og da tenker jeg den enkleste

måten å gjøre det på er Udir sine definisjoner. For det er Udir som er vår lov. Og alt som er forankret i Udir er vi får, for det er forskningsbasert».

Rektor 2 hevder at dersom man skal komme frem til denne felles standarden, må man sammen skape et eierforhold til begrepet. Han mener at dette må gjøres i felleskap slik at lærerne ikke blir pålagt å forholde seg til noe de ikke har tatt del i, som kan føre til motstand.

Felles for de to rektorene er at de påpeker at definisjonene fra Udir og andre styringsdokumenter fortsatt kan forstås forholdsvis bredt, slik at det dermed gir rom for lokale tolkninger som er tilpasset hver enkelt skole. Rektor 2 var tydelig på at han forholder seg til Udir, som definerer dybdelæring slik: «Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019)».

Ifølge Røvik (referert i Jakhelln, 2014, s. 233-234) må en god translatør, i dette tilfellet rektorene, ha kunnskap om hvilke oversettelsesregler man skal forholde seg til i ulike situasjoner. Rektor 2 ønsker å forholde seg til definisjonene Udir har gitt, slik at det i dette tilfellet vil være en kopiering av definisjonen reformen henviser til. Rektorene er derimot enige i at denne definisjonen fremdeles kan forstås forholdsvis bredt og det vil derfor være et spørsmål om de ønsker å tilpasse definisjonen opp mot konteksten den skal oversettes til, ved at lærere og rektorer i felleskap kommer frem til hvilken felles forståelse de skal ha for dybdelæring på deres skole.

Rektor 1: «Dybdelæring, så tenker jeg jo å ha litt dypere forståelse av fagspesifikke ting. Det er jo viktig at du kan og forstår begreper i de ulike fagene, også fagspesifikt. Du forstår arbeidsmetodene fagspesifikt, hvilke fagspesifikke arbeidsmåter og sammenheng i faget som utgangspunkt».

Rektor 2: «Gradvis kunnskap i fag og mellom fag. Vi skal bruke det vi har lært, enten alene eller i sammenheng. At ikke den læringen du gjør i en matematikktime bare gjelder i en matematikk time. Nå skal du bruke det her i virkeligheten. Og det er jo å få den overgangen. Vi er på god vei å gjøre det».

Rektor 1 er tydelig på at ved bruk av dybdelæring skal elevene få en dypere forståelse for det fagspesifikke. Med det mener hun at elevene skal få forståelse for det som er spesifikt for faget, det vil si forstå begrepene, arbeidsmetoder og arbeidsmåter innenfor hvert enkelt fag. Når elevene graver seg ned i noe fagspesifikt, vil dette føre til at de får en forståelse og dermed dybde i læringen, og her mener hun at leseforståelsen, språkforståelse og matematikkforståelse er det mest grunnleggende. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s.9) har i tillegg til disse fagene lagt vekt på at det er behov for at elevene har kompetanse i naturfag og teknologi, samfunnsfag og etikkfag, praktiske og estetiske fag. Uten å spisse kompetansen mot det fagspesifikke mener rektor 1 at vi vil få overflatelæring: «For ellers vil du bare drive og rote i overflaten på alt mulig». Fagspesifikk kompetanse er en av de fire kompetansene Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s.9-10) anbefaler at elevene skal utvikle. Dette innebærer at elevene gjennom å tilegne seg god kunnskap om de sentrale metodene, begrepene, prinsippene og tankemåter for fagene, får innsikt og ferdigheter i faget som er relevant over tid. Et fellestrekk hos rektorene var at de mener dybdelæring handler om å kunne forstå sammenhenger innenfor faget og mellom ulike fag. Ifølge rektor 1 er forutsetningen for å kunne se sammenhengen og bruke kunnskapen fra et fag over i et annet, at eleven til en viss grad skal ha tilegnet seg forståelse om det som er fagspesifikt. Hun forklarer det med å gi et eksempel: «Du må ha den grunnleggende språkforståelsen for å kunne lære deg fremmedspråk». I likhet med rektor 1, mener rektor 2 at å se sammenhengen mellom fag er sentralt for dybdelæring. Rektor 2 er av den oppfatningen at man ikke bare skal kunne se et fag separert, men at det som eleven har lært i et fag skal kunne overføres til andre fag: «Nå skal vi se sammenhengen med et annet fag, at matematikk ikke blir bare matematikk i min time». Han synes at forståelsen av dybdelæring, hvor elevene skal bruke kunnskapen fra et fag i flere andre sammenhenger, er spennende og nytenkende.

Rektor 1: «Det er noe som vil utvikle seg over tid, så har man jo et annet fokus på første trinn enn hva du har på videregående. De skal jo utvikles. Men at du ut ifra nivå har en forståelse av de fagspesifikke tingene».

Rektor 2: «Gradvis kunnskap i fag og mellom fag. Vi skal bruke det vi har lært, enten alene eller i sammenheng».

Felles for rektorene i dette forskningsprosjektet er at elevene gradvis, og over tid, skal utvikle sin kunnskap i fag og mellom fag. Elevene skal gradvis og ut fra eget nivå arbeide med å få forståelse for faget og sammenhenger slik at de gradvis utvikler dybdelæring. Dette kan

støttes opp mot styringsdokumentene, som beskriver at det er en gradvis utvikling av kompetanse. Elevene utvikler gradvis sin kompetanse og sin forståelse gjennom hele skolegangen.

Rektor 1: «Så jeg tenker at både det å gå i dybden og spisse det og få overordnet forståelse for hva, hvordan man selv lærer, hvor man er hen i læringen, det er en forutsetning også for å kunne anvende det i andre sammenheng».

Vi fikk inntrykk av at rektor 1 mener dybdelæring også handler om at elevene skal ha metakognisjon for sin læring slik styringsdokumentene beskriver. Elevene skal utvikle forståelse over egen læring, kunne ta i bruk læringsstrategier og ha evne å evaluere hvor de er i læringsprosessen. Dette kan også knyttes opp mot Fullan et al., (2018, s.95-96), som hevder at elevene gjennom å utvikle en metakognisjon for sin egen læringsprosess blir agenter for sin egen læring. Dette fører til at eleven blir mer aktive, selvstendige og motivert for å lære. Rektor 1 anser det at det er viktig at elevene har evne til å vurdere hvor de er i sin læringsprosess for at de skal kunne bruke kunnskapen i andre sammenhenger.

Rektor 2: «Læring i felleskap er skole».

Denne definisjonen av læring mener rektor 2 er beskrivende, og argumenterer det med at elever lærer i felleskap, og at det faktisk er forsket på at vi lærer best i felleskap. Dette er i tråd med Vygotskijs teori om læring. Gjennom interaksjon med andre, der språket brukes som redskap, skaper eleven tenkning som omvandles til læring når det blir en del av eleven selv. Dette kan også forstås i sammenheng med Østern et al., (2019, s.31) sin forståelse om at i en intra-aksjon mellom mennesker så skapes noe nytt som gir mening.

Rektor 1: «Det blir mer fokus på analyseevner og refleksjon. Refleksjon både rundt fag og sammenhenger men også rundt egen læring da. For å kunne gjøre det så må du ha den der fagspesifikke forståelsen».

Rektor 2: «For at dybdelæring handler ikke bare om rent faglig, med det handler også om at dybdelæring i kritisk tenkning, refleksjoner, etiske holdninger og verdier».

Ut ifra Udirs definisjon av dybdelæring mener rektor 2 at dybdelæring ikke bare har betydning for det faglige. Han anser at etiske holdninger er viktig i forhold til nettvett i et samfunn som har konstant tilgang til informasjon via digitale hjelpemidler. Samtidig tror han at barn som vokser opp i dag har en fornuftig holdning til bruken av digitale hjelpemidler,

fordi de har vokst opp med en mobiltelefon og forholder seg derfor naturlig til det. Elevene skal utvikle seg i å tenke kritisk og med dette mener han at vi i dagens samfunn ikke kan ta til oss informasjon ukritisk. Han påpeker at elevene ikke skal tro på alt som står i bøkene og sluke rått alt av informasjon de kommer over, men at de må forholde seg kritiske. Han er enig med beskrivelsen Udir gir om at dybdelæring skal bygge på verdier og prinsipper i overordnet del, som innebær at elevene skal utvikle gode holdninger, dømmekraft, evne til å tenke kritisk og reflektere, og foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette samsvarer med Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.7) som mener at målsettingen med fornyelsen av læreplan er at den skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål skal få en større betydning for praksisen. Rektor 1 er enig i at det kommer mer fokus på at elevene skal kunne reflektere og ha analyseevner, med det som mål å oppnå dybdelæring. Hun knytter også «evnen til å kunne reflektere» til at elevene skal kunne det fagspesifikke. Dette kan tolkes opp mot hvordan Fullan et al., (2018, s.42) beskriver at elevene oppnår dybdelæring gjennom å utvikle de seks kompetansene: refleksjon, kritisk tenkning, holdninger og etiske vurderinger kan gjenkjennes i disse kompetansene.

Rektor 1: «Men i forhold til nå så er det mye fokus på det tverrfaglige. Og det er jo ikke det samme. For man må jo ikke gå i den fellen at fordi man jobber tverrfaglig så jobber man med dybdelæring. Og det er det jo slettes ikke, da får vi kanskje veldig mye overflatelæring. Du kan forstå noen sammenhenger men du forstår ikke det fagspesifikke. Har du den grunnleggende forståelsen på plass så kan du bruke det tverrfaglig».

Rektor 2 bruker begrepet temabasert læring, og slik vi forstår det mener han at skillene mellom fagene må viskes ut, slik at det blir en sammenheng mellom fagene og at kompetansemålene skal være i fokus fremfor antall timer i de ulike fagene.

Tverrfaglighet blir ofte nevnt i sammenheng med dybdelæring, men å arbeide tverrfaglig i skolen er ikke nødvendigvis det samme som å arbeide med dybdelæring ifølge rektor 1. Ifølge Ludvigsen-utvalget innebærer tverrfaglighet eller flerfaglighet at elevene arbeider med temaer eller problemstillinger som krever kunnskap og ferdigheter i flere fag. Gjennom dette skal elevene få en større forståelse for temaene og fagene som er involvert. Meld. St. 28 har lagt vekt på tre flerfaglige temaer som de mener har betydning for utfordringer i dag og i fremtiden. De tre flerfaglige temaene er: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.7).

Forskjellen i forståelsen hos lærerne og rektorene som deltok i dette forskningsprosjektet var at vi opplevde at lærerne har gjort seg noen egne tanker rundt dybdelæring, da dybdelæring ikke har vært diskutert blant lærerne på skolen de arbeider.

Lærer 3: «Vi diskuterer det lite. Så vi har nok forskjellige oppfatninger om hva dybdelæring er. Så min oppfatning er min, og dem jeg har diskutert med».

Lærer 1: «Det er nok ingen felles forståelse for dybdelæring på skolene. Men jeg er sikker på der er mye bra, men det er ikke bevisst. Så det er å knytte det til dybdelæring og blir trygg på ... okay det jeg gjør nå, det er jo egentlig det som er dybdelæring. For det er jo mange ganger ikke noe nytt, det er jo bare bevisstgjøring og en justering av det man drevet på med».

Lærer 2: «Jeg tror at det de fleste har en forståelse om at du skal dykke dypere innenfor et tema og bruke mer av deg selv for å komme i mål. Men så er det hva du skal gjøre for å få det til, det kanskje er litt ulik».

På rektornivå ble det tidlig i intervjuene klart at forståelsen de har er skapt på bakgrunn av kurs og møter med andre rektorer i kommunene som forholder seg til det gjeldende vedtak. Begge rektorene er derimot enige i at det ikke finnes en felles forståelse blant personalet.

Rektor 1: «Jeg tenker at den dialogen og tenkingen rundt hva dybdelæring egentlig er må jo være på skoleeier nivå. Ikke bare i personalet. Jeg tenker at de som styrer oss må ha ideer om hva de tenker. ellers så vet man jo ikke i hvilken retning man skal jobbe»

Rektor 2: «Vi har ikke en felles forståelse per dags dato, men vi kommer til å få det når vi er ferdig med hele prosessen vår, det tror jeg. Jeg må jo tolke litt i forhold til mine egne ansatte. Jeg tror vi kommer til en grei, noenlunde felles forståelse av det ja. Og alle skjønner at vi må lande på noe, og at vi lander på en noenlunde felles standard. Vi må ha en felles standard».

7.3 Dybdelæringens betydning i skolen

Det andre temaet for denne forskningen er dybdelæringens betydning i skolen. Vi ønsket å finne ut hvilken betydning innføringen av dybdelæringen ville ha for rektorer og lærere, samt hvilken betydning de tror det vil ha for elever og skolen. I tillegg ønsker vi å få innsikt i hvilke forandringer deltakerne forventer eller forutser.

Rektor 2: «Jeg håper og tror at den tradisjonelle undervisningen endres med dybdelæring. Fordi at man må da, hvis vi skal oppnå kompetansemålene, vi skal ikke oppnå noe med å komme gjennom en bok. Boka er helt uinteressant, vi må oppnå kompetansemål. Og da er vi frigjort til metoder for å komme frem til kompetansemålet».

Lærer 3: «Det vi gjør i dag er at vi utdanner dem på den samme måte som de gjorde på koloni tiden i England. Grunn til at man lærte seg gangetabellen er jo fordi de hadde dårlig med skrivemuligheter. Og vi er ikke der. Jeg har, og dere har, og elevene har telefon tilgjengelig hele tiden og er koblet på nett konstant. All informasjon i verden er der, det er jo så mye informasjon at du må vite hvordan du finner informasjon. Og der kommer min jobb, å lære de å bruke det».

Rektor 2, lærer 1 og lærer 3 tror det vil bli større grad av frigjøring fra bøker og at kompetansemålene, ikke lærebøkene, skal være styrende. De mener at for å oppnå dybdelæring må vi åpne opp for finne informasjon gjennom ulike kanaler. For at elevene skal kunne forske på noe utfra egne interesser må de få tilgang til annen informasjon enn det som står i lærebøkene. Lærerens rolle vil være å legge til rette for at elevene skal finne riktig og brukbar informasjon, samt å lære elevene hvordan de skal bruke informasjonen. Fullan et al., (2018, s.118) hevder at ved bruk av digitale hjelpemidler så kan elevenes læringsprosess påskyndes. Han mener i likhet med lærer 1 og 3 at lærerne må kunne tilrettelegge for et reflektert bruk av digitale hjelpemidler, hvor de utvikler ferdigheter for å omsette det til kunnskap. Som lærer må du ha kunnskap om mulighetene digitale hjelpemidler har, og finne det som egner seg best for elevenes læring. Dette kan oppleves som krevende, usikkert og ukontrollerbart for mange lærere, men som lærer 1 sa: «Man må bli trygg og tørre å legge bort læreboken».

Lærer 3: «Jeg tror den nye læreplan kommer til å gjøre at boka kommer til å bli mer og mer overflødig. Vi trenger ikke den boka, vi kan ikke ha den boka. For det kan ikke stå i boka hva alle elever lurer på. Å det er jo helt meningsløst da. Hvis man skal lure på noe, og hvis ikke det står i boka, så nei jeg kan ikke lære ... det går ikke an»

Lærer 1: «Jeg har jo egentlig aldri brukt bøker. Jeg har liksom alltid plukket ting, å det har jeg fått mye kritikk for opp gjennom årene. Man må bli trygg, å tørre å legge bort lærerboka ... ikke hele læreboka, den er jo kjempeviktig å ta med seg ... men å plukke å sånt. Men du kan liksom ikke bare kjøre løpet ditt i alle fag, kapitel for kapitel. Så den må nok legges litt bort.»

Lærer 1 beskriver videre at man må få aktive elever i alle fag, og at den delen der elevene utforsker selv mangler i dagens klasserom. Hun hevder også at det må bli større fokus på de grunnleggende ferdighetene og formålet med faget fremfor å bare konsentrere seg om kompetansemålene. Hun påpeker at de grunnleggende ferdighetene ikke er godt nok forankret i undervisningen, og at de ikke blir brukt som ønsket. Styringsdokumentene forklarer i likhet med lærer 1 at det fremover vil være avgjørende at elevene behersker de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Det er stor tilgang på digital informasjon, samt at det er høy grad av skriftlighet i samfunnet. Dette krever at elevene må foreta kritiske vurderinger og bruke digitale medier på en forsvarlig måte, samt at de har ferdigheter i å være muntlig slik at de kan kommunisere og samhandle på ulike arenaer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.13). Til tross for at Kunnskapsløftet løftet frem de grunnleggende ferdighetene som sentrale for opplæringen, har det vært stor uklarhet i hvordan disse skal integreres i fagene. Det viser seg at det fortsatt er rundt 20 prosent av elevene i norsk skole som går ut grunnskolen med dårlige lese- og skriveferdigheter. På bakgrunn av dette oppfordrer Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.16) at de grunnleggende ferdighetene skal være inkludert i de kompetansemålene for fagene der det er relevant og at dette skjer på fagets premisser.

Rektor 1 hevder at man må over i en dialogisk undervisningsmetode og at det må brukes tid på begrepsinnlæring i alle fag.

Rektor 1: «Jeg tror ikke elever utvikler seg så veldig med å sitte selvstendig med oppgaver. At du har en mye mer dialog undervisning og ikke så mye på bord undervisning. Undring og forske. Mer enn å løse oppgaver. Det vil jo være en endring for en god del lærere. Noen gjør jo det allerede. Men noen er jo fortsatt veldig lærebok avhengig å klarer ikke helt å slippe den da. Men noen gang er det jo greit og kontrollerbart at ungene sitter og jobber. Det vil jo ikke bli borte det heller men at du ha med mere dialog».

For å oppnå dybdelæring beskriver rektor 1 en undervisningspraksis som har utgangspunkt i dialog fremfor selvstendig arbeid. Hun mener at læreren gjennom dialogen i større grad kan få tilgang til elevenes forståelse og på den måten bedre vurdere læringsprosessen. Dette er i tråd med Vygotskijs læringsteori som tar utgangspunkt i språket som redskap for å utvikle tenkning. I en sosial sammenheng er barnet i en interaksjon med andre på et interpsykologisk plan, som utvikles til en del av intrapsykologiske plan. Dermed blir elever i større grad

påvirket av samhandling i et sosialt miljø (Moen, 2013, s.253-254). Dette kan knyttes mot Østern et al., (2019, s.31) forståelse for hvordan det i en intra-aksjon mellom mennesker, ting eller kunnskap skapes noe nytt som ikke var der tidligere. Det er ikke det elevene eller læreren tar inn under et slikt møte som gir dybde, men at det oppstår noe nytt med det aktørene tar med seg inn i møtet, som gir utgangspunkt for læring. Det kan forklares som at læring oppstår når to overflater støter mot hverandre. Fullan et al., (2018, s.43-44) og Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8 s.11) mener at progresjon er nært knyttet til dybdelæring. Progresjon skal gi et bilde av hvilke ferdigheter, evner og holdninger som skal til for å utvikle kompetansen. Den skal også ligge til grunn for dialog for lærere og elevene i utformingen av dybdelæring og som et overvåkings- og evalueringssystem under læringsprosessen. Progresjonen skal fungere som utgangspunkt for lærere og elever på den måten at de utvikler et felles språk for læring og utvikling. Vi anser at rektor 1 sitt utsagn om dialogisk undervisning kan støtte opp om dette.

For å kunne oppnå dybdelæring i skolen mener forskningsdeltakerne at vi må gå bort fra tradisjonell undervisning, som bidrar til overflatelæring fremfor dybdelæring. Lærer 1 beskriver at en tradisjonell skole fungerer på den måten at lærer presenterer et tema eller en problemstilling, og deretter forteller elevene hvordan det skal gjøres eller løses. Videre gjengir elevene det som læreren har fortalt at de skal gjøre, slik at opplæringen går ut på å pugge og gjengi prosedyrer de ikke har forståelse for, hvilket gir motsatt effekt enn det dybdelæring. Ved å arbeide på denne måten får ikke elevene forståelse for det de arbeider med, og klarer ikke å overføre det til andre sammenhenger. Derfor mener lærerne vi intervjuet at vi må gå bort ifra tradisjonell undervisning, og fremfor alt tørre å finne nye veier å undervise på som fremmer dybdelæring. Elevene skal ikke bare gjengi, men de må lære seg prosedyrer som de forstår, slik at de kan anvende det i andre sammenhenger ved at de kan ta i bruk den kunnskapen de har og tilpasse den utfra hvilke oppgaver de får.

Lærer 1: Det er jo forståelsen som er viktig, det er jo faktisk sånn at det er elever som kan gå ut av 10. trinn å ha både 5 og 6 i matematikk, men når de kommer på videregående skole og universitet så faller de igjennom fordi de ikke har forstått. Det går ikke å pugge seg til forståelse. Og jeg tror at det er det som er tanken, at de skal gjennom dybdelæring skal de lære seg å lære. Og da er vi inne på at vurdering for læring, for det her kan jo knyttes mot vurdering for læring. At de skal bli selvregulert, elevene skal være aktiv i læringsprosessen, de skal be om hjelp når de trenger det.

Når vi spør henne om elevene på småtrinnet kan reflektere over egen læring, sier hun «både ja og nei». Hun påpeker at det å lære seg å lære er en prosess, og at det blant annet gjennom kontaktmøter blir tatt opp om elevene er selvregulert. I disse samtalene spør hun blant annet om elevene ber om hjelp når det er noe de ikke forstår. De har også innført en vurderingspil i arbeidsplanen hvor elevene får muligheten til å vurdere seg selv. Hun påpeker også at for at elevene skal være aktive i sin egen læringsprosess, må det være et klassemiljø som gir rom for at man skal kunne svare feil og som aksepterer at vi har ulike egenskaper og er forskjellige, slik at de skal tørre å vurdere seg selv. Det er lærerens ansvar å skape et slik miljø, og i tillegg fremheve de positive egenskapene til hver enkelt elev. Hun mener dybdelæring kan gi rom til at elever kan bidra ut fra sitt nivå, med sine egenskaper og sin kunnskap, og videreutvikle seg sammen med andre elever. Ifølge Fullan et al., (2018, s.115-116) må læreren bevisst skape et miljø for dybdelæring. I likhet med lærer 1 mener han at elevene i klassemiljøet må føle tilhørighet, empati, bli hørt, og få oppmerksomhet for sine behov og interesser. Det som kjennetegner et klasserom med dybdelæring er at elevene stiller spørsmål og har ferdigheter til å gjennomføre undersøkelser, fremfor å passivt motta svar fra læreren.

Forskningsdeltagernes innstilling på at en ny undervisningsform må til for å kunne oppnå dybdelæring samsvarer med Fullan et al., (2018, s.25). Han mener at den tradisjonelle undervisningspraksisen ikke er tilpasset dagens samfunn og at det kreves et nytt syn på læring. Vi fikk inntrykk av at forskningsdeltagene mener læreren må ha en annen rolle i klasserommet, hvilket kan knyttes opp mot det Fullan et al., (2018, s.100-104) beskriver som lærerens nye rolle i utforming av en praksis der dybdelæring står sentralt. Læreren skal blant annet utvikle elevenes ferdigheter i å lære seg å lære, skape en kultur som bygger på elevenes interesse, og skape forbindelser mellom elever, familie og samfunn. Lærer 1 og Fullan et al., (2018, s.94-95) har den samme oppfattelsen av at læring ikke vil ha dybde i seg dersom eleven passivt skal motta informasjon og svar på problemet av læreren, men at de må være agenter for sin egen læring.

Lærer 3: «Jeg har en klasse på x antall elever, halvparten ... i hvert fall halvparten kommer å jobbe i yrker som vi ikke vet om enda, og min jobb som lærer er at jeg tilegner de kunnskapen om å finne kunnskap».

Lærer 3: «Min rolle som lærer blir jo å være veileder i mye større grad enn det jeg er i dag. Der jeg kan dytte dem i riktig retning, med å stille åpne spørsmål, men ikke de her «hvorfor, hvis du» ... min jobb er å lære dem å lære».

Lærer 3 mener i likhet med Fullan, et al., (2018, s. 25) at vi må tenke nytt og tilpasse opplæringen slik at den passer vår samtid og det fremtidige arbeidsmarkedet. Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5) peker også på at det er behov for endringer i utdanningssystemet slik at den følger utviklingen i samfunnet, og ruster elever for fremtidige yrker. Vi forstår det slik at det er en enighet om at synet på læring må endres for at elevene skal kunne utvikles, reflektere over nye situasjoner, bidra til samfunnet i fremtiden og ta styring over egne liv.

Lærer 2 tenker at dybdelæring ville vært en god ting, fordi det hadde hjulpet elevene etter skolen. Hun påpeker at vi må få elevene til å innse at kunnskapen de lærer på skolen ikke bare skal pugges, men at den skal brukes i fremtiden og forme elevene til samfunnsdeltakende mennesker.

Lærer 2: «Jeg tror at de (Ludvigsen-utvalget) har innsett at for at vi skal ha fornuftige mennesker som kommer ut, og ikke bare roboter som kan ramse opp en hel del ting. Så er vi nødt å skrumpe det inn å så ha litt mer dybde i det, istedenfor så stor bredde».

Endringer i samfunnet og i arbeidslivet påvirker innholdet i opplæringen.

Styringsdokumentene hevder at skolen har ansvar for at barn og unge utvikler kunnskaper og kompetanse for å finne løsningen på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. På bakgrunn av dette mener Fullan et al., (2018, s.103) i likhet med Østern et al., (2019, s.42) at undervisningen må bli differensiert og forbundet i elevens verden og kultur. I likhet med lærer 3 mener de at vi utdanner elever for en ukjent fremtid, hvilket krever at elevene gradvis må tilegne seg ny kunnskap. Det er også en grunn til lærerens rolle er å lære elevene å lære. Som lærer 2 beskrev så skal vi ikke utdanne elever til roboter, men at de skal utvikle kompetanse og ferdigheter som ruster dem for fremtiden. I følge Fullan et al., (2018, s.42) må elevene utvikle kompetanse som «kreativitet» og «entreprenørskap», som vi tenker kan gi elevene den kompetansen som kreves for å bidra til at det skapes nye yrker i fremtiden.

Lærer 2 påpeker også at det å ta for seg det som er interessant for elevene, er enda viktigere på de laveste trinnene. Hun påpeker at undervisningen ikke bare kan være basert på deres utsagn, men ved å bruke det i enkelte sammenhenger vil det øke elevenes motivasjon for læring. Hun hevder at dybdelæring kan bidra til å skape denne motivasjonen gjennom at elevene får utforske selv. Hun tror dybdelæring vil bidra til større fokus på tverrfaglighet, prosjektarbeid, realfagsdager, skriveoppgaver og bruk av nærmiljøet hvor elevene vil få en mer praktisk undervisning, der de får bruke alle sansene for å oppnå kunnskap.

Lærer 2: «Ja, altså at de kan se det dem lærer om miljø og klima så er ikke det en hel del fakta, og kunne se det i sammenheng med at det er her vi lever. Elevene mine var skikkelig opptatt av plast en periode. Fordi de hadde sett på det på Supernytt og sånt. Og da tok vi det i naturfag, og da ente det opp med at elevene hadde lyst å gå ut å bruke friminuttet sine for å plukke søppel, for dem innså hvilken skade det kan gjøre for dyr og for miljøet. Og jeg tenker at den tenkningen hos elevene er viktigere enn å kunne ramse opp alle verdens land. Og så har det en betydning for hvordan de blir som mennesker. Vi har jo muligheten nå til å påvirke de til å bli ordentlige folk».

Slik vi forstår det kan dette støttes av Fullan et al., (2018, s.32) sitt syn på læring. Ved å ta utgangspunkt i elevens egen virkelighet og kulturelle identitet, kan eleven identifisere seg i læringen og på den måten bli engasjert og føle eierskap til sin egen læring. Naturfagtimen lærer 2 beskriver, gav en betydning for elevene, og på bakgrunn av den nye kunnskapen ønsket de på eget initiativ agere og gjøre en forskjell. Vygotskijs teori for læring peker også på at gjennom å bruke språket i samhandling med andre så utvikles tenkningen. Dette kan også knyttes mot det Østern et al., (2019, s.31) mener med intra-aksjon, som innebærer at læring foregår ved å tenke, føle, kjenne og da i samhandling med mennesker, materialer, rom og eksisterende ideer eller diskurser. I arbeid med prosjektet om klima førte samhandling med andre og tenkningen til læring. Elevene fant mening, ble engasjert og tok ansvar. I følge Østern (2019, s.36) er det slik en performativ tilnærming av dybdelæring er, der det eleven skal lære ikke er avklart på forhånd, men blir til underveis i en kreativ prosess. Elevene i klassen til lærer 2 fikk utfra sin egen interesse utforske noe som var meningsfullt for dem.

Rektor 2 tror at på bakgrunn av en læreplan med for omfattende kompetansemål har ført til at opplæringen har vært for overfladisk, derfor har ikke elevene tilegnet seg den kompetansen og ferdighetene som var ønskende. Han viser til internasjonale tester der norske elever ikke presterer bedre etter innføring av tiårig grunnskole. I forhold til andre land hvor elevene gjør det bedre enn i Norge, så mener han at vi ikke har tatt dem igjen, og at det er det som er bakgrunn for fagfornyelsen.

Rektor 2: «Elevene som har gått et tiårig løp, har vi jo nå en god dokumentasjon på. Og det er ikke noe som tilsier at de barna er flinkere, enn de ut i verden som vi sammenligner oss med. Da må man jo stoppe opp å tenke er det kvalitet i det vi gjør? Nå har vi innført 10årig skole, hvorfor virker ikke det? Vi har ikke fått ønskede resultater. Okay, da må vi

se på noe, og da tenker jeg jo at de ser på læreplan og på målene. Er det der det er noe feil da? Så jeg synes jo det er supert at de gjør det».

Rektor 1 forklarer at hun tror at bakgrunnen for fagfornyelsen og fokus på dybdelæring har med samfunnsutviklingen å gjøre: «Jeg tenker det har å gjøre med samfunnsutviklingen at det er viktig å ha mye basiskunnskaper fordi at du faktisk er nødt til å utdanne deg og lære deg noe nytt hele tiden». For at elevene skal være rustet til å møte utfordringer i samfunnet i dag og i fremtiden, må de ha basiskunnskapene som ligger i bunnen: «Det er viktig at du har noe grunnleggende i bunn, du forstår språk, du forstår matematiske tenking». Hun mener at elevene må ha grunnleggende kompetanse fordi samfunnet i dag krever at de er må utdanne seg og lære nye ting gjennom hele livet- alle yrkene krever at man oppdaterer seg. I dag kan man ikke lene seg på det man har av kunnskaper og ferdigheter som man får etter videregående skole hele livet: elevene må ha kompetanse i å forstå språk og forståelse for matematisk tenkning.

7.3.1 Er dybdelæring for alle elever?

Et av spørsmålene vi valgte å stille var om lærerne mente at dybdelæring passer alle elever? Grunnen til at vi valgte å stille dette spørsmålet var at det var ønskelig for oss å få viten om det er en felles forståelse for at dette er noe alle elever kan oppnå uansett forutsetning, og at det faktisk vil ha en betydning for alle elever.

Lærer 1 svarer først ja på spørsmålet uten å nøle. Hun mener at alle har behov for å se sammenhenger, kunne ta i bruk det de har lært og overføre det til en annen situasjon.

Lærer 1: Men samtidig så tenker jeg, hvis man tenker en enkelt elev, så er det jo noen elever som har vansker. De ser ikke løsninger, de tar ikke det initiativet.

Hun hevder at systemet rundt elevene må fungere, slik at tidlig innsats og tilpasset opplæring kan hjelpe elevene til å oppnå dybdelæring på lik linje. Lærer 3 hevder i likhet med lærer 1 at dybdelæring er for alle elever. Han påpeker at selv om de svakeste elevene ikke kan lage en svær oppgave, eller en flott video eller presentasjon, så vil alle elevene undre seg over ting.

Lærer 3: Når de er i en viss alder så er hvorfor det mest brukte ordet av alle. Den hvorfor har du ikke tid til lengre. Du får ikke tid til hvorfor, hvorfor er ikke greit å spørre, fordi det er ikke bestandig læreren kan svare. Men den undringen og kreativiteten tar norske skolen livet av. Ikke bare norske da, men det er der jeg har mest

erfaring. Så det er for alle elever, alle lurer på noe. Alle kan finne ut noe. Alle blir ikke akademikere, det skal vi ikke ha heller. Vi skal ha alle med.

Ifølge Fullan et al., (2018, s.28) har dybdelæring en spesiell innvirkning på elever som føler seg fremmedgjort av skolesystemet. For at elevene skal kunne trives på skolen, må opplæringen ta hensyn til det sosiale miljøet eleven kommer ifra. Opplæringen må ta utgangspunkt i elevenes behov og interesser, ved å skape engasjerte elever med meningsfylte oppgaver som appellerer til dem. På den måten blir undervisningen elevsentrert og elevene oppmuntres til å utforske og handle. Lærer 1 og 3 var enige om at alle elever føler et behov for å få svar på ting de undres over og se sammenhengen mellom ting. De mener at opplæring skal legge til rette for at det skal være rom for elever å utforske. Det kan tenkes at kompetanse for å kunne utforske og finne løsninger er noe som må gradvis utvikles og at elevene må bli vant til å arbeide på denne måten.

7.4 Implementering av dybdelæring

Vårt tredje og siste tema er implementering av dybdelæring. Da det nye læreplanverket ikke trår i kraft før høsten 2020, ønsket vi gjennom vår forskning å få innsikt i hvilke forberedelser skolen står ovenfor i arbeidet med implementeringen av dybdelæring i klasserommet. Her ønsket vi å finne ut i hvor stor grad skolene arbeider med og fokuserer på den nye reformen og spesielt dybdelæring i forkant, og på hvilke måter dette arbeidet organiseres. Men også utfordringer som kan oppstå i denne fasen, samt hvilke hjelpemidler lærerne og rektorene ønsker i implementeringsprosessen, ville være av interesse.

Fellestrekkene i intervjuene er at de fleste skolene er i startgropen når det kommer til innføringen av det nye læreplanverket. På rektornivå har de som beskrevet tidligere gått i gang med å skape en felles forståelse av den overordnede delen, dette gjennom kurs for skolelederne. Rektorgruppen i kommunen har i tillegg hatt egne utviklingsmøter der de har jobbet med de tre kapitlene i den overordnede delen, med blant annet drøfting og påstandsspill. Påstandsspill innebærer å komme med ulike påstander om et tema, og videre si om man er enig eller ikke, og begrunne svaret.

Neste steg i arbeidet vil være å videreføre dette til skolene. En representant fra Ludvigsenutvalget er blitt leid inn til å holde nok et foredrag, og denne gangen skal alle lærerne i kommunen delta. Ut ifra våre intervju kommer det frem at skole C er kommet godt i gang

med dette arbeidet og har en detaljert plan for hvordan de skal gå frem for å få en felles forståelse av læreplanverket. På denne skolen er kafédialog og rollespill planlagt som hjelpemiddel for å skape forståelsen, slik at alle lærerne skal være forberedt til foredraget med Ludvigsen-utvalget. Skole B er i gang med diskusjonsoppgaver i forhold til overordnet del blant lærerne på skolen, mens skole A er helt i startfasen i arbeidet med den nye lærerplanen.

Når det kommer til implementeringen av dybdelæring i klasserommet hadde forskningsdeltakerne flere tanker rundt dette arbeidet, selv om denne fasen ikke var satt ut i livet. Her er utsagn fra to av lærerne:

Lærer 3: «Der er det jo kjempe ledelses avhengig, der må ledelsen være på. Og ledelsen må ha en klar visjon på hvordan vi skal gjøre det på vår skole».

Lærer 2: «Jeg tenker at de må være positiv og motivatorer for oss, og gi oss muligheten til å prøve, og få hjelp.. og kunne erfare det å lykkes i forhold til det her ... for det er jo nytt».

Av beskrivelsene over kan vi knytte arbeidet skolene har gjort til nå opp mot det Ertesvåg (2012, s. 23-28) beskriver som initieringsfasen. Dette er fasen der alle forberedelsene blir gjort før selve tiltaket skal implementeres i skolen og presenteres for elevene. Hun hevder at denne fasen skal bidra til at de som skal gjennomføre endringsarbeidet blir bevisst på hva målet for endringene er og at dette skal gi forståelse for hvorfor disse endringene er nødvendige, noe som igjen skal bidra til et ønske om å gjennomføre endringene. Hun påpeker at det i internasjonal forskning fokuseres i stor grad på «readiness for change», der engasjement og motivasjon er viktige faktorer for å lykkes i endringsarbeidet. Dette er i tråd med Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 67) som påpeker at for å få til en fornyelse av læreplanverket forutsettes det innsats fra alle aktørene i skolen, og gjennom endringene skal alle som deltar utvikle et eierskap ved at det gis rom for å analysere hvor endringene kan imøtekommes. Alle aktører må ha en felles forståelse for behovet for endring, og det må settes tydelige mål for hva endringene skal bidra til. Er ikke dette til stede, vil gjennomføringen bli vanskelig.

Kunnskapsdepartementet (2016, s. 67) beskriver at implementeringsarbeidet lokalt kan variere på grunn av at skoleeierne og skolene har forskjellige kapasitet og kompetanse, men felles for alle er at det vil være behov for dialog og samarbeid. Gjennom våre intervju kommer det fram at de ulike skolene har startet arbeidet med innføringen på lærernivå av ulik

grad, men vi kan ikke ut ifra dette tolke det dithen at dette skyldes Kunnskapsdepartementets (2016) beskrivelser. Da dette arbeidet er helt i startfasen, vil det være naturlig at skolene har ulike tilnærminger til implementeringen av læreplanverket og dybdelæring.

Det vi derimot kan se ut ifra vårt datamateriale, er at de som har kommet i gang fokuserer på kafédialog, rollespill og diskusjonsoppgaver knyttet til arbeidet med overordnet del. Ertesvåg (2012 s. 24 -26) hevder at man gjennom felles drøfting kan skape en felles forståelse for endringsarbeidet, og at man gjennom disse samhandlingene kan avklare hvilke ferdigheter, kunnskaper og handlinger som kreves for å lykkes med gjennomføringen. I dette arbeidet er det ifølge Sunnevåg og Andersen (2012, s. 23) viktig at organisasjonen er samkjørt og at ledelsen har evne til å lede og administrere endringsarbeidet. Blant lærerne vi intervjuet argumenteres det for at skal implementeringen av dybdelæring lykkes, så kreves det en tydelig og aktiv ledelse som har tydelige mål for hvordan dette skal gjennomføres på de ulike skolene, noe som er i tråd med beskrivelsene over.

7.4.1 Utfordringer ved implementering av dybdelæring

Vi ønsket videre å vite hvilke utfordringer som kunne oppstå i implementeringen av dybdelæring i skolen. Dette var vårt femte spørsmål i vår intervjuguide, men allerede fra første spørsmål var det flere av intervjudeltakerne som tok opp utfordringene knyttet til emnet. Utfordringene som nevnes hyppigst i forhold til implementering av dybdelæring, er: tid, sammenheng mellom fag, lærernes endringsvilje og skolekultur i tillegg til å bryte med den tradisjonelle undervisningsmetoden.

Begrepet tid var beskrevet som en utfordring blant lærerne. Lærer 1 hevder at det vil ta en stund før begrepet fester seg hos alle i personalet, ved at man må igjennom en modningsprosess, og at det tar tid å implementere er nytt begrep i skolen. Hun sier det ikke er uvanlig at lærere fremdeles kan sitte og diskutere forståelsen av Kunnskapsløftet, og at de fremdeles sliter med å bruke lærerplanen i sin helhet. Hun beskriver videre at man må gjøre lærerne bevisst på begrepet dybdelæring, og når de blir det vil det være enklere for lærerne å plukke ut det man mener er viktig å putte inn i sin egen undervisning. Lærer 3 beskriver lærere som en yrkesgruppe som er vanskelig å få til å endre seg. Han beskriver som lærer 1 at det er først nå lærere har begynt å jobbe etter kunnskapsløftet på den måten det ønskes. Slik var det også med de to læreplanene før der igjen, L97 og M87. Han argumenterer for at lærerne i større grad må tørre å slippe taket i det de alltid har gjort og være åpne for nye arbeidsmetoder som for eksempel dybdelæring. Han ser nødvendigheten ved at det skal

fokuseres på dybdelæringen i skolen, men tror ikke det vil være noen stor forskjell i undervisningen de første fem-seks årene. Han mener at det kan lages gode og flotte versjoner av lærerplanen, men tror ikke disse vil ha noen virkning i skolen med det første.

Ertesvåg (2012, s. 30) beskriver at endringsarbeid som angår en hel skole, og som er større og mer omfattende, vil kreve opp til 10 år med systematisk arbeid. Ut ifra beskrivelsene til lærer 1 kan de se ut til at 10 år ikke er tilstrekkelig for alle lærere. Ertesvåg (2012, s. 32) hevder at for å få til en varig endring og lykkes med endringsarbeidet må man legge til rette for refleksjon og utviklingsprosesser i skolene, vedlikeholde kompetansen som ble utviklet i initieringsfasen og sist men ikke minst fornye arbeidet ved at personalet kontinuerlig må være i utvikling. Vårt datamateriale kan derimot ikke gi oss svar på om slike utviklingsprosesser er blitt gjennomført på de ulike skolene i forhold til Kunnskapsløftet.

Lærer 3 er svært positiv til å få dybdelæring inn i skolen. Han mener at dybdelæring vil skape indre motivasjon og større læring hos elevene, men er samtidig bekymret for hvor man skal hente tiden i fra. Slik lærerplanen er nå er det for mye man skal igjennom på kort tid. Skal man nå alle kompetansemålene, vil det være svært vanskelig å gi rom for dybdelæring slik det er ønskelig. Lærer 2 beskriver det samme problemet. Hun mener vi stresser gjennom kompetansemålene og at målet for skoleåret er å komme gjennom disse, ikke at elevene skal sitte igjen med en dybdelæring i fagene.

Lærer 2: «Man merker jo på elevene, det er om å gjøre å være ferdig fort med ting. De gjør ikke oppgavene for at de skal lære eller for at det skal sitte etterpå, de gjør det bare for å bli ferdig. Jeg har hatt en elev som sa det, helt direkte. – «Jeg gjør nå bare det her for å bli ferdig fort». Det er ikke så farlig liksom. De forstår ikke verdien med å lære, og da tror jeg alle kompetansemål i verden er bortkastet hvis de ikke skjønner det».

Hun beskriver behovet for å ikke ha et så tydelig skille mellom fagene slik at det skal bli rom for å bruke mer tid på hvert tema. Dette er noe som rektor 2 påpeker kan bli en utfordring.

Rektor 2: «Jeg tenker at utfordringen blir å viske ut skillene mellom de ulike fagene, for å kunne se sammenhengene mellom fagområder, og jobbe da mer tema basert».

Lærer 3 og 2 beskrivelser kan knyttes opp mot kunnskapsdepartementet (2016, s. 7) evaluering av Kunnskapsløftet, der de beskriver at lærerplanene for fag har skapt utfordringer med å legge til rette for dybdelæring. De hevder at fornyelsen av lærerplanene skal bidra til å

redusere disse utfordringene, ved at omfanget av kompetansemål skal reduseres og at det skal være større fokus på kjerneelementene i fagene og de grunnleggende ferdighetene. Fag og timefordelingen er derimot ikke beskrevet som noen utfordring i forhold til elevenes dybdelæring. Rektor 2 mener at de strenge retningslinjene for hvor mange timer elevene skal ha, er på kollisjonskurs med opplæringsplanen. Skal det være en sammenheng mellom fagområdene og innad i faget må det også være rom for et større slingringsmonn i forhold til timer og fagfordelinger, slik at læreren selv kan vurdere hva som er det beste for elevenes dybdelæring. Han mener at det ikke er fordelingen av timer som er det viktigste i skolen, men at elevene skal nå kompetansemålene.

En annen utfordring lærerne beskriver er endringsviljen hos lærerne og skolekulturen. Lærer 2 tror dybdelæring vil møte motstand fra de som har vært i skolen i flere år, da de ofte hevder at det de har gjort frem til nå har fungert, «hvorfor skal vi endre oss»? Hun beskriver videre at dette ikke gjelder alle, men at det er gjeldende en kultur hos de som har jobbet lenge i skoleverket. Å komme inn som ny lærer, der man er åpen og positiv for nye ting, er ikke alltid like enkelt. Hun argumenterer med at for å få med seg de lærerne som har jobbet lenge i yrket, må ledelsen vise tydelig at «dette går vi for», og samtidig bidra til motivasjon ved å være synlig på kurs og fronte skolens felles visjon.

Lærer 2 sine beskrivelser om at det å komme inn i skolen som nyutdannet lærer, og være positiv til nye ting ikke alltid er like enkelt, kan knyttes opp mot det Ertesvåg (2012, s. 13) beskriver som manglende kunnskap om endringsarbeid. Hun har gjennom sin forskning, og med sine 15 år med erfaring fra endringsarbeid i skolen erfart at det ofte er manglende kunnskap blant personalet i å lede et slik arbeid. Hun hevder at dette ofte resulterer i at man ikke oppnår de endringene man ønsker, noe som igjen kan føre til at lærerne opplever endringsprosesser som negativt og resultatløst. Hun påpeker at da mange av lærerne i dagens grunnskole startet sin karriere, var endringsarbeid et begrep som ikke var lagt vekt på i deres utdanning. Dette kan skape konsekvenser for endringsviljen ved enkelte skoler. I slike situasjoner tolker vi det slik at lærer 2 mener at ledelsen må ta større ansvar. Sunnevåg og Andersen (2012, s. 23) hevder at ledelsens evne til å kunne være aktiv, støttende, foreta prioriteringer knyttet til ressursbruk, gjennomføre intern organisering og planlegging, vil påvirke endringsarbeidet. De hevder at når ledelsen fremstår å ha kontroll over arbeidet, vil de ansatte oppleve trygghet overfor nye utfordringer.

Rektor 1 hevder at den dialogpregede undervisningen som dybdelæring vil føre med seg, kan være en utfordring for lærere som i dag bruker den tradisjonelle undervisningen.

Rektor 1: «Det kan være at noen syns det er utfordrende å sikre at ungene har vært igjennom nok stoff, slik at de får god nok kompetanse. Uten at man forholder seg til for eksempel lærebok. Å bruke lærebok føles ganske sikkert for mange, men det er jo litt usikkert i mange tilfeller hvis man setter seg ned og sammenligner med kompetansemålene i læreplan. En del lærebøker oppfyller jo ikke det».

Rektor 2 hevder at det ikke står noen steder at lærere skal bruke matematikkboka, og påpeker at vi undergraver læreren hvis læreren bare holder seg til ei bok. Han mener at de som bruker lærebøkene slavisk i større grad vil motarbeide de nye ideene, og skal disse bruke dybdelæring i sin undervisning vil endringene for disse lærerne kreve en god del.

Rektor 2: «Det er en naturlig skepsis som vi har i utgangspunktet. Skepsis kan være en utfordring. For vi lærere er sånn at når noe skal endres så er det en motvilje i det. Vi er bygget opp sånn, og det skal vi være».

Lærer 1 sier at man istedenfor å se utfordringer må tenke at dette fører til noe bra, og at undervisningen er i stadig utvikling. Hun mener det foregår utrolig mye bra i norsk skole, og at det i større grad må fokuseres på det positive fremfor det negative. Hun påpeker at det mange ganger ikke er noe nytt som blir presentert i skolene, men en bevisstgjørelse og justering av det man tidligere har drevet med. Ledelsen er viktig for at endringsarbeidet skal oppfattes som noe positivt, og hun påpeker at man må prøve å snu trenden for typiske uttalelser som: «Å nei, nå kom det noe nytt igjen, vi har mer enn nok».

Innføringen av den nye lærerplanen og implementeringen av dybdelæring kommer ovenfra (top-down). Det vil si at endringsarbeidet er pålagt fra politisk hold, basert på en tanke om at alle skoler skal innføre den nye reformen på lik linje. Sunnevåg og Andersen (2012, s 22) beskriver at dette kan bidra til motstand mot arbeidet hos lærerne, da dette er et initiativ fra overordnet hold uten involvering av lærerne. Basert på uttalelsene fra lærerne, tolker vi det dithen at det vil være viktig at skoleledelsen er lydhør i implementeringsfasen for hvilke utfordringer implementeringen kan bidra til, samt hvilke ønsker lærerne har i prosessen som kan bidra til en større endringsvilje. Røvik, Eilertsen og Lund (2014, s 111-113), hevder at man som et supplement til top-down (hierarkidoktrinene) kan bruke den translasjonsteoretiske tilnærmingen. Gjennom denne tilnærmingen er reformideer i stadig endring når de overføres

og tas i bruk. De lokale translatørene forholder seg til reformideene, men ut ifra sine kunnskaper omformer eller tilpasser de ideene til lokale skolekontekster. Translatørene må ha kunnskap om konteksten det oversettes fra, og til.

7.4.2 Ønsker i endringsprosessen.

For å redusere lærernes utfordringer i implementeringen av dybdelæring ønsket vi også vite hva skoleledelsen kan bidra med slik at prosessen skal bli enklere. Her ble nok en gang tiden beskrevet som en faktor, i tillegg til faggrupper, delingskultur og teambuilding.

Lærer 3 ønsker seg aller mest tid til å sette seg inn i- og lære hva dybdelæring er, tid til å finne vår «vei», tid til å gjennomføre og tid til å feile. Han mener at de vil klare seg med de ressursene som er tilgjengelig så lenge lærerne er kreative, har lyst til og brenner for å bruke dybdelæring i undervisningen. Lærer 2 beskriver også mer tid som et ønske. Hun beskriver lærere som forsøkskaniner som stadig skal prøve nye ting, og når noe er nytt trenger man ofte tid til å utforske.

Ønsket om tid kan vi knytte opp mot rektorenes translatørkompetanse. Røvik (2014a, 29:46) hevder at en god oversetter må vise tålmodighet til at personalet må gjennom en modningsprosess når en ny reform skal implementeres. Dette vil også kreve styrke til å håndtere konflikter og ulike interesser som måtte oppstå i et slikt endringsarbeid.

Lærer 1 ønsker at det dannes faggrupper, slik at lærerne kan jobbe sammen på tvers av trinn for å skape en større sammenheng innad i faget eller på tvers av fag, slik at dybdelæring vil være mulig. Hun ønsker større grad av delingskultur, slik at man kan dele det som fungerer og skape nye ideer.

Lærer 1: «Når vi begynner å diskutere det så tenker man ... å ja, det er sånn det er. Det er derfor jeg sier at all den diskusjon man har så lærer man noe, og får andre perspektiv. Man blir jo aldri ferdig lært».

Lærer 2 vil også ha større delings- og samarbeidskultur blant lærerne. Hun påpeker at vi er flinke til å påtvinge elvene å samarbeide med forskjellige mennesker, men at dette er en utfordring vi selv ikke ser på som like enkel. Hun mener vi må lære å se de sterke sidene av hverandre i større grad, og at teambuilding kan skape et større felleskap slik at man har lyst å samarbeide og lære av hverandre. Hun hevder derimot at kulturen i de ulike skolene er det vanskeligste å endre på, men skal dybdelæring fungere så må man nettopp endre på egen

innstilling til det nye. Hun mener vi ikke bare kan gjøre det vi alltid har gjort, da kommer vi ingen vei i vår egen og elevenes utvikling.

Lærer 2: «Jeg tenker at hvis vi hadde gjort det vi ber elevene om å gjøre mange ganger, så tror kanskje vi hadde kommet litt lengre. Jeg har jo elever som før vi har begynt å forklare noe på tavlen sier: «jeg skjønner ikke det her». Så sier vi; «Men det er jo første gang du hører om det, det er jo ingen som forstår det allerede nå, vi har jo ikke begynt. Dere har jo bare fått høre ordet brøk, det er ikke meningen at dere skal kunne alt, man må jo vente litt»».

Lærer 1 hevder at dybdelæring vil kreve større grad av samarbeid innad i teamet, slik at elevene vil se sammenhengen fra fag til fag. Lærer 2 påpeker at teamarbeid ikke kan være like firkantet som det ofte er i dag, og at arbeid med dybdelæring på tvers av fag kan være avhengig av andre skoleløsninger. Hun vil blant annet bort fra lukkede kontorer, slik at det i større grad vil være enklere å samarbeide og dele kunnskap på tvers av fag og trinn. Hun mener det er ganske ironisk at vi i dag lærer barna å samarbeide med ulike mennesker og så sitter vi selv og sliter med å dele kunnskap med hverandre. Dele- og samarbeidskulturen mener hun må endres, slik at dybdelæring kan få grobunn.

Hargreaves (1996, s.195) hevder at en samarbeidskultur er positivt for lærernes profesjonelle utvikling. Han belyser samarbeid som en forutsetning for skoleutvikling, der man i felleskap lærer av- og støtter hverandre. Dette felleskapet kan føre til at lærerne blir positivt innstilt til endringer i skolen, og at det er større initiativ blant lærerne overfor slike prosesser. Er det en utbredelse av det Hargreaves (1996, s. 204) beskriver som påtvunget kollegialitet i skolene, der lærerne blir pålagt å samarbeide til faste tider og steder fra skoleledelsen eller høyere hold, vil skolen være implementeringsorientert fremfor utviklingsorientert slik det vil være i en samarbeidskultur. Påtvunget kollegialitet kan ifølge Hargreaves (1996, s. 204-205) virke mer forutsigbart enn samarbeidskultur. Vår forståelse ut ifra ønskene til lærer 1 og lærer 2, er at det vil være hensiktsmessig med en blanding av samarbeidskultur og påtvunget kollegialitet i skolen. De ønsker at ledelsen skal ta ansvar for enkelte samarbeidsformer som blant annet faggrupper og teambuilding som kan bidra til en felles utvikling i endringsarbeidet, og som blir fastsatt med tid og sted, men at det også skal være et ønske og en lyst til å samarbeid på eget initiativ blant lærerne. Slik vi tolker det må det en holdnings- og verdiendring til blant enkelte grupper lærere, slik at det skal være åpenhet rundt det å dele kunnskap, undervisningsmetoder og suksesser med hverandre. Hargreaves (1996, s. 173) beskriver to

dimensjoner innenfor lærerkulturen; innhold og form. Innhold beskriver blant annet hvilke holdninger og verdier en gruppe er enige om og som kommer til syne i lærernes handlinger. I dette tilfellet viser lukkede kontorer at ikke alle lærere er like åpne for en delingskultur.

Skoleledelsen hadde også ønsker som kunne bidra til en enklere implementering av dybdeløring i skolen, og det var viktig for oss at disse også ble presentert på lik linje med lærernes. Som beskrevet tidligere påpekte rektor fag- og timefordelingen som en utfordring ved innføring av dybdeløring i skolen. Han ønsker større fleksibilitet slik at de tydelige skillene mellom fagene viskes ut, og at dette gir de ulike skolene mulighet til i større grad å påvirke på hvilke måter time- og fagfordelingen kan bidra til elevenes dybdeløring. Rektor 1 ønsker tydeligere føringer fra høyere hold, slik at alle skolene har den samme forståelsen om hva dybdeløring er og hva den skal bidra til. Hun mener også at det må være større grad av samarbeidsløring blant lærere. Hun ønsker at det skal være større fokus på det å tenke og reflektere i lag, slik at det oppstår gode prosesser og at dette igjen fører til gode resultater.

Kunnskapsdepartementet (2016, s. 70-72) tar for seg både tydelige føringer og samarbeid i meld. st. 28. De beskriver at det er viktig at skoleeiere viser til støttestrukturer som er tilgjengelig for skolene, og som skal bidra til at skoleledelsen og lærerne skal lykkes i endringsarbeidet med den nye læreplanen. Det skal også satses på en utvikling av lærernes kompetanser ved hjelp av blant annet kollegialt samarbeid og faglig refleksjon, som også skoleledelsen skal ta del i. Det er også viktig at skoleledelsen og skoleeierne får analysekompetanse til å drive utviklingsarbeid i skolen.

8 Oppsummering av funn og svar på forskningsspørsmålene

I kapittel 7 rapporterte, tolket og diskuterte vi våre funn ut ifra temaene: forståelse av dybdeløring, dybdeløringens betydning i skolen og implementering av dybdeløring. Det som framkom av vårt datamateriale ønsker vi i dette kapitlet å oppsummere gjennom å besvare våre forskningsspørsmål.

Hvordan forstår lærere og rektorer på 1.-7.trinn dybdeløring, og på hvilke måter skal dybdeløring implementeres i klasserommet?

Vi tar først for oss del 1 av forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår lærere og rektorer på 1.-7.trinn dybdeløring?* Vi ønsker å besvare denne delen av forskningsspørsmålet ved hjelp av temaet, forståelse for dybdeløring. Vi fikk inntrykk av at lærerne i denne forskningen i stor grad har sin egen, men også til dels ulik forståelse for begrepet dybdeløring. Felles for forståelsen hos lærerne var at elevene gjennom dybdeløring skal utvikle en større forståelse. Lærer 1 sin forståelse for dybdeløring kan sammenlignes med det Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8 s.10) definerer som dybdeløring. Det innebærer at elevene gjennom dybdeløring skal tilegne seg forståelse for kjerneelementene for faget, det vil si fagets metoder og tankemåter. Samt at de skal overføre de kunnskaper og ferdigheter de har lært i en situasjon til en annen kjent eller ukjent situasjon, og deretter kunne se sammenhengen i og mellom fag.

Lærer 2 sin forståelse av dybdeløring innebærer at elevene gjennom å bruke kroppen og sansene tilegner seg forståelse og kunnskap. Dette kan støttes mot Østens et al., (2019, s.57) syn på dybdeløring som en performativ læring, der kroppen alltid er aktivt deltagende og skapende.

Lærer 3 sin forståelse kan knyttes opp mot kompetansen «å kunne utforme og skape» fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s.10), samt kompetansene medborgerskap, kreativitet og kritisk tenkning fra Fullan et al., (2018, s. 42). Det går ut på at elevene skal gis muligheten til å undre, utforske og finne løsninger på et eller flere problem. For at elevene skal kunne gjøre dette så må de ha evne til kritisk tenkning, kunne resonnerer, stille relevante spørsmål, bruke relevante strategier for å løse problem og ikke minst reflektere. Det er også implisitt at eleven skal utvikle kreativitet og innovasjon. Dette skal ruste elevene for utfordringer i samfunnet i fremtiden, på den måten at de skal kunne ta initiativ til å tenke nytt, utforske, se nye muligheter og skape nye muligheter.

Lærer 2 og 3 har i tillegg den forståelsen at dybdelæring i opplæringen skal gis muligheter til å på egenhånd utforske ut fra egne interesser. Lærer 3 argumentere dette med at elevene vil lære mer og få større forståelse når de får utforske egne interesser. Vi fikk inntrykk av at dette er nært knyttet til Fullan et al., (2018, s. 32) som mener at opplæring må ta utgangspunkt i elevenes egne interesser og den virkelighet som de befinner seg i, slik at elevene kan identifisere seg med det som skal læres.

Rektorenes forståelse skiller seg fra lærernes i denne forskningen og det er større likhet i rektorenes forståelse enn blant lærerne. Rektorene var godt i gang med å få en felles forståelse, og var tydelige på at de valgte å forholde seg til den forståelsen for dybdelæring som er vedtatt. Samtidig påpeker rektorene at definisjonen som er vedtatt kan oppfattes forholdvis bredt, og at det dermed gir rom for lokale tilpasninger. Ved ideale tilpasninger kan rektorene som translator velge om de ønsker at de i felleskap med lærerne skal tilpasse de vedtatte definisjonene til skolen eller kopiere reformideene. Ved å tilpasse definisjonen i felleskap vil de komme frem til en felles forståelse for hvordan dybdelæring skal praktiseres på deres skole.

Selv om rektor 1 og 2 deler holdninger om å forholde seg til vedtatt definisjon for dybdelæring, trakk de frem ulike elementer som vi kjenner igjen i styringsdokumentene som de la større vekt på. Rektor 1 la vekt på at elevene gjennom dybdelæring skal få en dypere forståelse for det fagspesifikke og kunne reflektere rundt dette. Det vi si for begreper og metoder som er spesifikt for det enkelte faget, samt at elevene skal utvikle metakognisjon for sin egen læringsprosess ved å ta i bruk ulike læringsstrategier. I likhet med Fullan et al., (2018, s.95-96) mener hun at elevene ved å være aktive i sin læringsprosess blir mer selvstendig, engasjert og motivert for å lære. Rektor 1 mener at tverrfaglighet ofte blir nevnt i samme åndedrag som dybdelæring, men at det nødvendigvis ikke er det samme. For at dybdelæring skal fungere tverrfaglig må det være knyttet til temaer som krever kunnskaper og ferdigheter i flere fag. Rektor 2 la vekt på at elevene lærer i felleskap, et syn på læring som kan knyttes til Vygotskijs læringsteori. Gjennom samhandling med andre og med språket som redskap, skapes tenkning hos elevene som omdannes til læring når dette blir en del av dem. Rektor 2 la også i likhet med Udir vekt på at dybdelæring i innebærer at elevene skal utvikle gode holdninger, dømmekraft, evne til å tenke kritisk og reflektere.

Forskningsdeltakerne var enig om at det ikke eksisterer en felles forståelse for dybdelæring blant lærerne på de ulike skolene, fordi dette ikke har vært tatt opp i felleskap og diskutert.

Lærerne som deltok på intervjuene tror derimot at alle har en tanke om fenomenet og til tider har arbeidet med dybdelæring uten å være klar over på det. Rektor 1 mener at dialogen om forståelsen for dybdelæring ikke bare skal skje blant personalet, men fremfor alt på skoleeiernivå slik at det kommer retningslinjer som lærerne kan følge. Rektor 2 ønsker å bruke definisjonen for dybdelæring fra Udir overfor sine ansatte og at de i felleskap skal utvikle en forståelse.

Den andre delen av forskningsspørsmålet er «*på hvilke måter skal dybdelæring implementeres i klasserommet?*» For å besvare dette bruker vi det som kom frem i analysen innenfor temaet implementering av dybdelæring. Skolene som var med i forskningen er i startgruppen med tanke på innføring av det nye læreplanverket. Rektorene var godt i gang med forståelse for den overordnede del. Neste steg var at rektorene skulle videreføre dette til de ulike skolene, der skolene var på ulike stadier i innføringen. Forskningsdeltakerne hadde flere tanker om implementering av dybdelæring. Skolene var i det Ertesvåg (2012, s.23-28) beskriver som initieringsfasen, som innebærer forberedelse før tiltaket blir implementert. Forberedelsene skal bidra til at de som gjennomfører endringsarbeidet er bevisst på målet og forståelsen for hvorfor endringer er nødvendig. For å lykkes med endringsarbeid er det viktig at aktører har en felles forståelse for behovet for endring og at de er engasjerte og motiverte.

Forskningsdeltakerne uttrykte flere utfordringer som kan oppstå i arbeidet med å implementere dybdelæring. Utfordringer som de påpekte er: tidsbruk, sammenheng mellom fag, lærenes endringsvilje og skolekultur. Lærer 1 mener at det er en modningsprosess der lærerne må få tid til å få en forståelse for begrepet. I likhet med lærer 3 beskriver hun ut fra erfaring at endringsarbeid tar tid, og viser til at mange lærere føler at de knapt har fått en forståelse for hvordan Kunnskapsløftet skal brukes i sin helhet. Lærer 3 mener at lærerne må være mer åpen for nye arbeidsmetoder, og at det er nødvendig at dybdelæring kommer inn i skolen. Men han tror ikke det vil bli noen forskjeller i praksis de første fem-seks årene. Ertesvåg (2012, s. 30) mener i samsvar med dette at endringsarbeid som angår en hel skole kan kreve opp til 10 år med systematisk arbeid før det er implementert. Lærer 2 og 3 er i tillegg bekymret for tid i forhold til å kunne gå i dybden på noe, med tanke på alle de omfattende kompetansemålene som de føler de må stresse med å komme gjennom. Videre beskriver lærer 2 behov for at det ikke skal være så tydelig skille mellom fagene, men derimot en større sammenheng mellom dem, slik at det blir rom for å gå i dybden på tema. Dette tror rektor 2 kan bli utfordrende i forhold til elevenes fag- og timefordeling. Han mener at fokuset

må gå bort fra fordelinger av timer og over til kompetansemålene elevene skal oppnå og da på tvers av fag.

«Endringsvilje hos lærerne» og «skolekultur» beskrives av forskningsdeltakerne som mulige utfordringer i arbeidet med implementeringen av dybdeløring. Lører 2 tror dybdeløring vil møte motstand fra de som vørt i skolen i flere år, basert på at de har en kultur som er imot endringer generelt fordi de mener det de har gjort har fungert i alle år. For å få med seg alle lærere i et endringsarbeid mener hun at det er nødvendig med en tydelig ledelse som er synlig og fronter skolens felles visjon. Som nyutdannet lærer som er positiv og åpen for endringer, kan det være utfordrende å møte motstand. Ertesvåg (2012, s.13) peker på at for mange lærere i dagens skole var ikke endringsarbeid et begrep det ble lagt vekt på i deres utdanning, noe som kan skape konsekvenser for endringsviljen ved enkelte skoler. Derfor er det viktig at ledelsen fremstår å ha kontroll over arbeidet slik at de ansatte opplever trygghet overfor utfordringer som oppstår.

Rektor 1 og 2 ser også «endringsvilje» som en utfordring for endringsarbeid i skolen. De er enige om at lærerne må frigjøre seg fra lærebøker i undervisningen for at dybdeløring skal være mulig. Ved å slavisk bruke lærebøker vil det ifølge rektor 2 være en lang vei å gå for å oppnå dybdeløring i undervisningen. I stedet for å se utfordringer må man ifølge lærer 1 fokusere på det positive som skjer i den norske skolen og at endring fører til utvikling. Hun mener at det nødvendigvis ikke trenger å være en stor forandring i innføring av dybdeløring, men at det handler om bevisstgjøring og justering av dagens praksis.

Innføringen av den nye læreplanen og dybdeløring er et endringsarbeid som er pålagt fra politisk hold, uten involvering av lærerne. Dette kan ifølge Sunnevåg og Andersen (2012, s.22) bidra til motstand hos lærerne. Lørerne vi intervjuet ønsker at ledelsen skal være lydhør i implementeringsfasen for utfordringer og ønsker hos de ansatte. Dette kan bidra til større endringsvilje. Ved å supplere hierarkidoktrinen med den translasjonsteoretiske tilnærmingen, der de lokale transløtere omformer reformideene til sin egen skole og tilpasser seg skolens egen kontekst, vil lærerne føle seg mer inkludert i endringsprosessen (Lund, 2014, s.111-113)

I intervjuene ble forskningsdeltakerne spurt om hva de ønsker ledelsen skal bidra med i implementeringen av dybdeløring. Her ble «tid», «faggrupper», «delingskultur og teambuilding» beskrevet som ønsker fra lærerne. De ønsker at ledelsen skal ta ansvar for enkelte samarbeidsformer som blant annet faggrupper og teambuilding som kan bidra til en felles utvikling i endringsarbeidet, og som blir fastsatt med tid og sted, men at det også skal være et ønske og en lyst til å samarbeid på eget initiativ blant lærerne. Vi konkluderte med at

det vil være hensiktsmessig med en blanding av samarbeidskultur og påtvunget kollegialitet i skolene, og en holdning- og verdiendring blant lærerne. Blant rektorene ble tydelige føringer fra høyere hold og samarbeidslæring trukket frem, noe som Kunnskapsdepartementet (2016, s. 70-72) tar høyde for i Meld. St. 28.

Hvilken betydning vil overgangen til dybdelæring ha for rektorer, lærere og elevene på 1.-7. trinn?

For å besvare denne delen av forskningsspørsmålet bruker vi det vi kom frem til analysen under temaet «dybdelæringens betydning i skolen». Felles for alle forskningsdeltakerne er at de mener vi bør gå bort ifra den tradisjonelle undervisningspraksisen når dybdelæring skal inn i skolen. Med dette mener de at vi må finne nye veier å undervise på, finne kunnskap og skape kunnskap. De er enige om at siden endringer i samfunnet krever at elevene utvikler ny kompetanse som skal ruste dem for dagens og fremtidige utfordringer på arbeidsmarkedet, påvirker det også innholdet i opplæringen. Skolen skal bidra med at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne være kreative, reflekterende, løse problem og ta initiativ, og ha evne til å bruke denne kunnskapen i kjente og ukjente situasjoner. For at elevene skal bli motivert og engasjert i egen læring må undervisningen være forankret i elevens verden, kultur, behov og interesser.

Lærer 1 og 2 mener vi må frigjøre oss fra lærebøkene og finne informasjon gjennom ulike kanaler, for på denne måten å finne det elevene er interesserte i og ønsker å gå i dybden med. På denne måten kan vi gå bort ifra en undervisningspraksis der elevene bare gjengir og pugger seg til kunnskap, uten å kunne overføre kunnskapen til andre sammenhenger. Lærer 3 mener at lærerens rolle blir å legge til rette for at eleven skal finne brukbar informasjon ved bruk av digitale hjelpemidler, samt å lære dem hvordan den skal brukes. Vi fikk inntrykk fra flere av forskningsdeltagene om at dybdelæring krever at lærerne har tilstrekkelig med kunnskap om hvilke muligheter digitale hjelpemidler skaper for å legge til rette for elevens læring. Dette kan ifølge forskningsdeltagene oppleves som krevende, usikkert og ukontrollerbart for mange lærere. Rektor 1 hevder at vi må over i en mer dialogisk undervisningsmetode, som fremmer dialog fremfor selvstendig arbeid med oppgaver, for å kunne oppnå dybdelæring. Hun mener at læreren gjennom dialog i større grad får tilgang til elevenes forståelse og dermed kan vurdere læringsprosessen. Både Vygotskijs læringsteori (Moen, 2013, s. 253-254) og Østern et al., (2019, s. 31) kan knyttes opp mot dialog og møter mellom mennesker. I samtale med andre påvirkes tenkningen hos elevene, noe som igjen blir

en del av elevene på det indre plan slik at læring oppstår. Rektor 1 mener det at gjennom dialog ligger en mulighet for å vurdere læringsprosessen. Dette er i tråd med Fullan et al., (2018, s.43-44) og Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s.11) som hevder at progresjon er nært knyttet dybdelæring. Progresjon skal gi et bilde av hvordan elevene skal oppnå kompetanse, samt at det kan brukes som verktøy for lærerne og elever i vurdering av læringsprosessen. Forskningsdeltagenes tanker om at dybdelæring krever nye former for undervisning samsvarer med Fullan et al., (2018, s.100-104) som mener at samfunnet krever en utvikling av undervisningspraksisen og at læreren får en ny rolle. Lærerens rolle skal bidra til at elevene utvikler en evne til å lære seg å lære, skaper en kultur for læring, og samarbeid mellom lærere, elever, familie og samfunn- elevene skal bli agenter for sin egen læring.

Lærer 1 mener at de grunnleggende ferdighetene, som også er en forutsetning for dybdelæring, ikke er godt nok forankret i undervisningen i dag. I samsvar med styringsdokumentene mener hun at det vil være avgjørende at elevene behersker de fem grunnleggende ferdighetene og at det må bli et større fokus på å få dem integrert i undervisningen. Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16) anbefaler at de grunnleggende ferdighetene skal være inkludert i kompetansemålene i de fagene det er relevant. Hun tror også at klassemiljøet har betydning for dybdelæring. For at elevene skal kunne lære seg å reflektere og vurdere sin egen læring, er det viktig at det er et klassemiljø som gir rom for at elevene er ulike og har ulike styrker og utfordringer. Ifølge Fullan et al., (2018, s.115-116) har læreren ansvar for å skape et miljø for dybdelæring, der elevene føler tilhørighet, og hvor det gis rom for ulikheter. Et slikt miljø fremmer elevenes behov og interesse som bidrar til at de blir engasjerte og aktive i sin læringsprosess.

Lærer 2 tror at dybdelæring vil få betydning for elevens motivasjon for å lære, ved at elevene får utforske det som fanger deres interesse. Når undervisningen tar utgangspunkt i virkeligheten til elevene, bidrar dette til at de kan identifisere seg med læringen og dermed blir engasjert og får eierskap til egen læring. Læringen får betydning for elevene og kan bidra til at de føler at de kan gi et bidrag til verden. Dermed gir det en mening for dem.

Lærer 1 og 3 mener at dybdelæring er for alle elever uansett forutsetning, på den måten at undervisningen må tilpasses elevens forutsetninger. Lærer 3 poengterer at alle elever undrer seg over ting og at alle kan finne ut av ting. Fullan et al., (2018, s. 28) mener at dybdelæring vil ha spesiell innvirkning på elever som føler seg fremmedgjort i skolesystemet, ved at undervisningen tar utgangspunkt i elevens behov, interesse, og virkelighet.

9 Avslutning

Vår forskning ute i skolen, analysen av datamaterialet og drøfting opp mot teori har vært en lærerik prosess. Vi startet mastergradsoppgaven ved å ta for oss begrunnelse for valg av tema, her beskrev vi vår erfaring med dybdelæring i praksisfeltet og forståelse av fenomenet den gang. Vår forståelse for dybdelæring var:

«Å skape en større dybde i læringen ved å ta i bruk fagbegreper på en grundigere måte, i tillegg til å lage oppgaver som kan bidra til at elevene i større grad må ta i bruk egne vurderinger av metoder for å løse en problemstilling».

Gjennom kunnskapen dette forskningsprosjektet har gitt oss, kan vi konkludere med at dybdelæring er mye mer enn det vi hadde forståelse for i utgangspunktet. Fenomenet handler ikke bare om å bruke fagbegreper på en grundigere måte, men også om å se sammenhenger mellom fag. Vi beskrev «ta i bruk egne vurderinger av metoder for å løse problemstillinger» noe som er en viktig faktor for dybdelæring. Men vi lærte også gjennom vårt prosjekt at elevene blant annet må kunne analysere et problem, reflektere over egen læring, tenke kritisk og være aktiv i sin egen læringsprosess. Som forskningsdeltakerne påpekte er dybdelæring å «lære å lære». Vi vet ikke hvilke yrker fremtidens samfunn vil etterspørre, slik at vår oppgave som lærere vil være å gi elevene kunnskap de kan bruke i mange ulike sammenhenger. Vår oppfattelse av dybdelæring som et begrep og en metode, som hver enkelt lærer velger å ta i bruk etter eget ønske, har blitt utvidet gjennom dette forskningsprosjektet til å være noe mer. Vi mener fenomenet ikke bare er et begrep og en metode, men et læringssyn som skal utvikle elevene til å bli kompetente mennesker for samfunnet. Dybdelæring skal bli en del av elevenes daglige undervisning og skolehverdag.

Vårt forskningsprosjekt er skapt innenfor en kontekst i et spesifikt tidsrom. Dybdelæringen er fremdeles ikke implementert i skolene vi har forsket på, og innføringen av den nye læreplanen er i startfasen. Det ville derfor vært interessant og tatt opp tråden i denne forskningen noen år etter at den nye lærerplanen har trått i kraft høsten 2020, slik at vi kunne sett om forståelsen og betydningen av dybdelæring har endret seg og hvordan implementeringsprosessen har utspilt seg i de ulike skolene.

Vår forskning på fenomenet dybdelæring har gitt oss viktige kunnskaper som vi tar med oss når vi nå entrer læreryrket. Vårt ønske er å bidra med vår kunnskap og bli ambassadører for en bevisstgjøring av dybdelæringen når fenomenet skal inn i skolene.

Litteraturliste

- Ertesvåg S., K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fullan, M., Quinn, J., og McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, T. (2017, 15.02). *Norges offentlige utredninger (NOU)*. I: Store norske leksikon. Hentet fra: [https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger \(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU)) (lastet ned 16.04.19)
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur – Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Innst. 19 S (2016-2017). *Innstillinger til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Hentet fra: https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-019s.pdf?fbclid=IwAR3qIBue3yvFnXT4KFBvqOcwTHJOhn5ztsE-k-YBbJL21YId-easVlcj_bk (lastet ned 13.03.19)
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3.utg.)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jakhelln, R. (2014). *Øyet som ser. Om den nye læreren som idebærer og fremmed*. I: Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (red.) (2014). *Reformideer i norsk skole- Spredning, oversettelse og implementering* (s. 229-253). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Justesen, L. og Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Latvia: Hans Reitzel forlag
- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld. St. 20 (2012-2013))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf> (lastet ned 06.05.19)

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> (lastet ned 06.05.19)
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/o/verordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> (lastet ned 06.05.19)
- Kvale, S. og Brinkmann, S (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2013). *Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis*. I: Karlsdottir, R. og Lysø, I., H. (red.). *Læring-utvikling-læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika forlag.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf> (lastet ned 01.05.19)
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fagfornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf> (lastet ned 01.05.19)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (3.utg.)* Bergen: Fagbokforlaget
- Røvik, K. A. (2014). *Translasjon- en alternativ doktrine for implementering*. I: Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (red.) (2014). *Reformideer*

- i norsk skole- Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-417).
Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2014a). *Samtidens reformideer og deres tornefulle vei inn i norske skoler*. Foredrag presentert på utdanningskonferansen 2014. Oslo: Oslo kongressenter. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=N7cUIwmAFVk> (lastet ned 04.05.19)
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (red.) (2014). *Reformideer i norsk skole- Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Lund, T. (2014). «*Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?*» *Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer*. I: Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (red.) (2014). *Reformideer i norsk skole- Spredning, oversettelse og implementering* (s. 87-120). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skodvin, A. (2001). *Innledning*. I: Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (s. 7-17). (Revidert og redigert av: Kozulin, A. Oversatt til norsk av: Bielenberg, T-J. & Roster, M., T.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stortinget (2018). *Om regjeringens publikasjoner*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/> (lastet ned 18.04.19)
- Sunnevåg, A-K & Andersen, P. G. (2012). *Dette vet vi om- Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Fagfornyelsen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/> (lastet ned 28.09.18)
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdeløring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/> (lastet ned 07.05.19)
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (Revidert og redigert av: Kozulin, A. Oversatt til norsk av: Bielenberg, T-J. & Roster, M., T.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A-L. og Selander, S. (2019). *Dybde//Løring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide lærere

- Presentasjon av temaet for masteroppgaven
- Informasjon om, og signatur av samtykkeskjema

Bakgrunnsinformasjon

Alder:

Kjønn:

Utdanningsbakgrunn:

Antall år i grunnskolen:

Hovedspørsmål

Spørsmål 1: Kan du beskrive din forståelse av begrepet dybdelæring?

Hvilke følelser har du rundt begrepet?

Svar:

Spørsmål 2: Hvorfor tror du det er større fokus på dybdelæring i den nye læreplan, og hvilke tanker har du selv rundt dette?

Svar:

Spørsmål 3: Har du fokus på dybdelæring i din undervisning?

- Hvis ja, kan du fortelle oss på hvilke måter du praktiserer dette, og har du tenkt på noen måter du eventuelt ønsker å videreutvikle bruken av dybdelæring i klasserommet?
- Hvis nei, kan du fortelle på hvilke måter du ønsker å praktisere bruken av dybdelæring i klasserommet?

Svar:

Spørsmål 4: Har du noen tanker om hvilke forskjeller det blir, i forhold til den praksis som er i dag, når dybdelæring skal inn i klasserommet?

Svar:

Spørsmål 5: Ser du noen utfordringer med dybdelæring?

Svar:

Spørsmål 6: Har du noen tanker om hva dybdelæring kan bidra med når det kommer til elevens læring?

Tror du dybdelæring er for alle elever?

Svar:

Spørsmål 7: Hvilke tiltak ønsker du at ledelsen skal bidra med implementering av dybdelæring?

Er noen tiltak allerede gjort?

Svar:

Spørsmål 8: Føler du de ansatte på skolen har en felles forståelse for begrepet dybdelæring?

Svar:

Ekstraspørsmål

Er det noe du ønsker å tilføye i forhold til dybdelæring, som du mener er viktig for vår oppgave?

Svar:

(Dokumentet er forminsknet. Svarboksene i originalen er opprinnelig større)

Vedlegg 2

Intervjuguide rektorer

- Presentasjon av temaet for masteroppgaven
- Informasjon om, og signatur av samtykkeskjema

Bakgrunnsinformasjon

Alder:

Kjønn:

Utdanningsbakgrunn:

Antall år i grunnskolen:

Antall år som rektor:

Hovedspørsmål

Spørsmål 1: Kan du beskrive din forståelse av begrepet dybdelæring? Hvilke følelser har du rundt begrepet?

Svar:

Spørsmål 2: Hvorfor tror du det er større fokus på dybdelæring i den nye læreplan, og hvilke tanker har du selv rundt dette?

Svar:

Spørsmål 3: På hvilke måter ønsker skolen å praktisere bruken av dybdelæring i klasserommet?

Svar:

Spørsmål 4: Har du noen tanker om hvilke forskjeller det blir, i forhold til den praksis som er i dag, når dybdelæring skal inn i klasserommet?

Svar:

Spørsmål 5: Hvilke tiltak kan/skal ledelsen bidra med implementering av dybdeløring?

Er noen tiltak allerede gjort?

Svar:

Spørsmål 6: Ser du noen utfordringer ved implementeringen av dybdeløring?

Svar:

Spørsmål 7: Føler du de ansatte på skolen har en felles forståelse for begrepet dybdeløring?

Svar:

Ekstraspørsmål

Er det noe du ønsker å tilføye i forhold til dybdeløring, som du mener er viktig for vår oppgave?

Svar:

(Dokumentet er forminsket. Svarboksene i originalen er opprinnelig større)

Vedlegg 3

Profesjonsutdanning ved ILP



Skjema- Innsamling av data til studentoppgave

Forespørsel om deltakelse i studentprosjekt

” Dybdelæring i klasserommet”

Bakgrunn og formål

Vi er to femteårstudenter ved lærerutdanningen 1.-7. trinn, på UiT Norges arktiske universitet, avdeling Alta. Våre navn er Malin Rahkola og Linda Nilsen. I forbindelse med vår avsluttende mastergradsoppgave, skal vi gjennomføre et forskningsprosjekt der tema for vår oppgave er dybdelæring i klasserommet.

Fra høsten 2020 skal den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring tas i bruk. Med denne fornyelsen vil man at læreplanen skal være mer aktuell for framtiden, slik at fagene får et mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer samt at det skal være en større sammenheng mellom fagene. Med fagfornyelsen skal fagene som er i dag beholdes men innholdet skal fornyes, og målet er blant annet å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse.

Som nyutdannede lærere kommer vi til å delta i innføringen av den nye læreplanen og dybdelæring i undervisningen. I vår mastergradsoppgave vil vi derfor finne ut hvilken forståelse lærere og rektorer har for begrepet dybdelæring, hvilke forberedelser står lærere og skolen ovenfor i implementeringen av dybdelæring, og på hvilke måter mener de dybdelæring kan bidra til en bedre praksis i klasserommet.

Utvalget av informanter

Vi har valgt å gjennomføre kvalitative intervju i vår mastergradsoppgave, og har derfor plukket ut informanter strategisk innenfor målgruppen vi ønsker å forske på. Målgruppen er lærere og rektorer på 1.-7.trinn.

Vårt ønske er at utvalget av informanter i størst mulig grad skal kunne representere hele populasjonen. Dette innebærer at vi har valgt ut informanter som er nyutdannede lærere, erfarne lærere med ulik grad av år i skoleverket, samt at vi har både kvinner og menn med i vår studie.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju hvor vi ønsker å samtale om begrepet dybdelæring, som nevnt over. Lengden på intervjuet kan variere, men vi har satt en maks grense på 60 minutter. Spørsmålene vil bli tilsendt på forhånd.

Vi har valgt å bruke lydopptak og nedskrivning av egne notater i våre intervjuer, om dette ikke er ønskelig kan andre løsninger vurderes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dataene vi innhenter skriftlig og gjennom lydopptak vil bli lagret på forsvarlig og forskriftsmessig måte, og du vil heller ikke kunne gjenkjennes i vår mastergradsoppgave. Alle opplysninger om deg anonymiseres og lydopptak vil bli slettet innen prosjektslutt 30.06.19.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet, og det er kun vi og vår veileder som vil ha tilgang til datamaterialet.

Vennlig hilsen

Kirsten Stien

(veileder)

kirsten.e.stien@uit.no

Tlf: 976 22 286

Malin Rahkola

(student)

mra059@uit.no

Tlf: 909 04 974

Linda Nilsen

(student)

lni040@uit.no

Tlf: 924 46 489

Skjema for innhenting av data

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato og sted)

Vedlegg 4

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2019, 23:02

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Dybdelæring i klasserommet

Referansenummer

628094

Registrert

23.01.2019 av Linda Nilsen - lni040@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsten Stien, kirsten.e.stien@uit.no, tlf: 78425250

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linda Nilsen, lni040@uit.no, tlf: 92446489

Prosjektperiode

01.01.2019 - 30.06.2019

Status

25.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

25.01.2019 - Vurdert

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

med vedlegg den 25.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)