



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Dybdelæring – et begrep med mange definisjoner

Perspektiv fra lærere og lærerutdannere

Mia Martinsen

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn, LRU-3901, Mai 2021

Forord

Fem år som student har nå kommet til en ende. Det føles som en evighet siden jeg møtte opp første dag på lærerskolen, men samtidig har tiden gått altfor fort. Gjennom disse 5 årene har jeg fått vokse og lære mye om meg selv, hvor jeg blant annet har fått oppleve praksis i New Zealand. Nå som masteroppgaven er ferdig, er det noen jeg spesielt vil rette min takknemlighet til.

Jeg vil starte med å takke min veileder Rachel Elise Jakhelln. Takk for at du sto i stormen med meg, var akkurat passe streng og holdt meg motivert og positiv hele veien. Du har vært en god støtte gjennom denne perioden.

Jeg vil også takke mine informanter i grunnskoler og universitet som stilte opp til intervju, og gjorde denne studien mulig for meg og utføre. Takk for de spennende samtalene.

En stor takk rettes også til kollokviegruppen min for støtten gjennom alle 5 årene på universitetet, og for samarbeidet til siste slutt. Takk for mye latter og glede, studentlivet ville ikke vært det samme uten dere.

Jeg vil også takke familien min for tålmodigheten mens jeg var dypt i min studieboble, og for at dere heiet på meg hver dag.

Ikke minst vil jeg rette en stor takk til min kjæreste og samboer Torstein Aasvik Soleng som har stilt ekstra opp for meg dag og natt i denne perioden og holdt fortet hjemme. Takk for at du alltid har et godt humør og beroliget meg når jeg var under høyt stress.

Sammendrag

Dybdelæring er et begrep som har blitt introdusert i den nye læreplanen LK20. Som lærer har man ansvar for å skape meningsfulle læringssituasjoner for elever. For å gjøre dette må en tilpasse opplæringen slik at den er variert og at alle elever har nytte av opplæringen.

Dybdelæringsprosesser skaper rom for å variere gjennom tverrfaglighet og temabasert undervisning, fordi begrepets betydning handler om å se sammenhenger mellom fag og kontekster.

Dette er en kvalitativ studie der jeg har tatt for meg læreres og lærerutdanneres perspektiv på dybdelæring. Jeg har gjennom intervjuer innhentet data som sier noe om hva lærere og lærerutdannere forstår med begrepet dybdelæring, og hvordan de beskriver det i sin praksis. Disse ble analysert og gjort til narrative fortellinger som beskriver intervjuets helhet.

Resultatene viser at dybdelæringsbegrepet fremdeles er et begrep som er nytt i utdanningssektoren. Både lærere og lærerutdannere har mange likheter i sin beskrivelse av hva de ser på som dybdelæring. Begrepet blir sett på som en motsats til overflatelæring, der dybdelæring blant annet handler om å se sammenhenger mellom forskjellige kontekster og det man lærer i forskjellige fag. Dybdelæring sees også på som en definisjon på en praksis som har vært i lengre tid.

I deres praksis beskriver lærere og lærerutdannere dybdelæring ut ifra egne tolkninger av begrepet. Disse beskrivelsene viste et bredt spekter av hvordan dybdelæring ble utøvet i undervisningssituasjoner. Lærerutdannerne hadde et implisitt fokus på dybdelæring gjennom modellering av undervisningsmetoder som inneholder dybdelæringsprosesser. Lærere derimot hadde et mer eksplisitt fokus påvirket gjennom kompetansepakker fra Udir, der de arbeider med innføring av dybdelæringsprosesser i undervisning. Resultatene viste også at lærerutdannerne heller mot et sosiokulturelt syn på dybdelæring, mens lærerne har et kognitivt syn, selv om begge viser elementer av både sosiokulturelle og kognitive læringsteorier.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Avhandlingens oppbygning	2
2	Teoretisk grunnlag og aktuelle styringsdokumenter	4
2.1	Dybdeløring	4
2.1.1	Kognitive og sosiokulturelle læringsteorier	6
2.1.2	De seks globale kompetansene	7
2.1.3	Lærers rolle	8
2.1.4	Dybdeløring og tverrfaglighet	9
2.2	Tilpasset oppløring	10
2.2.1	Hva er tilpasset oppløring?	10
2.2.2	Integrering Inkludering	11
2.2.3	Inkluderende læringsmiljø	12
2.2.4	Variasjon	13
2.3	Motivasjon	14
2.3.1	Indre og ytre motivasjon	14
2.3.2	Koble det nye på det gamle	14
2.4	Oppsummering	15
3	Vitenskapsteoretisk plassering	16
4	Forskningsstrategi og metode	18
4.1	Gjennomføre en master i en pandemi	18
4.2	Kvalitativt intervju	19
4.2.1	Utvalg	20
4.2.2	Planlegge en intervju prosess	21
4.2.3	Intervjuanalyse	21
4.3	Forskningsetikk	24

4.3.1	Forskerens rolle i gjennomføring av intervju	24
4.4	Forskningens kvalitet, gyldighet og overførbarhet	25
4.4.1	Kvalitet	26
4.4.2	Gyldighet og pålitelighet	26
4.4.3	Overføringsverdi	27
5	Resultat.....	28
5.1	Lærerutdanner A.....	28
5.2	Lærerutdanner B	30
5.3	Lærerutdanner C	32
5.4	Grunnskolelærer A	33
5.5	Grunnskolelærer B.....	35
5.6	Sammenstilling av resultat.....	36
6	Diskusjon og tolkning av resultater	38
6.1	Hva forstår informantene som dybdeløring?	38
6.2	Dybdeløring i egen undervisningspraksis	40
6.2.1	Tverrfaglighet og prosjektarbeid	41
6.2.2	Samarbeid og sosial læring	42
6.2.3	Motivasjon.....	43
6.3	Kognitiv og sosiokulturell læringsteori og dybdeløring	44
7	Oppsummering	46
	Referanseliste	48
	Vedlegg 1: Intervjuguide	51
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	53
	Vedlegg 3: Godkjenning NSD	56

1 Innledning

Dybdeløring er et fremtredende tema i LK20, fagfornyelsen. Siden LK20 er ny når jeg selv skal ut i arbeidslivet, er jeg opptatt av at min oppgave skal være til nytte for meg og andre kommende lærere. Jeg vil også at studien skal komme til nytte for erfarne lærere som skal sette seg inn i ny læreplan med nye begreper og definisjoner som skal integreres i deres praksis. Gjennom utdanningen min i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn har jeg til tider hørt begrepet dybdeløring bli nevnt i forskjellige sammenhenger, og ønsker derfor å gå dypere inn i dette begrepets betydning.

Det er lærers ansvar å hjelpe elever å lære, men hvordan kan dybdeløring være et verktøy for å skape meningsfulle lærings situasjoner for elevene? Hvilket fokus har lærere på dybdeløring i sin undervisnings praksis? Dette er spørsmål jeg har undret meg, og vil gå nærmere inn på i min forskning. Det finnes forskjellige perspektiver på dybdeløring, ut ifra hvem man spør og hvilken rolle de har i skolen. I denne avhandlingen har jeg valgt å ta for meg læreres og lærerutdanneres perspektiv på dybdeløring. Jeg mener det er viktig å forske på hvordan dybdeløring forstås og utføres både fra lærere og lærerutdannere. Sistnevnte underviser ikke elever selv, men utdanner de som en gang skal ut i skolen og være lærere. Derfor er det en viktig faktor å se hvordan tema blir ivaretatt både gjennom utdanningen til å bli lærer, og i praksis etter man er ferdig utdannet lærer. Gjennom intervju av lærere og lærerutdannere vil jeg undersøke dybdeløring i grunnskolen, men også få et innblikk i hvordan lærerutdannere integrerer dybdeløring i sin praksis på universitet.

Sten Ludvigsen ble i 2013 satt til å lede et utvalg av personer som skulle se på hva som er skolen i dag, og hva som bør være skolen i morgen. De skulle også se på hva den nye fagfornyelsen skulle innebære (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.23). Det presiseres i NOU 2014:7, som er en av to rapporter fra utvalget, at skolen skal legge til rette for livslang læring og forberede elevene på utfordringer vi enda ikke kjenner til (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.23). Det er essensielt at elever knekker læringskoden for å være klar for fremtidens utfordringer og for å tilegne seg ferdigheter for å kunne løse disse (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.23). Med dette menes det at fremtiden er i konstant endring, og derfor er det nødvendig å fornye dokumenter som læreplaner og kompetansemål, slik at elevene blir forberedt til fremtiden. Fagfornyelsen har redusert kompetansemål og innført mer tverrfaglig

tema med større fokus på dybdelæring. Dette er for å gjøre at fagene i seg selv oppleves mer forståelig og relevante, og åpne for at elevene skal føle det de lærer er verdifullt (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.25).

Hensikten med denne studien er å se nærmere på begrepet dybdelæring, og plassere det i en lærer og lærerutdannings hverdag i skolesektoren. Jeg vil undersøke hvordan dybdelæring kan fremme læring, men også hvordan dybdelæring forstås av mennesker i forskjellige roller i utdanningssektoren. Studien vil ikke gå inn på hvordan elever blir påvirket, men heller hvordan lærere og lærerutdannere ser på dybdelæring og bruker det i sin praksis for å tilpasse opplæringen for elever/studenter. Studien tar for seg lærere i skole og lærerutdanning sitt perspektiv på hvordan de forstår dybdelæring, og hvordan de beskriver dybdelæring i sin praksis. Jeg har ut ifra bakgrunnen for studien kommet med følgende problemstilling:

Hvordan forstår lærerutdannere og lærere dybdelæring, og hvordan beskriver de dybdelæring som del av egen praksis?

Dette er en problemstilling som er veldig relevant for dagens skole, da LK20 nettopp er tatt i bruk i 2020, og dybdelæring fremdeles er et ferskt begrep i skolen. Da jeg gjorde forarbeid for denne avhandlingen, fant jeg ut at tilpasset opplæring var en viktig kobling til dybdelæring. Tilpasset opplæring handler blant annet om at lærere har som ansvar å tilpasse undervisningen slik at den er variert og legger opp til at alle elever uavhengig av bakgrunn og forskjeller har nytte av opplæringen (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Dybdelæring skaper rom for variasjon fordi det er et mål at elevene skal se sammenhenger mellom det de lærer i forskjellige fag og kontekster, jeg vil derfor ha dybdelæring og tilpasset opplæring som to grunnstener i denne studien. Å studere dybdelæring i lys av tilpasset opplæring vil sette elevens læring i perspektiv av både tidløse og nye metoder. Jeg har også valgt å inkludere motivasjon, fordi en lærer som skal tilpasse undervisning for meningsfulle læringssituasjoner må også vite hva som motiverer sine elever for å lære.

1.1 Avhandlingens oppbygning

Forskning er en prosess som oftest går i fire faser: Forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering. Forberedelse starter ved at man finner noe man ønsker å få mer kunnskap om, som igjen kan formes til et forskningsspørsmål. Et forskningsspørsmål er ikke et

spørsmål vi stiller til daglig, men heller et større spørsmål der vi må sette oss inn i relevant litteratur for å kunne raffinere et godt gjennomtenkt forskningsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.18). Datainnsamlingsprosessen er den delen der en må samle data som viser til virkeligheten av det som undersøkes, og det finnes mange forskjellige måter å samle data på. Som forsker må man ta stilling til hvem man ønsker skal delta og hvor stor gruppe, i tillegg til å samle data fra disse som er relevant og pålitelig ut ifra problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.19). Den dataen som samles, må analyseres og tolkes. For å analysere kvalitativ data må man gjerne bearbeide tekst eller lyd/bilder, og deretter tolkes ut ifra det som er blitt bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.19). Til slutt i prosessen skal man rapportere resultater. Dette presenteres som regel i skriftlig form, i dette tilfelle en masteravhandling.

Jeg har allerede henvist til de forberedelsene jeg har gjort for å kunne utføre denne masteroppgaven. Herfra vil jeg starte med å skape en felles forståelse og et teoretisk grunnlag der det tydeliggjøres om begreper som blir brukt gjennom avhandlingen. For å skape forståelse vil jeg identifisere nøkkelbegreper og utdype det som er relevant for min problemstilling. Jeg vil ut ifra dette gi en oppsummering til hva jeg kan forvente å finne i min studie, ut ifra det teoretiske fundamentet jeg har gjort rede for.

Når det er lagt et teoretisk grunnlag vil jeg videre gå inn på studiens vitenskapsteoretiske plassering, og hvilken forskningsmetode jeg har valgt å bruke for å samle data. Deretter vil jeg snakke om utvalg og hvilken analyseprosess jeg har valgt å bruke for å utvikle resultatene. I samme kapittel vil jeg også gjøre rede for forskningsetiske problemstillinger og hvordan jeg har valgt å vurdere studiens kvalitet. Til slutt vil jeg presentere resultat, og diskutere og tolke resultatene i lys av teori som er gjort rede for og mine egne tanker. Avslutningsvis vil jeg gå tilbake til problemstillingen å besvare denne, samt vurdere hvilke videre studier som kan være aktuelle ut ifra denne studiens resultater.

2 Teoretisk grunnlag og aktuelle styringsdokumenter

For å kunne tolke data er det viktig at man har en forståelse for begrepene man skal tolke dataen opp mot. Derfor vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for begreper og tema som vil framkomme i analyse og tolkning av min data. I min forskning er det tre grunnelementer som ligger i basen av denne forskningen, dybdelæring, tilpasset opplæring og motivasjon, der hovedvekten vil ligge på de to første. Dette er tre tema som forutsetter læring i klasserommet og som sammen kan bygge på uendelige muligheter i skolen. Innen disse tre tema er det mange underliggende teorier og aspekter, der jeg har valgt å fremheve de som er relevant for min forskning. Jeg vil også innenfor disse elementene gå inn på tidligere forskning for å se på bakgrunnen til begrepene som redegjøres for.

2.1 Dybdelæring

Begrepet dybdelæring kom som nevnt inn som en del i den nye læreplanen LK20. En utfordring med begrepet er at det finnes flere oppfatninger av hva dybdelæring er og hvordan man kan legge til rette for dybdelæring (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s.22). Jeg vil starte dette delkapitlet med å gjøre rede for forskning som er gjort innen dybdelæringskonseptet, før jeg videre går inn på hva utdanningsdirektoratet og læreplanen sier om dybdelæring. Videre vil jeg gjøre rede for forskjellige perspektiver av hva dybdelæring er, slik at begrepets kompleksitet kommer frem.

Selv om Ludvigsenutvalget har tatt med dybdelæring som en del av fagfornyelsen, er ikke dette et nytt begrep. Det ble allerede på 1970-tallet omtalt av to svenske pedagogiske psykologer, Roger Säljö og Ference Marton, der de gjorde en studie på to typer læring: Dybdelæring og overflatelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.26). I sin studie skilte Säljö og Marton mellom to grupper som skulle innta kunnskap på to forskjellige måter. Den første gruppen pugget detaljkunnskap for å klare eksamen, som de kalte «Overflatelæring». Den andre gruppen satte kunnskapen i en større kontekst og fikk en indre motivasjon, som de mente bidro til en dybdelæringsprosess (Nyhus & Talsethagen, 2020, s.26). De satte de lærende i grupper der de bruker forskjellige læringsmetoder, som jeg forstår som henholdsvis pugging eller internalisering av det de skal lære. Ser vi tilbake på Säljö og Martons forskning, viser den at dybdelæring ikke er nytt i skolen, men har vært et tema over en tid. Også Gilje et

al. (2018) henviser til Säljö og Martons forskning på 1970 tallet. De mener at forskningen til Säljö og Morton satte et av flere utgangspunkt for at det ble mer fokus på forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring (Gilje, et al., 2018, s.22).

Som nevnt er det flere oppfatninger av hva dybdelæring er, og derfor er det viktig å kartlegge noen av de forskjellige perspektivene og redegjøre for dem. Følgelig vil jeg se på hva utdanningsdirektoratet sier om dybdelæring, da dette er knyttet til fagfornyelsen og den nye læreplanen.

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

Det sies altså at dybdelæring handler om å skape sammenhenger i det som læres, både mellom fag og med relasjon til elevens egne liv. Dette kobler utdanningsdirektoratet (2019) også til overordnet del av læreplanverket, der de beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Verdigrunnlaget skal prege dybdelæringsprosesser som utvikler gode holdninger, dømmekraft, evnen til å reflektere og tenke kritisk, og foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1).

I tillegg til at Gilje et al. (2018) sier at dybdelæring har mange forskjellige forståelser, sier Bjørn Bolstad (2020, s.11) at det legges vekt på forskjellige faktorer av dybdelæring i forskjellige publikasjoner, og at disse publikasjonene presenterer forskjellig forståelse for hva dybdelæring er. For å se dybdelæring fra flere perspektiv vil jeg gjøre rede for noen av de forskjellige faktorene Bolstad (2020) trekker frem, slik at jeg videre kan se dataen jeg samler fra flere vinkler siden dybdelæring skjer på forskjellige måter. Dybdelæring handler om mer enn at vi bare husker noe vi har lært nå, som vi ikke husket tidligere. Det handler også om at det skjer noe kognitivt i hodet til den lærende, der de forstår noe de ikke forsto tidligere (Bolstad, 2020, s.11). Dybdelæring skjer også med kroppen. Vi lærer gjennom å bruke sansene og følelser, og for at dybdelæring skal skje må elevene være aktive kognitivt, sosialt, motorisk og følelsesmessig (Bolstad, 2020, s.13). Det sies altså at dybdelæring skjer i både hodet og kropp, der vi skaper forståelse gjennom flere av våre sanser. I dybdelæring må det en lærer kobles til det følelsesmessige og sosiale, slik at den lærende får en slik forståelse over

det som læres at det fester seg som noe dypere enn faktisk læring. Elever vil gjennom kroppslig læring forstå noe slik at de gjennom språk og handling kan uttrykke det de har lært (Bolstad, 2020, s.13).

2.1.1 Kognitive og sosiokulturelle læringsteorier

Som nevnt tidligere er det mange forskjellige perspektiver om dybdelæring. Jeg vil ta for meg to teorier innenfor kognitiv og sosiokulturell læringsteori. Jeg vil ikke gå i dybden på hva sosiokulturell og kognitiv læringsteori er, men heller gjøre rede for teoriene i lys av dybdelæring. Den kognitive læringsteorien har blant annet lagt vekt på at læring innebærer å utvikle langtidshukommelsen (Gilje, et al., 2018, s.24). Dybdelæring derimot handler ikke bare om å pugge kunnskapen, men også å forstå og bruke kunnskapen i forskjellige situasjoner (Gilje, et al., 2018, s.24). Ser man den kognitive teorien om å utvikle langtidshukommelsen i lys av dybdelæring, bør den kunnskapen som lagres i hukommelsen knyttes til fagenes kjerneelementer og settes i relevant sammenheng (Gilje, et al., 2018, s.24). Den kognitive læringsteorien koblet med dybdelæring vil altså si at man ønsker at den lærende skal lagre kunnskapen i langtidshukommelsen, men ikke gjennom pugging og heller gjennom relevant sammenheng og forståelse for hvordan kunnskapen kan brukes i forskjellig kontekst. Dette støtter også opp under det både Bolstad (2020) og Utdanningsdirektoratet ser på som tilnærminger av dybdelæring. I et kognitivt perspektiv, legges det også vekt på fagenes kjerneelementer og hvordan elever kan tilegne seg sterkere kunnskapsstrukturer i fagene (Gilje, et al., 2018, s.23). Ifølge Ohlsson (2011) i Gilje et al. (2018) styrkes det kognitive perspektivet fokuset på hvordan læring skjer og hvordan læringen kan overføres til andre kontekster. Den kognitive tilnærmingen går altså ut på hvordan eleven kan styrke måten de tilegner seg kunnskap og hvordan kunnskapen kan være overførbar.

Et sosiokulturelt perspektiv på dybdelæring gir en nyansert forståelse av hvordan dybdelæring skjer gjennom deltakelse i klasserommet (Gilje, et al., 2018, s. 24). Vi må i sosiokulturelt perspektiv se på sammenhengen mellom kognisjon og sosial samhandling gjennom lærende prosesser (Gilje, et al., 2018, s.24). Dette samsvarer med det Bolstad (2020) sier om at dybdelæring skapes i et felleskap eller gjennom språk. Elevene integreres i et faglig felleskap gjennom å tilegne seg lærdommen i faget (Bolstad, 2020, s.14). Det vil si at elevene bruker språket sammen til å skape faglige samtaler, som igjen fører til dybdelæring og tilhørighet til fagets felleskap. Sosiokulturelle læringsteorier sier at man lærer ved å samhandle med andre,

og for å utvikle dybdelæring er det derfor viktig at lærere skaper et læringsfelleskap som elevene kan utfordre og lære av hverandre (Bolstad, 2020, s.15). Det at elevene lærer i sosiale samhandlinger kan også kobles til Vygotskys proksimale utviklingszone. Vygotsky mener at utvikling skjer to ganger, først i sosial sammenheng og deretter i individuell sammenheng (Lillejord, 2013, s.195). Ved å først jobbe sammen sosialt for å løse en oppgave, settes en tankevirksomhet i gang slik at man danner grunnlag for å senere kunne løse lignende oppgaver på egenhånd (Lillejord, 2013, s.195). Et eksempel på dette kan være elever som først jobber i grupper for å løse et problem, og kommuniserer for å finne en løsning. Senere vil da den individuelle eleven ha mulighet til å tenke gjennom det som ble sagt og tankegangen som foregikk for å klare å løse oppgaven eller problemstillingen.

Også Deweys teorier innen sosiokulturell læring kan kobles opp mot dybdelæring. Som nevnt tidligere kan dybdelæring sees på som en utforskende tilnærming for undervisning der den lærende er en problemløser. Dette kan kobles til Deweys teori som ligger bak «slagordet» «Learn by doing and to know by doing» (Lillejord, 2013, s.199). Med dette sitatet mente han at læring er en aktiv prosess der kunnskapen er i handlingene som gjennomføres (Lillejord, 2013, s.199). Dewey mente også at vi ikke bare skal gjøre aktiviteten, men også reflektere over det som gjøres, og koble dette mot tidligere kunnskap vi allerede har (Lillejord, 2013, s.199-200). Dette kan kobles til det perspektivet flere har på dybdelæring om at en skal se sammenhenger og koble det vi lærer med tidligere kunnskap vi allerede har.

2.1.2 De seks globale kompetansene

Fullan, Quinn & McEachen (2020, s.41) definerer dybdelæring som selve prosessen som skjer når man skal tilegne seg de seks globale kompetansene: Karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Disse kompetansene omhandler medfølelse, empati, sosioemosjonell læring og lærdom om ferdigheter som kreves for å fungere i hverdagen (Fullan, et al., 2020, s.41). Dette kan også kobles til det verdigrunnlaget utdanningsdirektoratet (2019) sier i læreplanverket at elevene skal lære gjennom dybdelæringsprosesser, blant annet om kritisk tenkning og dømmekraft, og evnen til å reflektere.

Dybdelæring kan øke forventninger til å kunne presentere bedre gjennom å tilrettelegge for gode prosesser for læring. Det vil også skape engasjement hos elever når de får mer eierskap

og individualitet til arbeidet sitt fordi det kobler til elevens virkelige verden (Fullan, et al., 2020, s. 32). Gjennom utforskning i dybdelæring kan elever utvikle ferdigheter, kunnskaper, selvtillit og selvledelse fordi de på sin måte bringer noe eget til oppgaven (Fullan, et al., 2020, s.32). Som lærer vil det altså være viktig å ha kompetanse til å kunne tilrettelegge oppgaver som skaper prosesser for læring gjennom å se sammenhenger og relevans i det de lærer. Det er også opp til lærer å kjenne sine elever og ha en idé om hva som kan gi elevene en følelse av eierskap til oppgaver som gjøres, og tilrettelegge slik at elevene har mulighet til å tilføye noe eget til det som skal utføres av eleven.

Gilje et al. (2018 s.26) stiller seg derimot kritisk til Fullan, Quinn & McEachen (2018) fordi de ikke gir en presis forståelse for hva dybdelæring er og hvordan den kan utvikles, men at de ser på de seks kompetansene der skolefagene knapt er til stede. De beskriver et sett av fragmenterte ferdigheter som hver for seg er viktig, uten at de har grunnlagt en forståelse av elevers læring ut ifra sosiale og emosjonelle dimensjoner (Gilje, et al., 2018, s.26) Dette er et viktig poeng som viser til at dybdelæring fremdeles er et vidt begrep som kan forstås på forskjellige måter og i forskjellige perspektiver. Dette gir meg et inntrykk av at Gilje, et al. (2018) har en tilnærming av dybdelæring som er mer kognitivt, mens Fullan, et al. (2020) går mer på det sosiokulturelle aspektet og kobler dette mot dybdelæring. Gilje, et al. (2020) er opptatt av at det faglige ikke vises nok i Fullan, et al. (2020) sine teorier, mens Fullan, et al. (2020) er mer opptatt av vinklingen rundt sosial kompetanse.

2.1.3 Lærers rolle

Det finnes mye forskning for skoler i fremtiden, der det blant annet har blitt forsket innenfor læringsvitenskap. Denne vitenskapen brakte sammen forskjellige forskere innen blant annet utdanning og psykologi, der de samarbeidet om å finne nye ideer og metoder for å tenke på læring (Sawyer, 2005, s.3). I forskningen deres oppdaget de at det ikke ble gjennomført nok læring i dybden, og de oppdaget at barn klarte å generalisere det de lærte i en større kontekst når de lærte ting i dybden heller en på overflaten (Sawyer, 2005, s.4).

Det er mange syn på undervisning og undervisningsmetoder i lærerverden. Sawyer (2005, s.1) siterer Papert (1993) som sier at tradisjonelle syn på undervisning kalles instruktionsisme (Oversatt fra instructonism). Den tradisjonelle undervisningen forberedte den lærende for den industrielle økonomien som var den 20. århundre, men verden i dag er mye mer kompleks og

derfor vil instruktionsmisk undervisning ikke lengre være tilstrekkelig for å utdanne barn for dagens verden (Sawyer, 2005, s.2). Med andre ord burde lærere videre utvikle sine undervisningsmetoder fra den tradisjonelle undervisningen, til en nyskapende undervisning som var i tråd med den nye verden. De lærende trenger en kontekstuell forståelse av den nye komplekse verden, der de kan utøve kritisk tenkning og utrykke seg selv, men også forstå teoretisk og matematisk tenkning (Sawyer, 2005, s.2). Elevene må lære kunnskap som de kan bruke og implementere i egen hverdag og forståelse, i stedet for fakta som er ut av kontekst og av instruktionsmisk tilnærming (Sawyer, 2005, s.2). Sawyer (2005, s.4) presenterer også ulikhetene mellom tradisjonell praksis og det å lære noe i dybden. Han viser til at dybdelæring kobler det som læres mot tidligere kunnskap, mens instruktionsmisk læring behandler det som læres separat fra hverandre. Han viser også til at den lærende gjennom dybdelæring forstår underliggende mønster i den kunnskapen de tilegner seg, mens i den tradisjonelle praksisen lærer de gjennom pugging uten å forstå hvorfor noe er slik det er (Sawyer, 2005, s.4).

Elever er ulike og lærer på forskjellige måter. Lærere kan ved å bruke dybdelæring engasjere elever og hjelpe de til å lære på nye måter som kan være ulikt fra elev til elev (Fullan et al., 2020, s.100). Når elever mestrer å lære gjennom dybdelæringsmetoder vil lærers rolle som gir av strukturerte læringsoppgaver endres til en aktiverende og veiledende rolle som hjelper elever til den neste læringsutfordringen (Fullan, et al., 2020, s.100-101). Lærers rolle i undervisning vil med andre ord endre seg sammen med elevenes læringsprosesser. Et eksempel kan være den tradisjonelle tilnærmingen Sawyer (2005, s.4) beskriver, der lærer gir oppgaver med en fast form for hvordan den skal løses for eksempel arbeid i bøker eller prøver som allerede har en fasit. Men i dybdelæringsprosesser vil lærer være en veileder for å hjelpe elevene til å undres og finne ut av «hva kan løsningen være» og «hvordan kan jeg med min kunnskap løse denne oppgaven».

2.1.4 Dybdelæring og tverrfaglighet

Tverrfaglig tilnærming handler ikke bare om å skape koblinger mellom fag, men også mellom det faglige og livet utenfor skolen (Bolstad, 2020, s.27). Dybdelæring handler om å se sammenhenger, ikke bare i det man lærer i ett fag, men også på tvers av fag. Om problemstillinger formuleres i prosjekter på tvers av fag, kan det gi større mulighet for elever til å se faglige sammenhenger og skape overføringsverdi i det de lærer (Gilje, et al., 2018,

s.25). Å jobbe på tvers av fag kan være utfordrende for lærers faglige grenser, men det kan også være med på å gi handlingsrom i forhold til den nye læreplanen når det kommer til kritisk tenking (Gilje, et al., 2018, s.25). Dybdeløring inviterer altså til tverrfaglighet og utvikling av kritisk tenking, men det innebærer at lærer også har den faglige kompetansen til å skape gode faglige prosjekter på tvers av fag.

2.2 Tilpasset oppløring

For denne studien er det viktig å ha en forståelse for tilpasset oppløring og hva det innebærer, fordi jeg i min studie vil se nærmere på læreres planlegging og inkludering av dybdeløring i deres undervisningspraksis. Det henger altså tett i sammen med hvordan lærere tilpasser sin oppløring for å kunne utøve dybdeløring. Som nevnt i forrige delkapittel handler dybdeløring om metoder for å lære, og derfor er det viktig å vite hva som ligger i det å tilpasse oppløringen for å skape disse læringssituasjonene som inneholder dybdeløring. Jeg mener også at dybdeløring kan være en slags nytenkning eller revitalisering av tilpasset oppløring, og det er derfor interessant og se nærmere på disse begrepene i lys av hverandre. Jeg vil i dette delkapitlet gjøre rede for hva tilpasset oppløring er, og trekke frem det som er relevant for forskningsspørsmålet, samt hva lærere har ansvar for å tenke på når de skal planlegge sin undervisning.

2.2.1 Hva er tilpasset oppløring?

Tilpasset oppløring i læreplanen handler om at skolen skal legge til rette for elever med forskjellige forutsetninger slik at elevene får best mulig utbytte av oppløringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). En kan ha smal eller vid forståelse av dybdeløring, der smal forståelse er rettet mot enkeltindivid, mens vid forståelse er rettet mot felleskapet i klassen og hvordan legge til rette for oppløring som fungerer godt for alle (Haug, 2020, s.22). Det handler altså både om å tilpasse oppløring eleven i seg selv og sine forutsetninger, men også om hele felleskapet og hvordan tilpasse slik at elevene i felleskapet får best mulig læring. Eksempelvis ved å skape et godt læringsmiljø vil elevene i felleskapet kunne føle at de lærer sammen. Også Lillejord, Manger, Hellan & Nordahl (2013, s.42) henviser til smal og vid forståelse av tilpasset oppløring. De sier at skolen skal være opptatt av hver enkeltelevs tilpassinger, men at andre faktorer også spiller inn, slik som lærers kompetanse, undervisningsmetoder, klasse miljø og personalets holdninger.

Den smale tilnærmingen handler som sagt om det enkelte individ. Opplæringsloven sier at alle elever har krav på tilpasset opplæring, men dersom de ikke får utbytte av den ordinære undervisningen har de krav på spesialundervisning (Lillejord et al. 2013, s.44). Det betyr likevel ikke at elevene skal oppleve at de blir isolert fra det vanlige arbeidet i skolen, og de skal fremdeles få tilpasset opplæringen slik at den tar forbehold om særskilte behov i en kortere eller lengre periode (Lillejord et al. 2013, s.44). Det vil altså si at den individuelle eleven uansett om den har behov for ordinær undervisning eller spesialundervisning skal få tilpasset opplæringen på en måte som skal inkludere elevene i felleskapet og den vanlige undervisningen som skjer i skolen.

Lillejord et al. (2013, s.42) henviser til Haugs forståelse av vid tilnærming som sier at det kan sees på som en pedagogisk plattform som skal gjelde for hele skolen. Undervisningen skal ikke bare gjøres på en gjennomtenkt måte, men den bør også samsvare med skolens overordnede strategi for tilpasset opplæring (Lillejord et al. 2013, s.42). Det vil si at skolen må utforme denne strategien, slik at undervisningen vil samsvare i en helhet for felleskapet. Et eksempel på dette kan være at elever i 1.trinn skal ha tilpasset opplæringen slik at den skaper et solid grunnlag til det som skal læres i 2.trinn. Ved å gjøre dette vil elevene inkluderes i et større felleskap i skolen.

2.2.2 Integrering Inkludering

I den nye reformen som kom i 1997 ble begrepet integrering fornyet, og i stedet kalt inkludering. Forskjellen på de to begrepene er at integrering handlet om at elever med særskilte behov skulle få prøve å ta del i vanlig undervisning, noe som stilte krav til elevens kunnskap og kompetanse for å få ta del (Haug, 2020, s.27). Inkludering derimot handler om at læringsmiljøet og skolemiljøet skulle legges til rette slik at det passer for alle uansett forutsetninger (Haug 2020, s. 27). Når man skal tilpasse opplæringen for sin undervisning forventes det altså at det legges til rette slik at alle skal føle seg inkludert i felleskapet, uansett hvilken kunnskap og kompetanse de har. Haug (2020, s.27) sier at et inkluderende læringsmiljø forutsetter tilpasset opplæring, mens integrering ikke har en forutsetning om at all undervisning skal være tilpasset. Derfor ble begrepet integrering byttet ut med inkludering fordi alle skal inkluderes uansett hvilke forutsetninger de har. Også Lillejord et al. (2013, s.37) nevner inkludering som et sentralt begrep innen tilpasset opplæring, der de kobler det til at alle elever skal ta del i det ordinære utdanningssystemet og ha mulighet til å delta i det

faglige og sosiale felleskapet som dannes der. Dette kan kobles direkte til tilpasset opplærings definisjon, at elever uansett forutsetninger og bakgrunn skal ha utbytte av opplæringen. Det er altså en forventning til at elever skal bli inkludert i det felleskapet som er i skolen, om det er i undervisning, i pausen eller annen faglig kontekst.

2.2.3 Inkluderende læringsmiljø

Begrepet inkluderende læringsmiljø har også en relasjon til tilpasset opplæring. Med et etablert læringsmiljø vil elever kunne være åpne for det som skal læres og ha et ønske om å lære mer. Et positivt læringsmiljø er derimot noe man må jobbe for, og sette forventninger for læringen som skal skje i klasserommet (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012, s. 27). For eksempel et læringsmiljø der det ikke er satt forventninger om positiv atferd for å kunne prøve og feile, kan elever påvirkes til å ikke tørre å prøve ut nye ting og lære gjennom utforskning fordi de er redd for reaksjoner fra medelever. Har man en forståelse i klassen der det er normalisert å av og til ta feil, og lære av det man gjør uansett, kan læringsmiljøet oppleves som tryggere for elevene.

Roosegard har i Fullan, et al. (2020, s.38) kommet med forslag til hvordan man kan dyrke gode læringsmiljøer for barn. Han mener at lærer må skape en læring som er drevet av nysgjerrighet, fordi elever skal ta del i å skape fremtiden, og må derfor jobbe med problemer som er relevant for den virkelige verden og seg selv. Elevene bør altså ifølge Roosegaard lære å bli problemløserer der de søker etter «Hva kan være?» i stedet for «Hva er?». Dette er en tilnærming for læring som gir elevene muligheten til å tenke muligheter fremfor fasitsvar. I problemløsningsoppgaver bør det bli foreslått problemer som er aktuelle for barn og som involverer dem, og problemer som ikke allerede er besvart, men heller åpner for nye tvetydigheter (Fullan, et al., 2020, s.38). Han mener også elevene må oppfordres til å leve som at å lære er et livslangt prosjekt og man skal ikke være redd for det ukjente. Nysgjerrighet, innovasjon og kreativitet er noe som ligger i enhver persons DNA (Fullan, et al., 2020, s.38).

Et godt læringsmiljø handler altså om at lærer etablerer forventninger om atferd til læring, der elevene har fått forståelse at alle er i en lærende prosess der det er greit å ta feil. For å dyrke gode læringsmiljøer kan man bruke problemløsningsoppgaver og utforskende tilnærminger som går på elevenes nysgjerrighet for å lære mer.

2.2.4 Variasjon

Som nevnt i innledningen av denne avhandlingen, handler tilpasset opplæring blant annet om at lærere har som ansvar å tilpasse undervisningen slik at den er variert og legger opp til at alle elever uavhengig av bakgrunn og forskjeller har nytte av opplæringen (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Det er altså forventet at lærere skal tilpasse undervisningen slik at den er variert og på forskjellige måter kan gi utbytte til alle elevene gjennom undervisningen som er planlagt. Alle elever er ulike og fra ulike kulturer og bakgrunner, og som lærer må man da ha et rikt utvalg av arbeidsmåter å bruke i undervisning (Håstein & Werner, 2014, s.43). Lærere må altså ha forståelse for sine elevers læringsmåter slik at undervisningsformen kan variere og inneholde måter å jobbe på som kan nå mangfoldet. Eksempel på arbeidsmetoder kan være individuelt arbeid skriftlig, gruppearbeid og problemløsning. Undervisningen kan også inkludere variasjon gjennom bruk av forskjellig lokale, læremiddel eller andre organiseringsmetoder (Håstein & Werner, 2014, s. 43).

Det er flere måter en kan skape variasjon. Lærer kan skape simultane eller sekvensielle variasjoner. Simultane variasjoner foregår ved at elevene jobber med forskjellige aktiviteter samtidig, for eksempel gjennom stasjonsundervisning (Håstein & Werner, 2014, s.45). Det innebærer at elevene og lærer har skapt en slik relasjon at elevene kan jobbe større mengder på egenhånd på forskjellige stasjoner. Sekvensiell variasjon innebærer heller at lærer veksler gjennom ulike typer arbeidsmåter og aktiviteter, som vil si at alle elevene får møte noe som passer deres metode å jobbe på i løpet av en periode (Håstein & Werner, 2014, s.45). Da vil altså lærer over tid jobbe med samme tema, men veksle mellom måter det blir arbeidet på, for eksempel gjennom gruppearbeid eller individuelt arbeid. I tillegg kan elevene skape variasjon, og det er ikke bare opp til lærer. Dette skjer ved at elever deltar på forskjellige måter, hvor de varierer hvordan de løser oppgaver eller aktiviteter de skal gjøre (Håstein & Werner, 2014, s.43). Undervisningsfaget er også en måte man kan variere undervisningen på. Det er krav om hva elevene skal gjennomgå i undervisningen og hva de skal undervises i, men det er ikke fastlagt hvordan elevene skal møte faget (Håstein & Werner, 2014, s.46). Det er altså forskjellige muligheter for hvordan elevene møter faget, ut ifra hvilket fag de blir undervist i. Faget kan presenteres gjennom mange utgangspunkter, for eksempel gjennom visuelle presentasjoner, sosialisering eller fortellinger (Håstein & Werner, 2014, s.46).

2.3 Motivasjon

Som lærer (Og lærerutdanner) er det viktig å vite hvordan man kan motivere elevene sine. Når man skal tilpasse opplæring er det opp til lærer å skape læringssituasjoner som kan oppleves motiverende for elevene. Min problemstilling handler blant annet om hvordan lærere og lærerutdannere bruker dybdelæring i sin praksis. Både dybdelæring og tilpasset opplæring handler blant annet om hvordan lærer kan skape meningsfulle læringssituasjoner, og dermed er det også lærers ansvar å vite hvordan man kan motivere elever slik at de får et ønske om å lære. Motivasjon for læring har mange perspektiver og teorier, jeg vil i dette delkapitlet kun trekke frem de perspektivene jeg mener er nyttig i forhold til problemstillingen

2.3.1 Indre og ytre motivasjon

Motivasjon kan påvirkes av indre og ytre omstendigheter. Indre motivasjon og ytre motivasjon kommer fra to forskjellige kilder. En elev som har indre motivasjon lærer fordi en selv synes stoffet er interessant og det å arbeide med stoffet gir en tilfredsstillelse og glede (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.66). Ytre motivasjon kan derimot deles i kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at en føler en ikke har noe annet valg enn å fullføre aktiviteten eller oppgaven, gjerne for å få en belønning eller for å unngå straff (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.67). Når det kommer til autonom ytre motivasjon, har elevene internalisert en elevatferd der de har forståelse for verdien av fagene i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.67). Et eksempel på dette kan være at en elev gjør skolearbeid hjemme, ikke fordi han har en ytre kontrollert motivasjon der noen forteller at han må gjøre det eller for å unngå straff, men fordi han har forståelse for verdien i å kunne det faglige stoffet i skolen. Som en lærer som er autonomistøttende, har man gjerne karakterer som å gi elevene gode begrunnelse for hvorfor vi tar de valgene vi gjør, eller oppfordre elevene til å ta initiativ og lytte til elevene når de gir uttrykk for sine synspunkter (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.69). Ved å gjøre disse tingene vil lærer kunne stimulere elevens følelse av autonomi, og dermed er autonomistøttende.

2.3.2 Koble det nye på det gamle

Meningsfylt læring fremmes ved at det nye eleven lærer kan knyttes til noe en allerede kan. Når man skal lære noe nytt, er det som lærer viktig å finne ut hva den som skal lære noe nytt kan fra før, slik at man kan bygge bro til det nye som skal læres (Manger & Wormnes, 2015,

s.27). Ved å bygge bro på denne måten lærer elevene også å se sammenhenger, noe som kan kobles direkte til essensen av dybdeløring. En lærers oppgave vil vøre å kunne koble det nye på det elevene allerede kjenner til eller vet noe om. Ved å koble sammenhenger kan lærer også veilede elevene til å skape en relasjon til sin egen hverdag.

2.4 Oppsummering

Ut ifra det teoretiske grunnlaget jeg har gjort rede for, kan jeg forvente meg å se lærere som bruker dybdeløring for å tilpasse undervisning slik at elever kan oppleve at de lærer noe som er nyttig og verdifullt både i skolen, men også i eget liv utenfor skolesammenheng. Jeg kan også forvente å møte lærere som skaper koblinger mellom det elevene skal lære, slik at de kan få en forståelse i større sammenheng. Jeg har ut ifra teorien forstått at å tilpasse oppløring i lys av dybdeløring skaper en større forståelse, som mulig kan føre til motivasjon fordi elevene forstår det de lærer i større sammenheng både på tvers av fag og forskjellige kontekster. Videre kan motivasjon føre til læring. Med dette kan jeg også forvente å se at lærere gjennom tilpasset læring og innføringen av den nye læreplanen bruker dybdeløring for å fremme motivasjon, som kan resultere i gode læringssituasjoner for elever.

Ut ifra teorien kan jeg også forvente å møte lærerutdannere som er kjent med pedagogikken bak tilpasset oppløring og sosiokulturelle og kognitive læringsteorier. Det kan også variere hvilket syn lærere og lærerutdannere har på dybdeløring, da det viser seg å vøre flere perspektiver innenfor begrepet.

Jeg ser også sammenhenger mellom tilpasset oppløring og dybdeløring. Tilpasset oppløring handler som nevnt om å variere undervisning slik at elever føler seg inkludert uansett forutsetninger, mens dybdeløring handler blant annet om å variere undervisning slik at den lærende kan se det en lærer i forskjellige sammenhenger. Jeg kan derfor forvente å se at dybdeløring er en del av den tilpassede undervisningen som lektorer utfører.

Ut ifra teorien kan man se likheter mellom kognitiv læringsteori og Gilje et al. (2018) sitt perspektiv på dybdeløring, mens Fullan et al. (2020) perspektiv kan oppleves som mer sosiokulturelt. Bolstad (2020) kan se ut til å stille seg mer i midten der han prøver å samle de forskjellige perspektivene rundt dybdeløring. Dybdeløring har mange perspektiv, så man kan undre seg om dybdeløring sees på som en metode eller en teori om læring.

3 Vitenskapsteoretisk plassering

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoriens perspektiv i min oppgave. Ontologi og epistemologi er utgangspunkt noe som er grunnleggende for avgrensede eller substantiviske teorier. Dette danner utgangspunkt for muligheten til å skape konkrete og forskbare problemstillinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s.20). For å sette min oppgave inn i ontologiens perspektiv, så har den en forskbar problemstilling basert på grunnleggende begreper innen dybdeløring, tilpasset oppløring og motivasjon i utdanningssammenheng. I denne forskningen vil altså det ontologiske utgangspunktet ligge på disse begrepene, men den substantiviske teorien vil være den jeg tilegner meg gjennom forskningen i min studie.

Det som ligger i de grunnleggende begrepene, er fulgt opp av omfattende og generisk forskning som vil være i nær likhet med den virkelige verden, mens de substantiviske teoriene er knyttet til en spesifikk kontekst som er knyttet til personer eller bestemt tidspunkt, som vil si at teorien i utgangspunkt er for studier av en konkret og lokal handling (Postholm & Jacobsen, 2018, s.20). Min studie er en kvalitativ studie der jeg har et utvalg av lærere og lærerutdannere som gjennom intervju forteller om deres tanker og syn på dybdeløring. Dette er altså innenfor en spesifikk kontekst som er knyttet til mitt utvalg av informanter, og vil i hovedsak ha kontekst for lokal handling. Det er derimot ikke usagt at det kan ha likt utfall andre steder enn ved dette konkrete utvalget. Det som gjør at en teori har en logisk konsistens er at de ontologiske og epistemologiske utgangspunktene bygger opp under de substantiviske teoriene. I min studie vil det altså si at teorier om dybdeløring, tilpasset oppløring og motivasjon er utgangspunktet og den forskningen jeg gjør er knyttet til og bygger opp under disse teoriene som allerede eksisterer.

En teori er som regel forenklet, men gjør oss oppmerksom på fenomener eller ting. Derfor har vi teoretiske perspektiver som kan vinkle en teori i forhold til det perspektivet en ønsker å se fra. Ved å gjøre dette kan man få en dypere forståelse for et avgrenset område (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 21). For eksempel i denne oppgaven er tema dybdeløring. Dette er en teori som er forenklet slik at den kan forstås i flere sammenhenger og kobles til fenomener. Dybdeløring kan jeg vinkle fra forskjellige perspektiver, for eksempel: elev, den fornyede læreplan eller lærers perspektiv. Fra en elevs perspektiv vil de kanskje ikke være kjent med det faglige begrepet dybdeløring, men heller tenke på måten de lærer ting og hvordan de

forstår det. Fra læreplan vil det være fra et ståsted der det settes krav til skolen. For lærere er perspektivet vinklet til undervisningen og hvordan den foregår, eller planleggingen og hvordan integrere dybdelæring. Det er altså mange forskjellige vinklinger på dybdelæring og hva det innebærer, men jeg har som nevnt tidligere valgt å hovedsakelig undersøke dette fra lærere- og lærerutdanneres perspektiv.

Fenomenologi innen kvalitativ forskning vil peke på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørers perspektiver på virkeligheten og deres oppfatninger av verden (Kvale & Brinkmann, 2019, s.45). I min forskning har jeg fokus på lærere og lærerutdanneres perspektiv, der jeg finner ut av deres oppfatning av tema dybdelæring gjennom reflekterende spørsmål.

4 Forskningsstrategi og metode

I dette kapitlet vil jeg gå dypere inn på min forskningsstrategi og hvilken metode jeg valgte ut for å samle data til denne oppgaven. Jeg vil kort redegjøre for skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, og gå dypere inn på hvilke metoder jeg har valgt og hvorfor jeg mener passer best for å besvare problemstillingen for denne forskningen.

Det finnes forskjellige metoder for samfunnsforskning som kan deles inn i kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitative og kvalitative metoder har en forskjellig grad av fleksibilitet, der kvantitative metoder er lite fleksible mens kvalitative metoder er mer fleksible. Ved at kvalitativ metode er mer fleksibel åpnes det opp for mer spontanitet og tilpassing av spørsmål, der spørsmålene kan være mer åpne for å svare med egne ord (Christoffer & Johannessen, 2012, s.17). Jeg valgte derfor å bruke kvalitative metoder for dette prosjektet, mer spesifikt kvalitative intervjuer. Siden jeg ønsket å undersøke muligheter og utfordringer ved å implementere dybdeløring i undervisning i skolen, ville det være aktuelt med en forskningsmetode der det er mulighet for tolkning og refleksjoner. Dette fordi det blant annet ikke er en spesifikk definisjon av hva muligheter og utfordringer innenfor tema innebærer, og det er åpent for tolkning. Jeg ønsket åpenhet der de jeg samtaler med har mulighet til å svare med egne ord og egne versjoner av virkeligheten. Ved å bruke denne metoden fikk jeg mulighet til å både skape en samtale og tilpasse spørsmål ut ifra de svarene jeg fikk fra informantene fra skoler og lærerskoler.

4.1 Gjennomføre en master i en pandemi

Å skrive en master er i seg selv utfordrende. Det tar mye tid og er en hard periode for studenter. I dette tilfellet har studien for denne masteroppgaven foregått midt i en pandemi, som gir ekstra utfordringer i en periode som allerede er anstrengende for en student. I dette delkapitlet vil jeg fortelle litt om det å utføre forskning for en master i en pandemi, og hvordan dette har påvirket både arbeidet for masteren og samlingen av data for masteroppgaven.

Da jeg startet forberedelsene for masteren, der jeg skulle finne tema, forskningsspørsmål og hva jeg ville se nærmere på, ønsket jeg å se på dybdeløring fra lærers perspektiv, men også hvordan det påvirket elever i skolen. Jeg ønsket å intervjuere lærere, og se de i praksis i

undervisning gjennom observasjon i klasserom, slik at jeg kunne se etter dybdelæring i en praktisk situasjon. Dette ble en utfordring da Covid-19 gjorde det vanskelig å finne skoler som ville la meg fysisk ta del i undervisning. Etter mange avslag og at skoler ikke hadde kapasitet til å la meg undersøke dette tema, valgte jeg å forandre på oppgaven. Sammen med veileder undret vi oss om avslagene var delvis fordi dybdelæring er et tema som er ganske nytt, eller om det kun er et resultat av at vi er i en pandemi. Frafallet av muligheten for å observere i skolen resulterte da i at jeg kun fokuserte på lærers perspektiv, men enda mer i dybden, og dermed ble det også relevant å se på lærerutdannere, som er en del av rota til der lærere tilegner seg sin kunnskap.

4.2 Kvalitativt intervju

I min studie har jeg brukt kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hva et kvalitativt intervju er og hvordan jeg valgte å utføre mine intervjuer.

For å undersøke rundt problemstillingen ønsket jeg å se noe fra en lærer- og lærerutdannings synspunkt. Et kvalitativt forskningsintervju søker kunnskap som er uttrykt i normalt hverdagspråk med nyanserte beskrivelser der målet ikke er kvantifisering, altså den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2019, s.47). Samtalen gjennomføres for å forstå noe sett fra intervjupersonens perspektiv, der målet er å få frem deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2019, s.20). Et kvalitativt forskningsintervju kan karakteriseres ved at en skal forstå sider ved intervjupersonens dagligliv gjennom deres perspektiv. Derfor er samtalen strukturert som en dagligdags samtale, men involverer en metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2019, s.42). Et forskningsintervju er en profesjonell samtale mellom intervjueren og den intervjuede, der samtalen utveksler synspunkter om et tema som opptar begge (Kvale & Brinkmann, 2019, s.22). For denne forskningen vil det være en profesjonell samtale mellom meg og mine informanter innen grunnskolen og universitet der vi snakker om deres forståelse av dybdelæring og hvordan de anvender dybdelæring i sin arbeidspraksis. Jeg vil gjennom deres beskrivelse og deres ord få en forståelse av deres perspektiv om dybdelæring, og se på hvordan de tilpasser sin undervisning for å implementere dybdelæring.

Et forskningsintervju er en samtale der man varsomt er spørre-lytte-orientert, slik at man kan få frem kunnskap som informanten har som også er grundig utprøvd (Kvale & Brinkmann,

2019, s.22). Å intervju er avhengig av intervjuerens ferdigheter og personlige vurderinger, og man lærer seg intervjuferdigheter gjennom å intervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s.36). Som nybegynner i intervjurollen, var det en utfordring å vite hva som var relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg oppdaget derimot at etter første intervju ble jeg mer komfortabel i rollen, og ferdighetene økte fra første intervju til siste, slik at jeg ble mer sikker på hvilke oppfølgingsspørsmål som var relevante.

4.2.1 Utvalg

Kvalitative metoder kjennes igjen ved at vi har et begrenset antall personer som informanter (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.49). Disse informantene velges ved strategisk utvelgelse, der forsker må velge ut mennesker fra en målgruppe som er hensiktsmessig for å kunne si noe om det en undersøker (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.50). Det finnes forskjellige metoder for å gjøre et strategisk utvalg på, og jeg har valgt å bruke kriteriebasert utvelgelse. Det vil si at jeg ut ifra spesifikke kriterier har funnet et utvalg mennesker jeg ønsker å samle informasjon hos (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.51). Mine kriterier var at de skulle være grunnskolelærere eller lektorer på universitetet som utdanner fremtidige lærere. Jeg valgte disse kriteriene fordi det er nettopp disse rollene som har noe å si om dybdelæring i utdanningssektoren. Lærers perspektiv vil si noe om dybdelæring i grunnskolen, men jeg ville også undersøke hva lærerutdannere hadde å si om tema. Det valgte jeg fordi de også vil jobbe tett opp med de som en gang skal gjøre tema til virkelighet i skolen, altså framtidige lærere. For å undersøke hva som forstås med dybdelæring og hvordan det utøves i praksis, er det også en viktig del å undersøke hvor lærere kan ha fått deres kunnskap om tema, fra sin egen utdanning. Det er også hensiktsmessig å se synspunkt fra lærere som nå er i skolen og arbeider praktisk med elever, slik at man får både et teoretisk grunnlag, men også et praktisk grunnlag.

Mitt utvalg var en gruppe lærere og lærerutdannere som kunne si noe hva de forstår dybdelæring som, og fortelle om deres hverdag og hvordan de innlemmer dybdelæring inn i deres yrke og tankene deres rundt dette. Jeg har valgt ut 3 lærerutdannere og 2 lærere. Optimalt ønsket jeg tre av hver gruppe for jevnest utvalg, men dette lot seg ikke gjøre.

4.2.2 Planlegge en intervjuprosess

Intervjuprosessen kan deles inn i syv faser: 1) Tematisering av et intervjuprosjekt, 2) Design av prosjekt og intervju, 3) Intervjuet i sin helhet, 4) Transkribering, 5) Analyse av samlet data, 6) Verifikasjon og 7) Rapportering (Kvale & Brinkmann, 2019, s.38-39). En stor del av intervjuprosessen er å planlegge før man starter med selve intervjuene. I dette delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på fase 1-3 som inneholder planleggingsfasen og gjennomføringen av intervjuet. Videre i delkapittel 4.2.3 vil jeg redegjøre for transkripsjonsprosessen og valg av analyse av dataen som ble samlet i intervjuet. I fase 1 skulle jeg tematisere intervjuprosjektet. Som nevnt i innledningen er hovedtema for denne oppgaven dybdeløring og tilpasset oppløring, inkludert motivasjon. Vinklingen for denne forskningen er gjennom læreres- og lærerutdanneres perspektiv. Etter planlegging av selve avhandlingen startet jeg fase 2, hvor jeg designet en intervjuguide¹ med varierte spørsmål som var skreddersydd for lærere eller lærerutdannere. Spørsmålene varierte mellom felles spørsmål og spesifikke spørsmål til kun én av kildene. Fase 3 er som nevnt intervjuet i sin helhet. Jeg ønsket å gjøre intervjuene fysiske og samtidig kunne observere lærere i undervisning, men pandemien gjorde at dette ble utfordrende. Derfor ble intervjuene gjennomført over Zoom, slik at det kunne gjøres på tryggest mulig måte. Intervjuenes varighet var 30 min til 1 time. Jeg tok opp lyd med lydopptaker, slik at jeg senere kunne transkribere intervjuet. Fase 6 handler om verifikasjon, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 4.4. om forskningens kvalitet, mens fase 7 er rapportering, altså diskusjonskapitlet (6).

4.2.3 Intervjuanalyse

Fase 4 og 5 ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er transkribering og analyse, jeg vil videre redegjøre mine valg gjennom disse to fasene.

Fenomenologi kan forklares med beskrivelsen «Det som viser seg». Det vil si hvordan noe framstår og hvordan de oppfattes av sansene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.99). I min studie forsket jeg gjennom intervju på det som viste seg, og analyserte hvordan det kunne framstå og oppfattes av meg og mine sanser. Når vi skal tolke data, må det sees i lys av hvilken sammenheng dataen oppstår i, da begreper kan bety noe i forhold til forbindelsen det

¹ Se vedlegg 1.

er sagt i, men noe annet i en annen forbindelse (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.99). Gjennom analysering ønsker forskeren å forstå den dypere meningen av enkeltpersoners erfaringer. Riessman (2008) sier i Postholm & Jacobsen (2018, s.162) at forskeren aldri er nøytral i sin studie, men heller til stede gjennom hele prosessen for å prøve å forstå. Allerede når transkriberingen foregår vil forskeren analysere det som kommer frem, og Riessman mener også at det foregår dype analyser i denne prosessen (Postholm & Jacobsen, s.162). Det er noe jeg la merke til da jeg selv transkriberte mine intervjuer. Jeg så ting jeg ellers ikke ville lagt merke til ved å bare ha en ferdigskrevet transkripsjon, for eksempel tonefall, ledende spørsmål som forekom og hvordan de ble mottatt. Jeg noterte meg underveis ting jeg la merke til under transkriberingen som også er en del av analysen som ble gjort. Da jeg transkriberte intervjuene opplevde jeg at jeg allerede så sammenhenger på tvers av intervjuene, og jeg plukket opp enkelte ord som ble fellesnevner i intervjuene.

Et intervju er heller ikke bare data som samles inn, men et interaktivt forfattende partnerskap mellom den som intervjuer og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2019, s.218). Som intervjuer samler man ikke bare inn uttalelser, men man bruker spørsmål til å lede samtalen til de emnene man skal snakke om. Intervjuer bestemmer altså samtalens retning med å aktivt lytte og komme med oppfølgende spørsmål til det som sies (Kvale & Brinkmann, 2019, s.218). Da jeg intervjuet hadde jeg som nevnt tidligere et eget intervjueskjema som guide, men ut ifra hvor samtalen gikk hadde jeg som nevnt tidligere flere oppfølgings spørsmål til mine informanter.

Fenomenologisk analyse er en prosess der det eksisterer flere former for analyse. Moustaka (1994) presenterer i Postholm & Jacobsen (2018, s.161) en metode som har blitt beskrevet som både praktisk og nyttig, som innebærer flere steg i en analyseprosess. Dette er de stegene jeg valgte å ta utgangspunkt i for å analysere dataen som ble samlet for denne forskningen. Det første steget skjedde allerede før datainnsamlingen var gjennomført. Dette steget innebærer at forskeren prøver å få en forståelse og en opplevelse av fenomenet som skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s.161). Dette gjorde jeg gjennom min tidligere erfaring i praksis i skolen, samt å samle informasjon om grunnelementene i forskningen. Ved å skape et teoretisk grunnlag og forståelse for forskningens tema, la jeg grunnsteinene for det jeg kan forvente å høre mer om gjennom mine intervjuer.

Etter å ha skapt en forståelse for fenomenet som skal studeres, var neste steg i prosessen å se på viktigheten av de uttalelsene som ble sagt i intervjuet med tanke på beskrivelsen av fenomenet, og dermed skrive disse ned og liste opp alle ikke-repeterende og ikke-overlappende uttalelser som vil danne meningsenhetene knyttet til erfaringen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.161). Dette steget startet jeg med å skape transkripsjoner for hvert enkelt intervju. Under transkriberingen valgte jeg å kutte ut det som var urelevant for studien, og inkluderte kun det som var viktig i forhold til forskningens problemstilling. Jeg valgte å liste opp alle ikke-repeterende og ikke-overlappende uttalelser i form av at jeg fargekodet i transkripsjonsdokumentet for å få et makroblick over intervjuet. Allerede under denne prosessen fant jeg flere fellesnevner gjennom de forskjellige intervjuene. Disse fellesnevnerne kan knyttes til de substantiviske teoriene som er basen for denne studien. Fellesnevnerne skapte for meg et slags fargekart i dokumentene som ga meg meningsenhetene for hvert intervju. Hovedenhetene som kom frem er: Tverrfaglighet, samarbeid/sosial læring, sammenheng og økt læring/motivasjon. Det var også enheter som opplevdes som utfordringer for informantene, disse var blant annet tidsbruk og krav.

Neste steg i analyseprosessen var å samle disse meningsenhetene og relateres til tema for forskningen, hvor det til slutt skapes en teksturell beskrivelse for hver enkelt deltaker. Den teksturelle beskrivelsen inkluderer også ordrette uttalelser, som knyttes til kontekst uttalelsene er sagt i (Postholm & Jacobsen, 2018, s.161). Jeg valgte i dette steget å skape en narrativ fortelling som skulle fange essensen av det informanten fortalte i intervjuet, der jeg gjorde en tolkning av det som ble sagt ut ifra de meningsenhetene som viste seg i de forskjellige samtalene. Å analysere noe vil si at man deler noe opp i biter. I et intervju forteller informanten en slags fortelling, der en transkripsjon kan gjøre at fortellingen blir fragmentert (Kvale & Brinkmann, 2019, s.219). Når transkripsjonen blir analysert bit for bit kan fortellingen bli delt opp i enkeltsetninger eller enkeltord, så det er viktig at transkripsjonen blir brukt som et verktøy for å fortolke det som er sagt, uten at det er resultatet for studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s.219). Det er derfor viktig at jeg som skal behandle dataen i denne prosessen ikke mister essensen av helheten til fortellingen som ble produsert i intervjuet, selv om jeg deler dette opp i meningsenheter. Jeg brukte derfor meningsenhetene kun til å fremheve innholdet i intervjuetranskripsjonene, slik at jeg fikk et overblikk av helheten til intervjuet når jeg skulle omformulere transkripsjonene til narrative fortellinger. Dette var et valg jeg gjorde bevisst for å unngå at dataen ble fragmentert eller i biter. I tillegg

har sitater blitt inkludert i fortellingen, og beskrivelser rundt sammenhengen de ble sagt i. Dette mener jeg vil skape en autentisitet og en dypere forståelse av meningen i fortellingen.

I siste del av analysen reflekteres det over de teksturelle beskrivelsene, og beskrivelsen knyttes til begrepene innenfor det teoretiske perspektivet innen forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.161). I prosessen vil til slutt meningene med deltakernes erfaringer konstruere en felles teksturell-strukturell beskrivelse, som presenterer essensen av erfaringene knyttet til fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.161). I denne forskningen avsluttet jeg med å diskutere og drøfte den dataen som har blitt analysert og presentert, mens jeg knyttet dette til avhandlingens tema.

4.3 Forskningsetikk

Når man gjennomfører forskningsprosjekter er det ofte at andre mennesker er involvert i forskningen. I dette studiet er altså informantene de menneskene som hovedsakelig er de involverte. I kvalitative forskningsprosjekter er det ofte spenning mellom det å ville oppnå kunnskap og det å skulle ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2019, s.96). Med andre ord vil forskeren være respektfull for den som intervjues, men i fare for å få datamateriale som kun skraper på overflaten, ønsker forsker å ta et dypdykk og være mer inntrengende (Kvale & Brinkmann, 2019, s.96). Dette kan skape fare for at informanten føler seg krenket av for inntrengende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s.96). I dette kapitlet vil jeg ta for meg det etiske som ligger bak det å gjennomføre en forskning, og koble dette til denne studien og hvilke valg jeg gjorde for å samle min data, men også unngå å gjøre studiens informanter ukomfortable eller at de følte seg krenket.

4.3.1 Forskerens rolle i gjennomføring av intervju

Som nevnt tidligere er datainnsamlingsmetoden for denne forskningen intervju av informanter. Siden intervju handler om et samspill mellom to mennesker som produserer kunnskap sammen, er intervjuforskning fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s.95). Det er flere etiske problemstillinger gjennom en intervjuprosess. Den kunnskapen som dannes bør ikke bare diskuteres for den vitenskapelige verdien, men også med tanke på forbedring for den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2019, s.97). For eksempel denne studien, hvor jeg ikke bare ser på den

vitenskapelige verdien av dybdeløring, men også ønsker å sette lys på tema for å kunne utvikle praksisen rundt dybdeløring enda mer.

En annen problemstilling er å innhente intervjupersonens informerte samtykke for å delta i studien, der man sikrer konfidensialitet og forklarer hvilke konsekvenser det kan ha å ta del i studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s.97). Informert samtykke er en liten, men viktig del av forskningsprosjekter. Før jeg begynte å intervju informantene, jobbet jeg frem et samtykkeskjema som informerte de som skulle intervjues om prosjektet og hensikten med forskningen². Gjennom et informert samtykke vil også deltakerne gi forsker rett til å kunne publisere hele intervjuet eller deler av det for offentligheten, og derfor er det viktig at de også har blitt informert om deres rett til å trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2019, s.104). I min studie var det uproblematisk med å innhente samtykke, og jeg opplevde selv at personlig eller sensitiv informasjon ikke var veldig relevant for studien siden fokuset var rundt deres forståelse av et begrep og deres egen praksis. I analyseringsprosessen er det også etiske problemstillinger, fordi det kan stilles spørsmål ved hvor kritisk intervjuene skal analyseres, og om informanten bør være med å bestemme hvordan uttalelsene skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2019, s.97). Jeg har valgt å sende mine informanten de endelige narrative fortellingene jeg omformet fra intervjuene, slik at informantene fikk sjansen til å se over at essensen av det de utrykte kom med i den narrative versjonen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 4.6, men jeg opplevde at flere av informantene satte pris på å få muligheten til å godkjenne sine fortellinger og sikre seg at dataen gjenspeilet de og deres meninger.

4.4 Forskningens kvalitet, gyldighet og overførbarhet

I dette delkapitlet vil jeg vurdere forskningens kvalitet ut ifra teoretiske begrunnelser. Jeg vil ta for meg datamaterialets kvalitet og gyldighet, og vurdere overføringsverdien denne forskningen har. Hensikten med denne forskningen er å undersøke tema dybdeløring og lære mer om det i skolesammenheng, både fra grunnskole og universitet. For å vurdere denne forskningens kvalitet og gyldighet må jeg også vurdere om den er nyttig for andre og for fremtiden.

² Se vedlegg 2.

4.4.1 Kvalitet

I forskningens verden er det ikke sagt at resultat som er sant i dag alltid vil være sanne, fordi de kan bli utfordret av ny kunnskap og ny forskning i fremtiden (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219). For denne studien vil det si at det jeg undersøker om dybdelæring i dag senere kan bli utfordret av ny forskning og kunnskap. Siden dybdelæring er et relativt nytt begrep i utdanningssektoren, og dette er en profesjon som hele tiden er i utvikling, vil det nok til slutt komme en videre utvikling av begrepet på et senere tidspunkt. Dette vil ikke være negativt for denne studien, fordi jeg mener denne studien er et steg for å videre utvikle og forstå dybdelæring. Intervjuets kvalitet vurderes ut ifra verdien i kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2019, s.36). I dette tilfellet vil verdien ligge i den kunnskapen som ble skapt i intervjuene med informantene. Kvale & Brinkmann (2019, s.194) bringer frem noen kriterier for kvalitet i et intervju, blant annet at intervjueren prøver å verifisere sine fortolkninger under intervjuet og at intervjuet blir tolket mens det pågår. Dette er noe jeg hadde mye fokus på under intervjuet. Jeg tolket underveis slik at jeg kunne komme med spørsmål for å bekrefte at jeg tolket riktig. På denne måten fikk jeg også stilt oppfølgingsspørsmål, selv om det til tider kunne være utfordrende å komme på hvilke oppfølgingsspørsmål som var best for denne studien.

Noe som derimot har kommet frem under analyseprosessen er at jeg ikke har stilt oppfølgingsspørsmål til hva informantene ser på som overflatelæring når dette er blitt nevnt. Derfor har jeg ikke en direkte definisjon fra hva de mener overflatelæring er. Jeg har valgt å i denne studien ta utgangspunkt for hva Säljö og Marton sier overflatelæring er i deres forskning.

4.4.2 Gyldighet og pålitelighet

Pålitelighet og gyldighet er begreper som blir brukt i forskning. Begrepene har en metodologisk forståelse, men også en moralsk betydning (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 275). Pålitelighet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt med andre forskere, om intervjupersonen for eksempel ville endret sine svar (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276). For å sikre dataens pålitelighet lot jeg som nevnt tidligere informantene lese sin del av resultatene etter jeg gjorde intervjuet om til en narrativ fortelling. På denne måten fikk jeg sjansen til å sikre dataens gyldighet slik at informantene ble presentert riktig og at tolkningene

mine så langt var korrekte. Dette er noe jeg mener vil sikre at informantene ikke ville endret svar, da jeg ikke fikk noen tilbakemeldinger på store endringer av svar.

Det kvalitative intervjuet er velegnet for ledende spørsmål, siden det skal tolkes underveis (Kvale & Brinkmann, 2019, s.201). Ved å stille ledende spørsmål får en mulighet til å verifisere og forsterke påliteligheten i det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2019, s.201). Jeg stilte til tider spørsmål som kunne tenkes som ledende, gjerne på oppfølgingsspørsmål der jeg vil sikre at jeg har tolket svarene jeg har fått riktige. Ved å stille disse spørsmålene kunne jeg med sikkerhet verifisere at jeg har forstått det informantene prøver å uttrykke.

4.4.3 Overføringsverdi

Det stilles ofte spørsmål ved forskning om den er overførbar. Overførbarhet, eller generalisering går ut på at funn kan overføres til en annen kontekst som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). I denne studiens kontekst vil det si om mine funn om hva lærere og lærerutdannere mener om dybdelæring og hvordan de bruker det i sin undervisningspraksis kan overføres til en annen kontekst. For eksempel om jeg skulle stille andre lærere og lærerutdannere de samme spørsmålene, ville jeg fått de samme resultatene? Dette er en forskning som har foregått i forskjellige skoler, og det er ikke mulig å si med sikkerhet at det vil være samme resultat om man skulle gjøre samme forskningsprosess en annen plass og med andre informanter. Dette er en kvalitativ studie av lokale fenomener, og derfor kan det variere hvilke meninger og tilnærminger informanter vil ha i andre kontekster. Forskningen vil fremdeles ha en overføringsverdi fordi den bringer frem informasjon om dybdelæring som vil være nyttig for andre og for fremtiden.

5 Resultat

Dette kapitlet vil presentere resultatene av analysen av de innsamlede dataene for denne studien. Det ble i kapittel 4.4 forklart at jeg gjorde transkripsjonene om til narrative fortellinger som vil beholde essensen av det som kom frem i intervjuene. Derfor vil informantene presenteres anonymt en etter en, der jeg har delt de opp etter lærerutdannere og lærere. Når disse er presentert vil kapitlet videre sammenstille disse resultatene i en helhet, der det vises til likheter og ulikheter i intervjuene. Deretter vil jeg videre analysere og tolke resultatene ut ifra min egen forståelse og den teorien jeg har redegjort for.

For anonymitetens skyld har jeg gitt informantene kodenavn. Kodenavnene vil kun fortelle om de er grunnskolelærer eller lærerutdanner, og bokstaver for å skille de fra hverandre. Lærerutdannerne vil altså kalles LUA, LUB og LUC, mens grunnskolelærerne vil kalles GLA og GLB. På denne måten vil det være tydelig hvilken rolle de har mens dataen blir presentert, men også enkelt å skille de fra hverandre. Jeg vil også holde informantenes kjønn anonymisert, og heller bruke pronomenet hen eller andre substantiver som lærerutdanner, lærer eller deres kodenavn.

5.1 Lærerutdanner A

LUA er en lærerutdanner som har lang erfaring i skolesektoren. Utdanningen startet med lærerutdanning, og deretter videreutdanning i media og litt andre fag. I tillegg har informant vært lærer i grunnskolen før hen videre tok utdanning og i dag har hovedfag i pedagogikk og underviser i dette faget per dags dato i universitetet. LUA ser på dybdelæring som en måte å jobbe grundig med læring og går i dybden på noe, fremfor overflatelæring. Informanten snakket også om at de tenker dybdelæring har vært i skolen over lengre tid, men at det først nå er satt en definisjon på det. Da informant selv var lærer i skolen jobbet hen ofte med store prosjekter der elevene fikk mulighet til å gå inn i en problemstilling og undersøke fra flere sider over lengre tid. LUA nevnte også at i undervisningen sin i skolen jobbet de mye tverrfaglig da elevene bør få assosiasjoner mellom ulike fag. Ut ifra denne lærerutdannerens erfaringer i grunnskolen handler dybdelæring om å utvikle en forståelse som man ikke får kun fra pugging, og at det er en utfordring i klasserommet at lærere ofte fort går over til neste tema. «*Dybdelæring handler jo om forståelse, så internalisering er jo et godt stikkord*» er et sitat fra LUA. Fra sin praksis i grunnskolen har informant gjennom sine prosjekter

opplevd elever som har vært motiverte til å lære gjennom de prosjektene på et dypere nivå slik at lærestoffet ble internalisert, i stedet for at det ble pugget og glemt noen uker eller måneder frem i tid.

I sin undervisning i pedagogikk på universitetsnivå har lærerutdanneren ikke like mye mulighet til å vektlegge tema dybdelæring, da dette er noe de jobber mer med på tidligere år i grunnskoleutdanningen enn de klassene hen underviser i. LUA berører derimot tema der det er mulighet, og belyser det siden hen synes mye henger sammen når det kommer til faget. Et eksempel informanten nevnte var at hen hadde kulturpedagogiske tema i undervisningen sin, men dette kobles til de perspektivene de har lært om i tidligere år innen pedagogikk. LUA har også fokusert mye på teknologi i sin undervisning. Informanten mener ved å bruke teknologi i læringssituasjoner, åpnes det opp for flere samarbeidsorienterte arbeidsformer. Dette er noe LUA kobler til dybdelæring gjennom samarbeidslæring. Samarbeid kobler hen til at man må ha en felles forståelse for det som jobbes med slik at elevene sammen kan planlegge og utføre det som er forventet av dem. Informanten sier også at elevene må snakke sammen om det de skal gjøre når de er i grupper, og det vil skape en dypere forståelse fordi elevene må bruke språket til å forklare det de kan.

Når informanten ble spurt om utfordringer og muligheter ved å jobbe målrettet med dybdelæring i undervisning mente hen at lærere ville ha mer valgfrihet til hva de vil satse på i undervisningen, i motsetning til å være veldig styrt av ytre forhold som læreplanen og læreboka. Ved å lage egne opplegg som ikke nødvendigvis er koblet rett til læreboka, mener LUA at det kan åpne opp til et mer tilpasset og begrunnet opplegg. Dette mener hen skaper rom for å implementere dybdelæring i undervisningen, selv om hen tenker mange lærere kanskje føler at de ikke har tid eller kompetanse til å utføre så omfattende opplegg. Noe LUA nevner er at tid betyr mye og at lærere ofte er nødt til å følge læreboka fordi den er en slags struktur som gjør at lærere får en ytre kontroll på at de kommer gjennom det de er forventet å komme gjennom innenfor en gitt tidsperiode. LUA foreslår etter egen erfaring at læreboka kan brukes som en ressurs for å lage eget opplegg, selv om det er en tradisjon å bruke lærebøker i skolen. LUA mener at den nye læreplanen kan hjelpe lærere til å arbeide mer utenfor boksen og tenke på en ny måte når det kommer til arbeidet sitt med å planlegge undervisning.

Når det kommer til motivasjon så tenker LUA at dybdelæring kan henge tett sammen. Informanten tenker at dybdelæring fremmer forståelse, som igjen kan fremme motivasjon fordi elevene føler de lærer noe. Hen nevner også at dybdelæring kan skape indre motivasjon fremfor ytre motivasjon, fordi elevene lærer noe de synes er gøy og forstår, i stedet for å pugge for en prøve eller etter forventninger fra lærer.

Da LUA ble spurt om hen kunne se noen koblinger med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen og dybdelæring, svarte informanten at dybdelæring forutsetter mye samtale. LUA mener det ikke bare skal være samtale mellom lærer og elev, men at elevene kommuniserer med hverandre og bruker hverdagsbegrep til å øke forståelsen til de vitenskapelige begrepene. Dette kobler informanten opp mot Vygotskys teorier der elevene kan lære i sosial sammenheng.

LUA mener altså at dybdelæring er å jobbe grundig med noe i dybden, som motsats til overflatelæring. Fra egen praksis i grunnskolen knytter informanten opp tverrfaglighet og prosjektarbeid mot dybdelæring, men synes det er vanskeligere å integrere dybdelæring i undervisningspraksisen på universitetet fordi det er andre krav til hva de skal gå gjennom i undervisningen der. LUA mener også at dybdelæring er koblet mot Vygotsky siden elevene kan lære i sosial sammenheng.

5.2 Lærerutdanner B

Den neste informanten er en lærerutdanner som er førstelektor på å undervise i engelsk på Universitetet. Lærerutdanneren har jobbet i Universitetet i 12 år, og tidligere også vært lærer i flere år i grunnskolen og videregående.

LUB ser på dybdelæring som et begrep uten en bestemt definisjon, og som kan oppfattes på ulike måter ut ifra hvilket ståsted en selv har. Informanten nevner eksempel på at dybdelæring kan bli sett på som læring for eleven, mens andre kan se på det som en pedagogikk. Hen sier reflekterende at dybdelæring innebærer et bestemt tanke sett i forhold til undervisning, men som kan tydes forskjellig ut ifra hvilken rolle man har i skolen (Lærer, lærerutdanner, student, skoleledelse). Dybdelæring er noe informanten mener handler om at eleven eller studenten skal tenke og reflektere over det arbeidet de gjør på et høyere nivå enn bare fakta, der man får en større forståelse og kunnskap om et fagfelt. LUB kobler dette til tverrfaglighet, og det å se sammenhengen mellom det man lærer i for eksempel norsk sammen med et annet fag. Hen

mener tverrfaglighet og dybdelæring har mange likheter, fordi det handler om å se kunnskapen i en større sammenheng. Lærerutdanneren mener også at dybdelæring handler om å se nytte i det man lærer, og legger frem et eksempel på at dybdelæringsstrategier kan hjelpe til å fremme motivasjon hos elever. Eksemplet som ble brukt var at ved å bruke disse type strategier kan man hjelpe en lite motivert elev som kanskje bare har interesse av å skru på biler til å få en forståelse av at det kan være nytte i å lære for eksempel engelsk for fremtiden. LUB sier dybdelæring handler om at det skal være en nærhet i det man lærer og at det skal oppleves som meningsfylt. Hen kobler også ord som problemløsning, kreativitet og samarbeid sammen med dybdelæring da dette er flere nye ord i fagfornyelsen. Når vi snakket om å ha eleven i sentrum for læring og gjøre læringen nyttig, nevnte informanten også at det måtte være mye relasjonsarbeid i bildet slik at man kan koble det de lærer til det som interesserer de.

I sin egen praksis da lærerutdanneren jobbet i grunnskolen var ikke dybdelæring et begrep som var innført enda, da dette kom i Ludvigsenutvalget. Informanten mener derimot at det som ligger i begrepet dybdelæring ikke er nye ting, siden det er pedagogikk som går flere år tilbake. «*Sånn sett er ikke dybdelæring noe nytt, men det er mer som old wine, new bottle*» sa informanten. LUB mener det er et fornyet begrep og at man har blitt mer bevisst på bakgrunnen av valgene man gjør som lærer. Dybdelæring er en del av LUB's tankesett, og noe hen ser på som en viktig del av undervisning, selv om informanten ser det som en utfordring å gjennomføre i større grad på lærerutdanningen. LUB bruker derimot mye av det som i offentlige dokumenter kalles for studentaktiv læring i sin undervisning på universitetet. Lærerutdanneren har mye fokus på å lære gjennom aktiviteter og spill, og legger til rette for at studentene skal kunne få variasjon i læringsprosessen. Dette er noe informanten tenker kan være med å bidra til dybdelæring også i universitetslæring. Hen har også brukt mye av det hen kaller for praksisopplegg, der studentene får lære om et tema for så å skulle anvende det i en klasse med elever i en praktisk situasjon. LUB nevner også at det er viktig etter slike økter å ha reflekteringstid etterpå slik at man kan diskutere det som nylig er lært gjennom praktisk tilnærming. På denne måten tenker informanten at man får en kollektiv læring der man lærer av hverandre også.

Oppsummert ser denne informanten på dybdelæring som udefinert, men mener at dybdelæring handler om at en skal se på kunnskap på et høyere nivå enn bare fakta, og se

sammenhenger. Hen mener også at dybdelæring er noe som har vært rundt over lengre tid, men som har blitt fornyet. I egen praksis på universitetet har hen dybdelæring som tankesett og mener det er viktig i undervisning.

5.3 Lærerutdanner C

Også LUC har engelsk som hovedfag og er førsteamanuensis i faget. Hen har jobbet i lærerutdanningen i 17 år. LUC ser på dybdelæring som en motsatt til det som er overfladisk, og sette seg inn i de mange dimensjoner det er i de faktaene man lærer. Informantens syn på begrepet er at det er å jobbe med å se sammenhenger mellom fag og jobbe mye tverrfaglig. Hen mener også at det er en tilnærming som handler om å jobbe med ting over tid, prosjektbasert og problembasert. I stedet for å se ting rett frem så handler det om å ha en utforskende tilnærming til læring. LUC tenker ikke at dybdelæring er noe nytt i skolen, men at det er blitt et ord som snakkes mer om i dag, fordi det er løftet frem av Ludvigsenkommisjonen. Dybdelæring er for LUC en type læring som skaper en endring i de som lærers forståelse av verden, og rokker ved noe de tidligere har lært og skaper en dypere forståelse. Informanten kobler også dette tema til Deweys teorier, der læring skjer utforskende uten et ferdig definert svar. Også problembasert læring blir nevnt, hvor den lærende skal løse noe med å bruke de ressurser som er tilgjengelig.

I sin egen praksis er LUC opptatt av å jobbe mye med praktisk estetiske arbeidsmåter, fordi mennesker har mange sanser som bør tas i bruk, og man lærer med hele seg selv. LUC bruker derimot ikke bevisst å jobbe med dybdelæring, men mener selv at om hen leser om dybdelæring så kan man sjekke av punkter som inngår i dybdelæring. Informanten bruker mye musikk og kreativitet i sin undervisning på universitetet, fordi hen mener dette kan hjelpe til å skape forståelse og variasjon, der man kan få en overføringsverdi i de oppdagelsene som gjøres når man jobber på praktisk-estetiske måter. LUC legger også vekt på at mennesker er forskjellige og lærer og forstår på forskjellige måter, og derfor trenger flere tilnærminger for læring for å få en forståelse for det man lærer. I sin undervisning på skolen gjennom disse praktisk-estetiske arbeidsmåtene, har informanten gitt studentene mulighet til å kunne koble sin egen identitet og interesse til det de lærer. Et eksempel LUC snakket om var et prosjekt der studentene skulle innrede et dukkehus ved å lage møbler og inventar ut av gjenbruksmateriale. Lærerutdanneren ser på dybdelæring som noe som absolutt kan motivere for læring.

LUC nevnte indre motivasjon som en faktor, da hen i egen undervisning har opplevd studenter som gjør ting fordi de synes det er moro. Lekbasert læring er også et tema som kom opp i min samtale med informanten. Det er en læringsmetode LUC har brukt i sin praksis på universitetet, der studentene får en oppgave som de ordentlig kan leve seg inn i.

Lærerutdanneren kom med et eksempel på dette der studentene fikk i oppgave å lage en fiktiv by på internett, og måtte samarbeide for å finne ut hvordan de skulle løse oppgaven. Da endte det med at studentene fordelte oppgaver som å lage butikker, fabrikker, reklame, kart og mange andre ting til byen. På denne måten fikk studentene velge litt selv hva de ønsket å gjøre, og lærerutdanneren opplevde studentene som motiverte til å gjøre dette fordi det var gøy. Informanten koblet dette til at de fikk et eierskap til det de gjorde, og de fikk et felleskap i klasserommet for å løse prosjektet sammen og lære fra hverandre.

Da vi begynte å snakke om utfordringer og muligheter rundt dybdelæring, nevnte lærerutdanneren at det er utfordringer i formatet som er på universitet, der man har arbeidskrav og eksamen. Dette er noe LUC mente kan drepe lysten til å gjøre noe, fordi studenter ofte er mer fokusert på å pugge det de skal lære til eksamen og arbeidskrav. Når studentene har det fokuset føler informanten at det er utfordrende å jobbe med læring gjennom aktiviteter og praktisk-estetiske fag, fordi studentene ikke alltid ser læringen som skjer gjennom disse arbeidsmetodene. Lærerutdanneren velger fremdeles å ha fokus på varierte arbeidsmåter og læringsprosesser i sin undervisning, slik at hen kan nå fram til flest mulig av sine studenter med det som skal læres.

I likhet med LUA, mener LUC at dybdelæring er en motsats til overflatelæring. Hen mener dybdelæring handler om å se sammenhenger og jobbe mye tverrfaglig. I egen praksis bruker informanten mye kreative aktiviteter og prosjekter fordi hen mener det skaper forståelse og variasjon, som igjen bidrar til dybdelæring. Hen koblet det å jobbe kreativt til indre motivasjon fordi hen opplevde studentene sine til å jobbe med aktivitetene fordi de syntes det var morsomt.

5.4 Grunnskolelærer A

GLA er kontaktlærer på 1.trinn, og har vært ansatt i skolen i 11 år. Hen har en tidligere versjon av lærerutdanningen 1.-7. som er 4-årig, og tok ut et ekstra år for tilleggets skyld. Informanten har også master i fagdidaktikk i norsk for lærere.

GLAs forståelse på dybdelæring er at det betyr ikke nødvendigvis å dykke ned i dybden av ett tema, men heller å se ting fra et bredere perspektiv der man kan se flere sammenhenger mellom ting. I sin undervisningspraksis har de hatt mye fokus på temabasert læring, spesielt på grunn av fagfornyelsen. I GLAs trinn jobber lærerne med tema i alle fag for utenom gym. De jobber ikke med tema i alle undervisningstimene, men har tema som en slags paraply over fagene. Bokstavinnlæring i begynneropplæringen må fremdeles gå sin gang i undervisningen i tillegg til temaarbeidet. Når de har jobbet på denne måten med tema har de sett bort fra kompetansemål og heller hatt fokus på et gitt tema i en periode. Ett eksempel GLA kom med som de har jobbet med er tema familie. Der hadde de blant annet jobbet med rollespill, snakket om familietyper, sunget sanger og sett serier om tema. Informanten merket at elevene på denne måten ble mer opptatt av tema også utenfor læringen, og hadde samtaler hjemme, eller i lunsjtiden. I tillegg synes informanten selv at dette er en morsommere måte å jobbe på, og merker at det smitter over på elevene når også de voksne har det gøy i undervisningen. De jobber også med stasjonsarbeid, der elevene får være litt med på å bestemme hvilke stasjoner de liker.

Når GLA jobber målrettet med dybdelæring ser hen på det som en mulighet til å jobbe mer over tid og bruke mer tid enn de vanligvis gjør. I tillegg nevner informanten at hen mener det er en utfordring med å bruke mer tid til planlegging siden det er mer forberedning for slike åpne og variable opplegg. De jobber flere lærere på trinnet sammen, så det tar mer tid for de å sammen planlegge siden de skal være samkjørt. En utfordrende faktor for GLA er altså tidsbruk, selv om de får mer tid til å jobbe med tema, er det ikke mer tid til planlegging, som også er veldig tidskrevende.

Informanten mener dybdelæring kan hjelpe på elevers motivasjon fordi de jobber med tema på en måte slik at elevene skaper en forståelse om hvorfor det er nyttig å kunne det de lærer. Med å se sammenheng mellom det de lærer og hvilken sammenheng de kan få bruk for det i eget liv kan det motivere for læring. Informanten opplever også kollegaer som mer motiverte til å jobbe på denne måten, og at dette også er en faktor som kan smitte over på elevenes motivasjon. I kollegiet har de fått en driv til å overgå hverandre på en positiv måte med å komme på nye ting de kan gjøre sammen med elevene i undervisning. De bruker ikke ordet dybdelæring i planleggingsfasen, men har gjennom kompetansepakker fra fagfornyelsen lært

mye om hvordan tenke nytt i planlegging av undervisning. På denne måten er dybdelæring en kunnskap som er underliggende i planleggingen.

Oppsummerende ser GLA på dybdelæring som det å se noe i bredere perspektiv der man kan se flere sammenhenger mellom ting som læres. I sin egen praksis har GLA jobbet med temabasert arbeid der de har sett bort fra kompetansemål. Hen så på tid som en utfordring for å jobbe på denne måten, fordi det tar lengre tid å planlegge rundt tema i flere fag slik at de er samkjørte. Informanten mener derimot at det kan hjelpe på elevers motivasjon å se at også lærere har det gøy med å arbeide på denne måten.

5.5 Grunnskolelærer B

GLB er fra en annen skole enn GLA, og er i dag kontaktlærer på 2.trinn. Tidligere har informanten tatt mastergrad lærerutdanning 1.-7. og har etter det jobbet i skolen i 5 år. Læreren sier de har mye fokus på fagfornyelsen i skolen, og der har de lært mye om det å se sammenheng mellom fag, og at dybdelæring handler om å ikke bare ha overflatekunnskap, men også skape en forståelse man kan bruke i andre sammenhenger. Informanten nevner at de i utviklingstiden har hatt diskusjoner om hva dybdelæring innebærer og at det har vært tolkninger om at det handler om å dykke mest mulig ned i tema, men også at det handler om å løfte blikket å se det større bildet. Informantens eget syn på dybdelæring er at det er lurt å lære sammenhenger og at de på småtrinnet kan ha en fordel med dette fordi de er kontaktlærere og kan undervise i flere fag. Dette gir de mulighet til å skape flere sammenhenger i det de lærer, mens det kan bli en større utfordring på mellomtrinnet fordi det er mange forskjellige faglærere som skal involveres og da vil det potensielt ta mer tid å planlegge.

Læreren nevner at den nye læreplanen og da spesielt dybdelæring kan gi rom for å jobbe mer utforskende og temabasert i skolen, og være mer kreativ i undervisningen. Hen reflekterer over at dybdelæring kan være med på å skape langvarig læring som man kan ta kunnskapen eller ferdighetene videre i andre sammenhenger. I egen undervisning jobber læreren med å aktivere forkunnskaper og kobler det de lærer om tema med det de har lært i tidligere år, og elevene får mulighet til å snakke om og forklare begreper til hverandre ut ifra forskjellige sammenhenger, slik at de får en dypere forståelse og koblinger til det de lærer. Informanten forteller også om sin undervisningspraksis der hen er opptatt av å trekke tema over flere fag

og jobbe tverrfaglig med å skape forståelse for det de lærer. Hen jobber også mye med å variere arbeidsmåter gjennom blant annet stasjonsarbeid og uteskole. Informanten er også opptatt av elevmedvirkning i lys av dybdelæring, hvor hen inkluderer elevenes refleksjoner for læring. Eksempler læreren kom med var at elevene fikk implisitt ta del i elevmedvirkning ved at læreren tok hensyn til elevenes interesser, og eksplisitt at elevene får ta del i å velge hvilke hypoteser de skal jobbe med i tema ut ifra hva de er nysgjerrige på å finne ut mer om.

Også i denne lærerens utviklingsmøter om fagfornyelsen har de fått beskjed om å ikke fokusere på kompetansemål, men heller temabasert læring basert på den overordnede delen, som blant annet inneholder dybdelæring. Informanten jobbet sammen med sine kollegaer på denne måten i en periode, men opplevde at det påvirket blant annet regnestrategier der elevene ikke var der de ønsket med resultater i fra kartlegging. Da måtte de jobbe mer med fokus på regnestrategier. Informanten jobber som sagt på 2.trinn, og da de reviderte hvordan det hadde vært å jobbe med temabasert læring og de begynte å se litt på kompetansemål, innså de at de hadde jobbet med noen tema som ikke skulle komme opp før på 4.trinn. Dette gjorde derfor at de måtte justere litt. Informanten tenker at man er i en innføringsfase med den nye læreplanen og derfor må også de som lærere prøve seg litt frem og bli mer kjent med læreplanen.

GLB mener altså at dybdelæring er å skape en forståelse som er dypere en overflatelæring, slik at man kan se sammenhenger mellom fag. I diskusjoner på arbeidsplassen har de sett at dybdelæring ikke bare handler om å dykke i dybden, men også å løfte blikket for å se helheten i det større bildet. Også GLB jobber temabasert og ser bort fra kompetansemål. I sin egen praksis er GLB opptatt av å trekke tema over flere fag og jobbe tverrfaglig for å skape forståelse for det som læres.

5.6 Sammenstilling av resultat

I dette delkapitlet vil jeg sammenstille fortellingene. Jeg vil koble sammenhenger og belyse ulikheter mellom intervjuene.

Resultatene viser mange sammenhenger mellom informantene. Mange begreper viste seg i flere av intervjuene, blant annet tverrfaglighet, sosial læring, samarbeid og variasjon. Samtlige av informantene koblet tema dybdelæring til det å se noe i et større perspektiv og i sammenheng mellom forskjellige fag og kontekster. De nevner at det handler ikke

nødvendigvis om å dykke i dybden, men heller forstå i bredden. Flere sier også at dybdelæring er en motsats til overflatelæring.

Flere av lærerutdannerne har både erfaring i grunnskolen og på Universitet, noe som kan gi et bredere perspektiv på dybdelæringselementet, og noe av datainnsamlingen ble derfor også fokusert på deres praksis i grunnskolen i tillegg til universitetet. Det var noe uklart til tider om LUA beskrev erfaringer fra undervisning fra grunnskolen eller Universitet, men jeg mener informasjonen er like viktig på universitetet som på grunnskolen, og tilpasninger må gjøres uansett aldersnivå man skal undervise i. Derfor er det ikke viktig å klarere om erfaringen er fra grunnskolen eller universitet.

Lærerutdannerne hadde ikke mye fokus på å lære studentene eksplisitt om dybdelæring, men det var fremdeles et underliggende element i undervisningen. Studentene lærer ikke om hva dybdelæring er, men de lærer undervisningsmetoder de kan bruke i sin egen praksis som inneholder elementer innen dybdelæring som samarbeid, utforskning og sammenhenger. Dybdelæring ble altså en implisitt del av undervisningen til lærerutdannerne.

Grunnskolelærerne jobber med dybdelæring mer eksplisitt enn det de gjorde på universitetet, i form av at grunnskolelærerne aktivt jobbet med tema i skolen. Begge grunnskolelærerne koblet dybdelæring opp mot fagfornyelsen og at de gjennom kompetansepakker har hatt mye fokus på å drive dybdelæring i undervisningen sin. Begge lærerne har fått beskjed om å jobbe temabasert og se bort fra kompetansemål, selv om de er fra forskjellige skoler. Både GLA og GLB sier de har jobbet i variert grad med stasjonsarbeid, samarbeid og variert undervisning på tvers av fag, noe de koblet opp mot dybdelæring.

Flere av lærerutdannerne nevner at det er utfordrende å inkludere dybdelæring eksplisitt på grunn av de kravene de får fra universitetet de jobber ved, for eksempel arbeidskrav og eksamens former. De har krav fra skolen og universitetet på både form, tema og tidsbruk. Dette nevner flere at påvirker muligheten for å utøve dybdelæring i like stor grad som de ønsker. Grunnskolelærerne og en av lærerutdannerne ser på tid som en utfordring. De mener det tar mye tid å planlegge en undervisning som har mange elementer fra dybdelæring, og at de ikke får utdelt nok timer til planlegging i sin arbeidstid.

6 Diskusjon og tolkning av resultater

I dette kapitlet vil jeg se på sammenhenger mellom resultatene og det teoretiske fundamentet, og drøfte disse funnene i lys av studiens problemstilling. Jeg vil først gå nærmere inn på første del av problemstillingen om hvordan lærerutdannere og lærere forstår dybdelæring, der jeg vil drøfte deres forståelse mot det teoretiske fundamentet og egne refleksjoner. Som nevnt tidligere ser jeg en kobling mellom det å tilpasse opplæringen, og bruke dybdelæring som en metode for å gjøre dette. Jeg vil derfor deretter ta for meg andre del av problemstillingen hvor jeg ser nærmere på hvordan informantene beskriver dybdelæring i lys av egen praksis, og hvordan de tilpasser opplæringen for å skape dybdelæring. Jeg vil innenfor de to hovedelementene dybdelæring og tilpasset opplæring, også diskutere hvordan informantene mener motivasjonen til elevene kan bli påvirket av dybdelæring.

6.1 Hva forstår informantene som dybdelæring?

LUB ser på dybdelæring som et begrep uten bestemt definisjon, og at begrepet vil oppfattes forskjellig ut ifra om man er for eksempel lærer eller lærerutdanner. Dette viste seg også i teorien jeg har redegjort for, blant annet hos Bolstad (2020) der han viste til at det er flere perspektiver for hva dybdelæring er. Da jeg forberedte meg til å gjennomføre denne studien, måtte jeg tilegne meg kunnskap om dybdelæring, og jeg opplevde det utfordrende å finne en konkret definisjon på begrepet. Jeg vil derimot si at Utdanningsdirektoratets definisjon er en relevant grunnsten å bygge videre på i diskusjonen, da det er utdanningsdirektoratets retningslinjer lærere følger i arbeidshverdagen. LUB og LUA mener dybdelæring også har vært et begrep som har vært til stede over lengre tid, men at det nå er satt mer definisjon på begrepet. Dette samsvarer med det Nyhus & Talsethagen (2020) sier om forskningen til Säljö og Marton om dybdelæring som kan føres tilbake til 1970-tallet.

LUA mener dybdelæring er å jobbe grundig med læring og gå i dybden av det man lærer, og at dybdelæring er en motsats til overflatelæring. Også LUC mener at dybdelæring er det motsatte av overflatelæring, og at det handler om å se sammenhenger mellom det man lærer i forskjellige fag. LUC mener også at dybdelæring er en type læring som skaper endring i den lærendes forståelse av verden, og skaper en dypere forståelse av noe de allerede vet.

Overflatelæring kan forstås i lys av Sawyers (2005) definisjon av den instruksjonistiske læringsmetoden, der fakta er fragmentert og må pugges, uten at det nødvendigvis er satt i

kontekstuell sammenheng. Også Säljö og Marton så på overflatelæring i sin forskning på 1970-tallet som pugging av kunnskap. Siden informantene ikke har gått nærmere inn på hva de forstår som overflatelæring, vil denne diskusjonen ta utgangspunkt i at overflatelæring forstås slik Sawyer (2005) og Säljö og Marton (Nyhus & Talsethagen, 2020) beskriver begrepet. Med denne definisjonen av overflatelæring i tankene, mener jeg det støtter opp for LUA og LUCs beskrivelse av at dybdelæring er en motsats til overflatelæring. Jeg forstår det slik at de ser på dybdelæring som en måte å se sammenhenger og få en dypere forståelse av noe enn bare fragmentert fakta som er pugget. Også LUB beskrev dybdelæring som det å lære noe på et høyere nivå enn bare fakta, og at den lærende skal reflektere over det arbeidet den gjør slik at forståelsen økes.

LUC nevner at dybdelæring skjer gjennom å bruke sansene og hele kroppen for å lære. Dette kan kobles til Bolstad (2020) som sier at læring skjer gjennom sanser og følelser, og for at dybdelæring skal skje må de lærende være aktive kognitivt, sosialt og følelsesmessig. Jeg ser også en kobling til noe av det man lærer gjennom de seks globale kompetansene som Fullan, et al. (2020) nevner, altså å lære gjennom å kommunisere, samarbeid og kreativitet. Ved å lære med hele kroppen og alle sanser, kan man kreativt bruke alle sanser for å løse oppgaver eller fullføre aktiviteter.

GLA og GLB ser på dybdelæring som det å forstå noe i bredere perspektiv der man kan se sammenhenger mellom det som læres i forskjellige fag. GLB mener dybdelæring ikke handler om å dykke i dybden, men også å løfte blikket for å se det større bildet av det som læres. Som nevnt i resultatene, har grunnskolelærerne kompetansepakker som gjør at de aktivt jobber med å innføre LK20 i skolen og undervisning. Det er derfor naturlig at begge grunnskolelærerne har forståelse av dybdelæring som kan kobles til det utdanningsdirektoratet (2019) definerer dybdelæring som, hvor dybdelæring beskrives blant annet som det å se sammenheng mellom fag og kunne bruke det en har lært på ulike måter. Grunnskolelærernes beskrivelse av hvordan de forstår dybdelæring er forholdsvis lik, der begge nevner det å se sammenhenger. Gilje, et al. (2018) sier dybdelæring handler om å knytte den kunnskapen som læres til fagenes kjerneelementer og til relevant sammenheng. Med dette ser jeg likheter med grunnskolelærernes forståelse av dybdelæring, der de begge forteller om hvordan de kobler de tema de har i undervisning til kjerneelementene i fagene.

Om sitatet fra utdanningsdirektoratet sees på som en definisjon, vil alle informantene ha ganske lik forståelse for hva dybdelæring er, selv om det er nyanser i deres beskrivelser og perspektiver på begrepet. Utdanningsdirektoratets (2019) definisjon sier at elevene skal se sammenhenger i fag og på tvers av fag, sammen og alene, og i kjente og ukjente situasjoner. Jeg ser sammenhenger mellom denne definisjonen og de forskjellige perspektivene på dybdelæring som har kommet frem i det teoretiske fundamentet. Blant annet det Bolstad (2020) sier om at dybdelæring handler om mer enn å bare huske noe man ikke husket før, men også om å få en ny forståelse av noe man ikke forsto før. Dette mener jeg kommer innenfor utdanningsdirektoratets definisjon, fordi den lærende skal kunne se sammenhenger og forstå det de lærer i kjente og ukjente situasjoner. Det gir da den lærende en forståelse som er internalisert i slik grad at de kan bruke kunnskapen i situasjoner de ikke er kjent med.

Oppsummerende:

Det kom frem i det teoretiske grunnlaget at det er mange perspektiver innen dybdelæring, ut ifra forskjellige teoretiske perspektiver. I mine funn ser jeg derimot mange likheter mellom informantenes forståelse av begrepet dybdelæring. De fleste nevner sammenhenger og dypere forståelse som stikkord til dybdelæring, som viser at de stikkordene er en større del av hva som forstås med dybdelæring ifølge informantene. Dette mener jeg kan være fordi informantene er kjent med utdanningsdirektoratets forståelse av hva dybdelæring er, da det er disse retningslinjene de forholder seg til i eget arbeid.

6.2 Dybdelæring i egen undervisningspraksis

Videre vil jeg se nærmere på del to av min problemstilling som handler om hvordan lærere og lærerutdannere beskriver dybdelæring i sin egen praksis. For å undersøke min problemstilling er det ikke nok å få et innblikk i hva lærere og lærerutdannere forstår dybdelæring som i teorien. Jeg ønsker også å undersøke hvordan de beskriver dybdelæring i en praktisk tilnærming. Dette vil nærmere gi et bilde av hvordan de forstår dybdelæring og bruker det i sin egen praksis.

Lærerutdannerne beskriver dybdelæring som noe som det ikke er mye fokus på, og noe som er utfordrende å integrere i undervisningen. De har ikke forelesninger om dybdelæring i sin undervisningspraksis på universitetet for å lære fremtidige lærere om tema, men de beskriver fremdeles undervisningsmetoder som har elementer av dybdelæringsprosesser. Det er derimot

ikke sagt at ingen universitetslærere har forelesninger om dybdelæring, men de informantene som var tilgjengelige for meg hadde ikke dette som en del av kravene til sin undervisning til studentene.

Når lærerne beskrev sin undervisningspraksis kom det frem at de har jobbet med kompetansepakker som da innebærer å jobbe mer eksplisitt med dybdelæringsprosesser i undervisning. Begge hadde fått beskjed om å ikke følge kompetansemål, men jobbe temabasert i undervisningen. Siden LK20 nylig er innført i skolen, er det naturlig at lærerne har et ekstra fokus på det å implementere det som er nytt i sin hverdagspraksis.

6.2.1 Tverrfaglighet og prosjektarbeid

LUA beskriver sin praksis i grunnskolen, der hen knyttet dybdelæring til tverrfaglighet og prosjektarbeid. Ved å jobbe prosjektbasert har hen opplevd at elevene var motiverte til og internaliserte lærestoffet gjennom å skape en forståelse over lengre tid. Dette ser jeg i sammenheng med funnet til Säljö og Martons forskning fra 1970-tallet, der de sier at elevene som opplevde dybdelæringsprosesser i læringen ble mer motiverte for å lære.

Grunnskolelærerne har begge beskrivelser rundt det å arbeide temabasert og på tvers av fag. De har samme tema som de jobber med i forskjellige fag, noe som skaper variasjon i undervisningene. I tillegg til temaorientert undervisning, jobber GLA noe i stasjonsundervisning, som styrker variasjonen. Dette mener jeg samsvarer med Håstein & Werners (2014) teori om at undervisningen må variere med et rikt utvalg arbeidsmåter for å treffe ulike elever. Håstein og Werner (2014) kaller denne type variasjon for simultan variasjon. I arbeid med dybdelæring er det naturlig med variasjon, fordi elevene skal få se sammenheng mellom fagene. Dette vil også tverrfaglighet fremme. Som Gilje, et al. (2018) nevner, er det hensiktsmessig å jobbe med tverrfaglige problemstillinger for at elevene skal oppleve dybdelæring. Ved at GLA og GLB jobber med temabasert læring åpner de opp for å kunne jobbe med problemstillinger på tvers av fag, noe jeg fikk inntrykk av at de gjorde da GLA nevnte at de jobbet med tema familie. En av grunnskolelærerne nevnte derimot at det kunne være utfordrende med planlegging for å jobbe tverrfaglig over lengre tid, fordi det kan være at flere faglærere må involveres med forskjellig kompetanse og da vil også tidsbruk være en utfordrende faktor. Dette samsvarer med det Gilje, et al. (2018) sier om at det kan være utfordrende for lærers faglige grenser, for eksempel ved at en faglærer må planlegge

sammen med kolleger i andre fag uten å ha kompetansen for alle fagene. En av grunnskolelærerne nevner også at de har opplevd å ha utforskende samtaler sammen med elevene utenfor den faglige undervisningen. Dette ser jeg i sammenheng med Sawyers (2005) teori om at lærers instruksjonistiske undervisningsmetoder ikke er tilstrekkelig lengre, og lærere i dag er en veileder for å skape en kontekstuell forståelse av det som læres.

6.2.2 Samarbeid og sosial læring

Tilpasset opplæring handler som nevnt i kapittel 2 blant annet om å skape et inkluderende læringsmiljø og inkludere elevene uansett forutsetninger (Haug, 2020). Flere av informantene nevner at de bruker arbeidsmetoder som handler om samarbeid og gruppearbeid. LUA bruker for eksempel mye teknologi i sin undervisning. Hen mener dette kan åpne opp for flere samarbeidsorienterte arbeidsformer, noe som hen kobler til dybdelæring gjennom samarbeidslæring. Hen sa at for å samarbeide må studenter og elever bruke språket for å skape en felles forståelse av det som skal gjøres, og for å planlegge og utføre det som er forventet av dem. Dette kan sees i lys av samarbeid og kreativitet, to av de seks globale kompetansene til Fullan et al. (2020). Denne lærerutdanneren bruker undervisningsmetoder som jeg mener kan hjelpe elevene å utvikle sin sosiale kompetanse innen samarbeid og kreativitet. LUB bruker i sin praksis mye studentaktiv læring. Hen har mye fokus på det å lære gjennom aktiviteter og spill, og legger til rette for at studentene skal få variasjon i læringsprosessen. Dette er noe informanten tenker kan være med å bidra til dybdelæring i universitetslæring. LUBs beskrivelse av å lære gjennom spill og aktiviteter kan også kobles til sosioemosjonell læring der studentene lærer kommunikasjon og samarbeid, som også er to av kompetansene Fullan et al. (2020) kobler til dybdelæringsprosessen.

Ifølge Bolstad (2020) er dybdelæring noe som skjer i hode og kropp, hvor en lærer gjennom sanser og følelser. Dette samsvarer med LUCs beskrivelse av sine arbeidsmåter der hen ofte bruker praktisk-estetiske arbeidsmetoder for å kunne inkludere flere sanser i læringsarbeid. Bolstad (2020) sier også at læring kobles til det følelsesmessige og sosiale, slik at den som lærer får en forståelse som er dypere en faktisk læring. Jeg ser tydelige tegn til Bolstads (2020) beskrivelser om dybdelæring i LUCs undervisningspraksis. Hen fortalte at studentene skulle lage en fiktiv by over internett der de sammen fikk diskutere hvilke oppgaver som måtte gjøres for å lage denne byen. Prosjektet inneholdt både følelsesmessige og sosiale aspekter, der de sammen skaper medborgerskap. Dette mener jeg kan sees i lys av å tilegne

seg sosioemosjonell kompetanse, noe de seks globale kompetansene til Fullan et al. (2020) handler om. En av disse kompetansene handler også om nettopp det å tilegne seg forståelse av medborgerskap. Haug (2020) sier at i en tilpasset opplæring skal alle føle seg inkludert i felleskapet uansett forkunnskaper. Jeg mener denne type undervisning som LUC beskriver er et utgangspunkt for å tilpasse opplæringen for et inkluderende læringsmiljø, der alle har mulighet til å delta i det sosiale og faglige felleskapet. Ved å bruke arbeidsmetoder slik LUC har gjort, får studentene mulighet til å oppleve undervisningsmetoder som har preg av dybdelæring, uten å eksplisitt lære om hva dybdelæring er. På denne måten får de erfare undervisningsmetoder de selv kan la seg inspirere av for egen framtidig undervisning. LUA kobler også Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen til dybdelæring, fordi hen mener dybdelæring forutsetter samtaler. Dette samsvarer med Bolstads (2020) teori om at dybdelæring skjer i samhandling og felleskap.

Grunnskolelærerne nevner ikke spesifikt noe om samarbeid og gruppearbeid i sin praksis der de utøver dybdelæringsprosesser. GLA sier derimot som nevnt tidligere at elevene til tider jobber med stasjonsarbeid, noe som innebærer å jobbe i grupper fordelt på hver sin arbeidsstasjon. Selv om det ikke ble inkludert i intervjuet at stasjonsarbeid er en måte å lære sosialt sammen, kan en tenke seg at elevene her har fått mulighet til å diskutere det en lærer sammen på stasjonen. Dette kan også kobles til Bolstads (2020) teori om at læring skjer gjennom språk og handlinger som hjelper de å uttrykke det de har lært. Også GLB forteller at hen i egen undervisning jobber med å aktivere forkunnskaper og koble det på det elevene skal lære, der elevene får mulighet å snakke om og forklare begrepene til hverandre. Dette samsvarer med nevnte Bolstads (2020) teori.

6.2.3 Motivasjon

Som nevnt i kapittel 2, er det viktig å vite hvordan man som lærer og lærerutdanner kan motivere elever og studenter. Motivasjon kommer fra flere kilder, både fra indre og ytre påvirkninger. Indre motivasjon kommer fra at den lærende arbeider med lærestoffet fordi det er morsomt, mens ytre motivasjon dannes ved at eleven føler en ikke har noe annet valg enn å fullføre oppgaven for å få belønning eller unngå straff (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Ytre autonom motivasjon handler derimot om at elevene har fått forståelse for verdien av fagene i seg selv. Flere av informantene nevner at elevene kan bli mer motivert av dybdelæringsprosesser, fordi elevene vil gjennom dybdelæring få en forståelse som er så dyp

at de ser verdien bak kunnskapen. Både LUA og LUC nevner indre motivasjon som en faktor, at de opplever studenter i egen dybdelæringsorientert undervisning gjør ting fordi de synes det er gøy. GLA nevner også at det er motiverende for lærerne å jobbe med dybdelæringsstrategier, og at motivasjon fra lærerne kan smitte over til elevene. Meningsfylt læring fremmes også ved at eleven kan koble det nye den lærer til noe den allerede kan fra før (Manger & Wormnes, 2015). Dette ser jeg direkte kobling til dybdelæring, der mye handler om å skape en dypere forståelse som kobler på forkunnskaper, noe også GLB er opptatt av å gjøre i sin undervisning.

6.3 Kognitiv og sosiokulturell læringsteori og dybdelæring

Som nevnt tidligere, har jeg inntrykk av at det er forskjellige perspektiver innen dybdelæring. Dette gjelder også innenfor sosiokulturell og kognitiv læringsteori i lys av dybdelæring. Mitt inntrykk er at Fullan, et al. (2020) har en tilnærming til dybdelæring som kan sees i tråd med sosiokulturelt perspektiv. Han har fokus på hvordan den lærende tilegner seg de seks globale kompetansene ved å bruke dybdelæring, noe som setter sosial kompetanse i sentrum. Som nevnt tidligere, stiller Gilje, et al. (2018) seg kritisk til Fullan et al. (2020) sin teori, fordi den mangler faglig innhold og blir fragmentert. Dette kobler jeg til den forståelsen av at Gilje, et al. (2018) har et større fokus på den kognitive siden av dybdelæringsperspektivet. Bolstad (2020) derimot har dratt sammen flere perspektiver der han prøver å se en helhet av begrepet, der man lærer med hele kroppen, både sosialt og kognitivt. Ser man resultatene i lys av dette, kan man undre seg om lærerutdannerne i denne studien har et større fokus på det sosiokulturelle der en lærer sosial kompetanse og gjennom sosiale sammenhenger, mens lærerne har mer fokus på det kognitive og det faglige som skal feste seg i langtidshukommelsen med en bred forståelse.

LUC kobler dybdelæring til Deweys teori om at dybdelæring skjer utforskende uten et definert svar. Lillejord (2013) tar for seg Deweys teori der han beskriver læring som en prosess der kunnskapen ligger i handlingene som gjennomføres. Jeg mener dette kan kobles til Bolstads (2020) teori om at dybdelæring skapes i felleskap eller gjennom språk, for eksempel ved å kommunisere å bruke språket for å skape en utforskende diskusjon om hvordan man kan gjennomføre eller løse en oppgave som er gitt.

Som nevnt tidligere bruker LUB spill og aktiviteter for læring, der den lærende blir satt til aktiviteter sammen med flere. Denne beskrivelsen vil jeg også koble til sosiokulturell tilnærming til dybdelæring, fordi den lærende lærer i felleskap med flere, noe som samsvarer med de seks globale kompetansene Fullan, et al. (2020) kobler til dybdelæring.

Grunnskolelærerne har et fokus i sin undervisning som er sterkt knyttet opp til hvordan det faglige kommer frem. Det jeg mener med dette er at de for eksempel har tema familie som går over flere fag som GLA nevner, og gjennom disse forskjellige fagene bruker de faglige arbeidsmåter for å skape en forståelse som fester seg i den grad at det kan brukes i flere kontekster og flere fag. I tillegg lærer de om tema som er relevant for både det virkelige liv, og framtidige faglige settinger, for eksempel hvordan man snakker om familie på engelsk, eller familie i lys av religion i KRLE. Dette knytter jeg til det kognitive perspektivet Gilje, et al. (2018) har på at det faglige må ha en tydelig plass i dybdelæringsprosessen.

Oppsummerende:

Selv om de fleste har relativt like forklaringer på dybdelæring, setter de det i forskjellige perspektiver ut ifra egen undervisningspraksis. Dette er noe jeg mener gjenspeiler at de har forskjellige forståelse av begrepet.

Jeg tolker det som at dybdelæring fremdeles er et begrep med flere definisjoner. Slik jeg forstår det, har Fullan et al. (2020) et sosiokulturelt perspektiv på dybdelæring, mens Gilje et al. (2018) har et perspektiv som er mer kognitivt. Bolstad (2020) havner imellom disse to teoriene der han prøver å trekke de sammen til en helhet. Ut ifra datamaterialet kan jeg se at lærerne og lærerutdannerne virker til å ha elementer fra begge læringsteoriene når de bruker dybdelæring for å tilpasse sin undervisning. Jeg ser derimot tegn til at lærerutdannerne kan helle mer mot sosiokulturelt syn, slik som Fullan et al. (2020), blant annet fordi en av de nevner det å lære gjennom sosiale og kreative handlinger. Lærere kan virke til å helle mer på det kognitive perspektivet til Gilje, et al. (2018) fordi de har større fokus på hvordan det faglige integreres både i innhold og metode for hvordan innholdet skal læres.

Kompetansepakker kan også være en påvirkning til at lærerne har ekstra fokus på hvordan undervisningen inneholder faglig tyngde både i innhold og metode for læring.

7 Oppsummering

Da jeg startet denne forskningsprosessen hadde jeg gjort meg noen tanker rundt dybdelæring og hva som var viktig og interessant for meg å forske på. Ut ifra dette dannet jeg meg en problemstilling som omhandlet dybdelæring fra lærers og lærerutdanningsperspektiv.

Problemstillingen jeg endte opp med var som nevnt i kapittel 1 denne:

Hvordan forstår lærerutdannere og lærere dybdelæring, og hvordan beskriver de dybdelæring som del av egen praksis?

I diskusjonen valgte jeg å dele problemstillingen i to, og ta for meg del for del. Ut ifra mine tolkninger av empirien og det teoretiske grunnlaget, har jeg kommet frem til at det finnes mange perspektiver og definisjoner innen dybdelæring. I studiens empiriske resultater ser jeg derimot likheter mellom informantenes forståelse av begrepet. De fleste informantene beskriver dybdelæring som det å se sammenhenger og skape dypere forståelse. Dybdelæring ble også av flere av informantene sett på som en motsats til overflatelæring, der overflatelæring er fragmentert fakta mens dybdelæring er å se noe i et større bilde med dypere forståelse. Ut ifra denne empirien har jeg fått et inntrykk av at kunnskapsnivået rundt begrepet preges av at vi er i en tidlig fase når det gjelder dybdelæring, der utdanningsdirektoratets beskrivelse er den mest «kjente» tilnærmingen til hva dybdelæring er. Både skolen og lærerutdanningen vil trenge tid for å utvikle forståelsen for hva dybdelæring er, og hva begrepet innebærer. Jeg opplever også dybdelæring som et nyere begrep som har mange likheter med en praksis som har vært utøvet i undervisning over lengre tid. Dette fordi samtlige informanter nevner læring i samarbeid, sosialt og på tvers av fag, noe som har vært praktisert i lengre tid.

I andre del av problemstillingen ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne og lærerutdannerne beskriver dybdelæring som en del av sin egen praksis. Relatert til egen praksis opplevde jeg at informantene setter begrepet dybdelæring i forskjellige perspektiver, selv om de har det som jeg tolket som relativt like forklaringer på begrepet. Dybdelæring er slik jeg forstår det, et begrep med flere definisjoner som kan plasseres innen forskjellige læringsteorier. Jeg forstår gjennom teorien jeg har valgt ut for denne studien, at Gilje et al. (2018) og Fullan et al. (2020) har ulike posisjoner i forhold til læringsteori. Gilje et al. heller mot det kognitive perspektivet,

mens Fullan et al. har et sosiokulturelt perspektiv på dybdelæring. Bolstad (2020) stiller seg mellom perspektivene og prøver å trekke de sammen til en helhet som inneholder både kognitive og sosiokulturelle tilnærminger av dybdelæring. Lærere og lærerutdannerne som er representert i studien, har elementer både fra kognitive- og sosiokulturelle læringsteorier i sin praktisering av dybdelæring. Jeg kunne likevel se antydning til at lærerutdannernes praksis inneholdt et mer sosiokulturelt syn, der de seks globale kompetansene (Fullan et al. 2020) og sosioemosjonell læring var i fokus. Lærerne opplevde jeg hadde et mer kognitivt perspektiv som står i stil med Gilje et al. (2018) sitt perspektiv der det faglige har større fokus både i innhold og metode for læring.

Resultatene tolker jeg dermed som at både lærerne og lærerutdannerne har en forståelse av dybdelæring og hva begrepet er, men det er fremdeles et spekter av definisjoner og praktiseringer av dybdelæring. Begrepet dybdelæring blir tolket og praktisert forskjellig ut ifra lærerne og lærerutdannernes erfaringer og undervisningsmetoder. Jeg opplevde at lærerutdannernes metoder var mer implisitt påvirket av dybdelæring, der de ikke hadde dybdelæring som faglig innhold, men heller som en metode de modellerte i sin egen undervisning slik at studentene fikk erfare og internalisere den læremåten de selv har gjort i utdanningen.

Selv om denne studien viser til at det fremdeles er mye å lære om dybdelæringsbegrepet, kan resultatene variere fra andre skoler og universitet. Dette er fordi denne studien er en fenomenologisk kvalitativ studie som kun tar for seg et lite utvalg lærere og lærerutdannere. Likevel viser denne studien til et viktig poeng om at dybdelæring fremdeles er et begrep i utvikling, som også er i en fase av å bli mer integrert både i skolen og lærerutdanningen. For videre forskning innen dybdelæring kan det være aktuelt å se nærmere på hvordan dybdelæringsmetoder påvirker elevers læring. Et annet aktuelt perspektiv å undersøke dybdelæring gjennom, er elevers perspektiv og deres opplevelser i undervisning der dybdelæringsprosesser forekommer.

Referanseliste

- Bolstad, B. (2020). *Dybdeløring og tverrfaglighet* (1.utgave). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1.utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2020). *Dybdeløring* (1. utgave). Oslo:CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 2018(4) 22-27.
- Haug, P. (2020). Tilpassa oppløring. I Olsen, M. H. & Haug, P. (Red.). *Tilpasset oppløring* (1.utgave). Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset oppløring i felleskapets skole. I Bunting, M. (Red.) *Tilpasset oppløring – i forskning og praksis* (1. utgave). Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo:Gyldendal.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Tilpasset oppløring* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdeløring i teori og praksis* (1. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1.utgave). Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Sawyer, R.K. (2005). Introduction. The new science of learning. I: R.K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 1-18). 1st Edition. New York: Cambridge University Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivasjon for læring* (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

- Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdeløring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Tilpasset oppløring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Dybdelæring

I lærerutdanningen har jeg lært mye om dybdelæring og det er også en del av læreplanen uten at det er det mest fremtredende. I min forskning ønsker jeg derfor å dykke mer ned i dette med dybdelæring å se andre læreres syn på tema.

Utdanning:

Stilling/Varighet:

Hvilke fag underviser du:

Lærer

Lærerutdanner

Hva forstår du med dybdelæring?

Hva er ditt syn på dybdelæring?

Hvordan anvender du dybdelæring i din undervisning?

Har du vektlagt dybdelæring som en del av din undervisning for kommende lærere, hvordan?

Hvilke utfordringer og muligheter ser du for å jobbe målrettet med dybdelæring i undervisning?

Hvordan tenker du dybdelæring kan fremme motivasjon hos elever?

Er det noen fag som kan være mer aktuelt å jobbe med en andre, evt hvilke og hvorfor?

(Tenker du det er noen fag som passer bedre å koble sammen (med engelsk) i lys av dybdelæring, eller passer alle fag? Hvorfor?)

I en perfekt verden, hvordan ville du integrert dybdel ring i din undervisning? Gi gjerne eksempler

(Hvis du skulle lært studenter om bruken av dybdel ring i sin framtidige undervisning, hva ville du lagt vekt på?)

Hvordan tenker du dybdel ring er synlig i planlegging og undervisning i skolen?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet Dybdelæring i skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse og lære mer om dybdelæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave satt sammen for å få et bedre innblikk i hvordan dybdelæring ivaretas i undervisning i barneskolen, på mellomtrinnet. Prosjektet er for å belyse tema dybdelæring som er en del av læreplanen, og se hvordan det anvendes i klasserommet samt undersøke hva læreres tanker om tema er.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske universitet er institusjonen som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil med prosjektet lære fra de som har vært i yrket i noen år og som har noe å si om tema. Etterå ha vært i kontakt med rektor, ble jeg henvist til deg. Igjennom prosjektet ønsker jeg å få innblikk i hva ulike lærere tenker om dybdelæring. Dette for å se de forskjellige tolkningene av temaet dybdelæring fra et variert utvalg der jeg også har mulighet til å se om det er noen likheter/ulikheter innen samme arbeidsplass. Jeg ser etter lærere i barneskolen i alder mellom 23 og 65 for å få et variert utvalg data.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer noen intervjuer/samtaler om tema dybdelæring. Intervjuet vil ta mellom 30-60 minutter å delta på. Jeg vil også gjerne observere deg i en undervisningssituasjon hvor vi etterpå kan reflektere over undervisningen og dybdelæring sammen.

For å få en bakgrunn av arbeidserfaring vil jeg og be om opplysninger om stilling og alder. Opplysningene vil bli trygt behandlet på en lyd-opptaker utlevert fra UiT og anonymisert før prosjektet blir publisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være student Mia Martinsen som har sammensatt prosjektet som vil ha tilgang til dine opplysninger før de blir anonymisert. Navn, alder, stilling og andre personlige opplysninger som skulle komme frem vil kun lagres på en lyd-opptaker fra UiT som ikke vil kobles på nett. Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da navn, arbeidsted og lignende vil anonymiseres, kun alder og arbeidserfaring vil publiseres uten konkrete beskrivelser.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.05.2021. Data som er samlet på lydopptak vil slettes fra enheten. Dette inkluderer konkrete personopplysninger som navn og arbeidssted.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Prosjektskaper: Mia Martinsen

Epost: Mma197@uit.no

Telefon: 48236470

Prosjektets veileder: Rachel Jakhelln

Epost: Rachel.Jakhelln@uit.no

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

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

Med vennlig hilsen

Mia Martinsen
Masterstudent

Rachel Jakhelln
Veileder

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Dybdeløring i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju om tema dybdeløring.
- å delta i observasjon med lys på dybdeløring.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 31.05.2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

26.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Dybdelæring i skolen

Referansenummer

842060

Registrert

08.02.2021 av Mia Christine Martinsen - mma197@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)

Rachel Jakhelln, Rachel.Jakhelln@uit.no, tlf: +4777660419

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mia Martinsen, Mma197@uit.no, tlf: 48236470

Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.05.2021

Status

01.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

01.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.03.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60171ace-ac28-4eab-8efe-db19f1ca2d45>

1/2

meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021

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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

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), og 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)

