

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap

Fagfordypning i profesjonspedagogikk

Mai - 2020

«Hvor går vi nå?» En intervjustudie av rektorer og lærere om utviklingsprosesser knyttet til kritisk tenking og dybdelæring i overordnet del av læreplanverket Fagfornyelsen 2020.



Merete Halvorsrud-Muñoz

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. GFU

Abstract

This is a study on local school development processes in connection with the implementation of a new national curriculum, “Fagfornyelsen 2020” (“School subject renewal 2020”). The political aim of the implementation of a new national curriculum in schools is that the new reform ideas that the curriculum contains will lead to new practices. The local implementation process will significantly impact the degree to which the ideas in the reform have the intended effect. However, even though we know how crucial this process will be, there is little research on such processes in the Norwegian context.

How schools work to create a common understanding of central concepts in the new national curriculum, and how these concepts are embedded in the professional community and in teaching practices, is an important part of this study. How the principal ideas in this reform – critical thinking and deep learning – are interpreted is described through interviews with headmasters and teachers and explained and discussed in light of different theoretical and professional perspectives. The thesis for this study is the following:

Main thesis statement:

How can schools work to develop and implement critical thinking and deep learning in the professional teacher community and their teaching practices?

This main question is broken down into these specific questions:

How do school managers and teachers understand the terms “critical thinking” and “deep learning”, and what do they say about factors that stimulate and factors that impede the development of “critical thinking” and “deep learning” in the professional community and teaching practices in schools?

This is a qualitative study, and I have used semi-structured research interviews. The most important strength of this approach is the opportunity to study phenomena as they are experienced from the actors’ points of view. The data in the study stem from nine interviews with three headmasters and six teachers. The results from these interviews point to four main findings. The first concerns the importance of long-term planning, focus on a few main areas and allocation of time to the success of the local development processes. The second concerns the importance of the headmasters’ management of the development processes and the significance of inclusion and broad participation. The third finding is that local sense-

making is a precondition for acceptance and incorporation of the ideas in the professional community. The fourth and last finding suggest that the informants' knowledge of deep learning and critical thinking is somewhat unclear in light of the ideals and visions of the new national curriculum.

The theoretical framework of this study is mainly cultural-historical activity theory. Activity systems analysis, which is a branch of this theory, is suited to analyzing and discussing development in the intersection between reform implementation and local school development processes. The results from this study point towards further research, and in conclusion I recommend some paths ahead for schools to succeed in the local pre-implementation processes of the new national curriculum.

Sammendrag

Denne studien handler om lokale skoleutviklingsprosesser i tilknytning til implementering av en ny læreplan, fagfornyelsen 2020. Det politiske målet med implementering av en ny læreplan i skolen, er at de nye reformideene læreplanen formidler skal materialisere seg i nye praksiser i skolen. Implementeringsprosessen på lokalt nivå kan ha mye å si for hvorvidt reformens ideer får den tilsiktede virkningen, men til tross for at vi vet hvor stor betydning denne prosessen kan ha, er den lite forsket på i norsk sammenheng.

Hvordan skoler jobber for å skape en felles forståelse for sentrale begreper i en ny læreplan, og hvordan begrepene skal forankres i profesjonsfellesskapet og i undervisningspraksis, er en viktig del av studien. Hvordan fagfornyelsens bærende ideer om kritisk tenking og dybdeløring forstås er beskrevet ut fra intervjuer med rektorer og lærere, og gjort rede for og diskutert i lys av ulike teoretiske og faglige perspektiver. Problemstillingene i denne studien er:

Hovedproblemstilling:

Hvordan kan skolen arbeide for å utvikle og forankre kritisk tenkning og dybdeløring i profesjonsfellesskapet og i skolens undervisningspraksis?

Underproblemstilling:

Hvordan forstår skoleledere og lærere begrepene 'kritisk tenkning' og 'dybdeløring' og hva sier de om hvilke faktorer som fremmer eller hindrer utvikling av 'kritisk tenkning' og 'dybdeløring' i profesjonsfellesskapet og i skolens undervisningspraksis?

Studien er kvalitativ og metoden jeg har brukt er semistrukturerte forskningsintervjuer. Hovedstyrken til kvalitative intervjustudier er mulighetene de gir for å studere fenomener slik de oppleves og erfares fra aktørenes ståsted. Datamaterialet i studien består av ni intervjuer med tre rektorer og seks lærere. Resultatene fra disse intervjuene peker mot fire hovedfunn. Det første handler om hvor viktig langsiktighet, få satsingsområder og avsatt tid er for å lykkes med de lokale utviklingsprosessene. Det andre handler om viktigheten av ledernes ledelse av utviklingsprosesser med vekt på inkludering og bred deltakelse. Det tredje funnet handler om hvordan lokal meningskaping er en forutsetning for forankring i profesjonsfellesskapet. Det fjerde og siste funnet peker mot at intervjupersonenes kunnskaper

om dybdel ring og kritisk tenkning er noe uklare sett i lys av fagfornyelsens idealer og visjoner.

Det teoretiske rammeverket for studien er i hovedsak kulturhistorisk aktivitetsteori.

Aktivitetsteoriens systemforståelse er egnet til å analysere og diskutere utvikling i spenningsfeltet mellomreformimplementering og lokale skoleutviklingsprosesser. Resultatene fra denne studien åpner for videre forskning, og det blir avslutningsvis anbefalt noen veier   gå for at skoler skal lykkes med lokale pre-implementeringsprosesser av en ny læreplan.

Forord

Jeg er takknemlig for sjansen jeg har fått til å ta denne mastergraden, og det er mange som har strukket seg langt for at jeg skal komme i mål med dette prosjektet. Jeg ønsker å takke de som absolutt fortjener en takk. Veilederen min, Thomas Eri, har vært veldig viktig for meg. Du er en ener på tema aktivitetsteori, og jeg har lært så mye av deg. Jeg har ikke vært en easy-going student, jeg har hatt behov for mye hjelp. Men jeg har ikke gitt opp, og du mener jeg har vært veiledbar, og det er bra. Du har i stor grad bidratt til at jeg nå kan levere masteroppgaven min, og det er jeg utrolig takknelig for. Min mann, for en utrolig utholdenhet med meg, mange timer sammen med meg foran PC`n og for flotte figurer til oppgaven. Barna mine, for å ha holdt ut med meg og for at de har godtatt at jeg har vært svært opptatt med masteroppgaven i relativt lang tid. Mine gode venninner og søsteren min, for masse støtte og oppmuntring hele veien. Jeg er glad for all støtte og hjelp med alt fra formaliteter, til krevende teori til oppmuntring når det har vært behov for det.

Koronakrisen har vært utfordrende for mange den siste tiden, også for meg. Det har vært krevende å ikke ha tilgang til bibliotek, blant annet. Det har ikke vært enkelt å balansere mellom hjemmeskole med tre egne barn, jobb og masteroppgaven. Kanskje kunne resultatet vært annerledes uten koronakrisen, men det får vi aldri vite.

Prosessen med masteroppgaven har vært svært lærerik. Jeg kan mye mer enn jeg kunne før, både om det å skrive en akademisk tekst, om forskningsmetode, dybdelæring, kritisk tenkning og aktivitetsteori. Det beste av alt er at jeg nå evner å se og forklare ting ut fra flere perspektiver. Jeg kan mer om ulike systemer som påvirker hverandre knyttet til skoleutvikling og systemiske motsetninger som er med på å prege skolen og relasjonen de har til aktører som skolen samhandler med. Jeg føler meg trygg på at jeg nå har mye mer kompetanse enn jeg hadde tidligere, og at den formelle kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom hardt arbeid med masterstudiet har bidratt til at erfaringen og praktiske kunnskaper jeg hadde fra før, nå er rammet inn av teoretisk kunnskap. Den helheten har gitt meg en forsterket mur av kunnskap som jeg ser frem til å ta i bruk i nye og ukjente sammenhenger, alene og sammen med andre, i nær fremtid.

Innhold

1	Innledning.....	4
1.1	Problemstillinger	4
1.2	Oppgavens disposisjon	4
2	Kunnskapsstatus.....	5
2.1	Kritisk tenkning og dybdelæring som sentrale ideer i fagfornyelsen.....	5
2.2	Hva vet vi om lokale utviklingsprosesser ved innføringen av en ny læreplan?.....	6
2.3	Hva vet vi om faktorer som virker fremmende for læreres læring?	8
2.4	Hva trenger vi mer kunnskap om?	10
3	Metode	11
3.1	Vitenskapsteoretisk tradisjon.....	11
3.2	Forskningsdesign	12
3.3	Forskningsprosessen	14
3.4	Analyse av datamaterialet.....	18
3.5	Validitet	26
3.6	Reliabilitet – pålitelighet	29
3.7	Generalisering – overførbarhet.....	31
3.8	Etske betraktninger	32
4	Teori.....	33
4.1	Aktivitetsteori.....	33
4.1.1	Aktivitetsteoriens utvikling.....	34
4.1.2	Sentrale perspektiver og prinsipper i aktivitetsteori.....	36
4.1.3	Aktivitetsteoriens kunnskapsforståelse	37
4.1.4	Systemiske motsetninger	38
4.2	Begrepet dybdelæring.....	39
4.2.1	Bakgrunn for fagfornyelsens vekt på dybdelæring	40
4.2.2	Kunnskapsgrunnlaget og forutsetninger for læring	43
4.2.3	Hva skal til for at elevene skal lære på en mer dybdebasert måte?	44
4.3	Kritisk tenkning.....	45
4.3.1	Om kritisk tenkning i overordnet del av fagfornyelsen.....	46
4.3.2	Er kritisk tenkning et mål i seg selv eller er det en metode?	48
4.3.3	To hovedretninger i diskusjonen om kritisk tenkning	49
4.3.4	Oppsummerende kommentarer om kritisk tenkning og dybdelæring	51
4.4	Biestas ulike dimensjoner for utdanning.....	52
4.4.1	Kvalifisering	53
4.4.2	Sosialisering.....	53

4.4.3	Subjektivisering	53
4.5	Implementering	54
4.5.1	Hierarkidoktrinen	55
4.5.2	Profesjonsdoktrinen	56
4.5.3	Nettverksdoktrinen	56
4.6	Intervensjoner	57
4.7	Fire perspektiver på skolen som organisasjon	58
4.7.1	Det strukturelle perspektivet	58
4.7.2	Human resource-perspektivet.....	59
4.7.3	Det politiske perspektivet	60
4.7.4	Det symbolske perspektivet	61
5	Resultater	61
5.1	Faktorer som fremmer gode utviklingsprosesser.	62
5.1.1	Langsiktighet og få satsingsområder.....	62
5.1.2	En aktiv ledelse og ledelsens ansvar i prosessene	63
5.1.3	Bred deltakelse og stor grad av involvering	64
5.1.4	Følelse av felleskap.....	64
5.1.5	Motivasjon.....	65
5.1.6	Praktisk organisering av utviklingsarbeid	65
5.2	Hindringer for gode utviklingsprosesser	66
5.2.1	Tid	66
5.2.2	Struktur.....	67
5.2.3	Endringsvilje	67
5.2.4	Å være sent ute	68
5.3	Rektorers erfaring med og kunnskap om begrepet kritisk tenkning.....	68
5.4	Læreres erfaring med og kunnskap om begrepet kritisk tenkning	69
5.5	Rektorers erfaring med og kunnskap om begrepet dybdelæring	70
5.6	Læreres erfaring med og kunnskap om begrepet dybdelæring.....	72
6	Diskusjon	75
6.1	Faktorer som påvirker lokale skoleutviklingsprosesser	75
6.1.1	Langsiktighet og få satsingsområder.....	75
6.1.2	Tidsbruk	79
6.1.3	Betydningen av deltakernes erfaringsgrunnlag	79
6.1.4	Ledelsens ledelse av lokale utviklingsprosesser	81
6.2	Faktorer som kan hemme arbeidet med lokal skoleutvikling	84
6.3	Dybdelæring og kritisk tenkning – forankring og implementering	87

6.3.1	Kritisk tenkning og dybdel�ring som dannings eller utdanning?	92
6.3.2	Veien videre og en mulighet for ekspansiv skoleutvikling	94
7	Konklusjon	95
	Referanser	98

Figurliste:

Figur 1 - Analyseprosessen steg for steg.	19
Figur 2 - Strategier for validering	29
Figur 3 – Aktivitetstrianglet	35
Figur 4 - Den ekspansive læringssirkelen	39
Figur 5 – Tredjegenasjons aktivitetsteori.....	77
Figur 6 - Motsetninger mellom regler og redskaper i aktivitetssystemet.....	91

Vedlegg:

Vedlegg 1: Søknad til NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide rektorer

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informanter (inkluderer samtykkeskjema)

Vedlegg 5: Vedlegg til informanter

Vedlegg 6: Analyseprosessen steg for steg

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er lokal skoleutvikling og implementering av en ny læreplan. Det er motiverende å skrive om et tema som er tidsaktuelt og relevant med tanke på at fagfornyelsen skal implementeres fra høsten 2020 og mitt masterprosjekt skrives 2019/2020. Lærere og skoleledere skal sette seg inn i en ny læreplan, fagfornyelsen, gjennom en lokal utviklingsprosess og senere implementere den nasjonalt fastsatte læreplanen.

Bakgrunnen for dette fokuset er at forskning på skoleutvikling peker på viktigheten av at skoleledere og lærere lokalt, må få muligheten til å ta eierskap til nye ideer og begreper som fastsettes på nasjonalt nivå (Røvik, Eilertsen, & Moksnes Furu, 2014) og (Postholm M. B., 2014).

Formålet med masteroppgaven er å bidra med kunnskap om hva som hindrer og hva som muliggjør gode utviklingsprosesser på en skole, knyttet til pre-implementeringsprosesser i fagfornyelsen. Jeg har spesifikt undersøkt hvilken kunnskap og hvilke erfaringer lærere og rektorer har om fagfornyelsens sentrale begreper kritisk tenkning og dybdelæring, og hvordan de ser for seg at disse kan implementeres i en undervisningspraksis.

1.1 Problemstillinger

Hovedproblemstilling:

Hvordan kan skolen arbeide for å utvikle og forankre kritisk tenkning og dybdelæring i profesjonsfellesskapet og i skolens undervisningspraksis?

Underproblemstilling:

Hvordan forstår skoleledere og lærere begrepene 'kritisk tenkning' og 'dybdelæring' og hva sier de om hvilke faktorer som fremmer eller hindrer utvikling og implementering av 'kritisk tenkning' og 'dybdelæring' i profesjonsfellesskapet og i skolens undervisningspraksis?

1.2 Oppgavens disposisjon

Oppgaven innledes med en kunnskapsstatus. Denne delen beskriver bakgrunnen for valg av fokus på kritisk tenkning og dybdelæring og hva vi vet fra før om reformimplementering og læreres læring. Deretter følger metodedelen. Denne beskriver forskningsdesign og

forskningsprosessen, hvor blant annet arbeidet med analyse av det innsamlede materialet blir grundig beskrevet. Masteroppgavens teorikapittel følger etter metodedelen. Aktivitetsteori og teori om implementering er sentrale deler av dette kapitlet. De to siste delene av oppgaven er resultater og diskusjonen. I resultatdelen blir svarene fra informantene redegjort for, og i etterkant diskuteres de i lys av teorien som er presentert i teorikapitlet.

2 Kunnskapsstatus

2.1 Kritisk tenkning og dybdeløring som sentrale ideer i fagfornyelsen

I fagfornyelsen er kritisk tenkning beskrevet som en kompetanse som er nyttig og relevant i fagene og som relevant i tilknytning til de tre tverrfaglige temaene; «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Det er også betegnet som en ferdighet og kunnskap som er sentral for det 21.århundre (Fullan, Quinn, & Mc Eachen, 2018) (OECD, 2018), og har på en måte fått en naturlig plass i den norske skolens nye læreplan. Kritisk tenkning vil følgelig kreve oppmerksomhet i lærernes profesjonelle fellesskap og i utviklingsprosesser knyttet til den nye læreplanen.

Dybdeløring er mye omtalt og beskrevet i NOU 2014:7, *Elevenes læring i fremtidens skole*, og NOU 2015:8, *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, som er sentrale grunnlagsdokumenter for fagfornyelsen. De to NOUene, beskriver tydelig hvorfor og hvordan dybdeløring er en sentralt for læring i morgendagens skole og samfunn.

Ludviksenutvalget bygger sine rapporter på internasjonal forskning knyttet til pedagogikk, læring og samfunnsutvikling. De referer blant annet til “Education for life and work” (National Research Council, 2012), “The Learning Sciences” (Sawyer, 2014) og “How people learn” (National Research Council, 2000). De tre nevnte titlene beskriver læring ut fra ulike perspektiver og spesielt det å lære og tilegne seg kunnskap på en hensiktsmessig måte med tanke på utfordringer og kjennetegn i det 21.århundre.

Derfor er det interessant å undersøke hvilke erfaringer og kunnskap lærere og rektorer har om kritisk tenkning og dybdeløring. Deres forståelse for og arbeid med begrepene vil få konsekvenser for iverksettingen av fagfornyelsen. Arbeid med begrepene er også egnet for å beskrive utviklingsprosessene som skolene nå er inne i, på en mer konkret måte.

Kunnskap om implementering av læreplaner er et lite beskrevet tema i norsk forskning, (Røvik, Eilertsen, & Moksnes Furu, 2014) og det er en grunn til at jeg ønsker å undersøke hvordan pre-implementeringsprosessene knyttet til fagfornyelsen er organisert. I dette

masterprosjektet har jeg intervjuet lærere og rektorer i Osloskolen for å undersøke hvordan de opplever disse prosessene og hva de vet fra før om kritisk tenkning og dybdelæring. På den ene siden har vi forskning og politiske utredninger og på den andre implementering og utvikling i skolene - hvordan tas begreper og føringer fra det ene til det andre?

2.2 Hva vet vi om lokale utviklingsprosesser ved innføringen av en ny læreplan?

«Implementering av reformideer i skolen handler om å sørge for å at ideene nedfelles i blant annet strukturer, rutiner og prosedyrer og at de blir til en organisatorisk praksis som så leder til ønskede resultater» (Røvik et al., 2014, s. 308). Implementeringsfasen kan være kritisk i den forstand at måten den blir gjennomført på, kan være avgjørende for hvordan ideene får de tilsiktede virkningene. Det er et argument for at jeg ønsker å undersøke hvordan skolene organiserer disse prosessene, det siste året før en ny læreplan skal iverksettes.

Norskspråklig forskningslitteratur om implementeringsprosesser er imidlertid lite omfattende. Vi kan si at oppmerksomheten rundt reform-implementeringsprosesser har vært lav, og at kunnskap om implementering av læreplaner er lite beskrevet i norsk forskning (Røvik et al., 2014, s. 307-326), men noe forskning foreligger og jeg vil i det følgende kort, referere til noe av det som er kjent.

I arbeidet med å implementere reformer har perspektivene endret seg mellom en top-down og en bottom-up tilnærming, og fra endring av administrative organisasjonsstrukturer til fokus på menneskelig kapital. Hvor fokuset har vært har variert. Fra å være opptatt av den enkelte lærers kompetanse har også fokuset flyttet seg mot gruppers læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. I norsk sammenheng er det det få studier på dette feltet (Aas, 2013, s. 24-35). Det vil derfor være interessant å finne ut av hvor og hvordan rektorer og lærere vurderer at fokuset er nå, i disse konkrete utviklingsprosessene, knyttet til fagfornyelsen.

Skolen som en institusjon er ikke lett å forandre eller å forme (Aas, 2013). Uavhengig av implementeringsstrategi. Dette er også beskrevet flere steder i evalueringsrapporten etter implementeringen av Læreplanen kunnskapsløftet 2006 (LK06) i (Aasen, et al., 2012). «Samtidig viser reformforskningen at skolenes praksis og lærernes undervisning preges av stor grad av stabilitet til tross for nasjonale reformbestrebelse» (Aasen, et al., 2012, s. 42). Med dette som bakgrunnskunnskap, kan det være interessant å se på hvordan skolenes pre-implementeringsprosesser er strukturert og organisert det siste skoleåret før fagfornyelsen skal

iverksettes, med mål om å forankre læreplanens krav og forventinger i profesjonsfellesskapet og senere i elevenes undervisning.

Motstand knyttet til utviklingsprosesser er også en kjent utfordring fra skoleforskningen (Aas, 2013, Røvik et al., 2014). Den kan komme fra skolen eller utenfra skolen. Den kan være en reaksjon på nye ideer og tanker, på strukturendringer eller mot mikropolitikk, forstått som politikk, kultur og regler som gjelder lokalt på en skole. «Skoleutvikling er en kompleks prosess, der alt henger sammen med alt og der forandring på ett område vil få innvirkning på andre områder» (Aas, 2013, s.34). Motstand mot utviklingsprosesser kan være med på å prege lokal skoleutvikling, og det er en grunn til at jeg i denne masteroppgaven spør rektorer og lærere hva de mener om faktorer som hindrer dem og skolen som system i forhold til lokale utviklingsprosesser.

«Internasjonal implementeringsforskning viser at utdanningsreformer som implementeres fra nasjonalt beslutningsnivå, fortolkes og transformeres når de møter underliggende forvaltningsnivåer» (Aasen, et al., 2012, s. 287). Underliggende forvaltningsnivåer, eksempelvis skoleeiere og rektorer, skal bidra til at skolene tilegner seg kunnskap om fagfornyelsen, og vil trolig også denne gangen fortolke det nasjonalt fastsatte rammeverket. Denne fortolkningen kan påvirke de involverte deltakeres forståelse, og fortolkningsprosessen er noe jeg vil snakke med informantene i masterprosjektet om.

«Gode forbindelseslinjer mellom styrings- og forvaltningsnivåene er en avgjørende betingelse for en vellykket implementering» (Aasen, et al., 2012, s. 284). Etter implementeringen av LK06 kom det frem at dialog og samarbeid på tvers av styringsnivåene er for lite utviklet, og at det her trolig er et uutnyttet potensial for utviklingsorienterte prosesser mellom styringsnivåene og den lokale skolen. Hvordan rektorer og lærere opplever at forbindelseslinjene fungerer i prosessene knyttet til fagfornyelsen er interessant, da det trolig vil påvirke deres forståelse av fagfornyelsen som nasjonalt fastsatt rammeverk, samt muligheten for å iverksette planen etter Kunnskapsdepartementets intensjoner.

Det er kjent at skolene trenger hjelp og veiledning for å kunne utvikle nødvendig kapasitet til å støtte undervisning og læring, fordi lærerne og lederne ikke klarer det alene. Samarbeid mellom eksterne ressurspersoner og lærere for læreres læring er positivt for lokale utviklingsprosesser. Dette er relevant med tanke på utviklingsprosesser knyttet til fagfornyelsen, da skolene får hjelp utenfra for å utvikle nødvendig kapasitet, blant annet fra UDIR og skoleeier (Postholm & Rokkones, 2014, s. 29).

Rektor som leder av lokale skoleutviklingsprosesser

«Det nasjonale styrings- og forvaltningsnivået var klar over at mange skoleeiere ikke hadde tilstrekkelig kapasitet og kompetanse til å ivareta ansvaret som reformen innebar..» «Det var store variasjoner på skoleeiernivå med hensyn til kapasitet og kompetanse. Utfordringene var blant annet knyttet til kommunenes størrelse, manglende involvering fra politisk skoleeiers side og at et for stort ansvar var delegert til rektorene» (Aasen, et al., 2012, s. 289).

Sitatene er hentet fra evalueringsrapporten fra LK06 peker mot skoleeiers og rektors store ansvar for og ledere av pre-implementeringen og implementering av LK06. Det forteller også noe om at nasjonale myndigheter var klar over at ansvaret for å implementere LK06 var for krevende for de som skulle administrere utviklingsprosessene og iverksette den nye læreplanen. I dette masterprosjektet ønsker jeg å høre hvordan rektorer ser på rektorrollen i en slik prosess og hvilken støtte han eller hun får fra overordnede nivåer. Rektor har et stort ansvar for utviklingsarbeidet som skolene nå er inne i, og et viktig punkt i denne masteroppgaven er nettopp å undersøke hvordan rektorer ser på sin egen rolle og hvordan implementeringsarbeid skal skje ved skolene.

Det finnes også mye forskning som beskriver læringsprosesser i profesjonelle fellesskap, for eksempel Aas, (2013), Røvik et al., (2014) og Postholm, (2014) og konsekvenser nye læreplaner kan få for lærerens undervisning og elevenes læring, se Røvik et al., (2014) og Engelsen, (2009).

2.3 Hva vet vi om faktorer som virker fremmende for læreres læring?

Det finnes mye forskning på faktorer som virker fremmende på læreres læring. Desimone, (2009), gjengitt i (Postholm & Rokkones, 2014, ss. 28-45) trekker fram innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse eller samarbeid er kjennetegn ved læreres læring. Disse elementene bør være fremtredende «dersom læreres kunnskap og ferdigheter skal styrkes og en forbedring av praksis skal kunne skje» (Postholm & Rokkones, 2014, s. 28). «Samarbeid» er en viktig faktor for utviklingsarbeid og innebærer at lærere fra samme skole kan lære sammen og av hverandre, i tillegg til samarbeid mellom skoler og mellom skolen og andre relevante samarbeidspartnere.

Orienteringen på skolenivå har betydning når det gjelder læreres læring. Det er viktig at skolene kommuniserer en klar visjon, at de støtter profesjonell utvikling og at de ser betydningen av ekspertise og støttende nettverk. Overbevisningene må praktiseres, det er ikke nok å kommunisere dem (Postholm & Rokkones, 2014, s. 29). Både individuelle og

organisatoriske faktorer påvirker altså læreres læring. Dette er et relevant perspektiv inn i dette masterprosjektet da lærere i skolen er både individer og en del av en organisasjon, og det samme med rektor, han eller hun er et individ og en del av et rektorkollegium. Videre blir det beskrevet at skolens kapasitet til å støtte opp om profesjonell læring og involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter, er det som best fører til gode resultater på en skole (Postholm & Rokkones, 2014, s. 29).

En felles visjon for arbeidet de holder på med, og en klar formening om hvor utviklingen skal gå er også viktig for å lykkes med læreres læring og lokale utviklingsprosesser. En felles visjon er viktig av flere grunner, det handler blant annet om det å være sammen om prosessene og om å delta i et fellesskap (Postholm & Rokkones, 2014, s. 29). Prosesser som er drevet av lærerne selv, deres autonomi og deres behov for endring, har bedre sjanser for å bli vellykkede enn prosesser som ikke er kjennetegnet av disse momentene (Postholm & Rokkones, 2014, s. 33).

«En støttende ledelse som retter oppmerksomheten mot lærernes behov og interesser, og en skolekultur, skolens etos, som innebærer at personalet har felles verdier og handler på bakgrunn av disse» (Postholm & Rokkones, 2014, s. 33). Rektors rolle, som leder av og deltaker i, skolens utviklingsprosesser, ble forklart som en viktig faktor for de lokale utviklingsprosessene også i evalueringsrapporten etter LK06 (Aasen, et al., 2012). Tydelig skoleledelse er beskrevet som viktig for å realisere læreplanens intensjoner, men skolelederrollen er også beskrevet som en tidvis svært krevende rolle å fylle. Den er preget av spenningen mellom drift og utvikling, mellom faglig utvikling i det profesjonelle fellesskapet og mellomleder i et hierarkisk system som legger mange føringer for arbeidet som skal gjøres (Aasen, et al., 2012, s. 284). Dette er et bakteppe som er relevant for diskusjonen videre i denne masteroppgaven.

I tillegg vet vi fra evalueringsrapporten etter LK06 at «dialogen og samarbeidet på tvers av kommune og skole er for lite utviklet, og at her ligger det sannsynligvis et uutnyttet potensial for utviklingsorienterte prosesser mellom styringsnivåene og den lokale skolen» (Aasen, et al., 2012, s. 284). Dette argumentet er en grunn til at jeg ønsker å finne ut av hvordan rektorene opplever samarbeidet med andre aktører, eksempelvis skoleeier og UDIR, i denne pre-implementeringsprosessen.

2.4 Hva trenger vi mer kunnskap om?

Når det gjelder utviklingsprosesser knyttet til fagfornyelsen er det meste foreløpig ubesvart. Det er imidlertid satt ned en gruppe som skal lede en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. Evalueringen skal dekke alle ledd i læreplanprosessen fra idè-planen til den erfarte læreplan.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo har fått i oppdrag å gjennomføre evalueringen av fagfornyelsen, med Berit Karseth som prosjektleder. I delen som heter «styring og ledelse av læreplanarbeid» har de formulert tre spørsmål: 1) Hvilke strategier for det lokale læreplanarbeidet formuleres av skoleeiere og skoleledere og hvordan kommer strategiene til uttrykk? 2) Hvordan fortolker og legitimerer skoleeiere, skoleledere og lærere fagfornyelsens intensjoner? 3) Hvordan fungerer læreplanverket som styrings- og arbeidsredskap i profesjonsfellesskapet? Disse forskningsspørsmålene peker på områder hvor vi trenger mer kunnskap. Hvordan skoleledere og lærere fortolker fagfornyelsens intensjoner er et viktig spørsmål også i mitt prosjekt. Fortolkning skjer på alle nivåer i læreplanarbeid, og hvilke konsekvenser denne fortolkningen får er kunnskap skolen har behov for.

Svarene på spørsmålene som er nevnt ovenfor vil få betydning for skolenes forståelse av det nye styringsdokumentet, og hvordan skolene arbeider for å ta det i bruk. Dette er viktig kunnskap fordi det kan bidra til en mer positiv og effektiv implementeringspraksis på skolenivå, det kan bidra til å forbedre nasjonale implementeringsstrategier og det kan bidra til at skolene i større grad kan følge opp læreplanens intensjoner.

Det er ikke første gang norsk skole skal implementere en ny læreplan, men det er flere sider ved denne preimplementeringsprosessen som skiller den fra tidligere prosesser. Det er blant annet lagt opp til en annen strategi fra Utdanningsdirektoratets side denne gangen. De har lagt opp til prosesser hvor lærere og andre har kunnet komme med innspill til overordnet del og fagplanene, digitalt via UDIR s hjemmeside. De har også laget digitalt støttemateriell for skoleledere og lærere, og læreplanen foreligger denne gangen som en digital visning hvor en enklere enn før kan se planens ulike deler i en sammenheng. Dette er elementer som skiller denne læreplanprosessen fra tidligere læreplanprosesser, som kan påvirke skolenes utviklingsprosesser og implementeringen av den nye læreplanen.

Prosesser knyttet til læreplanarbeid er mangfoldige, tid- og ressurskrevende og svært omfattende. For skolene er det av stor betydning at prosessene forløper på en slik måte at de kan bidra til ny læring, for individer og for kollegiet. Jeg håper å kunne bidra med kunnskap som kan bidra til mer fruktbare og effektive utviklingsprosesser på skolenivå og en bredere

forståelse for hvordan aktivitetsteorien kan brukes som analyseverktøy i utviklingsprosesser relatert til læreplanimplementering.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk tradisjon

Når ny kunnskap skal etableres og når vi blir satt til å lære noe nytt, finnes det teorier som er med på å forklare hvordan denne læringen kan skje. Fagfornyelsen 2020 krever at lærere og skoleledere lærer noe nytt, i mitt prosjekt ser vi på hvordan det legges til rette for denne læringen. Ulike læringsteorier forklarer ut fra sine perspektiver hvordan læring skjer og hvilke forutsetninger som må være til stede for at mennesker skal kunne tilegne seg ny kunnskap. Opprinnelig var det to tradisjoner som var gjeldene (Postholm & Moen, 2018). Det var den kognitivistiske som sprang ut fra Platons filosofi og den positivistiske eller realistiske som bygger på Aristoteles tanker. Den store forskjellen mellom disse tradisjonene er hvordan de ser på individet og miljøet som individet er en del av. Platons kognitivistiske tradisjon er opptatt av at individet har kunnskap som en iboende del av seg selv som vil bli forløst og avdekket for eksempel gjennom spørsmål og svar (Postholm & Moen, 2018, s. 16). I følge Aristotels teori vil all kunnskap begynne med observasjoner og det nye vi lærer er noe som kommer til oss utenfra (Postholm & Moen, 2018, s. 16). Tradisjonene har også noe til felles, de er begge reduksjonistiske. Det vil si at den ene tradisjonen utelukker miljøets betydning for læring, og den andre utelukker hva individet er i besittelse av, naturlig og genetisk (Postholm & Moen, 2018, s. 17). I tillegg til de to nevnte perspektivene finnes også den konstruktivistiske tradisjonen. Innenfor denne tradisjonen er forståelsen slik at læring foregår som et samspill mellom individet og det miljøet som individet er en del av.

Kunnskapskonstruksjon «blir skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling i deres sosiokulturelle miljø» (Postholm & Moen, 2018, s. 17). I mitt prosjekt mener jeg at det er dette som best kan forklare hvordan den nye kunnskapen kan bli til. Jeg har en oppfatning av at læring skjer i en vekselvirkning mellom individets allerede iboende kunnskap og individuelle forutsetninger, og den påvirkning vi blir utsatt for blant annet i en skolesituasjon.

Dette utgangspunktet for kunnskapstilegnelse kan ha vært med på å forme mine spørsmål i det jeg lagde intervjuguiden, og kanskje kan det ha vært med på å prege hvordan jeg formulerte og forklarte spørsmål og temaer under intervjuene.

Kunnskapstilegnelse forklart som en vekselvirkning mellom individet og dets omgivelser er også tatt hensyn til i valg av teori og analysemetode til oppgaven. Aktivitetsteorien er en

systemteori som både ser på individets rolle, og systemet som individet er en del av for å forklare læring eller utvikling. På den måten er det sammenheng mellom mitt kunnskapssyn, og valg av teori i prosjektet.

Sosial konstruktivisme

Det finnes mange ulike former for konstruktivisme, og det er relevant å nevne sosial konstruktivisme i forbindelse med dette prosjektet. Her ser man på språket som et kulturelt fenomen, og ser det slik at «virkeligheten blir betraktet som en språklig konstruksjon som mennesker skaper i sosiale relasjoner» (Postholm & Moen, 2018, s. 25). I mitt prosjekt er språket av stor betydning, blant annet i lærer- og skolelederdiskursen.

Det er mange nye begreper som involverte aktører i læreplanimplementeringen må forstå. Denne forståelsen og hele utviklings- og læreprosessen knyttet til fagfornyelsen krever mange ulike språklige aktiviteter. Eksempler er å lese, å lytte og delta i dialog i små og større gruppe hvor alle må ta språket i bruk for å forstå og gjøre seg forstått. «Constructionist sensibilities provoke questions about how sosial realities are produced, assembled and maintained» (Silverman, 2020, s. 25). I prosjektet er jeg ikke ute etter en essensiell forståelse av sentrale begreper eller innholdet i fagfornyelsen, jeg ønsker å undersøke hvilken mening informantene legger i begrepene og hvordan begrepene fungerer i utviklingsprosessene. Som Silverman beskriver, kan en konstruktivistisk sensibilitet bidra med spørsmål og forklaringer til hvordan «sosial realities» virkeliggjøres.

Jeg ønsket å se på hvordan skolene jobber med utviklingsprosesser knyttet til fagfornyelsen, og hvordan lærere og rektorer snakker om faktorer som fremmer og hemmer gode prosesser. «Qualitative research has a unique ability to focus on how people construct their behaviour in naturalistic situations» (Silverman, 2020, s. 28). Språket og den sosiale konteksten som utviklingsprosessene utspiller seg i er av stor betydning for utfallet av prosessen.

3.2 Forskningsdesign

Studien er kvalitativ og metoden jeg har brukt er semistrukturerte forskningsintervjuer. Slike intervjuer fokuserer på den intervjuedes opplevelse av tema og var i utgangspunktet «inspirert av en fenomenologisk filosofi» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44). Hovedstyrken til kvalitative studier er mulighetene de gir for å studere fenomener som er «simply unavailable elsewhere» (Silverman, 2020, s. 19).

Ettersom intervjuene i dette prosjektet fokuserer på den intervjuedes opplevelse av temaene, er det nødvendig å beskrive fenomenologien / den fenomenologiske filosofien litt nærmere.

Den søker å forstå verden og virkeligheten slik som aktørene eller informantene opplever den, med utgangspunkt i at virkeligheten er slik som mennesket oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Det semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres gjennom tolv ulike fenomenologisk inspirerte aspekter eller nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 46-50). Disse er; livsverden, mening, kvalitativt, deskriptiv, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig (interpersonell) situasjon, positiv opplevelse. Jeg har valgt å legge vekt på to av aspektene, da disse er viktige for meg i dette prosjektet. Det første aspektet er kvalitativt, det andre er sensitivitet.

Det fenomenologisk inspirerte aspektet - kvalitativt

Semistrukturerte forskningsintervjuer, inspirert av fenomenologien har ikke kvantifisering som mål. Målet er heller å få nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden, uttrykt i et normalt språk (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 46-50). Dette har vært sentralt i mitt prosjekt. Jeg ønsket å få slike nyanserte beskrivelser for å forstå mer av hva som fremmer og hemmer gode utviklingsprosesser. Det er også med på å understøtte prosjektets formål om å være deskriptivt. Jeg har hatt et mål om å hente inn mest mulig konkrete beskrivelser fra lærere og rektorer som sier noe om hvilke prosesser som foregår på skolene dette skoleåret, knyttet til den nye læreplanen.

Det fenomenologisk inspirerte aspektet - sensitivitet

Ulike intervjuere kan gjennomføre intervjuer med den samme intervjuguiden, og allikevel få ulike svar fra respondentene. Svarene de får kan også oppfattes ulikt. Dette henger sammen med den sensitiviteten intervjueren har i seg, og hvordan den blir brukt. I intervjuene jeg gjorde er det mange eksempler på at det informantene sier kan oppfattes på ulike måter. Følgende utsagn er hentet fra ett av mine lærerintervjuer: «Det er veldig kjedelig med felles muntlig gjennomgang, bare høre på en som står der å messer..» Dette er et utvise en sensitivitet ovenfor det som blir sagt. Det er sentralt at jeg oppfatter mer enn ordene som faller der og da. Utsagnene må settes inn i konteksten som læreren og jeg er en del av, i intervjusituasjonen, og jeg må forsøke å være sensibel i situasjonen.

Dette kan også settes i sammenheng med forhåndskunnskap og to refleksjoner knyttet til denne. Som forsker er det et uttalt mål at man skal møte prosjektet med en forutsetningsløs holdning. En annen forutsetning er at du må ha noen forkunnskaper før du kan gå inn i prosjektet, blant annet for å kunne utvise sensitivitet til det du møter eller henter inn av

datamateriale. For å få satt prosjektet inn i en ramme og en kontekst hvor det hører hjemme og for at forskeren skal ha mulighet for å vurdere om det innsamlede datamaterialet er til å stole på, er noe forkunnskaper viktig. På samme måte er forkunnskaper viktig for å se eget innsamlet materiale i sammenheng med annen, relevant kunnskap om samme tema. «Den bevisste naiviteten» som Kvale og Brinkmann (2017) kaller det, er et begrep som kan brukes i denne forbindelsen. Det gjelder å være åpen og fordomsfri i intervjusituasjonen, men også kritisk til sine egne fordommer. Det er åpenbart en spenning mellom det å være åpen og forutsetningsløs som forsker og samtidig ha gode nok forhåndskunnskaper.

Dette masterprosjektet har altså en fenomenologisk tilnærming. I et slikt perspektiv er man ikke ute etter å avdekke virkeligheten slik den er i seg selv, men hvordan den fremstår for oss mennesker. I dette prosjektet har jeg tatt hensyn til at jeg har kunnskaper om det jeg har intervjuet lærerne og rektorene om, men har allikevel vært bevisst på å lytte så fordomsfritt som mulig.

3.3 Forskningsprosessen

Utgangspunktet for dette prosjektet var en interesse for utviklingsprosessene som skolene aktivt jobber med dette skoleåret, det siste året før fagfornyelsen skal implementeres.

For å finne ut av dette var det nødvendig å snakke med et utvalg rektorer og lærere.

Kvalitative forskningsintervjuer vil som beskrevet ovenfor gi tilgang til deres opplevelse av og erfaringer med utviklingsprosesser knyttet til den overordnede delen og de to begrepene kritisk tenkning og dybdelæring, i lys av fagfornyelsen. Kvalitativ metode er måter å studere folk og deres sosiale verden på, «in their natural setting (Richards, 2015, s. 1). Det har jeg gjort når jeg har gjennomført intervjuer med lærere og rektorer, på tre ulike skoler.

I tråd med Kvale og Brinkmanns (2017) anbefalinger arbeidet jeg grundig i den første fasen av prosjektet for å gjøre masterskissen så presis som mulig, forskerspørsmålene så gode som mulig og intervjuguiden mest mulig brukervennlig og presis. Ved å bruke god tid i førfasen av et prosjekt til å planlegge godt, kan det bidra til en vellykket prosess og et godt resultat.

Utvalg

Erfaringer fra tidligere, lignende pedagogiske utviklingsprosesser tilsier at de oppleves ulikt ut fra lærer- og skolelederperspektiv og på bakgrunn av dette ønsket jeg å gjøre egne undersøkelser ut fra begge perspektiver. Rektorer og lærere er sentrale aktører i arbeidet med å implementere fagfornyelsen og det kan være relevant å se de to perspektivene i en sammenheng. Svarene deres kan være med på å utfylle hverandre, og gi bedre svar på

problemstillingen enn hva kun et utvalg ville klart. For å beskrive en utvikling i et profesjonelt fellesskap er det relevant og interessant å belyse dette gjennom et rektorperspektiv og et lærerperspektiv.

Jeg har vært på tre ulike skoler i prosjektet og intervjuet rektor og tre lærere på hver av de tre skolene. Jeg har til sammen intervjuet seks lærere og tre rektorer. Intervjuene ble gjennomført en til en. På den måten ble det enkelt å høre hva intervjupersonen sa, og det var ikke noen risiko for at noen ble påvirket av andre, noe som kan skje i fokusgruppeintervjuer.

Antallet informanter til et prosjekt som dette kan variere. Det som er viktig å ta hensyn til er at antallet informanter bidrar til at forskeren får svar på problemstillingen og forskerspørsmålene.

Antallet intervjupersoner avhenger altså av formålet med undersøkelsen, og i en vanlig intervjuundersøkelse ligger ofte antall intervjuer på ofte rundt 15+/-10. For få intervjuobjekter gjør det vanskelig å generalisere svarene, og for mange informanter kan gjøre det vanskeligere å gjøre dyptgående analyser av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 148). Jeg vurderte at seks lærere og tre rektorer var et fornuftig antall for å svare godt på spørsmålene som prosjektet stiller. I skolen er det langt flere lærere enn rektorer, det er også de som i stor grad vil gjøre den praktiske jobben med å operasjonalisere og implementere fagfornyelsen. Det er en grunn til at det ble viktig for meg og prosjektet å snakke med flere lærere enn rektorer. Antallet er også forenelig med å gjøre et grundig og solid etterarbeid med det innsamlede materialet, som igjen skal bidra til å svare godt på problemstillingen.

Jeg hadde ingen spesielle krav til informantene, annet enn at de skulle være lærer eller rektor i Osloskolen. Jeg ønsket imidlertid å snakke folk fra ulike skoler. Med det mener jeg skoler som hadde ulikt elevgrunnlag, ulik størrelse og med en viss geografisk spredning. En grunn til det var at jeg hadde en tanke om at krevende utviklingsprosesser kan forløpe annerledes på små enn store skoler og at det ville være fordelaktig å bruke skoler som tilhørte ulike skolegrupper. Osloskolen er organisert i seks ulike skolegrupper, strukturert etter hvor de geografisk er plassert. Jeg tenkte på forhånd at det kan være forskjeller mellom de ulike skolegruppene, og ønsket derfor å intervju folk fra ulike grupper for å motvirke mulige spesielle forhold i ett område. «It is essential to ensure that the sample contains enough variation along key demographic and theoretical dimensions to draw conclusions beyond the particular individuals studied» (Silverman, 2020, s. 75). Silverman understøtter med dette min avgjørelse med tanke på utvalg, og det har også en betydning når det kommer til

undersøkelsens validitet. Skolene som er med i prosjektet tilhører to ulike skolegrupper og er ulike slik jeg ønsket, blant annet med tanke på elevgrunnlag.

Intervjuguider

Som en følge av at jeg skulle ha to utvalg, lagde jeg to ulike intervjuguider. En som var tilpasset lærerintervjuene og en annen som var tilpasset rektorintervjuene. Se vedlegg nr 2-3.

Spørsmålene til intervjuguidene ble laget på bakgrunn av forskerspørsmålene til prosjektet.

Forskerspørsmålene var slik:

- Hva tenker skoleledere er viktig for å legge til rette for utviklingsprosesser med fagfornyelsen i lærerkollegiet?
- Hvilke faktorer muliggjør og hindrer en god utviklingsprosess det siste året før en ny læreplan skal tre i kraft? Spesielt sett fra lærerens ståsted.
- Hva tenker lærer og ledere om barrierer og muligheter for å forankre fagfornyelsens ideer om kritisk tenkning og dybdelæring i profesjonsfelleskapet?

De to intervjuguidene hadde flere like spørsmål, men også noen som var forskjellige. Grunnen til det var at jeg ønsket å få frem de ulike rollenes perspektiver og senere få mulighet til å se hvordan svarene samsvarer og hvor, og i hvilken grad de skiller seg fra hverandre.

Pilotintervjuer

Jeg gjennomførte to pilotintervjuer. Dette for å gjøre meg noen erfaringer om hvordan spørsmålene fungerte, om noe var uklart eller dårlig formulert og for å bli kjent med lydopptakeren. Pilotintervjuene var svært viktige å få gjennomført, fordi jeg oppdaget at flere av spørsmålene var for lange og sammensatte. I tillegg pratet jeg for mye rundt flere av spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2017) anbefaler også at spørsmålene bør være korte og presise. Pilotintervjuene ble gjennomført med to kollegaer på skolen hvor jeg jobber i dag.

Jeg lagde ikke en helt ny intervjuguide etter pilotintervjuene, men jeg noterte meg refleksjoner som de jeg beskriver her og komprimerte spørsmålene noe. Jeg gjorde to konkrete endringer. Den første var å stille spørsmålene mer konkret og tydeligere enn hva jeg fikk til i pilotintervjuene om hva som hindrer og hva som kan fremme gode utviklingsprosesser. Jeg ønsket å innhente tydeligere svar på akkurat dette i de «ekte» intervjuene. Det andre var at jeg viet mer oppmerksomhet til utdragene som jeg hadde bedt intervjupersonene å lese på forhånd. I prosessen med å forberede intervjuene bestemte jeg

meg for å lage et «klipp og lim-dokument» fra den nye overordnede delen til læreplanen. Se vedlegg nr 5. Vedlegget inneholdt noen sentrale avsnitt fra overordnet del, som var relevant for intervjuene. Dette «klipp og lim-dokumentet» ble sent til intervjupersonene sammen med informasjonsskrivet om prosjektet og samtykkeskjemaet som alle måtte signere i forkant av intervjuet. Jeg skrev i eposten jeg sendte at jeg håpet de kunne ta seg tid til å lese gjennom dokumentet, da informasjonen skulle fungere som et bakteppe i samtalen vi skulle ha.

I sum ledet dette til at jeg var godt forberedt til intervjuene og dette er noe Kvale og Brinkmann (2017, s 134 – 136) understreker er av stor betydning. Dersom man er godt forberedt kan man få høyere kvalitet på kunnskapen som produseres i intervjuet og det kan også føre til at etterarbeidet av intervjuene vil være lettere.

Innsamling av datamateriale

Jeg har jobbet mange år som lærer i Osloskolen og har derfor et stort nettverk av lærere og rektorer. Det ble derfor naturlig å kontakte bekjente for å få tilgang til intervjupersoner.

Prinsippet om å bruke folk man kjenner for å komme i kontakt med potensielle informanter kalles «snøballprinsippet». «Snowball sampling» kjennetegnes altså av at man bruker det sosiale nettverket til en eller flere initielle informanter, for å få tilgang til egne informanter (Silverman, 2020, s. 63). Det er vanlig å gå frem på denne måten for å skaffe seg informanter, fordi det kan være med på å gjøre prosessen enklere. Men, det er viktig å ha være bevisst på hvem man kontakter og hvilke informanter man ender opp med å bruke. For validiteten sin del er det avgjørende at en ikke har en personlig relasjon med den man intervjuer, som et eksempel. Jeg har ikke jobbet under noen av rektorene jeg har snakket med, og jeg har ikke en personlig relasjon til noen av lærerne jeg har intervjuet. Det var viktig for meg å skaffe meg intervjupersoner som kunne bidra til en mest mulig valid undersøkelse.

Snøballmetoden bidro til at jeg kom i kontakt med rektor på flere skoler, og rektor hjalp til slik at jeg også fikk tak i lærere som var villige til å stille opp i prosjektet.

Alle henvendelsene ble innledningsvis gjort på mail. Mailen inneholdt en kort informasjon om selve prosjektet samt et infoskriv jeg hadde laget med utgangspunkt i en mal fra NSD. Se vedlegg 4.

Jeg sendte også ut forespørsler på mail til skoler hvor jeg ikke hadde noen bekjente. En av de tre skolene som er med i prosjektet, er en av disse skolene. Jeg sendte ut forespørsel på mail

til sju ulike skoler, og fikk positiv respons på tre av skolene, som var det antallet skoler jeg ønsket å ha med i prosjektet.

Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjorde intervjuene på respondentenes arbeidsplass. Det er positivt å gjennomføre intervjuene et sted hvor intervjupersonen føler seg trygg og komfortabel, da dette trolig vil bidra til at den som blir intervjuet enklere vil dele mer av sine erfaringer og opplevelser knyttet til tema for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg gjennomførte alle intervjuene i løpet av oktober og november 2019.

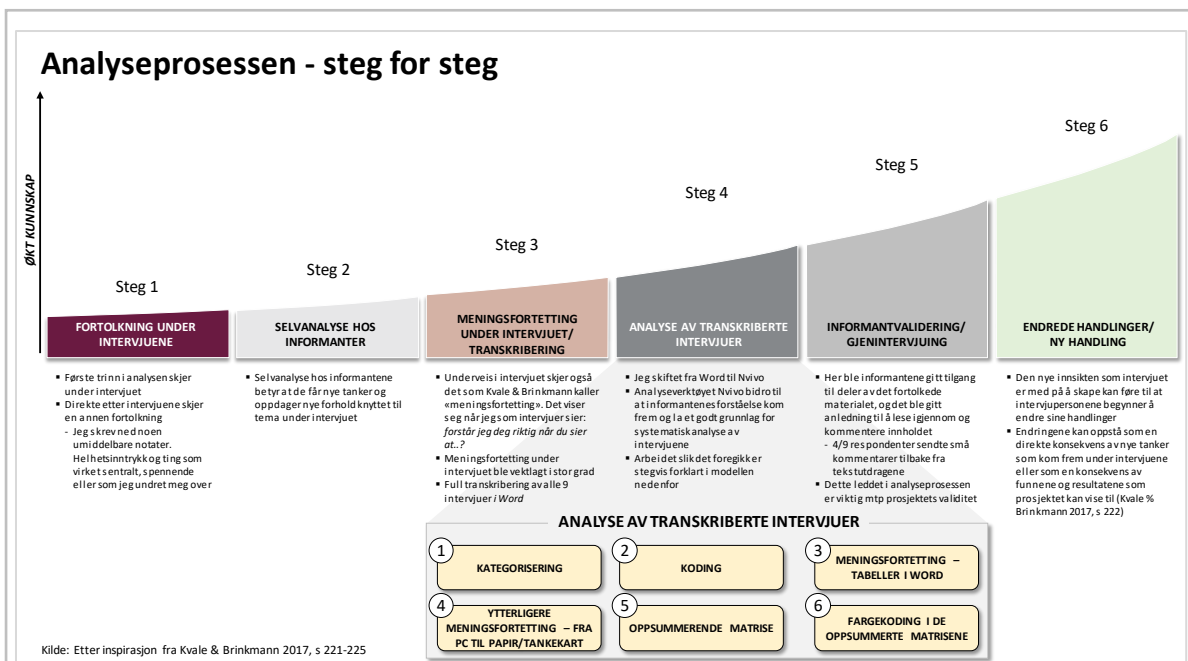
Intervjuene var omtrent 45 minutter lange. Jeg hadde tenkt til å bruke noe kortere tid, men det viste seg å være vanskelig. Rektor og lærerintervjuene var altså omtrent like lange.

Jeg brukte lydopptaker, som jeg hadde testet på forhånd. Det tekniske og praktiske knyttet til intervjuene fungerte bra.

3.4 Analyse av datamaterialet

«Get down to analysis as early as possible and avoid «busy» work» (Silverman, 2020, s. 114). Jeg fulgte Silvermans oppfordring. Jeg startet så tidlig jeg kunne med analysen og forhastet meg ikke i prosessen. Det innsamlede materiale er en viktig del av det jeg kan bidra med for å utvide kunnskapsfeltet som allerede eksisterer innenfor dette område, og den påfølgende analysen av materialet er vesentlig for å hente ut interessante funn.

Modellen under, figur 1, har jeg har laget etter inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (2015 s. 221 – 225). Modellen viser analyseprosessen slik den forløp i mitt prosjekt. Den viser de seks trinnene som Kvale og Brinkmann (2015) refererer til, i kombinasjon med en trinnvis forklaring til hvordan arbeidet med de transkriberte intervjuene ble gjennomført. Steg fire viser at de to ulike analysemodellene krysser hverandre og at prosessene glir over i hverandre. I avsnittene under vil modellen bli forklart. Se også vedlegg 6 for å se modellen i en større og enda tydeligere versjon.



Figur 1 - Analyseprosessen steg for steg. Egenprodusert modell etter inspirasjon fra Kvale og Brinkmann 2017, s. 221-225

Mine trinn i analysen

Kvale og Brinkmann (2017) beskriver seks ulike trinn i intervjuanalysen. De beskriver at det første trinnet skjer under intervjuet når intervjupersonene gir sine svar og forteller om hva de tenker om det som er tema i intervjuet. Det skjer en liten fortolkning både hos den som blir spurt og den som spør, ifølge forskerne. Det er ikke opplagt at dette er en del av intervjuanalysen, men jeg er sikker på at gjorde noen fortolkninger allerede under intervjuet. Jeg vet at begynte å tenke *rundt* det intervjupersonene sa og jeg tenkte og resonerte *videre* ut fra hva de svarte. Ettersom intervjusituasjonen er dialogpreget, merket jeg at de som ble intervjuet også måtte reflektere og tolke noe underveis i intervjuene. Det merket jeg ettersom de stilte spørsmål tilbake til meg, som en forlengelse av det vi akkurat snakket om. Dette henger nøye sammen med det Kvale og Brinkmann (2017) beskriver som trinn to.

Trinn to handler om at den som blir intervjuet får nye tanker og oppdager nye forhold knyttet til tema under intervjuet. De kalle det selvanalyse hos intervjupersonene, og jeg fikk bekreftet at dette skjedde i flere av mine intervjuer. Fagfornyelsen og utviklingsprosesser knyttet til dette er ikke et tema som lærere og rektorer kan alt om fra før, så mine intervjuer var med på å bringe frem nye tanker hos intervjupersonene.

Trinn tre foregår også under intervjuet og viser seg når intervjueren fortetter og sender spørsmål tilbake til den som blir intervjuet, for å undersøke eller bekrefte om han har oppfattet det som blir sagt korrekt. *Forstår jeg deg riktig når du sier at .. ?* Intervjuerens

fortolkning kan på den måten umiddelbart avkrefte eller bekrefte og resultatet beskrives som et «selvkorrigerende intervju». Slike spørsmål måtte jeg stille flere ganger. Jeg ønsket å forstå det som intervjupersonene sa. Dette var viktig fordi intervjuene er mitt datagrunnlag, og det som skal bidra til en kunnskapsutbygging på feltet. Derfor måtte jeg flere ganger si «mente du at»? «Meningsfortetting», er et begrep som Kvale og Brinkmann (2017) bruker for å forklare dette.

Direkte etter intervjuene skrev jeg noen umiddelbare refleksjonsnotater. Her reflekterte jeg over det som hadde blitt sagt, og noterte ting jeg trodde ville bli interessant senere i prosjektet. Dette hjalp meg til å ikke miste verdifull informasjon.

Transkripsjon

Etter at alle intervjuene var gjennomført startet arbeidet med å transkribere. Transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst ble gjort ved at jeg transkriberte alle de ni intervjuene. Å gjøre intervjuene om til skriftlig tekst er nødvendig for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204). Å gjengi en muntlig samtale som en løpende, skriftlig tekst er ikke problemfritt. Kroppsspråk, stemmeleie, variasjoner som ironi og mimikk er vanskelig å få frem i skriftlig form. I selve intervjusituasjonen vil dette være med på å forme vårt inntrykk av det som blir sagt, og det vil bidra til en grad av fortolkning.

«Ikke tenk på å transkribere alt innsamlet materiale i starten» (Silverman, 2020, s. 115). Silverman argumenterer her for at dette kan bidra til at du vil komme senere i gang og få mindre tid til dataanalyse. Han anbefaler først å full-transkribere bare et utvalg av intervjuene for på den måten å skaffe deg en oversikt over hvor mange flere intervjuer som bør full-transkriberes og hvilke man kan nøye seg med å transkribere kun deler av.

Jeg transkriberte imidlertid alle intervjuene fra A til Å. Det er en svært tidkrevende jobb, men det var viktig å gjøre det. Intervjuene og i neste runde transkripsjonene er helt sentrale i masterprosjektet, da det er de som i hovedsak svarer på forskerspørsmålene og problemstillingen. Det er imidlertid ikke anbefalt å legge for sterk vekt på selve transkripsjonen, da det kan føre til en for fragmentert analyse. Kvale og Brinkmann (2017 s. 218) beskriver transkriberingen som en hybrid mellom den konkrete, muntlige samtalen som foregikk under intervjuet og den skriftlige formen som er ment for et mer allment publikum. Dette er noe jeg har tatt hensyn til da jeg transkriberte og i etterkant da jeg skulle starte på analysen av transkripsjonene.

I tillegg til å skrive ned alt som ble sagt, markerte jeg for eksempel svar som ble gitt med kraft og ettertrykk med fet skrift og utropstegn, latter og smil er skrevet inn og det samme er lengre tenkepauser. Jeg mener det er viktig at slike ting er markert og kommer tydelig frem, fordi intervjusituasjonen er en situasjon hvor ordene alene ikke er eneste meningsbærende element. Kroppsspråk, mimikk og stemningen som preger situasjonen er også en viktig del av meningsskapingen. Avsnittet under er et eksempel fra et av de transkriberte lærerintervjuene:

På skolen til sønnen min driver med de med matematikk som jeg aldri har drevet med, så jeg aner ikke hva han kan eller hva han har lært..! Kan heller ikke hjelpe han, for jeg kan ikke det de driver med... (liten pause) Hehe - kan jo kjenne på litt panikk inni meg, han nærmer seg ungdomsskolen å greier.. Ehh - det er jo ikke bare lærere vi skal endre her, det er jo foreldrene også!

På det fjerde trinnet blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren. Dette kan forskeren gjøre alene eller i samarbeid med andre forskere, jeg jobbet alene. Her kommer intervjupersonens forståelse frem og forskeren kan presentere nye perspektiver på fenomenet som er undersøkt. Analysen av datamaterialet ble gjort i mange runder for å få en best mulig oversikt over det innsamlede materialet.

For ikke å miste viktig informasjon ble hvert intervju først observert i sin helhet. Opptakene ble avspilt gjentatte ganger for å få transkripsjonene så korrekte som mulig. Etter å ha lyttet til intervjuene flere ganger og transkribert dem, startet jeg med kategorisering og koding av intervjuene.

Analyse

Jeg har hatt gjennomgående hatt fokus på mening når jeg har analysert det transkriberte materialet og kan kalle analysene for meningsfokuserte. Dette som et alternativ til mer språkfokuserte analyser (Kvale & Brinkmann, 2017).

Analysearbeidet har vært preget av fortolkning og Thagaard, (2018) beskriver at kvalitative tilnærminger kan knyttes til fortolkende teorier som hermeneutikk og fenomenologi. En «vitenskapsteoretisk fortolkningsramme danner grunnlag for den forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 18) Fortolkning preger analysearbeidet i tillegg til å prege de andre delene av prosjektet. Tolkning og analyse har en relativt stor betydning for utvikling av kvalitative data, og det er med på å problematisere hvordan vi kan vurdere kvaliteten av forskningen (Thagaard, 2018, s. 19) For å sikre dette prosjektets validitet er det viktig å være

grundig i beskrivelsene av hvordan arbeidet er utført. I denne delen vil analysen av det transkriberte materialet bli beskrevet grundig, i en «steg for steg» modell.

Koding og kategorisering

I arbeidet med å kode og kategorisere datamaterialet er jeg inspirert av blant andre Silverman (2020, s.120) som beskriver trinn én i analysen som «content analysis». Richards (2015) bruker andre begreper enn både Silverman (2020) og Kvale og Brinkmann (2015), men alle disse tre skriver om de ulike trinnene i en dataanalyse. Richards (2015, s.110-111) beskriver «topic analysis» som et utgangspunkt og en start i analysearbeidet, og det var med en slik analyse jeg startet mitt analysearbeid.

Etter at alle intervjuene var transkribert, fortsatte jeg analysen i NVivo. Dette er et verktøy, en programvare, som kan brukes for å analysere kvalitative data. Det er designet for å hjelpe til med å organisere, analysere og få innsyn i ustrukturerte eller kvalitative data som for eksempel intervjuer.

Grunnen til at NVivo ble tatt i bruk var fordi jeg hadde mange gjort relativt mange intervjuer og hadde svært mange sider med tekst etter at jeg var ferdig med å transkribere. Verktøyet bidro til at jeg fikk en relativt god struktur på kategoriseringen og kodingen. Det var med på å sørge for en systematikk som er fordelaktig i et forskningsprosjekt.

Etter å ha lastet alle de transkriberte intervjuene opp i Nvivo startet prosessen med å kategorisere og kode intervjuene. Kategoriene jeg bestemte meg for å bruke var hovedtemaene fra intervjuene; kritisk tenkning, dybdeløring og utviklingsprosesser knyttet til fagfornyelsen. En slik tilnærming kan kalles deduktiv. Jeg betegnet kategoriene med begreper fra problemstillingen og forskerspørsmålene, som var grunnlaget for intervjuguiden.

For å finne frem til deler av teksten som passet til hver kategori måtte jeg lese intervjuene gjennom mange ganger. I tillegg brukte jeg en søkefunksjon i Nvivo som gjorde at jeg enklere fant deler av intervjuene som handlet om det jeg lette etter.

Jeg kategoriserte lærer- og rektorintervjuene hver for seg. Lærerintervjuene ble sett under ett, det samme ble rektorintervjuene. Etersom jeg senere skulle se intervjuene opp mot hverandre, og se etter motsetninger og likheter, var det riktig å holde de fra hverandre, på dette tidspunktet.

Jeg endre opp med følgende kategorier:

- Lærere – om begrepet dybdelæring
- Lærere – om begrepet kritisk tenkning
- Lærere – om utviklingsprosessene knyttet til fagfornyelsen
- Rektorer – om begrepet dybdelæring
- Rektorer – om begrepet kritisk tenkning
- Rektorer – om utviklingsprosessene knyttet til fagfornyelsen

Ved å lese gjennom hvert intervju grundig flere ganger og ved å arbeide med kategoriseringen, fortsatte analysearbeidet. For å kunne forankre kategoriene empirisk er det viktig at forskerens betegnelser også sammenfaller med intervjupersonenes kategorier. I et prosjekt som dette, hvor tilnærmingen er fenomenologisk er det sentralt å forsøke å svare på forskerspørsmålene gjennom informantenes blikk på verden og via deres svar (Silverman, 2020) og Thagaard (2018, s. 154). Utgangspunktet for underkategoriene til hver kategori, ble derfor til som en følge av grundig gjennomlesing av intervjuene. NVivo bruker begrepet Noder, og hver av mine seks kategorier fikk nå tre under-noder, underoverskrifter. Det så slik ut i NVivo etter at denne delen av analysen var fullført.

Hovedkategori: Lærere - om utviklingsprosessene knyttet til fagfornyelsen

Underkategorier:

- Faktorer som fremmer gode prosesser
- Faktorer som er til hinder for gode prosesser
- Innhold i utviklingsprosessene

Hovedkategori: Lærere – om begrepet dybdelæring

Underkategori:

- Om organisering i forhold til dybdelæring

Hovedkategori: Lærere – om begrepet kritisk tenkning

Underkategori:

- Om organisering i forhold til kritisk tenkning

Hovedkategori: Rektorer - om utviklingsprosessene knyttet til fagfornyelsen

Underkategorier:

- Faktorer som fremmer gode prosesser
- Faktorer som er til hinder for gode prosesser
- Innhold i utviklingsprosessene

Fra rektorintervjuene ble begrepene dybdelæring og kritisk tenkning beholdt slik de var, uten ytterligere kategorisering eller koding. Ettersom denne delen av utvalget kun består av tre personer var transkripsjonene oversiktlige slik de var, etter den første delen av analysen.

Meningsfortetting

Som et neste ledd i analysen ønsket jeg å meningsfortette det kategoriserte og kodede materialet (Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg lagde tabeller i Word hvor jeg fortettet det jeg hadde samlet av utsagn til hver kategori, sortert i underkategoriene jeg hadde laget på bakgrunn av informantenes svar. Det ble tre skjemaer hvor jeg satte inn fortettet informasjon fra de seks lærerintervjuene og tre skjemaer fra rektorintervjuene. Skjemaene hadde overskrift som for eksempel: «Lærere – om begrepet kritisk tenkning». «Rektorer – utviklingsprosesser knyttet til fagfornyelsen».

Jeg var hele tiden på jakt etter å komprimere datamaterialet og få en gradvis større oversikt og forståelse for det som lærerne og rektorene hadde svart i intervjuene. Denne organiseringen / struktureringen av datamaterialet gjorde det mulig å identifisere likheter, forskjeller og mulig diskrepans mellom de ulike lærer- og rektorintervjuene.

Ytterligere meningsfortetting – fra PC til papir og blyant

I det neste trinnet i analysen valgte jeg å gå over fra PC til papir og blyant. Dette finner jeg støtte for hos Richards (2020, s. 75 - 76). Ved å arbeide på ark ble jeg «tvunget» til å komprimere teksten på en måte som man ikke trenger å gjøre på PC.

Jeg lagde tankekart hvor temaene var kritisk tenkning, dybdelæring og utviklingsprosesser. Jeg ønsket å tydeliggjøre hvilke faktorer som fremmer og hemmer utviklingsprosesser og en tydeliggjøring av hva rektorer og lærere legger i begrepene kritisk tenkning og dybdelæring. I tankekartene brukte jeg blant annet tellestreker etter hvert som det viste seg at flere informanter sa eller mente det samme. Som en finale på analysen satt jeg igjen med en punktvis liste som oppsummerte lærer- og rektorintervjuene ut fra de tre hovedkategoriene jeg startet analysen med, de tre hovedgruppene av spørsmål i intervjuene.

Jeg lagde til slutt matriser for å visualisere og tydeliggjøre det innsamlede materialet. Lærer- og rektorintervjuene ble nå satt inn i samme skjema. Jeg ønsket å se hva de to utvalgene var enige om og hva de var uenige om. Jeg lagde et skjema med faktorer som fremmer gode prosesser og et skjema hvor de hemmende faktorene ble listet opp.

Det siste jeg gjorde med disse to skjemaene var å markere med farger. Jeg brukte fargekoder og markerte lærer og rektorsvar som samsvarte med lik farge. Det var både spennende og interessant og det var en god måte å visualisere noen funn fra undersøkelsen.

Avsluttende kommentar til analysen av det transkriberte materialet

Ved å gjennomføre analysen i disse stegene ble materialet mer oversiktlig for meg og det ble enklere å analysere, sammenligne og tolke de ulike svarene. Materialet ble klargjort for ytterligere analyser ved at overflødig tekst ble fjernet. Bare det som var mest vesentlig for mitt forskningsfokus ble beholdt.

Kategorisering av datamaterialet representerer både et analytisk hjelpemiddel og en begrensning. Ved å klassifisere det innsamlede materialet vil vi fremheve tendenser, men det kan også gjøre at vi stenger andre perspektiver ute (Thagaard, 2018, s. 154). Jeg har også jobbet for å beholde et blikk på informasjon som ikke passer inn i kategoriene eller kodene i analysen. For prosjektets del er det viktig å forsøke å få belyst alt som er relevant og nyttig informasjon innenfor rammen av det som problemstillingen og forskerspørsmålene etterspør.

Gjenintervjuing – respondentvalidering

Gjenintervjuing beskrives på trinn fem i analyseprosessen. Forskeren kan gi intervjupersonen tilgang til det fortolkede intervjuet, slik at han eller hun kan kommentere fortolkningene som forskeren har gjort, med henblikk på gyldighet. I tillegg får informantene mulighet til å komme med utfyllende kommentarer. Respondentvalidering og medlemsvalidering er andre begreper som brukes for å beskrive denne delen av forskningsprosessen (Ryen, 2002), (Kvale & Brinkmann, 2017) og (Creswell & Poth, 2018).

Medlemsvalidering er viktig av flere grunner. Kvalitativ forskning kan kritiseres fordi den er preget av mye fortolkning, særlig fra forskeren selv. I alle ledd av prosessen kan fortolkning være med på å styre både innholdet og prosessen i prosjektet. Dersom forskeren lar informantene få tilgang til deler av de transkriberte intervjuene, satt inn i en ramme hvor det er greit å forstå hvordan det skal brukes inn i selve rapporten, vil intervjupersonene oppleve at de er en viktig del av prosjektet og at deres deltagelse er av betydning. Rapportens validitet blir styrket ved at intervjupersonene selv får anledning til å korrigere og kommentere forskerens skriftlige og til dels fortolkede materiale. Gjenintervjuing eller respondentvalidering er med på å styrke validiteten og hindre at forskeren blir ene-fortolker i prosjektet (Ryen, 2002), (Kvale & Brinkmann, 2017) og (Creswell & Poth, 2018).

Jeg sendte utdrag fra intervjuene til alle informantene. Jeg fikk respons fra alle rektorene og fra en av lærerne. To av rektorene hadde små kommentarer til formuleringer. Alle som svarte etter å ha lest og mottatt deler av «sine» intervjuer var opptatt av hvordan det muntlige språket skiller seg fra det skriftlige. For meg som forsker i prosjektet ble forholdet mellom muntlig tale og skriftlig tekst noe jeg nå reflekterer mer over enn jeg hadde gjort frem til dette. En øverføring fra det muntlige til det skriftlige involverer fortolkning, og dette kan være med å farge resultatene i prosjekter som bruker kvalitative forskningsintervju som metode.

Det sjette og siste trinnet beskriver hvordan intervjuet og intervjuforskning også kan lede til handling. Den nye innsikten som intervjuet er med på å skape, kan føre til at intervjupersonene begynner å endre sine handlinger. Jeg håper at mine intervjuer kan bidra til endrede handlinger både hos rektorer og lærere. Endringene kan oppstå som en direkte konsekvens av nye tanker som kom frem under intervjuet eller som en konsekvens av funnene og resultatene som prosjektet kan vise til (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 222).

Helhetsforståelse er grunnleggende i kvalitativ forskning, og ved å gjennomføre analysen i disse stegene er det mulig å undersøke hva utvalgene sier som er spesifikt for hvert utvalg, og noe som er felles for utvalgene. Jeg har sett mest på lærerne som en gruppe og rektorene som en annen, ikke så mye på de tre skolene opp mot hverandre.

3.5 Validitet

Valideringsarbeidet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen, og ikke bare gjennomføres som en kontroll på slutten av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 278). Valideringen avhenger av kvaliteten på undersøkelsen, og den skal være med på å sikre at de ulike fasene i prosjektet understøtter konklusjonene.

De ulike stadiene av kunnskapsproduksjonen og hvordan validering kan ivaretas på de ulike stadiene blir av Kvale og Brinkman (2017, s.278) ramset opp slik: 1) Tematisering – studiens teoretiske forutantakelser er med på å bestemme undersøkelsens gyldighet. Hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er, er også relevant på dette stadiet. 2) Planlegging – undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål er med på å bestemme hvor gyldig kunnskapsproduksjonen er. 3) Intervjuing – intervjupersonens troverdighet og intervjuingens kvalitet. Blant annet er en «på stedet» kontroll viktig, å stille oppklarende spørsmål for å unngå misforståelser. 4) Transkribering – å overføre noe fra muntlig til skriftlig form er krevende og kan medføre mange utfordringer. Man må velge en språklig stil, og denne er med på å bestemme om overføringen er gyldig

eller ikke. 5) Analysering – det handler om spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige og hvorvidt fortolkningene er logiske. 6) Validering – hvilke valideringsformer er relevante for studien? Hvordan er valideringen gjennomført, og hvordan uttrykkes resultatenes gyldighet? 7) Rapportering – gir rapporten en valid beskrivelse av hovedfunnene? Leseren har også en rolle som validitetsbedømmer.

I dette masterprosjektet ser valideringen slik ut, i lys av Kvale og Brinkmanns punkter som beskrevet over.

Tematisering – denne studiens forutantakelser er beskrevet gjennom redegjørelsen for det mitt vitenskapsteoretiske ståsted / perspektiv. Ved å skrive at jeg har jobbet mange år som lærer i skolen, blir det tydelig at jeg har mange erfaringer og mye kunnskap om utviklingsprosesser i skolen, som kan ha vært med på å farge mine fortolkninger på flere av undersøkelsens stadier.

Planlegging – jeg ønsket å få svar på hvordan lærere og rektorer opplever utviklingsprosessene knyttet til den nye læreplanen, det siste året før den skal implementeres. Ved å intervju rektorer og lærere om dette, ville jeg få svar forskningsspørsmålene, fra relevante og aktuelle aktører.

Intervjuing – jeg vet at jeg stilte mange oppklarende spørsmål underveis i prosessen for å unngå misforståelser. Jeg mener også at jeg hadde en troverdighet som intervjuer gjennom at prosjektet var godkjent av NDS og at jeg er masterstudent på et anerkjent universitet.

Transkribering – jeg var bevisst på å transkribere alt som ble sagt fra alle intervjuene, også latter, ansiktsuttrykk og utrop, dveling eller hvisking er markert i intervjuene. Ved å være grundig i gjengivelsen fra muntlig til skriftlig form, og ved å gjengi intervjuene så nøyaktig som mulig er det med på å styrke oppgavens validitet.

Analysering – denne prosessen er meget grundig og detaljert i analysedelen av oppgaven, og er slik sett med på å styrke validiteten. Den grundige beskrivelsen av analysen er også med på å gjøre masterprosjektet gjennomiktig eller transparent.

Validering – jeg mener at resultatene er gyldige fordi de er satt i sammenheng med tidligere forskning, de er koplet til relevant teori, og de er rammet inn en kontekst av grundige metodiske beskrivelser.

Rapportering – hvorvidt rapporten gir en valid beskrivelse av funnene er i stor grad opp til leseren å bedømme. Jeg har gjennomgående i prosjektet hatt fokus på validitet i alle ledd, og mener at rapporten gir en valid beskrivelse både av prosess og resultat.

Ulike forfattere / forskeres perspektiver og terminologi brukt til validering

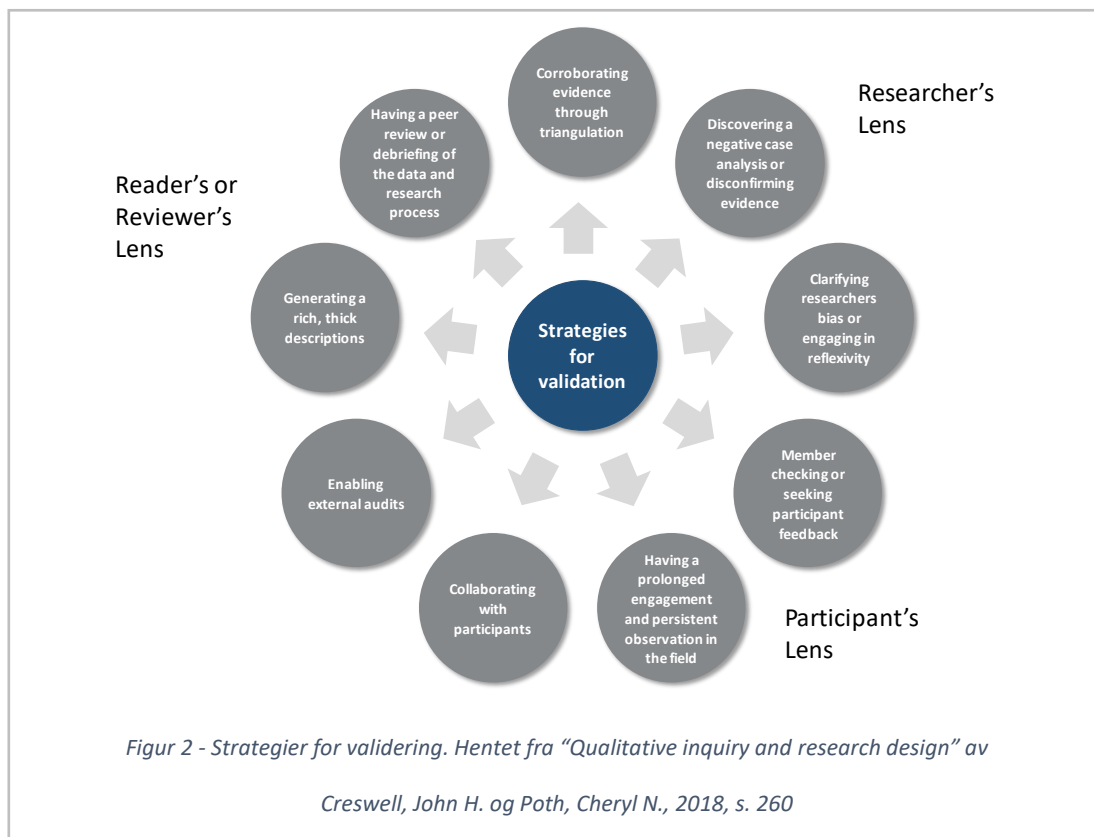
Creswell og Poth (2018, s.255) har laget en tabell hvor ulike forfatteres/forskeres perspektiver og terminologi brukt til validering er presentert. Deres (Creswell og Poth`s) perspektiv er beskrevet som «use of a validation proses for assessing the accuracy of the findings as best described by the reasarcher and the partisipants»

Jeg deler deres syn når de beskriver at validitet er viktig for å vurdere nøyaktigheten av funnene, beskrevet både av forskeren og av deltakerne.

Et viktig grep jeg har gjort i dette masterprosjektet er å bruke respondentvalidering, som nevnt ovenfor. Ved å involvere deltakerne også i dette leddet i forskningsprosessen, og ikke bare i selve intervjusituasjonen, får de mulighet til å bekrefte og, eller stille spørsmål til sitt bidrag til forskningen. Intervjuforskning er preget av et samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, og det er en fordel å involvere informantene så mye som mulig i prosessen slik at ikke intervjueren vil sitte med all «makten» / sitte med alle kortene og muligheten for å bruke og påvirke etter hva han eller hun mener er formålstjenlig for seg selv og sitt prosjekt etter at intervjuene er gjennomført.

Creswell og Poth (2018) mener det er viktig at prosessen består av både feltarbeid, tykke beskrivelser og en nærhet mellom forsker og deltakere. I dette masterprosjektet har jeg gjennomført ni intervjuer, det er mitt feltarbeid. Jeg har laget rike beskrivelser til alle trinnene i forskningsprosessen og jeg har hatt god kontakt med informantene i prosjektet. Jeg opplever at det var en god tone og en god stemning under intervjuet. Jeg mener at det er en god grunn til at jeg fikk så rike og utfyllende svar fra alle informantene. Jeg har vært i kontakt med dem også etter at intervjuene var gjennomført. Jeg har sent korte eposter hvor jeg takket for samarbeidet så langt og understreket at jeg var takknemlig for deres deltakelse i prosjektet. Informantvalidering er det siste leddet i forsker-informant-relasjonen. Som beskrevet ovenfor fikk alle informantene tilsendt utdrag fra sitt intervju, og mulighet til å kommentere tilbake til meg innen en gitt frist.

Creswell og Poth (2018) presenterer tre ulike validerings-strategier. De er organisert som tre ulike «lenser», ut fra hvem sitt perspektiv man tar i valideringsprosessen. Se figur 2 nedenfor. De kaller de tre linsene eller strategiene «researcher`s lens», «partisipants lens» og «reviewers lens». De anbefaler at alle som driver et kvalitativt forskningsprosjekt involverer seg i minst to av de ulike linsene eller perspektivene.



Ved å se på denne figuren kan vi se at jeg har hatt fokus på alle de tre «linsene» i mitt prosjekt. Med referanse til punktene ovenfor som er presentert fra Kvale og Brinkmann (2017 s.278) ser vi at momenter som respondentvalidering og «rich, thick descriptions» er sentrale hos både Creswell og Poth (2018) og Kvale og Brinkmann, (2017) og i mitt prosjekt.

3.6 Reliabilitet – pålitelighet

Reliabiliteten skal være med på å gi svar på om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Prosjektets reliabilitet er et kriterium for at forskningen er utført på en slik måte (Thagaard, 2018, ss. 187-189).

Reliabiliteten til prosjektet kan sees i sammenheng med hvorvidt prosjektet kan gjennomføres av en annen forsker senere, med de samme metodene, og komme frem til samme resultat. Dette kan kalles repliserbarhet eller test-retest reliabilitet.

I prosjektet har jeg vært grundig i metodebeskrivelsen. De ulike delene av prosjektet er tydelig beskrevet. Dette er med på å styrke oppgavens reliabilitet. Det å gjøre forskningen mest mulig gjennomiktig eller transparent er viktig for reliabiliteten.

Kunnskapsutvikling i forskning er avhengig av forskeres deltakelse, men «deltakelse» kan ha flere betydninger. Avhengig av hvilket vitenskapssyn man har, kan forskeren spille en

objektiv rolle som «ikke deltaker», eller en rolle som «aktiv deltaker» og i en relasjon til den det blir forsket på. Tidligere i kapittel 3 har jeg gjort rede for mitt kunnskapssyn, og jeg mener at jeg har en relasjon til tema som jeg forsker på, ikke de personene som stilte opp som informanter.

Et konstruktivistisk kunnskapssyn legger vekt på relasjonen mellom den som forsker og den som blir forsket på, og at kunnskapen som blir produsert er påvirket av forståelsen til forskeren som utvikles gradvis, etter hvert som prosjektet går fremover. Dette er relevant for mitt prosjekt. Tidligere i metodedelens har jeg skrevet om at prosjektet kan plasseres under et konstruktivistisk kunnskapssyn. Som jeg allerede har argumentert for, er det et faktum at mitt prosjekt endret seg underveis i prosessen fordi jeg lærte noe nytt via intervjuene, via analysen og gjennom det videre arbeidet med å ramme inn det innsamlede materialet ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver. Det å møte forskningen med et åpent sinn, altså fordomsfritt, men ikke uten kunnskap, er grunnleggende for kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2017) og (Silverman, 2020). Å starte et forskningsprosjekt med en slik holdning, og ha reflektert over dette, er en styrke for reliabiliteten. Det er en styrke ved mitt prosjekt at jeg har vært bevisst på dette.

Gjennomsiktighet – transparens

Analysearbeidet er grundig beskrevet i metodekapitlet, kapittel 3.4. Dette er med på å styrke prosjektets reliabilitet. Prosessen er transparent, slik jeg vurderer det. Det bidrar til at leserne kan følge prosessen fra start til slutt, og det kan bidra til at andre kan gjennomføre prosjektet slik jeg har gjort, i etterkant.

Allikevel er det en mulighet for at andre som forsøker å gjennomføre det samme prosjektet etter meg, vil komme frem til andre resultater. Det kan ha flere årsaker, og en av dem er den personlige påvirkningen som jeg har hatt i prosjektet. Thagaard (2018) skriver også om forskerens egenskaper og posisjon. «I pedagogiske målinger kan sviktende reliabilitet ha bakgrunn i upresise og lite objektive datainnsamlingsmetoder, i tendensiøse observasjoner eller i det subjektive skjønnet som kan ligge til grunn for data» (Befring, 2015, s. 53). I dette prosjektet har jeg gjort intervjuene med mine egenskaper, personlige og faglige. Dette kan ha påvirket intervjupersonene, og resultatene.

I dette prosjektet er det kun jeg har gjort intervjuer, transkribert intervjuene, jobbet med analysen og for øvrig hatt ansvaret for alt fra problemstilling til ferdig rapport. Min veileder har vært behjelpelig i alle ledd av prosessen, men dette har vært som rådgiver og støttespiller.

For å styrke reliabiliteten i andre, større prosjekter er det vanlig at flere forskere jobber sammen og deler på å ta avgjørelser og for eksempel la ulike personer transkribere det samme utdraget fra et intervju. Dette er med på styrke reliabiliteten. Dette prosjektet har ikke hatt mulighet for en slik løsning, da en masteroppgave ikke har slike ressurser tilgjengelig.

3.7 Generalisering – overførbarhet

Det kan argumenteres for at resultatene fra denne undersøkelsen har en viss overføringsverdi. Et argument for det er *isomorfi*, i betydningen at skoler har mange likhetstrekk og er gjenkjennbare som *skoler*. De ligner hverandre på mange måter, for eksempel har alle skoler lærere, klasser, de er styrt av de samme nasjonale styringsdokumentene og har strukturer som på mange måter ligner hverandre (Grutle, 2018, s. 69). Vi kan dermed argumentere for at rektorer og lærere som deltar i dette prosjektet kan representere «rektorer» og «lærere» mer generelt, i kraft av rollen de har som arbeidstakere / i skolen. I tillegg skal alle norske skoler fra august 2020 ta i bruk en ny læreplan, fagfornyelsen. Det betyr at alle skoler i Norge dette skoleåret holder på med utviklingsprosesser for å sette seg inn i den nye læreplanen. Det er med på å gjøre funnene fra denne undersøkelsen interessante for flere enn de som har vært direkte involvert i prosjektet.

Mange hevder at funn fra kvalitativ forskning hverken er egnet til å generalisere eller at de kan ha en overføringsverdi (Thagaard, 2018, ss. 193-196), (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 289-294) og (Silverman, 2020, ss. 63-76). «En innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). I dette prosjektet er det ni informanter, tre rektorer og seks lærere. Det kan argumenteres for at det er et lavt antall intervjupersoner, og at deres svar og oppfatninger ikke kan brukes til noe annet enn å forklare deres opplevelse av for eksempel utviklingsprosesser knyttet til fagfornyelsen. Svarene er preget av en personlig, subjektiv oppfatning, og denne kan vanskelig rammes inn eller kontekstualiseres inn i andre situasjoner eller sammenhenger.

På en annen side kan vi si at «To identify and analyse a social process, often very few data are necessary» (Silverman, 2020, s. 73). Et lite utvalg kan skape muligheter for å gå i dybden på spørsmålene som stilles, en mulighet det er vanskeligere å skape dersom man har et større utvalg. Ved å gjøre en begrunnet vurdering av funnene som kommer frem i en undersøkelse og se på hvordan disse kan brukes i nye og andre situasjoner, en såkalt «analytisk generalisering», kan man i større grad overlate til leseren å bedømme hvor holdbar generaliseringen er (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 291). Jeg har laget tykke, rike, beskrivelser av alle leddene i dette prosjektet. I tillegg har jeg ovenfor argumentert for hvordan funnene fra

denne undersøkelsen kan overføres til andre skoler og, eller situasjoner. Dermed er det lagt et grunnlag for en analytisk generalisering, og en mulighet for at leserne selv kan bedømme hvor overførbare funnene er, og hvor enkelt eller utfordrende det er å generalisere med utgangspunkt i det som kommer frem i masteroppgaven.

3.8 Etiske betraktninger

Prosjektet er godkjent av NSD. I denne søknaden, se vedlegg 1. Her må man beskrive alle delene av prosjektet med detaljer om bruk av personopplysninger, blant annet.

Alle personopplysninger er anonymisert. Dette er hensyntatt ved at svar, meninger og opplysninger som brukes i oppgaven ikke kan spores tilbake til informantene. I masteroppgaven refererer jeg kun til «lærer» eller «rektor». Dersom jeg har gjengitt noe fra intervjuene er lærerne kalt (L) og rektorene (R), uten ytterligere spesifiseringer. Jeg vurderte at det ikke er relevant å påpeke hvilken skole de er tilknyttet, eller å understreke *hvilken lærer* eller *hvilken rektor* som sier hva, for å formidle meningene deres. Jeg har ikke skrevet ned navn på personer eller skolenavn noe sted. Jeg har ikke lagret navnene på informantene noe sted. Jeg har ikke lagret lydopptakene på enhet knyttet til internett. Jeg har ikke referert til noens navn noe sted, ei heller navn på skolene. Transkripsjonene er også anonymiserte. Dersom jeg eller informanten brukte navn i intervjuene er dette gjengitt som (navn) eller (navn på leder) (navn på skolen), i transkripsjonene.

Intervjupersonene var også opptatt av etiske hensyn. Jeg opplevde at de jeg intervjuet var åpne, og fortalte detaljert og ærlig om personlige egenskaper hos andre ansatte. Noen av informantene «minnet meg på» eller spurte retorisk om taushetsplikt. De tenkte over at det de sa kunne få negative konsekvenser for dem, dersom informasjonen de ga meg ble formidlet videre til den de snakket om. Som en etisk betraktning er dette relevant å nevne.

Taushetsplikt, anonymisering og konfidensialitet er viktig. Både for forskeren og for den som blir intervjuet.

4 Teori

For å forklare, beskrive og ramme inn informantenes svar og som et ledd i å forsøke å svare på problemstillingen og forskerspørsmålene vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for relevant teori.

Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori er en retning innenfor konstruktivistisk teori og her hevdes det at vi «utvikler og konstruerer våre begreper i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet vi er en del av» (Postholm & Moen, 2018, s. 21). Spesifikt i dette prosjektet spør jeg etter rektorer og læreres kunnskap om og erfaring med begrepene kritisk tenkning og dybdeløring. Det sosiale og kulturelle miljøet er av stor betydning for kunnskapsutviklingen på skolene, og intervjupersonenes svar kan dermed forklares med utgangspunkt i sosiokulturell teori.

De sosiale og kulturelle rammene er også viktige for aktivitetsteorien som blir beskrevet i det følgende. Her er både kulturelle, historiske og sosiale rammer av betydning, og dette kan vi se i en relasjon med et sosiokulturelle kunnskapsgrunnlag.

4.1 Aktivitetsteori

“..an evolving theoretical framework that has been called the one of the best kept secrets of academia: cultural-historical activity theory” (Roth & Lee, 2007, s. 186).

Cultural-historical activity theory er kanskje en akademisk godt bevarte hemmelighet, men den er egnet som teoretisk rammeverk i dette prosjektet for å skape økt forståelse for pre- og implementeringsprosesser av en ny læreplan. I prosjektet undersøker jeg også hvordan rektorer og lærere forstår begrepene kritisk tenkning og dybdeløring, og hvordan de ser for seg at disse kan implementeres i praksis. Aktivitetssystemet kan brukes som et analyseverktøy, som ser på hvordan en slik utviklingsprosess og forsøk på implementering av bærende ideer i en allerede eksisterende praksis kan se ut / utarte seg / fungere / oppleves.

Tradisjonell psykologi studerer læring på individnivå, behaviorismen studerer adferd på individnivå og kognitivismen ser på mentale prosesser i individers sinn (Greeno & Engeström, 2014, s. 128). Når vi skal se på hvordan skolene forbereder seg mot å ta i bruk en ny læreplan fra høsten 2020, er det åpenbart at læring er en del av denne prosessen. For å studere hvordan denne læringen foregår, for å studere ulike nivåer og ulike elementer i prosessen, er det nødvendig å bruke et analysesystem som ivaretar og hensyntar de ulike elementene i prosessen. Et analyseredskap som kan bidra til at de ulike delene elementene

som medvirker i prosessene, kan sees som deler av en helhet er viktig for dette prosjektet. Et slikt system, et «higher-level learning system», kalles et aktivitetssystem hvor man ser på læring i et perspektiv preget av deltakernes aktivitet i systemet (Greeno & Engeström, 2014, s. 128). Det er den viktigste grunnen til at aktivitetsteorien og aktivitetssystemet blir brukt som analyseredskap i dette prosjektet.

Kulturhistorisk aktivitetsteori (heretter kun kalt aktivitetsteori) (Engeström, 2001), (Roth & Lee, 2007) og (Aas, 2013) binder sammen individuelle og sosiale nivå av læring og utvikling og kan på den måten være med på å forklare hvordan rektor som leder og lærerne individuelt og som kollegium bidrar til utvikling og endring i profesjonsfelleskapet. I aktivitetsteori er fokuset både på enkeltindivider og på kollektiver innenfor og mellom nettverk og systemer (Engeström & Sannino, 2010).

Aktivitetsteorien er som nevnt en systemteori. Den kan brukes til å analysere aktiviteter som tilhører et system, eller som er felles for flere aktivitetssystemer. I et aktivitetssystem har individer ulike typer oppgaver, disse oppgavene må i teorien sees under ett for at aktivitetsteorien skal bli et verktøy som kan brukes i eller til utviklingsarbeid.

4.1.1 Aktivitetsteoriens utvikling

Aktivitetsteorien har utviklet seg gjennom tre generasjoner og blir beskrevet som første, andre og tredje generasjons aktivitetsteori.

Første generasjon har sine røtter hos Vygotsky, (1978), (gjengitt etter Aas, 2013).

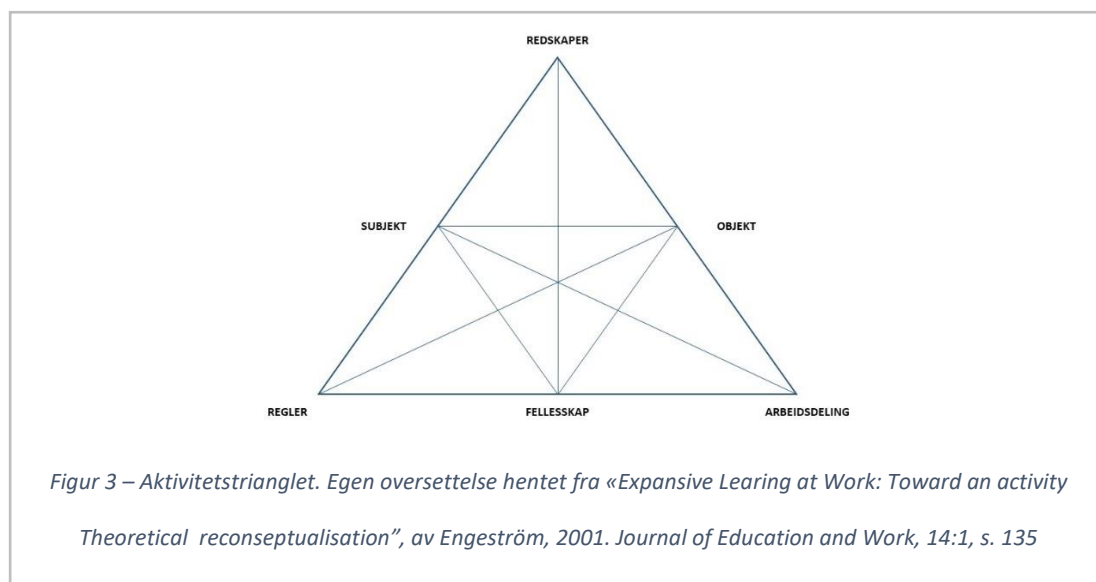
Utgangspunktet for dette var Skinners stimulus og respons relasjon, og begrepet «mediert handling» ble viktig. Med begrepet mediering forsøkte Vygotsky å vise at forholdet mellom stimuli og respons hos individet skjer i en «complex, mediated act» (Aas, 2013, s. 38). Det å innføre et medierende kulturelt redskap, artefakt, i den opprinnelige stimulus – respons modellen kan forklare hvordan Vygotsky mente at «individets bevissthet formes av kultur samtidig som bevisstheten former kulturen gjennom våre handlinger» (Eri og Aas, antatt, s. 2-3). Dette kan vi se i sammenheng med det som Thomas de Lange beskriver som at individet blir påvirket av sine omgivelser, men at omgivelsen også blir påvirket av individene (de Lange, 2014, ss. 163-164). Menneskene bruker «nesten konstant» kulturelle symboler og redskaper, og handlingene medieres gjennom disse redskapene (de Lange, 2014, ss. 163-164). Denne kulturelle medieringen betegnes som en grunnsten i aktivitetsteorien og i aktivitetsteoretisk tenkning.

Første generasjons aktivitetsteori med subjekt, objekt og redskaper/ kulturelle artefakter fikk etter hvert kritikk av blant annet av den russiske utviklingspsykologen A.N Leontiev (1978), (gjengitt i de Lange, 2014), fordi den var for individfokuset og fordi den tok for lite hensyn til de sosiale omgivelsenes betydning. Han var opptatt av at omkringliggende sosiale rammer også har betydning for individers læring og handlinger. Det kan forklares ved at individuell læring og sosial utvikling sidestilles og plasseres inn i en struktur av sosiale praksiser (Eri og Aas, antatt) og (de Lange, 2014 , s. 165).

Det er en stor forskjell på individuelle handlinger og felles handlinger, og aktivitetssystemet kan brukes til å studere de komplekse relasjonene mellom det individuelle subjektet og det fellesskapet han eller hun tilhører (Aas, 2013, s. 39). I dette prosjektet er hver skole et fellesskap, og de tre skolene sett under ett er et annet fellesskap. Lærerne kan være representanter for seg selv, på individnivå, eller som en del av det profesjonelle fellesskapet.

Leontiev pekte på hvordan regler og normer bestemmer hvordan de kulturelle verktøyene blir brukt, arbeidsfordelingen mellom de ulike aktørene i systemet og hvordan aktørene i aktivitetssystemet utvikler seg (Aas, 2013, s. 38) og (Engeström, 2001). Leontiev utviklet teorien videre, fra første generasjons aktivitetsteori, til det som kalles andre generasjons aktivitetsteori. Han var opptatt av «kollektiv aktivitet organisert som et system», og hans forståelse er visualisert av Engeström og benevnes som aktivitetssystemet (Eri og Aas, antatt, s. 3).

I andre generasjons aktivitetsteori kommer Yrjö Engeström (2001) med vesentlige bidrag. Han setter den sosiale aktiviteten inn i rammen til et konkret aktivitetssystem. Illustert i figur 3 nedenfor. Aktivitetssystemet blir beskrevet som en sosial konstellasjon som praktiserer egne fremgangsmåter.



Vygotskys triangel for mediert handling vises i den øverste delen av Engeströms modell. Han koplemer mer omfattende sosiale strukturer som inkluderer blant annet community – et sosialt fellesskap. Denne delen av aktivitetssystemet er sentral i dette prosjektet, hvor flere ulike sosiale fellesskap jobber for å få implementert fagfornyelsen neste skoleår. Eksempler på slike sosiale fellesskap er lærerne i det profesjonelle fellesskapet, skolens ledelse, plangruppen og utdanningsdirektoratet.

Aktivitetssystemet bruker et aktivitetstriangel for å vise hvilke sosiale og materielle ressurser som er fremtredende i aktivitetene (Engeström, 2001) og (Roth & Lee, 2007, s. 197). Dette brukes for å gjøre analyser i et aktivitetssystem eller i flere aktivitetssystem sett i sammenheng, som i tredje generasjons aktivitetsteori. Her deler flere aktivitetssystemer et mulig, felles objekt, og begge eller alle involverte aktivitetssystemer må sees i en sammenheng for at de skal kunne brukes til å analysere situasjonen og videre kunne bidra til forståelse for og utvikling av noe som er utfordrende.

4.1.2 Sentrale perspektiver og prinsipper i aktivitetsteori

Aktivitetsteori tar utgangspunkt i at for å forstå praksis så må vi observere hva andre mennesker gjør, både individuelt og sammen med andre (Eri og Aas, antatt). Ved å kombinere flere analysenivåer, som sosiologiske og historiske, kan en aktivitetsanalytisk analyse si noe om sammenhengen mellom individuelle og kollektive handlinger, og rammebetingelsene for virksomheten der handlingene forekommer.

Aktivitetsteori kan brukes til å belyse hvordan individet endrer seg i ulike praksiser, men også «hvordan individets læring kan utløse forandringer i den sosiale praksisen». Teorien egner seg derfor godt for å studere endring og læring i konkrete kontekster (de Lange, 2014, s. 162). I dette prosjektet er den konkrete konteksten skolens håndtering av utviklingsprosesser knyttet til fagfornyelsen, hvor læreres og rektorers erfaring med og kunnskap om dybdelæring og kritisk tenkning blir studert. Aktivitetsteorien som systemteori kan på den måten bidra til å forklare hvordan individets handlinger eller aktivitet kan forklares ved hjelp av de andre delene av aktivitetssystemet, og motsatt. Altså hvordan aktivitetssystemet som en helhet kan påvirke individet og dets handlinger eller aktivitet.

Et aktivitetssystem består av seks komponenter som står i sammenheng med hverandre:

Subjekter, redskaper, objekter, arbeidsfordeling, fellesskapet og regler. Disse seks komponentene som står i sammenheng med hverandre, er egnet til å oppdage spenninger og motsetninger og til analysere hvilke konsekvenser en endring i en komponent får for de andre komponenter i systemet (Eri og Aas, antatt, s.3-4).

Subjektene er hovedaktørene i systemet og på en skole vil lærere og ledelsen være sentrale subjekter. Redskaper som subjektene tar i bruk kan være ulike fagdiskurser, læremidler eller arbeidsmåter. Objekter i aktivitetssystemet er det som virksomheten er orientert mot. I skolen vil undervisning være det primære objektet. Subjektet har en målsetting med sin undervisning, og dette vil speile hvilke redskaper han eller hun tar i bruk. Arbeidsfordeling beskriver subjektens ulike roller og oppgaver i systemet. Fellesskapet i skolen er alle ansatte, elever og foresatte. Den siste komponenten regler, regulerer subjektens handlingsrom i systemet. Regler kan være lokale strategidokumenter og nasjonale dokumenter som en læreplan (Eri og Aas, antatt, s. 3-4). I dette prosjektet er det en endring i komponenten «regler». Den nye læreplanen, Fagfornyelsen, innebærer derfor en endring knyttet til «regler» og ved å se aktivitetssystemet som en helhet, kan vi se om de nye reglene får konsekvenser for de andre komponentene i systemet.

Utviklingsprosesser på skolene knyttet til fagfornyelsen medfører ny læring for rektorer og lærere, endringer i form av nye verktøy og trolig nye strukturer for blant annet samarbeid.

4.1.3 Aktivitetsteoriens kunnskapsforståelse

Kjernen i aktivitetsteoriens kunnskapsforståelse kan beskrives gjennom fem ulike vitenskapsteoretiske prinsipper (Engeström, 2001) og (Eri og Aas, antatt, s.4).

Det første prinsippet handler om at individets handlinger undersøkes i lys av et aktivitetssystem, eller flere aktivitetssystemer. Det andre prinsippet kalles av Engeström (2001) for Multivoicedness, og kjennetegnes av mangfold der fellesskapets ulike synspunkter og bakgrunner møtes. Denne flerstemtheten vil kreve dialog og meningsforhandlinger mellom deltakerne i eller mellom aktivitetssystemer. Det tredje prinsippet kalles historisitet. Spenninger, utordringer eller utviklingspotensiale i for eksempel en skole kan bare forstås i lys av systemenes egen historie. Medlemmenes handlinger må analyseres i lys av overordnede virksomheter som politikk og utdanning, og ideologier og diskurser som finnes der. Det fjerde prinsippet handler om at det alltid finnes rom for ekspansiv læring innenfor eller mellom aktivitetssystemer. Ekspansiv læring er å lære noe som enda ikke eksisterer, det kan også kalles en innovasjon (Engeström & Sannino, 2010) og (Eri og Aas, antatt). Den ekspansive læringen forutsetter at deltakerne identifiserer spenninger eller motsetninger som finnes i aktivitetssystemet. Da er vi inne på det femte vitenskapsteoretiske prinsippet i aktivitetsteorien. Spenninger og motsetninger er ikke bare hindringer, men også kilder til endring og utvikling. Forutsetningen er at motsetninger eller spenninger blir identifisert og at deltakerne engasjere seg i endrings- eller utviklingsprosesser som løser opp spenningene,

gjern gjennom innovasjon eller at det inngås kompromisser på tvers av ulike interesser. Når mennesker lærer på en ekspansiv måte så ekspanderes grensene som er satt for en gitt aktivitet og nye forståelser for hvordan aktiviteten kan være blir konstruert.

4.1.4 Systemiske motsetninger

Læreplanimplementering kan være krevende for rektorer, lærere og for skolen som en helhet. Det kommer også frem i dette masterprosjektet. Prosessen kan være preget av ulike dilemmaer og motsetninger.

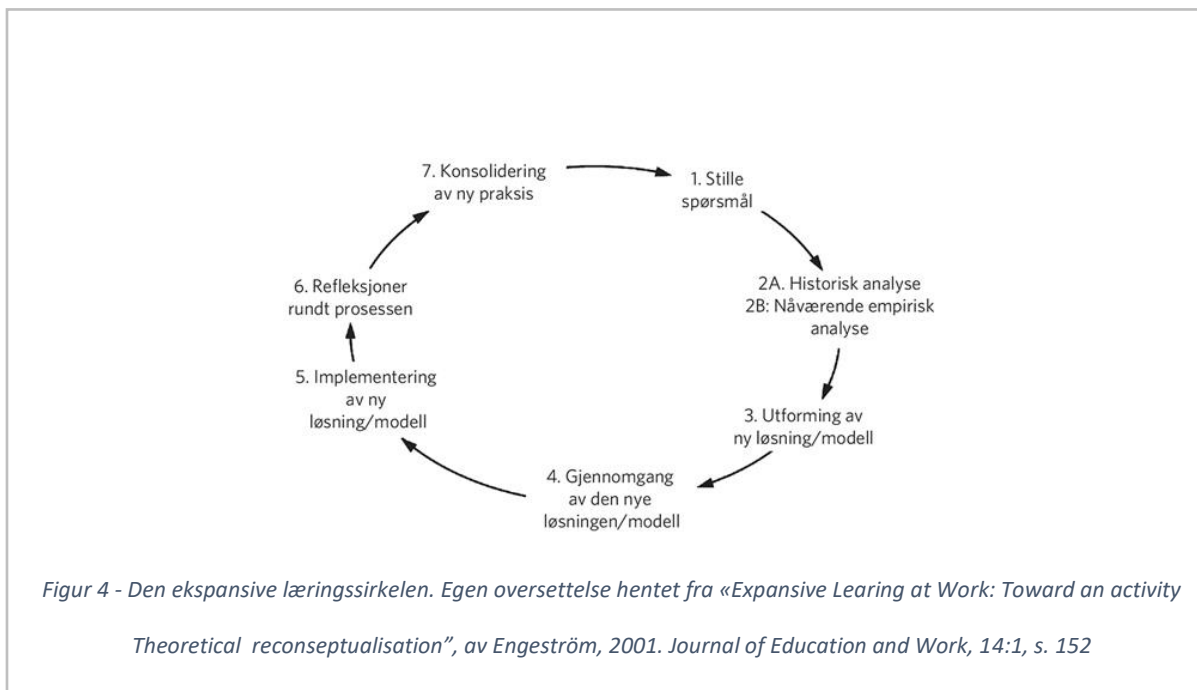
Vi kan beskrive fire typer motsetninger som kan oppstå i aktivitetssystemet (de Lange, 2014 , s. 172). Disse kalles for primære, sekundære, tertiære og kvartære motsetninger. De to første, primære og sekundære motsetninger viser til interne prosesser i praksis, mens de to siste viser til hvordan praksis påvirkes og presses utenfra av eksterne relasjoner.

Primære motsetninger beskrives som motsetninger *innenfor* enkeltelementer av aktivitetssystemet. En av de mest kjente motsetningene i skolen er motsetningen mellom undervisning som fremmer elevenes dannelse, eller deres utdannelse. Skolen kan vektlegge kortsiktige mål og tester som måler elevenes kunnskaper her og nå, eller ha mer fokus på langsiktige målsetting som ivaretar vekst og utvikling av hele mennesket. En primær motsetning kan også være knyttet til innkjøp av nytt skolemateriell. Skolen kan velge å gå for digitale hjelpemidler fremfor bøker. Sekundære motsetninger er motsetninger *mellom* enkeltelementer i aktivitetssystemet (de Lange, 2014 , s. 172) og (Eri og Aas, antatt, s. 7 - 8). Dersom lærebøkene, redskapene, ikke ivaretar elevenes læringsmål, objektet, kan det oppstå spenninger mellom de to komponentene. Tertiære motsetninger er motsetninger mellom aktivitetssystemet og krav fra et overordnet eller dominerende aktivitetssystem. Et eksempel kan være om en prototype for et samarbeid mellom lærere og bibliotekarer utviklet i biblioteksektoren blir implementert direkte inn i skolen. Kvartære motsetninger er motsetninger mellom et aktivitetssystem og miljøer med tilgrensende interesser. Eksempel på en slik motsetning kan være hvordan lærerutdanningen påvirker hvordan nyutdannede lærere tenker om undervisning eller foreldre som er kritiske til skolen fordi de bruker læremidler som ikke er i samsvar med målene elevene skal nå (de Lange, 2014 , s. 172) (Eri og Aas, antatt, s. 7 - 8).

Spenningene er ikke synlige i seg selv, de er ikke direkte observerbare. De kan imidlertid studeres indirekte som dilemmaer eller konflikter, i samhandling eller i diskurser (Engeström & Sannino, 2011). De systemiske motsetningene jeg beskriver i diskusjonskapitlet, kapittel 6, er ikke eksplisitt synlige, men kommer til uttrykk som konflikter eller dilemmaer i samtalene

jeg har hatt med lærere og med rektorer. Ikke alle konflikter eller dilemmaer er knyttet til systemiske motsetninger. For at et dilemma eller en konflikt skal kunne identifiseres som en systemisk motsetning, må disse utfordringene kunne spores som en del av en institusjonalisert praksis som har utviklet seg historisk (Engeström & Sannino, 2011).

Dersom skolene identifiserer en spenning eller en motsetning, kan den ekspansive læringssirkelen være et verktøy de kan bruke for å løse opp spenningen og forsøke å videreutvikle sin praksis. Den ekspansive læringssirkelen er en syv-trinnsmodell og kan brukes av skoler for å drive de lokale skoleutviklingsprosessene. De ulike trinnene i modellen kan forklares ved å se på figur 4 nedenfor, og jeg kommer tilbake til den i oppgavens diskusjonsdel, kapittel 6.



4.2 Begrepet dybdelæring

I intervjuene ble lærere og rektorer spurt om hva de legger i begrepet dybdelæring, hvilke erfaringer de har med det og hvilke konsekvenser en vellykket implementering av dybdelæring kan skape. Svarene deres er gjengitt i resultatdelen (kapittel 5). I det følgende vil jeg redegjøre for ulike definisjoner av begrepet dybdelæring og begrunnelser for at dybdelæring er vektlagt i så stor grad i fagfornyelsen.

Dybdelæring defineres av Utdanningsdirektoratet 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).

Det er flere perspektiver internasjonalt og etter hvert nasjonalt som beskriver hva dybdelæring er. Det er delvis enighet om hva som ligger i begrepet, men forskere er også uenige i hvordan begrepet skal defineres.

Historisk blir begrepet dybdelæring, «deeper level-processing», beskrevet som en motsetning til «surface level-processing». Ludviksen, Gilje og Landfald (2018) beskriver opprinnelsen til begrepet og hvordan vi kan forstå det i fagfornyelsen. De refererer videre til en studie fra 1976 av Marton og Säljö, som handlet om hvordan studenter leser for å lære. «Surface level-processing» blir oversatt med overflatekunnskap og det innebærer en innlæring av faktakunnskap uten tanke på kontekst og sammenheng. «Deeper level-processing» blir oversatt til dybdelæring og er kjennetegnet av at den nye kunnskapen skal forstås og kunne brukes i andre og nye sammenhenger senere.

4.2.1 Bakgrunn for fagfornyelsens vekt på dybdelæring

Dybdelæring er sentralt i fagfornyelsen ikke bare som en læringsmåte eller en strategi for å lære. «Dybdelæring har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og er avgjørende for dem når de senere skal fungere godt som arbeidstakere og samfunnsborgere i et merkomplekst samfunn» (NOU 2014:7, 2014, s. 10). Dette sier noe om hvor viktig Ludviksenutvalget mener at dybdelæring er. Både NOU 2014:7 og NOU 2015:8, argumenterer for at dybdelæring er med på å skape en dybdeforståelse som gradvis vil påvirke hvordan «elevene handler, tenker, føler og ser på seg selv som lærende individer» (NOU 2014:7, 2014, s. 11). Dette viser at dybdelæring kan få en stor betydning i elevenes liv, dersom skolen og lærerne klarer å legge opp til en mer dybdebasert undervisning.

Dybdelæring kan knyttes til kompetansebegrepet som er redefinert i fagfornyelsen. Det sentrale med kompetanse er anvendelse, kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver. For at elever skal oppnå kompetanse er det viktig at de utvikler en forståelse av det de lærer, og i forlengelsen av det forstår hvordan de kan anvende kunnskapen. «Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring», skriver de i NOU 2015:8, 2015, s. 10. Her understrekes det også at dybdelæring henger sammen med kompetanse i å lære. Dette forklarer de med at elevenes læring foregår i tre steg. Først må de tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Deretter må de reflektere over det de lærer og til sist må de sette det nye de lærer inn i en sammenheng. På denne måten viser de at kompetanse i det å lære

henger sammen med dybdeløring, da dybdeløring krever elever som er aktivt deltagende i sine læringsprosesser som beskrevet i de tre stegene ovenfor.

Et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv på dybdeløring

Dybdeløring kan beskrives ut fra ulike perspektiver og i det følrende vil jeg beskrive dybdeløring ut fra et kognitivt- og et sosiokulturelt perspektiv. Disse to skiller seg fra hverandre blant annet ved å legge ulike vekt på den sosiale konteksten som løringen befinner seg i.

Med en kognitiv tilnærming til dybdeløring vil det å utvikle en langtidshukommelse være sentralt (Gilje, Flygt Langvald, & Ludvigsen, 2018). Fagenes kjerneelementer spiller også en viktig rolle for dybdeløring i et kognitivt perspektiv. Individets arbeid med å bygge opp ny kunnskap ved hjelp av sentrale tenkemåter og strukturer i fagene, i en forståelig sammenheng. Det betyr blant annet at undervisningen bør legge opp til at det nye elevene skal lære koples til det som elevene kan fra før, og det som er innenfor deres forståelseshorisont.

En sosiokulturell tilnærming til dybdeløring vektlegger elevenes deltagelse i klasserommet. Dialog og andre arbeidsformer der elever og læreren samhandler er med på å utvikle dybdeløring hos elevene, ifølge dette perspektivet.

Det sosiokulturelle perspektivets styrke er at det kobler sammen elevenes individuelle kognitive utvikling med det sosiale samspillet som læreren kan legge til rette for.

Løring handler dermed ikke alene om endringer i de kognitive funksjoner til individet, men også om endringer i samhandling mellom lærer og elev, og elevene imellom.

(Gilje, Flygt Langvald, & Ludvigsen, 2018, s. 24)

Sitatet beskriver noe som er sentralt i denne oppgaven og for min forståelse av begrepet dybdeløring. Rektorene og lærerne jeg har intervjuet mener at dybdeløring krever samhandling og samarbeid, både knyttet til elevenes og lærernes løring.

Ulike oppfatninger av dybdeløring

Forståelsen av begrepet dybdeløring varierer. Skoleforsker Michael Fullan mener at målet for dybdeløring er de globale kompetansen Character, (karakter), Citizenship, (medborgerskap), Communication, (kommunikasjon), Critical thinking, (kritisk tenkning), Collaboration,

(samarbeid) og Creativity (kreativitet) (Fullan et al., 2018, s. 8) Fullan argumenterer videre for at skolen må være et dannelsessted hvor elevene skal oppleve å være aktive og at de kan endre sin omverden.

Fullans (2018) forståelse av dybdelæring vektlegger skolen som system og samfunnsperspektivet i større grad enn hva Ludviksenutvalget gjør, slik jeg forstår det. Character, Citizenship, Communication, Critical thinking, Collaboration og Creativity kan kanskje oppfattes som et utforskende bidrag til forståelsen av begrepet.

«Slik Fullan og andre bruker begrepet deep learning, bør dette anses som en retorisk vending som kommer fra utdanningspolitiske dokumenter, uten tydelig forankring i litteraturen vi har beskrevet fra læringsforskningen» (Gilje, Flygt Langvald, & Ludvigsen, 2018, s. 26). Med utgangspunkt i Fullan sine beskrivelser av dybdelæring, og Ludviksenutvalgets beskrivelser kan det kanskje argumenteres for at begrepet tillegges et annet innhold og beskrives ut fra en annen forståelse i utdanningspolitiske dokumenter kontra lærerforskningen.

Skal dybdelæring bidra til elevenes danning, eller er formålet å bidra til forbedrede faglige resultater? Dersom vi ser til ulike forskere vil vi få ulike svar på dette spørsmålet, og ovenfor har jeg forsøkt å vise at det er forskjell på hvordan mål og formål med dybdelæring blir oppfattet. Spenningen mellom use value og exchange value er kjent som en primær motsetning og en systemisk motsigelse (Engeström, 2011) og (Eri & Michelet, 2018). Denne motsetningen er relevant for forståelsen av begrepet dybdelæring. Ludviksenutvalget har i mindre grad enn Fullan (2018) vektlagt de samfunnsmessige forklaringene for hvorfor de mener at dybdelæring er så viktig for elevers læring. Fullan legger mer vekt på at dybdelæringen skal gi kompetanse som bidrar til at individer skal klare seg godt i eget liv, også utenfor skolen, og skal med disse kompetansene kunne bidra til å løse vår tids store utfordringer. I kraft av å være menneske, med kunnskaper og ferdighet som er nødvendige for å bidra i arbeidet med disse globale og fremtidige utfordringene (Fullan et al., 2018).

Professor Monika Melby-Lervåg beskriver dybdelæring i et mindre positivt lys. Hun har skrevet en anmeldelse av Fullan (et al., 2018) hvor hun beskriver dybdelæring som en «døgnflue», og hun kritiserer Fullan for et svakt teoretisk fundament (Melby-Lervåg, 2019). Hun er også skeptisk til det skarpe skillet som er skapt mellom overflatelæring og dybdelæring. Hun er uenig i at skolen underviser hovedsakelig etter prinsippene fra overflatelæring slik Fullan beskriver det, og at det er et argument for at skolen nå må satse mer på dybdelæring. Det er ikke innenfor rammene til denne masteroppgaven å følge opp denne diskusjonen, men det er perspektiv som er verdt å nevne.

Øystein Gilje og Bjørn Bolstad, fra FIKS, Forskning, Innovasjon og Kompetanseutvikling i skolen, UiO, har vært med på å lage støttemateriell til skolene i forbindelse med fagfornyelsen. De har blant annet laget en video hvor de snakker om hva dybdelæring er. Materiellet ligger på UDIR sine nettsider og lærere kan logge seg inn for å få tilgang til ressursene. I denne delen har jeg blant annet hentet inspirasjon fra Gilje og Bolstads video om dybdelæring (Bolstad & Gilje, 2020).

4.2.2 Kunnskapsgrunnlaget og forutsetninger for læring

Det finnes i dag et solid kunnskapsgrunnlag om hva som skaper gode betingelser for læring. Ludviksenutvalgets rapporter, NOU 2014:7, NOU 2015:8, og Kunnskapsdepartementet, (2015-2016), bygger blant annet på «How people learn» fra National Research Council (2000) hvor dette er beskrevet. Forskerne nevner fem forutsetninger som grunnleggende for læring. 1) å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunnskunnskap, 2) å vite hva elevene faktisk lærer, ikke bare på hva det gis undervisning i, 3) undervisningen må stå i en sammenheng, en konseptuell forståelse, 4) et læringsmiljø hvor elevene blant annet opplever å bli utfordret, 5) evnen til å reflektere over egen læring, altså metakognisjon.

Punkt en, tre og fem er spesielt viktige for dybdelæring, dersom vi legger Utdanningsdirektoratets definisjon til grunn. De legger vekt på det å skape en forståelse innen et fag og på tvers av fagområder. Det krever en konseptuell forståelse for å lykkes med dette i en praktisk undervisningssituasjon. Punkt fem er viktig både for dybdelæring og kritisk tenkning. Ved å se til UDIR sin definisjon igjen, legger den vekt på å reflektere over det vi lærer, som en del av det å lære i dybden.

I NOU 2014:7 og NOU 2015:8 er dybdelæring nevnt svært mange ganger, over 100 til sammen. Det betyr at helt siden læreplanprosessen startet i 2013, da Ludviksenutvalget ble nedsatt for å lage et kunnskapsgrunnlag som skulle brukes for å revidere Kunnskapsløftet, har begrepet dybdelæring vært i fokus. Dette fordi relevante, involverte fagmiljøer har pekt på at dette er sentralt for skolen spesielt og kunnskapstilegnelse generelt med tanke på fremtidens skole og samfunn. Ludviksenutvalget mener at dybdelæring er viktig for at elever skal tilegne seg varige og grunnleggende kunnskaper, og på den måten beskriver de hvordan dybdelæring kan være en forlengelse av eller et tilskudd til listen med forutsetninger for læring.

I introduksjonskapitlet i «The Cambridge handbook of learning sciences», en av Ludviksenutvalgets sentrale kilder, finner vi en tabell som viser hva som er forskjellene mellom dybdelæring og overflatelæring. Den norske oversettelsen har fått noe kritikk, da den originale tabellen hadde overskriftene Learning knowledge deeply (findings from cognitive

science) og Traditional classroom practices (instructionism). Ludviksenutvalget valgte følgende overskrifter: Dybdeløring og Overflateløring. Det kan være problematisk at de valgte en slik oversettelse, da dette har blitt stående som «den rette» oversettelsen. Originalt er ikke dette en beskrivelse av dybdeløring versus overflateløring, men det har det blitt i den norske oversettelsen. Sawyer (Sawyer, 2014) beskriver «instruksjonisme» som tradisjonelle måter å drive undervisning på. Som en slags tradisjonell klasseromsundervisning. Det er dette den amerikanske forskningen, representert blant annet av Sawyer, posisjonerer seg mot. De mener at vi ikke kan fortsette å undervise etter disse prinsippene hvis vi skal ta hensyn til kunnskap og ferdigheter som vi vil trenge i det 21. århundre. Prinsippene beskrevet under learning knowledge deeply, er trolig bedre tilpasset fremtidens samfunn og arbeidsliv. Det er norske og internasjonale skoleforskere enige om.

4.2.3 Hva skal til for at elevene skal lære på en mer dybdebasert måte?

Arbeid med fagenes kjerneelementer

Et mål med revisjonen av Kunnskapsløftet er at elevene i større grad enn tidligere skal oppnå dybdekunnskap. I enkeltfag og på tvers av fag. For å få til det er det viktig at skolen legger opp til arbeid med fagenes kjerneelementer. Dette henger sammen med behovet for en opprydning i antall temaer som frem til nå har hørt til i hvert fag, men som etter anbefalingene til Ludviksenutvalget skal reduseres, for blant annet å sikre en undervisnings som bedre legger til rette for dybdeløring (Gilje, Flygt Langvald, & Ludvigsen, 2018) og (NOU 2015:8, 2015)

Progresjon

Elever må bruke det de allerede kan for å lære seg noe nytt. Det er derfor viktig at lærere legger opp til en tilnærming hvor dette tas hensyn til. Elever har også behov for å være i det samme temaet over en lengre periode for å forstå og for å lære i dybden. Når lærere tar hensyn til dette, inkludert varierte arbeidsmåter kan vi kalle det «deeper level-processing» (Gilje, Flygt Langvald, & Ludvigsen, 2018).

Undervisning på tvers

Som allerede nevnt kan vi se dybdeløring knyttet til enkelte fag eller vi kan se flere fag i en sammenheng. For elever kan det være nyttig å overføre kunnskap de har tilegnet seg i et fag, til et annet fag. Det forutsetter at læreren samarbeider med sine kollegaer, dersom hun ikke har flere fag selv. «Flerfaglig organisering av sentrale kompetanser kan være en måte å ivareta dybdeløring på i betydningen forståelse av sammenhenger» (NOU 2015:8, 2015, s. 11). Det

argumenteres for at dybdeløring kan føre til varig læring, det å forstå sentrale elementer i fagene, som kan overføres til andre fag og sammenhenger. Det argumenteres videre for at akkurat denne kompetansen blir enda viktigere i fremtiden.

Begrepet «transfer» er relevant her (National Research Council, 2012). Det er relevant når vi skal definere dybdeløring og avsnittet over viser noe av hva det betyr i praksis. Elever må få lære seg noen grunnleggende strukturer og metoder fra de ulike dagene, fagenes kjerneelementer, som de må erfare at kan brukes senere i nye og andre sammenhenger. Elever trenger både fagspesifikk- og fagovergripende kompetanse. Det ene er nærmest en forutsetning for det andre, og begge deler er viktig for å oppnå dybdeløring.

Hvorfor er dybdeløring viktig?

NOU 2014:7, NOU 2015:8, og Gilje, Flygt Langvald, & Ludvigsen, (2018) peker alle på to grunner til at dybdeløring er viktig for elevenes fremtidige kompetanse.

For det første er tilgangen til informasjon svært enkel i vår tid. Den teknologiske utviklingen har bidratt til at innløring av faktakunnskap ikke lenger har den samme funksjonen som den har hatt. Ny informasjon er kun et tastetrykk unna.

Det andre er at den raske utviklingen bidrar til at det er vanskelig å spå hvilke kompetanser som det fremtidige arbeidsmarkedet og samfunnet generelt vil ha behov for. De nevnte NOU-rapportene og kunnskapsgrunnet de bygger på, argumenterer alle for at dybdeløring vil gjøre elevene mer klare for å imøtekomme kunnskaps- og ferdighetskravene som trolig vil møte dem i fremtiden. Det handler om at de må kunne overføre kunnskap fra et område til et annet, og evnen til å reflektere over den og anvende den i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. Noe som er sammenfallende med UDIR sin definisjon av dybdeløring.

4.3 Kritisk tenkning

I denne delen vil kritisk tenkning slik den er omtalt i den overordnede delen til fagfornyelsen bli beskrevet. I tillegg vil jeg kort redegjøre for den anglo-amerikanske og den kontinentale tradisjonens beskrivelser av kritisk tenkning.

Som nevnt tidligere i oppgaven er det mange grunner til at kritisk tenkning og kritisk kompetanse er viktig i dagens samfunn. Barn og unge som vokser opp nå er og skal fortsette å være deltagere i et komplekst og mangfoldig samfunn. I Meld.St 28

(Kunnskapsdepartementet, 2015-2016), beskrives kritisk tenkning sammen med blant annet problemløsning og samarbeid som sentrale kompetanser i det 21. århundre.

«På bakgrunn av anbefalinger fra Ludviksen-utvalgets rapport (NOU 2015:8, 2015) legger regjeringen i fagfornyelsen opp til mer dybdelæring og tverrfaglighet, og «demokrati og medborgerskap» er ett av tre tverrgående emner i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Kritisk tenkning kan forstås som et viktig aspekt ved skolens demokratiundervisning» (Lorentzen & Røthing, 2017).

Historisk tilbakeblikk

Kritisk tenkning er ikke et nytt fenomen eller en ny tanke. Historisk kan vi gå helt tilbake til Sokrates og Konfucius som begge levde lenge før år 0, og finne elementer fra ideen om kritisk tenkning.

De var opptatt av at mennesker i tillegg til å tilegne seg kunnskap, måtte ta en spørrende tilnærming i bruk for å vurdere det nye de ble presentert for (Teige, 2016). Videre var filosofer i opplysningstiden opptatt av at mennesker trengte å tilegne seg kunnskap for å opparbeide seg dømmekraft, dette for at de skulle klare å delta som opplyste mennesker i samfunnet (Teige, 2016, s. 107). En spørrende holdning og dømmekraft er fortsatt begreper som brukes som forklaringer til hva som ligger i kritisk tenkning.

Begrepet dømmekraft er allerede nevnt som et moment / perspektiv knyttet til kritisk tenkning. Begrepet finner vi også igjen hos Kant, i hans beskrivelser av kritisk tenkning (Teige, 2016). Dømmekraft er sentralt for å kunne ta selvstendige valg. Den er også viktig for å klare å se mange ulike perspektiver, vurdere disse og bruke den nye innsikten, de nye perspektivene til å vurdere de argumentene / perspektivene du hadde fra før. Det handler om å reflektere over og kritisk vurdere egne standpunkt. Det er et viktig moment i kritisk tenkning. Dette er også relevante momenter for dybdelæring, og jeg kommer tilbake til det i oppsummeringen av kapitlet.

4.3.1 Om kritisk tenkning i overordnet del av fagfornyelsen

Fagfornyelsens overordnede del omtaler kritisk tenkning flere steder. I kapittel 1, «Opplæringens verdigrunnlag», finner vi underkapitlet «Kritisk tenkning og etisk bevissthet». Her beskrives blant annet skolens forpliktelse til å gi elevene en forståelse for en vitenskapelig og kritisk tenkemåte, som «innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og

systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Den overordnede delen er altså tydelig på at kritisk tenkning er noe som alle elever i Norge nå skal bli kjent med. Det er ikke slik at hver skole eller hver lærer skal vurdere *om* de skal drive undervisning hvor elevenes evne til kritisk refleksjon blir oppøvd. Med tanke på kritisk tenkning i fagplanene har samfunnsfag fått et spesielt ansvar for kritisk tenkning, men som beskrevet ovenfor ligger føringene for skolens arbeid med og vekt på kritisk tenkning i den overordnede delen til fagfornyelsen, og som en konsekvens av det skal alle fag være med å ta ansvar for opplæring i bruk av kritisk tenkning.

Overordnet del fastslår at kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men at den også må gi rom for usikkerhet. For at ny kunnskap skal utvikles må allerede etablert kunnskap eller etablerte sannheter settes i sammenheng med nye perspektiver og kritisk refleksjon er viktig for å få lykkes med dette.

I denne oppgavens metodedel skriver jeg om at et mål i forskning er at man skal være fordomsfri men ikke kunnskapsløs når man starter på et forskningsprosjekt. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg etterstrebet å være mest mulig åpen i møte med informantene og til deres svar. Det samme gjelder for analyseprosessen. Fortolkning blir allikevel en viktig del av forskningsprosessen, og denne vil være preget av forkunnskaper. Dette er noe som preger all forskning, men kvalitativ forskning er mer utsatt for kritikk på bakgrunn av fortolkning enn kvantitativ.

Kritisk tenkning og vitenskapelig tenkemåte

I den overordnede delen er kritisk tenkning flere steder nevnt i sammenheng med en vitenskapelig tenkemåte. «Open-mindedness» er et begrep som blant annet William Hare bruker. Det handler om å være fordomsfri i møtet med det ukjente, og kritisk vurdere argumenter og synspunkter man blir presentert for og til slutt gjøre seg opp en egen mening, (gjengitt i Teige, 2016, s. 113). Man må være villig til å revurdere sine opprinnelige tanker. Disse tankene kan føres tilbake til filosofen Immanuel Kant som skrev om dømmekraft. For han var det å utvikle god dømmekraft en forutsetning for å kunne tenke kritisk. Hare beskriver at det å starte med et utgangspunkt som er open-minded er nødvendig for å kunne reflektere kritisk rundt egne standpunkt, sett i en sammenheng med andres standpunkt. Spor fra en slik tankegang finnes i den overordnede delen, både knyttet til kritisk tenkning med også til begrepet dybdelæring.

Refleksivitet som en del av kritisk tenkning

Refleksivitet er et begrep som kan være relevant å trekke frem i tilknytning til kritisk tenkning er refleksivitet (Dewey, 1997). Refleksivitet kan beskrives som det motsatte av at du passivt godtar antakelser og vedtatte sannheter og trekker raske konklusjoner uten overveielse.

Refleksivitet betyr også at du innehar en aktiv og vurderende tilnærming til informasjon og ny kunnskap. Dewey skriver også om å tenke kritisk rundt veivalg, det vil si utfordringer og dilemmaer som man møter. Momentene er sentrale når vi snakker om kritisk tenkning, og det kan virke som de har skrevet overordnet del også har vært inspirert av Deweys tanker.

Eksempelvis kan vi finne følgende formulering i overordnet del; «Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

4.3.2 Er kritisk tenkning et mål i seg selv eller er det en metode?

Et perspektiv som særlig lærere bør vurdere og gjøre seg opp en mening om er hvorvidt de vurderer at kritisk tenkning er et «eget fag» eller en metode som skal bidra i andre fag? Case, (2005, s. 2), argumenterer for at undervisning som legger opp til kritisk tenkning, ikke er lett å finne, da lærere flest mener at det er et stort faglig press, mange mål som skal nås og et stort fokus på tester. Dette medfører at mange lærere føler at de ikke har tid til å jobbe etter prinsippene fra kritisk tenkning. Dette er helt sammenfallende med lærersvar fra mine intervjuer, noe jeg vil komme tilbake til det i drøftingsdelen.

En lærer som underviser på en slik måte at elevene læres opp til å tenke kritisk rundt det faglige innholdet bidrar til at elevene vil forstå lærestoffet bedre (Case, 2005). Dette står i motsetning til undervisning hvor elevene er mer passive tilhørere og ikke blir utfordret til å kritisk vurdere innholdet, og følgelig et læringsutbytte som er dårligere.

Videre kan Case sine argumenter om tidsbruk knyttet til arbeid med kritisk tenkning koples til hva som er skolens overordnede målsetting. Er skolens hovedanliggende å utdanne elever / mennesker ved å legge all vekt på fagspesifikk kunnskap og gode karakterer, som senere skal bli nyttige aktører i samfunnsøkonomien, eller er det viktigste for skolen å bidra til elevens dannelse? Undervisning drevet i et danningsperspektiv er opptatt av å utvikle hele mennesket, med dets styrker og svakheter, og som blir satt i stand til å mestre livet og bli en samfunnsborger som deltar og bidrar for seg selv og for fellesskapet. Jeg kommer tilbake til utdanningens hovedmålsettinger og styrende prinsipper i diskusjonsdelen, kapittel 6.

Lipmans utgangspunkt er at kritisk tenkning kan brukes som en metode for å lære fag og pensum generelt. Han skriver om at barn er født med en naturlig nysgjerrighet, som gjør dem i stand til å stille spørsmål, reflektere og konstruere kunnskap. Dette er det samme som overordnet del beskriver, og slik jeg forstår det er det en av grunnene til at skolene skal aktivt bruke kritisk tenkning.

I skolen møter elevene en struktur og krav om disiplin som kan drepe den naturlige nysgjerrigheten og samtidig representerer et virkelighetsfjernt bilde av virkeligheten. Nysgjerrighet og refleksjon må derfor bli en del av undervisningen i skolen, for å få til en skolehverdag hvor elevenes iboende nysgjerrighet kan bli utfordret og stimulert (Lipmann, 2003, ss. 28-43).

Hvorvidt den kritiske tenkningen er et eget fag eller skal fungere som en metode i alle fag kan ses i sammenheng med spørsmålet om skolen skal lede til dannelse eller til utdanning, og dette vil jeg komme tilbake til i oppgavens diskusjonsdel, kapittel 6.

4.3.3 To hovedretninger i diskusjonen om kritisk tenkning

Den kontinentale og den anglo-amerikanske er to hovedretninger i dagens filosofiske diskusjon om kritisk tenkning. Under følger en kort beskrivelse av de to.

Den kontinentale retningen

Denne retningen kan beskrives som en kritisk pedagogikk som er samfunnsrettet og som er opptatt av å anvende en kritisk pedagogikk ute i samfunnet (Teige, 2016, s. 107). En viktig inspirasjonskilde til den kritiske pedagogikken er Jürgen Habermas. Han har blant annet vært opptatt av selvrefleksjon, som er sentralt for kritisk tenkning.

Kritisk pedagogikk har sitt utgangspunkt i kritisk teori. Kritisk teori er samfunnsteoretisk og samfunnskritisk og er ikke opptatt av å være objektiv. Samfunnet og fellesskapet som menneskene er en del av er sentrale for Habermas, i motsetning til Kant som tok mer utgangspunkt i individet (Teige, 2016, s. 109).

Kritisk tenkning og kritisk pedagogikk har felles interesser vedrørende skole når det gjelder politisk dannelse, indoktrinering og propaganda. Objektivitet i undervisningen kan diskuteres i lys av kritisk pedagogikk. Kanskje er det ikke mulig å få til, men læreren kan være tydelig på sin innstilling til elevene, uten å påvirke med sine personlige holdninger. Et mål i den kritiske pedagogikken er at elevene skal utvikle egne holdninger, ikke la seg overbevise og arve læreren sine.

Skolen er med på å utdanne og å danne elevene. Utdanningen kan bidra til å legitimere rådene samfunnsforhold eller legge opp til undervisning som peker mot kritisk analyse og frigjøring fra de samme rådende forholdene (Børhaug & Christophersen, 2012) Skolen er en institusjon som formidler verdensbilder, verdier og holdninger. Det å skape oppslutning om disse kan sies å bidra «til at grunnleggende institusjoner i et demokratisk samfunns skal bestå» (Børhaug & Christophersen, 2012, ss. 14-15). Det er problematisk om skolen velger å holde ett syn eller ett perspektiv som det eneste rette, det kan ende med det som forfatterne av boken kaller «autoriserte samfunnsbilder». De mener at slike samfunnsbilder blir til dersom verdensbildet de presenterer blir presentert som udiskutabelt og selvsagt. Slik jeg forstår det står dette i sterk kontrast til det som den kritiske pedagogikken har som mål, å stille kritiske spørsmål for å undersøke om det finnes flere forklaringer eller andre, bedre svar og løsninger til det samme spørsmålet.

Et faglig innhold som problematiserer ulike forhold ved samfunnet kan kalles «åpent», og et faglig innhold som ikke gjør det for «lukket» (Børhaug & Christophersen, 2012). Et faglig innhold som er åpent, er med på å legge til rette for arbeid med kritisk tenkning i fagene, da innholdet blir presentert ut fra ulike perspektiver, med ulike forklaringer og løsninger. Ovenfor er noen av (Case, 2005) sine refleksjoner til kritisk tenkning beskrevet. Han skriver at kritisk tenkning kan være et svært nyttig tenkeverktøy. For å lykkes i et slikt arbeid er det en forutsetning for elevene at læreren presenterer dem for ulike perspektiver og forklaringer til aktuelle temaer. Et åpent faglig innhold, som (Børhaug & Christophersen, 2012), kalle det.

Anglo-amerikansk kritisk tenkning

Her handler den kritiske tenkningen mer om et pedagogisk ideal, det er ikke koplet opp mot samfunnskritikk eller politisk danning. Robert Ennis og William Hare er sentrale pedagogiske filosofer innenfor den anglo-amerikanske retningen, (gjengitt i Teige, 2016). Ennis har definert begrepet kritisk tenkning i flere omganger, og i den siste definisjonen legger han «vekt på en spesifikk type tenkning, den må være reflekterende, med et bestemt mål» (Teige, 2016, s. 111). Individet skal diskutere med seg selv, og gjøre seg opp en mening om hva som er rett og hva som er galt. Dette perspektivet kan sies å være mer individorientert enn det kontinentale perspektivet, som i større grad er opptatt av samfunnet som en helhet. Tidligere i dette kapitlet er Dewey's begrep «refleksivitet» nevnt (Dewey, 1997), og det er naturlig å peke tilbake på det i forbindelse med Ennis sine beskrivelser av individet som må diskutere med seg selv og ta stilling til hva som er rett eller galt. Denne indre refleksjonen, samtalen

med seg selv, er viktig både hos Dewey og hos Ennis, i forbindelse med evnen til å tenke kritisk (Teige, 2016).

Den anglo-amerikanske tradisjonen har flere idealer og den kritiske tenkningen er en av dem. (Teige, 2016) beskriver den som et overordnet ideal, ikke et mål som skal nås. Kritisk tenkning som et overordnet mål passer også inn i (Case, 2005) beskrivelser av kritisk tenkning som et tenkeverktøy, som er allmenn-nyttig som et redskap i alle skolens fag.

Ennis er en annen representant for et lignende syn på kritisk tenkning. Han var opptatt av at kritiske tenkningen er et ideal som skolen må lære bort slik at elever som går ut av skolen har de rette ferdigheter og prinsipper slik at de kan *anvende* den kritiske tenkningen på egenhånd, i det virkelige livet (Teige, 2016).

4.3.4 Oppsummerende kommentarer om kritisk tenkning og dybdeløring

I dette kapitlet er kritisk tenkning beskrevet ut fra ulike perspektiver og jeg har forsøkt å peke på hva hvordan ideen om kritisk tenkning kan forklares. Dersom vi forsøker å beskrive eller forklare hva kritisk tenkning er, slik jeg har gjort forsøk på i denne delen, viser det seg at «innholdsbeskrivelsen» til dybdeløring og kritisk tenkning på flere måter er lik. For å oppsummere vil i det følgende peke på noen koplinger mellom dybdeløring og kritisk tenkning.

En grunn til at begrepene kritisk tenkning og dybdeløring ble valgt til dette masterprosjektet er at de er sentrale i fagfornyelsen. Det jeg ikke var klar over da jeg startet med prosjektet var hvor nært knyttet til hverandre de to begrepene er. Beskrivelsene ovenfor om hvordan en prosess med kritisk tenkning kan være med å kople ny kunnskap sammen med allerede etablert kunnskap, å se kritisk på dette i sammenheng og ende opp med ny kunnskap, det er sammenfallende med det som er beskrevet i kapitlet om dybdeløring. En grunnleggende faktor som er med på å fremme læring er å bringe frem forkunnskaper og å sette den i sammenheng med det nye som skal læres. Ludviksenutvalget brukte blant annet «How people learn» (National Research Council, 2000) som kilde i sitt arbeid med NOU 2015:8, hvor faktorer som fremmer læring blir grundig beskrevet.

Kritisk tenkning og dybdeløring henger tett sammen, det finner vi også bevis for i ny overordnet del av fagfornyelsen. «Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre under kapitlet som heter «Skaperglede,

engasjement og utforskertrang» finner vi at «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» Det med å stille spørsmål og å utforske er sentralt både for både dybdelæring og kritisk tenking.

Under samme kapittel, «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», står det også om barna naturlige nysgjerrighet og at det å stille spørsmål er noe som er naturlig for barn. Overordnet del beskriver hvor viktig det er å ta vare på denne naturlige nysgjerrigheten, for blant annet å bidra til å opprettholde et engasjement og en utforskertrang. Dette er momenter som slik jeg ser det er viktige både for å skape og opprettholde motivasjon, i tillegg til at det å stille spørsmål er viktig i forhold til dybdelæring og en kritisk tenkning. Å reflektere og konstruere kunnskap ved å se det nye man skal lære i sammenheng med det man kan fra før, er andre elementer som er viktige både for dybdelæring og kritisk tenkning.

Videre i et læringsperspektiv er det slik at elever som passivt er tilskuere eller tilhørere i undervisningen, har dårligere forutsetninger for å *forstå* det som er tema enn elever som har kritisk gransket, oversatt eller testet informasjonene de har blitt fått (Case, 2005). Dette er begrunnelser for at det er fordelaktig for elever at læreren legger vekt på dybdelæring og kritisk tenkning, som jeg mener avsnittet ovenfor beskriver.

Å gi elevene en forståelse for en kritisk tenkemåte og lære å bruke fornuften på en systematisk og undersøkende måte krever mye av læreren og lærerens undervisning. Det er også en rekke andre forutsetninger som må tas hensyn til dersom målet er å få implementert kritisk tenkning som et tenkeverktøy i skolen.

I diskusjonskapitlet vil jeg bringe sammen kritisk tenkning fra et teoretisk perspektiv, lærere og rektors refleksjoner rundt begrepet og beskrive noen forutsetninger for implementering av kritisk tenkning i skolens undervisningspraksis.

4.4 Biestas ulike dimensjoner for utdanning

Biesta (2013) og (2019) har presentert tre domener som beskriver utdanningens formål. Han kaller de tre for kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Disse er relevante for dette masterprosjektet da de kan være med på å beskrive eller forklare skolens forståelse og bruk av begrepene kritisk tenkning og dybdelæring. Lærerne skal implementere kritisk tenkning og dybdelæring i sin undervisningspraksis. Hvordan de forstår begrepene og hva de tenker og mener er formålet med å innlemme dem i elevenes læring, kan forklares gjennom Biestas ulike dimensjoner for utdanning.

4.4.1 Kvalifisering

Kvalifisering handler om hvordan individet blir kvalifisert til å gjøre spesielle ting. Det er tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og verdier som bidrar til at du blir i stand til å gjøre noe. Det kan være spesifikk yrkeskompetanse eller generell kompetanse som er nyttig i et moderne samfunn. Utdanningen bidrar til at vi lærer noe som vi kan bruke i arbeidslivet og generelt til *å gjøre noe*.

4.4.2 Sosialisering

Gjennom utdanningen blir vi sosialisert inn i samfunnet, og lærer oss å bli en del av eksisterende sosiale og politiske rammer og strukturer. Individet får plass eller tar en plass i den gjeldende kulturen og de gjeldene rammene, og blir en som sørger for at systemene blir videreført. Dette kan bety at både de gode sidene ved den gjeldende kulturen blir videreført, men også de mindre heldige sidene ved kulturen.

4.4.3 Subjektivisering

Sosialisering handler om at individet blir en del av en eksisterende ramme, eller eksisterende systemer. Subjektivisering handler ikke om å bli en del av noe som allerede eksisterer, men å bli selvstendig og ta egne valg, komme med alternative løsninger. Biesta mener at formålet med utdanning ikke bare er kvalifisering og sosialisering, men også subjektivisering som handler om å vokse og utvikle seg i et samspill med andre som er forskjellig fra deg selv. På den måten kan utdanning bidra til at vi kan skape noe nytt i samfunnet, og ikke bare videreføre det som allerede eksisterer,

While qualification and socialisation can contribute to the empowerment of individuals in that they give them the power to operate within existing socio-political configurations and settings, subjectification has an orientation towards emancipation – that is, towards ways of doing and being that do not simply accept the given order, but have an orientation towards the change of the existing order so that different ways of doing and being become possible (Biesta, 2013, s. 6).

Avsnittet over peker på viktige momenter i forhold til kritisk tenkning og dybdelæring og hvordan de kan bidra i et kvalifikasjons-, sosialisering- eller subjektiviseringsperspektiv på det å lære. Senere, i diskusjonssdelen, vil utdanningens ulike formål bli diskutert i forbindelse med funn fra intervjuundersøkelsen og aktivitetsteorien.

4.5 Implementering

Pre-implementeringsprosesser på skolene knyttet til fagfornyelsen er det sentrale i dette masterprosjektet og det er derfor naturlig å ha med noen teoretiske perspektiver på implementering.

Som beskrevet i kapittel 2 handler implementering av reformideer i skolen om å sørge for at ideene nedfelles iblant annet strukturer, rutiner og prosedyrer og at de blir til organisatorisk praksis som så leder til ønskede resultater, (Røvik et al., 2014, s. 308). Implementeringsfasen er ofte en kritisk fase i reformarbeid fordi måten denne fasen planlegges og gjennomføres på, er avgjørende for hvordan ideene materialiseres og hvilken virkning de får i praksis.

Norskspråklig forskningslitteratur om implementering av reformer på skolefeltet er som allerede nevnt, lite omfattende, se kapittel 2. Det betyr ikke at det ikke er foretatt evalueringer av store skolereformer som for eksempel Reform 97 eller Kunnskapsløftet, men de vektlegger en teoretisering av selve implementeringsprosessen i liten grad (Røvik et al., 2014).

Hvordan implementeringsprosesser i skolen forløper og hva utfallet blir av ulike måter å legge opp implementeringen på er noe vi vet lite om (Røvik et al., 2014, s. 308). Studier viser at reformprosesser kan være svært skuffende. Skuffende fordi det viser seg at det å skape varig endring av praksis i skolens kjernevirksomhet ikke blir en realitet, selv om det er målsettingen til en reform. Dette skoleåret, 2019/2020, er det siste året før en ny skolereform skal implementeres, og Røvik (et al., 2014) er en av de som peker på at implementeringsprosessene er av stor betydning for hvilken virkning reformen vil få i praksis.

Det er vanskelig å finne eksempler på at implementering av nye reformer forløper enkelt og smertefritt, men ikke vanskelig å finne eksempler på at det er vanskelig å dokumentere effekter eller mer spesifikt å vurdere om effekten er forårsaket av en bestemt reform.

Det finnes mange studier som viser at reformprosesser generelt ofte skuffer, særlig skolereformer. Reformen som betinger varig endring av skolens kjernevirksomhet har ofte vist seg skuffende (Røvik et al., 2014, s. 307-326).

Under følger en kort redegjørelse av tre globalt sirkulerende implementeringsdoktriner, som også er også å finne som implementeringsdoktriner i utdanningsdirektoratet (Røvik et al., 2014, s.111 – 113).

4.5.1 Hierarkidoktrinen

Hierarkidoktrinen: en grunnleggende forestilling her er at implementeringsprosessene må "drives frem gjennom en optimal kopling av myndighet og kyndighet" (Røvik et al., 2014, s. 111-113). Den øverste politiske ledelsen sitter med makten til å reformere, det vil si på toppen i hierarkiet. Makt fra den politiske ledelsen blir avledet til UDIR slik at de har kraft til å gjennomføre de politiske føringene nedover og utover i utdanningsfeltet. En iverksettungskjede løper fra UDIR til regionale nivåer, til skoleeier / kommunene, den enkelte skole / rektor, til pedagogisk kjernepersonell / lærere og til den enkelte elev. Leddene i denne kjeden kan kalles redskaper for en mulig iverksetting. Dette perspektivet kan vi se i sammenheng med aktivitetsteorien. Av de seks komponentene i aktivitetssystemet vil redskaper være mest relevant for å forklare deler av implementeringsprosessen i mitt prosjekt, i lys av hierarkidoktrinen. Redskaper kan være diskursen på rektornivå eller lærernivå, og i aktivitetsteorien kan vi se at redskaper og hvordan disse brukes vil få konsekvenser for andre komponenter i systemet, som for eksempel objektet, som i skolesammenheng er undervisning. Dersom skoleledere omtaler eller behandler begrepet dybdelæring som en vedtatt sannhet med et innhold som ferdig definert, vil dette få konsekvenser for hvordan subjektet / subjektene vil forstå og arbeide med begrepet. Dette vil igjen få konsekvenser for elevenes læring, objektet, i aktivitetssystemet.

I hierarkidoktrinen er det også en sentral forestilling om at vedtak som er fattet og skal implementeres blir implementert og at de gir tilsiktede effekter. Toppen av hierarkiet kan forsikre seg om dette ved å innskrenke friheten til leddene nedover i iverksettungskjeden, sørge for kontroller og at resultatene er i tråd med politiske føringer (Røvik et al., 2014).

Rask tilkopling

Kjell Arne Røvik (Røvik et al., 2014, s. 312) refererer også til begrepet rask tilkopling. Organisasjoner oppfattes her som et redskap for måloppnåelse. Organisasjonene bør og kan ledes og styres fra toppen, av organisasjonens ledere, altså toppen av virksomheten. Hierarkidoktrinen for implementering springer ut fra denne rasjonelle teorien. Her er oppskriften at prosessen skal planlegges i detalj av toppledelsen, og de ansatte skal holdes oppdatert og gis informasjon fortløpende. Lederne skal også være *hands on*, og følge opp at de ansatte gjør det som de har blitt fortalt.

Hierarkidoktrinen og rask tilkøpling kan ses i en sammenheng med lineære intervensjoner som blir beskrevet nedenfor.

4.5.2 Profesjonsdoktrinen

Den grunnleggende forestillingen her er at iverksettingsprosesser bør være drevet fram nedenfra og opp. Som en motsetning til den hierarkiske doktrinen, som er drevet av initiativ som kommer ovenfra og ned. Læreren, som den bærende profesjon i sektoren, bør være den sentrale kraften som implementerer reformideer (Røvik et al., 2014, s. 112). Tre hovedargumenter blir brukt for å begrunne denne doktrinen. Det første er knyttet til at lærere og lærerprofesjonen er de som er mest kyndige i skole spørsmål. De vet best hva som fungerer best i klasserommet, de har erfaring og vet hva som virker i praksisfeltet. Det andre argumentet handler om at lærerne er den gruppen som er dominerende i utdanningssektoren og er representert i alle ledd og på alle nivåer. Profesjonsfellesskapet preges av tillitt og at de kan stole på at reformer som implementeres av representanter fra profesjonen er oppriktige i ønsket om en best mulig skole. Det siste argumentet handler om at utdanningshistorien kan gi "fasit". Historisk har lærerne som bærende profesjon både tatt initiativ til og gjennomført reformer i skolen (Røvik et al., 2014, s. 113).

4.5.3 Nettverksdoktrinen

Grunnleggende her er forestillingen om at iverksetting på utdanningsfeltet bør drives fram i nettverk eller partnerskap av deltagere fra ulike instanser, som blant annet nasjonale skolemyndigheter, skoleeiere og skoler. Autoriteten er flytende og kommer dersom man virker motivert og tar initiativ i nettverket. Et annet fokus her er at reformideene ikke bare kan forandre utdanningsinstitusjonen, men at utdanningsinstitusjonen også kan endre reformideer i løpet av implementeringen (Røvik et al., 2014, s.113).

Vi kan se nettverksdoktrinen i en sammenheng med aktivitetsteorien, vi kan kople den til tredje generasjons aktivitetsteori, som beskriver og analyserer to eller flere aktivitetssystemer som står i en relasjon til hverandre og som har et potensielt delt aktivitetsobjekt (Eri og Aas, antatt, s.8). I dette masterprosjektet kan fagfornyelsen være et objekt i flere aktivitetssystemer, som er forbundet til hverandre. Jeg kommer tilbake til dette i oppgavens diskusjonsdel, kapittel 6.

Utdanningsdirektoratets rolle som iverksetter

UDIR har en viktig rolle som iverksetter av vedtatte reformer i norsk skolesektor (Røvik et al., 2014, s. 109). Iverksetting, eller implementering, handler om å sette vedtak ut i livet. De skal tolke og konkretisere vedtak, som for eksempel en ny læreplan, og sørge for at vedtakene nedfelles iblant annet formålstjenlige aktiviteter på de praksisfelt de gjelder (Røvik et al., 2014, s. 109). UDIR fungerer som et viktig instrument for Regjeringen og departementene for å omsette politikk til praksis, og denne implementeringsjobben er en svært viktig del av deres virksomhet.

Implementering er vanskelig, ikke bare i skolesektoren, men innenfor alle samfunnssektorer (Røvik et al., 2014, s.110). Dette kommer til uttrykk på flere måter. Det er stor forskjell på hvordan implementeringsprosesser organiseres, hvordan de forløper og hva som blir resultatet av dem. Noen ganger kan resultatene av en implementering bli noe som skiller seg i stor grad fra det opprinnelige utgangspunktet, noen ganger vil det ikke skje noen endring i det hele tatt, tiltak som settes inn kan få en motsatt effekt av hva som var tenkt. Dette er relevant også med tanke på pre-implementeringsprosesser knyttet til fagfornyelsen. Et viktig spørsmål er om skolene vil lykkes med sine implementeringsstrategier, slik at lærerne vil bli satt i stand til å implementere fagfornyelsens ideer og visjoner i elevenes undervisning.

4.6 Intervensjoner

Lineære og formative intervensjoner kan brukes for å teoretisere og forklare informantenes opplevelse av de lokale utviklingsprosessene, og forskjellene mellom dem vil derfor bli beskrevet i det følgende. Skoler som arbeider ut fra kjennetegn på en formativ intervensjonsprosess, kan skape et annet grunnlag for å implementere fagfornyelsen enn skoler som har en mer lineær preget prosess (Engeström, 2011).

Formative intervensjoner kjennetegnes av forhandlinger mellom partene og at det skjer endringer underveis i prosessene, mens lineære intervensjoner er en mer mål-middel preget prosess, hvor målet er en standard løsning. I forhold til intervensjoner er det viktig å stille spørsmålet, hvor kommer ønsket om endring fra? For å beskrive forskjellene på formative og lineære intervensjoner har jeg satt opp en tabell som viser viktige forskjellene mellom de to, i forhold til veileders rolle, start, prosess og utbytte.

	Formative intervensjoner	Lineære intervensjoner
Veileders rolle	Stimulere til å opprettholde en endringsprosess ledet og eid av deltagerne	Veilederen ønsker å kontrollere prosessen frem mot ønsket utbytte
Start	Deltagerne møter konflikter / problemer som må håndteres – ikke kalkulert av veileder	Deltagerne møter en prototype. Innhold og mål er kalkulert inn på forhånd.
Prosess	Innhold og retning forhandles frem av deltagerne og veileder. Deltagerne tar ansvar for prosessen.	Deltagerne er forventet å utføre intervensjoner etter en på forhånd bestemt plan
Utbytte	Målet er å utvikle nye lokalt tilpassede løsninger.	Målet er en standardisert løsning

4.7 Fire perspektiver på skolen som organisasjon

Vi kan se og forstå skolen ut fra ulike perspektiver og ståsteder. Fire grunnleggende perspektiver; det strukturelle, human resource-perspektivet, det politiske og det symbolske perspektivet, blir beskrevet av Grutle (2018, ss. 34-72). Disse perspektivene kan være med på å diskutere funnene fra intervjuundersøkelsen i dette masterprosjektet, da ulike perspektiver vil kunne bidra med ulike forklaringer til utfordringer i lokale skoleutviklingsprosesser.

4.7.1 Det strukturelle perspektivet

Det strukturelle perspektivet har sitt utgangspunkt i to ulike teoretiske tradisjoner, «scientific management» knyttet til ledelse i industrien og en tanke om at ledelsen kunne effektivisere produksjonen og «monokratisk demokrati». Dette perspektivet bygger på grunnantagelser som at organisasjonen er opprettet for å nå spesifikke mål og at den blir mer effektiv gjennom spesialisering og en effektiv arbeidsdeling (Grutle, 2018, ss. 36-37).

Dette kan sees i forbindelse med en av aktivitetsteoriens komponenter, «arbeidsdeling». Det viser seg gjennom analyse av mitt datamateriale at spenninger kan oppstå i forbindelse med arbeidsdeling og utviklingsprosessene knyttet til fagfornyelsen.

En skoles struktur kan hjelpe oss til å bli klar over hvem som skal gjøre hva. Ansvarsfordeling mellom ulike avdelinger og funksjoner og hvordan den enkeltes arbeid skal samordnes med «alles» arbeid for å nå et felles mål om elevenes læring og utvikling, er en viktig del av dette bildet.

Dette kan vi også finne igjen i skillet fra første til andre generasjons aktivitetsteori. I andre generasjons aktivitetsteori blir det tydeligere at det er stor forskjell på å se på hva individet gjør, og hva individene kan bidra til i et fellesskap (Aas, 2013).

I et systemperspektiv og i et aktivitetsteoretisk perspektiv vil det være av betydning å vite hvem som gjør hva i skolesystemet, slik systemperspektivet er opptatt av. Her er det et horisontalt og et vertikalt perspektiv. Det horisontale er relatert til makt og det andre, vertikalt, til hvem gjør hva. I et systemperspektiv beskrives organisering av grupper og team på samme måte. Samordningen blir omtalt som vertikal mellom ledere og lærere, «fra ledelsen og nedover», og horisontal mellom kollegaer på samme nivå (Grutle, 2018, s. 43).

Fra lederperspektiv er innsyn i og kontroll over læreres praksis og elevers resultater viktig, og dette kontrollbehovet kan påvirke skolestrukturen. Det er dilemmaer knyttet både til en forstram struktur, og til en struktur som er løs eller har store mangler.

4.7.2 Human resource-perspektivet

«Dette perspektivet kan beskrives som humanistisk og vektlegger de menneskelige behov» (Grutle, 2018, s. 46). En antakelse er at organisasjonen og individet trenger hverandre, og at begge parter er tjent med å tilpasse seg hverandre.

En organisasjon preget av dette perspektivet er opptatt av å ta godt vare på de ansatte gjennom blant annet videreutvikling. På skoler preget av human-resource tenkning «vil lærerne oppleve å ha myndighet til å løse egne oppgaver, i samråd med andre og ut fra eget faglig skjønn» (Grutle, 2018, s. 47). Det er ikke slik at alle kan gjøre slik som de vil, ansatte må forholde seg til skolens mange rammer, men menneskelige ressurser og relasjoner preger samarbeidsrutinene.

Etterutdanning i form av planleggingsdager og utviklingsarbeid er noe som alle skoler tilbyr. Videreutdanning og annen kompetanseutvikling mer generelt er også noe som har blitt mer aktuelt i de senere årene, og det kan plasseres under dette perspektivet.

Medbestemmelse er et sentralt moment, det samme er teamsamarbeidet. Dette kan virke positivt inn på både motivasjon og ytelse. En grunn til det er at mennesker liker å ha ansvar for egne arbeidsoppgaver og stadig bli dyktigere i det de gjør.

Dette perspektivet vektlegger det å se hele mennesket, med ønsker og behov og relasjoner seg imellom. Med behov diskuteres det om dette er basale, fysiologiske behov eller behov som autonomi og kompetanse eller ønske om formål og mening. I forhold til formål og mening, er det slik at folk liker å se sitt bidrag som en del av helhetens bidrag, og kan ses i sammenheng med utøvelse av et profesjonelt skjønn.

Spenninger kan oppstå i lærerens undervisningspraksis og i utøvelsen av det profesjonelle skjønnet. En grunn til det kan være at strukturer eller tiltak ikke er forankret i personalgruppen. Dette henger sammen med det allerede nevnte behovet for autonomi og et ønske om å se sitt eget bidrag som en del av helhetens bidrag (Grutle, 2018, s. 54).

4.7.3 Det politiske perspektivet

Det politiske perspektivet dreier seg om å ta beslutninger, å fordele ressurser i et miljø preget av divergerende interesser (Grutle, 2018, s. 55) Organisasjoner, særlig i offentlig sektor, ses på som koalisjoner av enkeltpersoner og interessegrupper. Interessemotsetningene mellom individer og grupper, kan prege organisasjonen og beslutninger som tas er resultater av forhandlinger. Målsettinger er videre ikke noe som fastsettes fra toppen, men også noe som forhandles frem mellom de ulike interessehaverne. Det betyr at også fastsatt nasjonale standarder som læreplan og formålsparagraf forhandles lokalt, slik at de overordnede målene omsettes til lokale handlingsmål. «Lokal meningsskaping» er et begrep som Grutle bruker i denne sammenheng for å forklare at «satsinger og utviklingsarbeid må gjenskapes i handlinger lokalt, og at det er det som gir mening lokalt som får betydning for elevenes» (Grutle, 2018, s. 59). Dette vil jeg ta opp igjen i diskusjonsdelen i kapittel 6, da det er relevant for fagfornyelsens plass i det profesjonelle felleskapet og for elevenes undervisning.

Ut fra politisk forståelsesramme vil ikke en måte å organisere arbeidet på fremstå som bedre enn andre. Det vil være de ulike aktørenes preferanser som avgjør hva de vektlegger som skolens hovedoppgave. Eksempler på ulike aktører er lærere, elever, ledere og foreldre. Skolens styringsdokumenter vil også bli tatt opp til forhandling, da det er mange ulike måter å arbeide med for eksempel *det brede samfunnsmandatet* som skal ivaretas gjennom lærernes undervisning.

Hvor endringsimpulser kommer fra og hvordan disse håndteres vil være ulikt på ulike skoler og i lys av de ulike perspektivene som beskrives her. Ulike grupper dannet på grunnlag av et interessefellesskap, vil i et politisk perspektiv ønske å sette målene selv for prosessene de er en del av. Dette kan vi kalle prosesser som er drevet nedenfra og opp. Initiativ som blir presentert ovenfra, som stortingsvedtak eller fra skoleeier, vil bli arbeidet med i ulike grupper, slik at en lokal meningsskapning kan bidra til at initiativene som ble presentert ovenfra, kan få en betydning i de lokale klasserommene.

Makt beskrives som sentralt i dette perspektivet, blant annet fordi den som har makt er «den som får noe til å skje» (Grutle, 2018, s. 56), og rektor er den med mest makt i dette perspektivet.

4.7.4 Det symbolske perspektivet

I en symbolsk forståelsesramme er kulturen, de usynlige rammene, viktig for å forstå det som skjer i organisasjonen. Videre er ikke det viktigste hva som skjer, men hva det faktisk betyr. Hva symboliserer ulike handlinger som gjennomføres i organisasjonen? (Grutle, 2018, ss. 64-73). Verdier og visjoner er viktige som organisasjonssymboler. På skoler kan verdiene være uttalte i form av en offisiell visjon. Denne felles visjonen må være noe som alle har et eieforhold til, slik at den fungerer som en «delt visjon» (Grutle, 2018, s. 65).

Møter og planlegging kan ses på som handlinger, men også som symbolhandlinger. Planlegging på team eller i andre grupper kan ha begrenset verdi, dersom det er «symbolarbeid» og ikke fører til handling i klasserommet (Grutle, 2018, s. 70). Videre kan det å ha laget ulike planer være et symbol på handlekraft, men det er ingen garanti for at det vil lede til ideene i planen vil omsettes til handling som får konsekvenser for elevene i klasserommet.

Team og arbeidsgrupper kan oppleves som «et heft» eller «et løft». Dersom gruppemedlemmene opplever at det de gjør sammen er meningsfullt, kan det bidra til økt innsats. For å utvikle slike velfungerende grupper trekkes felles fagspråk, kreativitet og humor frem som faktorer som påvirker en «gruppeånd» positivt (Grutle, 2018, s. 71).

5 Resultater

I dette kapitlet vil informantenes bidrag til prosjektet, gjennom de ni intervjuene som er gjennomført, bli presentert. Jeg vil beskrive hva lærere og rektorer sier om faktorer som fremmer og hemmer pedagogiske utviklingsprosesser og deres erfaring med og kunnskap om begrepene kritisk tenkning og dybdelæring.

Utviklingsprosesser

En av kategoriene jeg brukte som et første ledd i analysen av det innsamlede materiale het *utviklingsprosesser* og underkategoriene var *faktorer som fremmer* og *faktorer som hemmer* gode prosesser. Lærere og rektorer svarer til en viss grad sammenfallende på disse spørsmålene. Faktorer de mener er med på å fremme gode utviklingsprosesser blir beskrevet først og faktorer som kan være til hinder for slike prosesser blir beskrevet etterpå.

5.1 Faktorer som fremmer gode utviklingsprosesser.

5.1.1 Langsiktighet og få satsingsområder

Lærere og rektorer er opptatt av at få satsingsområder, et smalt fokus, er viktig for å lykkes med pedagogiske utviklingsprosesser. Men, de snakker med minst to tunger når de snakker om det. Særlig gjelder dette rektorene. Alle sier at det er viktig med langsiktighet og få satsingsområder, men de snakker samtidig om at det er mange ting de er forpliktet til å bruke tid på i løpet av et skoleår, og at dette vanskeliggjør ønsket eller idealet om en smal og spisset strategisk plan.

Rektorene i Oslo er underlagt en områdedirektør, utdanningsdirektøren, føringer og retningslinjer fra utdanningsdirektoratet og nasjonale retningslinjer som Opplæringsloven, Formålsparagrafen og gjeldene læreplan. Dette er med på å skape spenninger i prosessene knyttet til arbeid med blant annet skolens strategiske plan. Rektorene mener det er viktig med langsiktighet og få satsingsområder og at dette er kommet frem i skolens strategiske plan. Men, de erkjenner samtidig at det å være underlagt andres kontroll og andres føringer vanskeliggjør en slik praksis.

Jeg vil komme tilbake til hvordan spenningsfeltet mellom idealet og virkeligheten, og spenningsfeltet mellom lokal frihet og nasjonale / regionale rammer fører til dilemmaer i utviklingsprosessene og i implementeringsprosessene i diskusjonsdelen, kapittel 6.

I forhold til skolens strategiske planer mener rektorene videre at de er gode på å prioritere, og at det ikke er krevende å bruke tiden på en hensiktsmessig måte. En rektor sier følgende når vi snakker om tidsbruk og prioriteringer:

Informant (R): Tid? Ja, det er styrende for mange lærere!!

Intervjuer: For rektorer også kanskje? At du har mange ting å gjøre, at det er mye du er forpliktet til å følge opp?

Informant (R): Jeg opplever ikke at det med tid er et problem. Det handler om prioritering.

Intervjuer: Og den synes du ikke er så krevende?

Informant (R): Nei, jeg synes ikke det er så vanskelig. Fra ledernivå nei.

Lærerne er uenige i at det er enkelt for rektorene å prioritere oppgaver og hva de skal bruke tid på. De snakker om at det ikke settes langsiktige mål i stor nok grad og at innholdet i fellestiden ikke er så forutsigbar som de kunne ønske.

Rektorer mener langsiktighet, få satsingsområder og dybde på nytt innhold er viktig for gode utviklingsprosesser og det er lærerne enige i. Alle lærerne snakker engasjert om dette, og de mener punktene er svært viktig for å lykkes i utviklingsprosesser som den de er inne i nå. De mener imidlertid ikke at rektorene legger til rette slik at det er langsiktig nok, få nok satsingsområder eller nok dybde på det nye de skal sette seg inn i.

5.1.2 En aktiv ledelse og ledelsens ansvar i prosessene

Lærere og rektorer er enige om at mye av ansvaret for de pedagogiske utviklingsprosessene må ligge på skolens ledelse. Alle respondentene snakker om dette. Lærere er opptatt av at prosessene må ledes på en solid og god måte av ledere som er oppdaterte, fremoverlente og som har en klar plan. Lærerne sier ting som: «arbeidet må ledes, leder må ta ansvar og sørge for at det skjer noe» og «leder må være godt forberedt og ha en klar plan».

Alle rektorene sier at det er de som har hovedansvaret for utviklingsprosessene på skolen, også de som er knyttet til fagfornyelsen. Rektorene forteller at de deler ansvaret med de andre i ledergruppen, og med skolens plangruppe. I denne gruppen sitter en lærer fra hvert trinn i tillegg til skolens ledelse. Mandatet til plangruppen er å bidra i skolens pedagogiske utviklingsarbeid, samt å være med på å bestemme innhold til strategisk plan og hvordan lærere og ledere skal arbeide for å nå de målene de setter seg. På enkelte skoler kalles dette noe annet enn plangruppe, men lærerne og rektorene jeg har snakket med refererer alle til «plangruppen».

Lærerne ønsker at ledelsen skal være «tett på» i prosessene og tydelig legge til rette for at de skal bli tatt med på råd for å skape gode og fruktbare prosesser. Rektorer er også opptatt av å være «tett på» i prosessen. De mener det er viktig av flere grunner. En grunn er at de er redde for at det ikke vil skje noen ting, dersom de ikke er tett på. De har erfaring med at lærere ikke foretar seg noen ting, dersom de ikke blir tett fulgt opp. Dette er et eksempel som viser at

lærere og rektorer bruker de samme ordene når de svarer, men det viser seg at de mener ganske ulike ting selv om de sier det samme eller omtrent det samme. Det er ikke det samme å ønske en «tydelig leder» i et utviklingsarbeid slik som lærerne sier, og det å kontrollere at lærerne gjør det de skal, slik som rektorene sier. De bruker uttrykket «å være tett på» begge to, men rammer det inn ulikt.

5.1.3 Bred deltakelse og stor grad av involvering

Lærerne ønsker at lederne legger opp til prosesser som inviterer til deltakelse og engasjement. De ønsker at lederne skal lytter til dem og «spørre hva vi synes». Lærerne mener det er viktig å oppleve at de er involvert i prosessene for å kunne bygge opp et eierforhold til den nye planen, fagfornyelsen 2020.

Lærerne sier også at det viktig å føle at de er aktive deltakere i prosessen. De liker ikke når ting skjer «over hodet» på dem, eller når de føler at ting «blir presset på dem», ovenfra. De sier videre at det er viktig å være involvert i alle ledd i prosessen.

Hvordan arenaer som team- og fellestid blir brukt, er av betydning for hvor godt lærerne opplever at de er involvert i prosessene.

Både lærerne og rektorene snakker spesifikt om plangruppen som et organ som kan og bør involveres i stor grad i prosesser som dette. Ved å delegerer ansvar for planlegging og gjennomføring av delprosesser knyttet til fagfornyelsen til plangruppen vil prosessene bli mer preget av læring lærerne imellom i stedet for et opplegg hvor en leder, altså en på nivået over lærerne, skal stå for både den praktiske tilretteleggingen og gjennomføringen av prosessene. En lærer sier spesifikt at hun er opptatt av at «plangruppa er sterkt involvert og får mye ansvar, både med prosess og gjennomføring».

Rektorene er også opptatt av å involvere lærerne i prosessen, de sier det er viktig at «folk opplever at de er en del av en prosess – å være involvert» og at «prosessene må forankres i personalet». De tror det er viktig at lærerne får et eierskap til prosessen og til «produktet», den nye læreplanen.

5.1.4 Følelse av felleskap

Rektorene er opptatt av at alle skolens lærere og assistenter må få informasjon om og tilgang til kunnskap om det nye som skal implementeres i skolens praksis. De mener også det er viktig at de ansatte må føle at de er en del av «det samme laget» og at de drar «i samme retning». To av rektorene snakket spesifikt om verdien av å involvere flere enn bare lærerne i prosessen. De snakker om å involvere skoleassistentene i tillegg, samt aks-ansatte. En av

skolene hadde i tillegg tatt med renholdere og vaktmester på høstens seminar, hvor tema var fagfornyelsen, for å sikre at alle skulle oppleve at de var en del av skolen og at alle har noe å bidra med i utviklingsprosessene. Rektoren nevner spesifikt at vaktmesteren kan involveres i det overordnede temaet *bærekraftig utvikling*, fordi han blant annet tar mye ansvar for kildesortering på skolen. Hun snakket en god del om at en annen positiv sideeffekt med å ta med alle skolens ansatte på seminar er at alle blir bedre kjent med hverandre. Dette handler om å bygge en følelse av fellesskap. Alle rektorene var opptatt av at det er en viktig faktor for å få til gode utviklingsprosesser.

5.1.5 Motivasjon

Motivasjon nevnes av begge parter som en faktor som er med på å fremme gode utviklingsprosesser. En rektor mener dette handler om at lærere har et ansvar for å engasjere seg, hun kaller det et «engasjementsansvar». Ingen av rektorene snakker om hva de kan gjøre for å skape motivasjon og engasjement.

Kun en av lærerne snakket om motivasjon som en faktor som er med på å fremme gode utviklingsprosesser. Hun snakker om «tid, motivasjon og endringsvilje». Det var ordene som impulsivt kom, da jeg spurte om hva som virker fremmende for gode prosesser.

5.1.6 Praktisk organisering av utviklingsarbeid

Jeg spurte informantene om hvordan de så for seg at utviklingsprosessene knyttet til den overordnede delen, kritisk tenkning og dybdeløring kunne organiseres, og svarene deres er gjengitt nedenfor.

Rektorene svarer ikke så konkret på hva de mener er viktig å tenke på rundt praktisk organisering av utviklingsarbeid. De sier at det er viktig å variere, at innholdet skal være nyttig og at det helst ikke skal være kjedelig.

Lærerne derimot er temmelig samstemte når de snakker om hvordan de ønsker at prosessene skal organiseres for at utbyttet skal bli best mulig. De sier at de ønsker en prosess hvor minst mulig foregår som felles, muntlig gjennomgang for hele personalgruppen. Det kan fort bli kjedelig, sier flere av dem. Færre kommer til ordet når for mange er samlet, det føles mindre forpliktende og en får et mindre utbytte av å være til stede om gruppen er for stor. De er imidlertid helt enige om at en felles introduksjon til et nytt tema er viktig. En grunn til det er at det kan skape en felles referanseramme. Lærerne mener det er viktig at det er en felles i lærergruppen av begreper som kritisk tenkning og dybdeløring.

Etter en felles oppstart foretrekker de å dele seg opp i mindre grupper. I gruppene er det en forutsetning at de har et konkret oppdrag som de skal jobbe med, og en forventning om at det skal leveres noe skriftlig i etterkant, som skal brukes til «noe ekte», noe som vil få en betydning for skolen. Lærerne mener at flere stemmer blir synlige og tydelige på denne måten, det blir mer forpliktende, man får et større eierforhold til prosessen og man føler seg som en aktiv deltager på veien mot et felles mål. Slik oppsummerer lærerne spørsmålene om hvordan fellesmøtene, felles utviklingstid, kan eller bør organiseres.

5.2 Hindringer for gode utviklingsprosesser

Oppsummert nevner rektorene over 20 ulike faktorer som er til hinder for gode utviklingsprosesser, mens lærerne oppsummert nevner 14 ulike faktorer. Det er kanskje naturlig at rektorer er mer bevisst på dette enn lærere, da en av deres viktige ansvarsfelt er skolens pedagogiske utvikling.

Faktorene tid, struktur og endringsvilje kan være med på å hindre gode utviklingsprosesser, sier intervjupersonene i dette prosjektet. Under vil hver faktor bli beskrevet ut fra hva som kom frem i lærer- og rektorintervjuene.

5.2.1 Tid

Lærere mener at «for lite tid» er til hinder for gode prosesser. Dette nevnes av alle lærerne som et av de aller største hindrene for vellykkede utviklingsprosesser. De snakker om at det settes av for lite tid og en konsekvens av det er at de opplever at de får for lite kjennskap til det nye de skal sette seg inn i. «Det blir for lite dybde på det», sier de.

De er også opptatt av at «andre oppgaver» ikke forsvinner, selv om det for eksempel kommer en ny læreplan som alle må sette seg inn i. Lærerne mener at ledelsen har et stort ansvar for å prioritere noen oppgaver fremfor andre, og at strategisk plan ikke i god nok grad tar hensyn til behovet for å jobbe langsiktig og strukturert frem mot et kjent mål.

Lærerne sier mange ting knyttet til tid. I tillegg til ledelsens prioritering av tiden og oppgaver de blir satt til å løse, er de opptatt av at det de skal bruke tid på «er fornuftig» med tanke på en konkret undervisningssituasjon. De mener at tiden som er satt av til pedagogisk utvikling på skolen ikke bare kan være «arbeid med fagre ord», det må være til praktisk nytte i klasserommet. «Det er jo det som er jobben vår», som en lærer sier.

Rektorene sier også at det å bruke for lite tid på et tema eller et område er til hinder for gode prosesser. I forlengelsen av dette med tid og omfang som ulike temaer krever, forteller de om at «tiden er styrende for mange lærere» og refererer blant annet arbeidstidsavtalen. Den kan

oppleves som styrende og er til tider et hinder for gode prosesser for lærere, sier rektorene. En av rektorene referer til at «Arbeidstidsavtalen er ikke like viktig bestandig, målene må nås». Meninger som dette, og andre utsagn som ligner, står i skarp dissonans med læreres oppfattelse av arbeidstidsavtalen, prioritering av tid og oppgaver og respekten for hverandre i et profesjonelt fellesskap.

5.2.2 Struktur

I forlengelsen av dilemmaer knyttet til tidsbruk kommer faktorer knyttet til struktur og organisering av skolehverdagen opp.

«For mange ting man skal jobbe med samtidig». «For mange hester på en gang». Som nevnt i tidligere avsnitt er streng disiplin rundt tidsbruk og en stødig kurs mot et kjent mål faktorer som legger til rette for gode utviklingsprosesser. På motsatt side sier lærerne at dersom ledelsen ikke forholder seg strengt til en fastlagt plan, men «hopper og spretter litt slik som det passer dem», da vil det være et hinder for gode prosesser.

«Planer som slår hverandre i hjel», tillegg til en sprikende organisasjon, mener en rektor var og er til hinder for gode utviklingsprosesser. Hun er opptatt av en presis og slank strategisk plan, som det er helt sentralt å holde seg til for å klare å gjennomføre gode utviklingsprosesser. Hun får støtte for dette av de andre rektorene, men de svarer ikke like konkret eller rangerer det like høyt. Alle de tre rektorene er inne på tema strategisk plan og konsekvenser denne har for hvordan skolen jobber med utviklingsarbeid, men de er ikke like tydelig på hvor viktig det er både for dem selv, men også for lærerne, å bruke den til det den er ment for, å jobbe strategisk for å nå målene de har satt seg.

Halvparten av lærerne har en klar mening om at «hjemmelekser» er negativt for utviklingsprosesser, altså arbeid som de blir bedt om å gjøre hjemme / på fritiden. De sier at det bør settes av tid i arbeidstiden til alt som vedrører jobben. Andre lærere never at det er en fordel å være forberedt til møter, og nevner at det noen ganger settes av tid i arbeidstiden til å «lese noe» som ledelsen har bedt dem om å lese. Rektorene sier at de sjelden ber lærerne lese noe på fritiden, men at de gjør det noen ganger. Det handler om å holde seg oppdatert og å være i en profesjonell utvikling, sier de.

5.2.3 Endringsvilje

Rektorene snakker om endringsvilje hos lærerne som en faktor som både kan hindre og fremme gode utviklingsprosesser. De snakker om at «den generelle innstillingen til den enkelte», er av betydning for hvor godt de vil lykkes med utviklingsprosesser. Alle rektorene

svarer at enkeltlærere kan være bremseklosser like mye som pådrivere i en krevende utviklingsprosess, som den som de inne i nå med fagfornyelsen. De er alle tydelig på at «vriompeiser» og folk som ønsker å lukke øynene og «vente til det går over», finnes alle steder. Ansatte med «hoftefeste» og hvor mye støtte de har i resten av kollegiet får konsekvenser for hvor godt eller dårlig en utviklingsprosess kan fungere.

Bare en lærer snakker om endringsvilje som en faktor som kan være til hinder for gode utviklingsprosesser.

5.2.4 Å være sent ute

Om man er «for sent ute» er dette med på å hindre gode prosesser. Flere lærere lurte på om skolen i rute med tanke på fagfornyelsen. De har brukt noe tid på å sette seg inn i den nye læreplanen, men er usikre på om det er nok og om skolen vil legge til rette slik at de vil føle seg forberedt i august 2020. Både lærere og rektorer sier at støttematerialet fra UDIR kommer for sent ut til skolene, og at det er med på å forsinke prosessene.

Informant (L): Så, så vi har konsentrert oss om overordnet del, som jeg mener vi burde startet med i fjor.

Intervjuer: Ja?

Informant (L): Som jeg mener at vi er altfor sent ute med! Dette skulle vi ha gjort i fjor!

Læreren referer her til strategisk organisering av arbeidet med fagfornyelsen. Hun sier at «den overordnede delen er jo ferdig», og skulle vært tatt i bruk fra dette skoleåret. Det har de ikke gjort på skolen hvor hun jobber, og det er et av hennes argumenter som peker mot at de for sent ute med prosessene. Den samme læreren sier at skolene vil trenge mye støtte i lang tid etter at læreplanen er ferdig og i implementeringsfasen. Hun håper at UDIR ikke vil overlate skolene til seg selv høsten 2020. Dette vil hindre en implementering av fagfornyelsen, mener hun. Skolene er ikke i stand til å håndtere implementeringen helt på egenhånd, uten ekstern støtte, mener hun.

5.3 Rektors erfaring med og kunnskap om begrepet kritisk tenkning

To av tre rektorer sier de forbinder begrepet intuitivt med kildekritikk. De sier selv at det er kanskje å se litt enkelt på det, men det er det første de tenker på. De samme rektorene nevner at begrepet skapte begeistring på planleggingsdagene og at det var flere lærere som ønsket å jobbe mer med det. Rektor har en formening om at det skyldes at begrepet er det som er meste ukjent for lærerne fra før, og at de av den grunn synes det er interessant å jobbe for å forstå det bedre. En annen grunn kan være at de føler seg utrygge på hva som ligger i det, og trenger

mer kunnskap selv før de aktivt kan bruke det i en undervisningssituasjon. En rektor sier også noe at kritisk tenkning kan brukes til å vurdere ny kunnskap og forstå det nye på en bredere måte. En annen rektor sier med en liten latter at dette er noe norske barn er kjent for å være gode på, «bedre enn i matte å sånn», men videre i intervjuet snakker vi om at norske barn kanskje er «gode på å kverulere» men at det er noe helt annet å kunne stille gode kritiske spørsmål til lærestoff og til egen læring. En rektor mener at begrepet kritisk tenkning kanskje vil være nyttig i vår tid for å behandle noen av de store spørsmålene som er viktig for alle elever, for eksempel klima.

Jeg spurte om rektorene tror at de må omstrukturere eller omorganisere tidsbruk eller andre rammer for å få implementert begrepene kritisk tenkning og dybdelæring. En rektor sier at det er for tidlig å svare konkret på dette, det er noe som lærerkollegiet og hun må finne ut av sammen i løpet av dette skoleåret. En annen rektor sier at det ikke vil kreve endringer av strukturer for å implementere de nye begrepene, men det vil være nødvendig «å bruke strukturen vi har på en bedre måte». Den siste rektoren mener det er helt nødvendig å gjøre endringer i struktur og organisering for å implementere begrepene. Hun snakker om at skolekulturen har vært preget av autonome lærere, og at det vil kreve endringer i regi av ledelsen for å sikre at lærerne jobber mer likt og etter de samme systemene. Hun snakker om at det er viktig med føringer som gjelder *alle* blant annet med tanke på mer samarbeid både på team og om fag og på tvers av trinn, som vil være nødvendig for å nå målet om en mer dybdebasert læring.

5.4 Læreres erfaring med og kunnskap om begrepet kritisk tenkning

Alle lærerne sier noe om at begrepet er vanskelig å definere og det er vanskelig å si noe konkret om hva det egentlig er. Alle nevner noe om kildekritikk, men de sier også at de er klar over at det er noe mer enn dette. Det metakognitive perspektivet sier de lite eller ingenting om. De har også problemer med å se for seg hvordan dette kan implementeres egen undervisningspraksis. De mener det er vesentlig at de får mer kunnskap selv først, om hva kritisk tenkning i fagfornyelsen er og hvordan de på skolen kan jobbe for å implementere det på en god måte. En lærer sier:

.. det er et vanskelig krav de har «slengt ut» til landets tusenvis av lærere.. Hvordan ivaretar lærerutdanningen dette kravet? Allmennlærerutdanningen og masterløpet?

Hun har tanker om at allmennlærerutdanningen var bedre egnet for å ivareta ny overordnet del og arbeid med kjernebegrepene dybdelæring og kritisk tenkning, enn nåværende

lærerutdanning. Hun tror at arbeid med for eksempel dybdelæring vil kreve mer fagovergripende undervisning, og at allmennlæreren er bedre rustet til en slik undervisning, enn fagspesialistene som utdannes nå.

Idèen om kritisk tenkning og de overordnede temaene vil medføre at læreren må ta i bruk mer personlige sider av seg selv for å undervise på en overbevisende måte, sier en lærer. Hun mener det er:

litt vanskelig å se for seg hvordan det kan konkretiseres, men på mange av de temaene så er det ikke bare det at vi trenger kanskje ny læring som lærere, men mye av det er litt sånn, det krever litt sånn subjektiv og individuell kompetanse også. Altså *hvor engasjert du er* i deling og ganging eller i diverse temaer som rev og rådyr, det er ikke så farlig, men hva du tenker om bærekraftig utvikling, matvarer, kjøttspising og plastkasting, det er veldig aktuelle, ekte tema da, som du gjerne *mene* noe om. Som voksen person, hvis ikke jeg bryr meg egentlig, så hjelper det jo ikke å snakke om bærekraftig utvikling! Det handler mer om oss som person, altså - det må være et engasjement der. Hvis jeg ikke klarer det, så er det jo ikke noe vits.

Hun mener altså at fagfornyelsen krever en mer personlig tilnærming til noen temaer, enn det som har vært nødvendig frem til nå. Hun understreker også en forutsetning for at hun skal lykkes er at hun kan vise et ekte engasjement, og at hun bryr seg.

«Mange lærere ikke er spesielt kritiske selv, og det vil gjøre det vanskeligere å implementere en praksis som er preget av kritisk tenkning», sier en annen lærer. Hun mener mange lærere godtar føringer og ideer som de egentlig ikke er for, men de tenker ikke over at de er imot eller de tør ikke si ifra om at de egentlig er imot.

Det kommer også frem av delen under, men det er verdt å merke seg at lærere uttrykker seg mindre konkret om begrepet kritisk tenkning enn om dybdelæring. Jeg opplever at de er mer kjent med dybdelæring og har flere konkrete forslag til hvordan dette kan implementeres i egen undervisning. Lærerne sier at de trenger mer kunnskap selv, før de kan endre egen praksis og implementere en ny idè som kritisk tenkning på en god måte.

5.5 Rektors erfaring med og kunnskap om begrepet dybdelæring

Jeg spurte rektorene hva de legger i begrepet og spurte om hvilke erfaringer de har med det. Rektor på en skole svarer slik:

Jeg er, ja jeg er jo veldig glad for hmm den den endringen! For nå var den pendelen helt ute! Og It`s learning var med på å gjøre slik at vi ikke kunne se fagene samlet lenger. Så jeg tenker at det må være helt riktig. En rikere forståelse, færre kompetansemål, en mer helhetlig forståelse. Men jeg er litt redd for den individuelle friheten også.. Det må være en prosess med kollegaer, og skolen.

Individuell frihet og en mulighet for styrking av det profesjonelle fellesskapet. Dette snakker to av rektorene en del om. De snakker om at ny overordnet del og de to kjernebegrepene jeg har valgt ut, legger opp til muligheter for mer frihet for den enkelte lærer.

Alle rektorene snakker med positivt fortegn om dybdelæring. De har kunnskap om og erfaring med begrepet fra tidligere, sier de, og de ser frem til å la undervisningen bære mer preg av en dybdebasert tilnærming. De har en oppfatning av at skolen er tjent med færre kompetansemål og en mer temabasert undervisning. Bare en rektor tror det er nødvendig med føringer fra ledelsens side for å lykkes med en mer dybdebasert undervisning. Her er rektorer og lærere uenige. Lærerne sier at blant annet samarbeidsstrukturer må endres for å få til mer tema- og dybdebasert undervisning.

Jeg spurte også om rektorene kunne fortelle om hva de mener er fordelaktig for elevene dersom skolen legger opp til undervisning som er mer preget av dybdelæring. En rektor svarer slik:

Intervjuer: Hva er største fordelen, tenker du, med å jobbe med dybdelæring?

Informant (R): Det er kanskje å finne gullet. I den enkelte ungen. For man tror at man må sitte stille før man kan begynne å lære.. Det må man ikke, dybdelæring kan læres av alle. Hehe. Man må ikke sitte stille for å lære dybdelæring, å sitte stille kan være til hinder for læring!

Hun forteller at lærerne er ulike i sin oppfatning om hva som er viktig for å skape gode læringssituasjoner. Dette med å tilrettelegge for og akseptere at elevene beveger seg, var bare et eksempel. Jeg spurte videre om de må endre noe i skolens praksis for å lykkes med å implementere begrepet.

Intervjuer: Da kommer jeg til neste spørsmål, må man endre noe på skolen her for at lærerne skal få dette inn i sin praksis?

Informant (R): Ja, det må vi.

Intervjuer: Men er det rettet mot kultur, for det synes jeg kanskje det kan høres litt ut som?

Informant (R): Veldig, skolens læringskultur. Ehh ja, det *var* det. Nå er det mange nye inn, og noen har gått ut, og det gjør noe med oss. Positivt!

Hun forteller at lærerne nå tar flere initiativ for å samarbeide mer på tvers av fag og at flere lærere «ser effekten av å ikke tenke så fagspesifikt, men å vise barna de større perspektivene». Dette er noe nytt og noe hun mener er fordelaktig for skolen, med tanke på sentrale mål og føringer fra fagfornyelsen.

En annen rektor sier at dybdeløring kan bidra til mer og bedre læring. Hun snakker om læring som er «utover det litt sånn overflatemessige». Hun sier videre at «for meg, så har dybdeløring kommet som et behov for å tydeliggjøre *hva læring er*».

Hun sier videre at hun tenker på det metakognitive perspektivet, i tillegg dreier det seg om å lære noe som du senere kan anvende i nye eller andre sammenhenger. Det å vite hvor man skal lete dersom det er noe du ikke vet, eller som du ønsker å finne ut av, kan også ses i sammenheng med begrepet dybdeløring, sier rektor.

I diskusjonsdelen vil jeg komme tilbake til det rektorene sier om utfordringer og muligheter i det profesjonsfaglige fellesskapet knyttet til begrepene kritisk tenkning og dybdeløring. Jeg tar med et sitat til, for å avslutte denne delen.

Intervjuer: «det henger jo sammen dette her, dybdeløring og tilpasset oppløring».

Informant (R): Ja, og jeg opplever at den overordnede delen gir åpning for et løft sånn profesjonsfaglig, det å løfte egen rolle. Det gir en mulighet for.. det kan være med på å gi en anerkjennelse av den friheten i det som ligger i det å være lærer.

5.6 Læreres erfaring med og kunnskap om begrepet dybdeløring

Alle lærerne bortsett fra en kjente til begrepet dybdeløring fra før. Det er litt variasjon i alder på informantene, og det er sannsynlig at lærere som har jobbet under flere læreplaner og har lang erfaring også har mer erfaring med begrepet enn de som ikke har det.

Alle lærerne sier at dybdeløring handler om å lære noe grundig. De sier også at det handler om å lære noe slik at du kan bruke den nye kunnskapen til noe annet senere. En lærer sier følgende:

Intervjuer: Er det noe forskjell fra tidligere læreplan til nå? (ref. til begrepet dybdelæring)

Informant (L): Ja, forskjellen er at nå blir det dybdelæring, og det var det ikke før. Før var det alt for mange mål til at det kunne bli noe dybde.

Det å ta seg tid, det å skape en grunnmur av kunnskap. Det nevnes av de fleste lærerne. Det er på en måte det motsatte av å lære seg litt av alt, er det flere som sier. En lærer sier:

«Dybdelæringer med på å skape en grunnmur av kunnskap». De mener at dybdelæring er å lære noen «overskrifter» som du senere kan putte ny kunnskap under. Det å lære seg masse detaljer er ikke fornuftig, det kommer vi til å glemme allikevel, sier flere av dem. «Hvor mye fra barneskolepensum husker du?», spurte den ene læreren meg. Jeg måtte svare at det er ikke mye. Hun mente at en grunn til det var at skolen kanskje hadde prøvd å lære bort for mange ting, og ikke vært flinke til å se fag eller temaer i sammenheng.

Mer enn halvparten av lærerne snakker om færre kompetansemål, mer temabasert undervisning og mer samarbeid på tvers av fag, når vi snakker om dybdelæring.

Jeg spurte lærerne om de kunne se for seg utfordringer knyttet til implementeringen av dybdelæring i egen undervisning og på skolenivå.

Informant (L): De sier at de ikke har tid til å jobbe på den (praktiske, mer konkrete) måten, for da rekker de ikke alt det andre de også skal gjøre - de er redde for at de ikke får jobbet ordentlig med alle de andre målene..

Intervjuer: Fordi det tar mer tid, både å planlegge og gjennomføre slik undervisning?

Informant (L): Mm, begge deler

Mange av lærerne tror det vil bli krevende å implementere både dybdelæring og kritisk tenkning i undervisningen. De mener at for mange læringsmål er til hinder for en dybdebasert undervisning. De har et ønske og et håp om at de nye fagplanene vil ta hensyn til dette, slik at det kan bli enklere for lærerne å legge opp til undervisning som er mer basert på dybde, og ikke bredde.

Hva mener lærere kan hindre eller være utfordrende i forhold til en implementering av dybdelæring og kritisk tenkning i praksis? I det følgende vil jeg gjengi noen sitater fra lærerintervjuene, og på den måten forsøker å oppsummere deres meninger om dette.

«Det er jo tid da, en må føle at læreplan og ledelse og alt er med på at, *jo dette skal prioriteres*. Det må være signalet». Flere av lærerne minner om at de har mange oppgaver og mange forpliktelser, hele tiden. De mener at en forutsetning for dybdelæring er færre kompetansemål og et mindre press for å gjennomføre en skolehverdag som er preget av tester og krav om rapportering. «Noe må ut», sier flere lærere. Tiden strekker ikke til slik som det er nå, med tanke på antall mål og alt elevene skal lære, sier lærerne. Da er det opplagt at «noe må ut» dersom skolen skal klare å planlegge og gjennomføre dybdebasert undervisning og undervisning som inviterer til kritisk tenkning.

Lærerne er gjennomgående opptatt av at «Variasjon i undervisningen og det praktiske må få større plass». Dette kommer ikke av seg selv, og lærerne sier at de trenger hjelp for å få til dette bedre enn i dag. De forteller også om at mange kompetansemål gjør det krevende å tilrettelegge for undervisning som har en praktisk tilnærming. Det mener at det tar mer tid å tilrettelegge for praktiske oppgaver, og at det tar mer tid å gjennomføre et praktisk undervisningsopplegg enn vanlig, teoretisk klasseromsundervisning.

En av lærerne forteller om en bekymring hun har knyttet til lærerutdanningen og implementering av den nye læreplanen. «Og, lærere som kommer fra lærerutdanningen nå, de har fagkompetanse i ca tre fag..! Er de de rette folka til å sette fagfornyelsen ut i livet? Med sine krav om dybdelæring og tverrfaglighet og temabasert undervisning?» Hun tenker at lærere med smal fagkompetanse kanskje vil få større utfordringer med å undervise ut fra en tverrfaglig tankegang. Hun er videre opptatt av at;

Dersom lærere kun har fagkompetanse i noen få fag, og kanskje tilhører tre ulike trinn og like mange team.. Da blir det vanskelig å få til gode samarbeidsstrukturer og systemer som gjør det mulig å planlegge mer tverrfaglig og temabasert.

Som nevnt tidligere er lærerne mer opptatt av konkrete endringer som må til med tanke på samarbeid og samarbeidsstrukturer, enn rektorene er. For å lykkes med en implementering av dybdelæring og kritisk tenkning vil det kreve mer av teamsamarbeidet enn tidligere, mener lærerne. De mener at skolens ledelse må tilrettelegge for at det kan gjennomføres en mer helhetlig planlegging relatert til fag og kanskje på ulike trinn. Sitatet under oppsummerer flere læreres syn på akkurat dette.

Ledelsen bør legge til rette og komme med noen føringer for hvordan dette arbeidet (med mer vekt på dybdelæring) skal foregå. .. Det kan bli for tilfeldig uten noen føringer.

Alle disse punktene er verdifulle bidrag til diskusjonen om hva som kan hindre eller vanskeliggjøre en implementering av fagfornyelsens ide om dybdeløring.

Kunnskapsdepartementet, gjennom fagfornyelsen krever at lærerne skal legge opp til undervisning som er basert på dybdekunnskap. Lærerne som er intervjuet til dette prosjektet er i utgangspunktet positive til ideen om dybdeløring. De synes også at kritisk tenkning er spennende som begrep og som tilnærming til fagene, men de er tydelige på at dette ikke er mulig å implementere uten at skolene legger til rette for grundige, lokale utviklingsprosesser som bidrar til stor deltakelse, felles forståelse og organisatoriske grep som ivaretar behovet for mer samarbeid lærerne imellom.

6 Diskusjon

I det følgende vil jeg først drøfte mine resultater i lys av aktivitetsteori, pedagogisk teori og teori om skoleutvikling. Avslutningsvis vil jeg drøfte min hovedproblemstilling:

Hvordan kan skolen arbeide for å utvikle og forankre kritisk tenkning og dybdeløring i profesjonsfellesskapet og i skolens undervisningspraksis?

6.1 Faktorer som påvirker lokale skoleutviklingsprosesser

6.1.1 Langsiktighet og få satsingsområder

Et av mine hovedfunn er at rektorer og lærere har ulike syn på prioriteringer og organisering knyttet til utviklingsarbeid og fagfornyelsen. Noe var de imidlertid enige om. For eksempel, var både rektorer og lærere enige om at få satsingsområder, det å ha et smalt fokus, er viktig for å lykkes med lokalt skoleutviklingsarbeid, se kapittel 5, men ved å analysere nøyere hva rektorene og lærerne sier, kommer det frem at de er uenige i hvordan de opplever at tiden til utviklingsarbeid bli brukt.

Hvorfor har de så ulikt syn på tidsbruk når de i utgangspunktet er enige i at et smalt fokus og få satsingsområder er viktige forutsetninger for gode utviklingsprosesser?

En motsetning mellom drift og utvikling

Når skoleledere skal tilrettelegge for utviklingsarbeid, kan spenningsforholdet mellom drift og utvikling være med på å prege både planleggingen og gjennomføringen. Kortsiktige oppgaver ha en tendens til å forskyve langsiktige oppgaver (Irgens, 2012, ss. 219-220). Daglig drift og kortsiktige oppgaver som dag til dag planlegging av undervisning og å håndtere elevrelaterte hendelser er i stor grad med på å prege lærernes tidsbruk og arbeidstid. Rektorer vil også

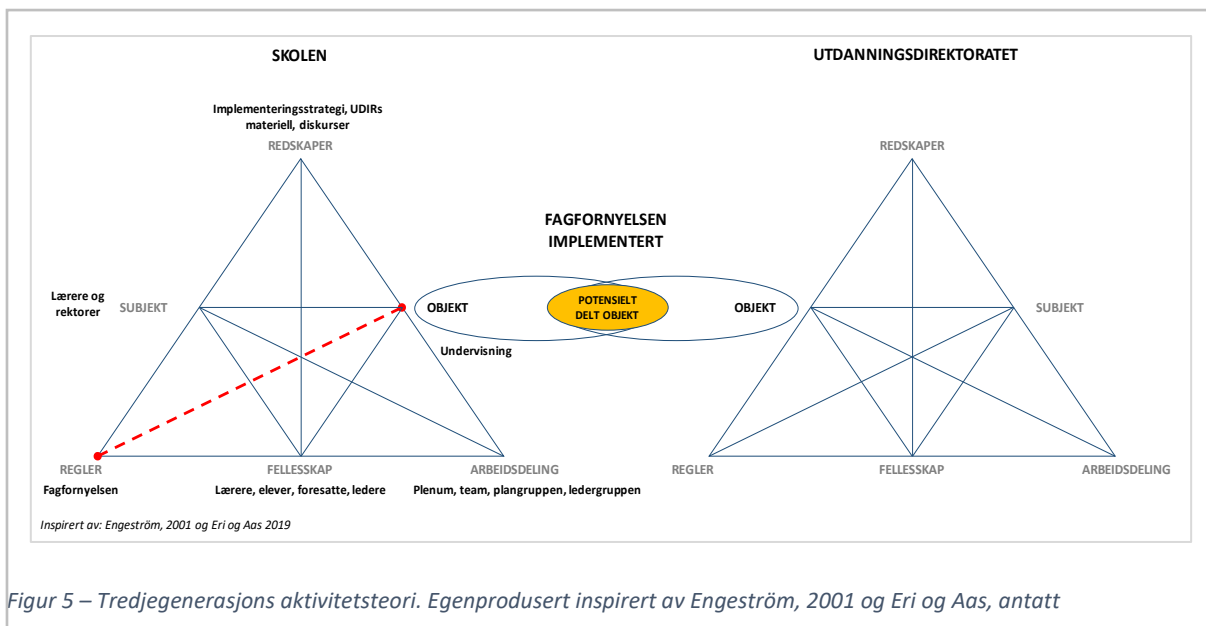
oppleve en rekke saker som oppstår og som må håndteres der og da. Dersom skolen blir utsatt for en vannlekkasje kan ikke håndtering av denne utsettes fordi den langsiktige planen ikke nevner dette som et satsingsområde. Det samme gjelder deres ansvar for oppfølging av eksempelvis Opplæringslovens kapittel 9A, som blant annet ber om at det lages en individuell aktivitetsplan for elever som føler seg krenket på skolen (Kunnskapsdepartementet - Lovdata, 1998). Rektor som øverste leder på skolen er ansvarlig for at disse planene lages innen fem dager etter at saken er innmeldt. Eksemplet er med på å vise hvordan rektorer pålegges oppgaver av andre, eksterne aktører, og i det følgende diskuterer jeg flere motsetninger mellom skolens ønske om langsiktighet og et smalt fokus og en praksis / virkelighet som ikke lever opp til ønskene.

Rektorer og lærere er som allerede nevnt enige om at langsiktighet er viktig med tanke på skoleutvikling, og støtte for et slikt argument finnes blant annet hos Irgens, (Irgens, 2012, ss. 217-229). Langsiktighet og det å bruke nok tid til å sette seg inn i et nytt tema eller fokusområdet, støttes også av internasjonal forskning på lærers læring, (Postholm & Rokkones, 2012, ss. 21-45). Forskningen det refereres til her understreker at det å samles om et tema over en lengre periode er en viktig faktor som medvirker til læreres læring.

Lærerne opplever imidlertid at «det strategiske arbeidet er dårlig strukturert», «det dukker stadig opp nye ting», «ledelsen satser for bredt» og «det er for mange ting vi må forholde oss til». Når rektorer på den andre siden forteller at de ikke har problemer med å legge til rette for langsiktighet, få satsingsområder og godt med tid, da er det en konflikt mellom rektorenes og læreres oppfatning av dette.

Denne konflikten kan settes i sammenheng med spenningen mellom drift og utvikling, som nevnt over. Den kan også være et eksempel på en kvartær motsetning (Eri & Aas, antatt, s. 8), som kan synliggjøres ved hjelp av tredjegenasjons aktivitetsteori.

Tredje generasjonsaktivitetsteori «fanger opp hvordan aktivitetssystemer inngår i større nettverk» (de Lange, 2014, s. 167). Vi kan visualisere to aktivitetssystemer, skolen og UDIR, som har en relasjon til hverandre og som har et potensielt delt objekt, se figur 5, under.



Figur 5 – Tredjegeners aktivitetsteori. Egenprodusert inspirert av Engeström, 2001 og Eri og Aas, antatt

Ved å se på de to systemene, skolen og UDIR, utenfra, som figur 5 viser, blir det tydelig at mange ulike aktører er deltakere og spiller en rolle i pre-implementeringsprosessene knyttet til fagfornyelsen. Både skolen og UDIR har et mål og et ønske om å få fagfornyelsen implementert i praksis.

Skoleeier, i Oslo representert av Utdanningsetaten, kunne også tatt UDIR sin plass i modellen over. De står også i en sterk relasjon til skolen og de har på linje med UDIR og skolen et mål om å implementere fagfornyelsen i skolene fra høsten 2020.

En grunn til at rektorer ikke har full kontroll over tidsbruken på egen skole, er at de er underlagt utenforliggende maktstrukturer fra blant annet UDIR og skoleeier, Oslo kommune. Begge disse partene er med på å påvirke skolene i stor grad, blant annet gjennom føringer knyttet til innhold og temaer som forventes å bli prioritert innenfor ledelsens og lærernes arbeidstid. Slike føringer er i aktivitetsteorien beskrevet som «regler». Aktivitetsteorien gjør oss oppmerksomme på at regler som skolene er underlagt i enkelte tilfeller kan bidra til kvartiære motsetninger. Kvartiære motsetninger er, som allerede beskrevet ovenfor og i kapittel 4.1 preget av at eksterne aktører påvirker en eller flere komponenter i et aktivitetssystem på en så instrumentell måte at det kan bidra til å hindre innovasjon og utviklingsprosesser innenfra, selv om intensjonen fra utdanningsmyndighetene er å bistå skoler i utviklingsprosesser (Eri og Aas, antatt, s.8) (de Lange, 2014, s. 172). UDIR har delegert ansvar om å utvikle læreplaner og føre tilsyn med skolenes implementering, og dette påvirker flere aspekter ved skolens virksomhet.

Makten som skoleeier har over skolene er også i sterk grad med på å legge føringer for rektorenes prioriteringer blant annet knyttet til utviklingsarbeid i det profesjonelle

felleskapet. Ved å pålegge skolene å gjennomføre flere ulike kartleggingsprøver og nasjonale prøver, med tilhørende for- og etterarbeid, er de også med på å styre lærernes tid i stor grad. Dette er eksempler på ting som lærerne må bruke tid på, og som gjør at det blir mindre tid igjen til for eksempel arbeid med fagfornyelsen. Lærere som er intervjuet i dette prosjektet bekrefter at en konsekvens av UDIRs og utdanningsetatens krav om å gjennomføre og følge opp prøver og annen rapportering er med på å ta tid og oppmerksomhet fra annet arbeid, som for eksempel arbeid med fagfornyelsen.

Den kvartiære motsetningen mellom sterk toppstyring og behovet for frigjøring av tid til lokale utviklingsprosesser beskrevet ovenfor kan knyttes til omfattende mål- og resultatpress på skolene. Motsetningen manifesterer seg i rektorene og lærernes svar når de snakker om behovet for og ønsket om smale og dype utviklingsprosesser, men at det i praksis er krevende å lykkes med dette.

Grutles (2018) strukturelle perspektiv på skolen som organisasjon kan også peke mot en forklaring til lærerne og rektorenes ulike oppfatning av dette med tidsbruk, langsiktighet og prioriteringer i forhold til utviklingsarbeid.

Ved å se skolen som en helhet i et strukturelt perspektiv og videre skape en forståelse for at all praksis på skolen inngår i større sammenheng, kan være utfordrende. En motforestilling kan være at regler og systemer på skolenivå er unyttig ressursbruk som tar tid og penger bort fra skolens egentlige primære oppgave, elevenes læring og utvikling (Grutle, 2018, s. 41). Det er en tendens i mitt innsamlede materiale som peker mot at lærere mener at de stadig blir pålagt flere oppgaver, og at tiden som er satt av til pedagogisk utviklingsarbeid ikke blir brukt slik som de ønsker at tiden skal brukes. De mener at god undervisning er deres viktigste oppgave, og at alt annet er mindre viktig.

Dette underbygger tidligere argumenter om at lærere er opptatt av drift og oppgaver relatert til «her og nå». Dette kan skape utfordringer på skolenivå når skolene også er forpliktet til å drive pedagogisk utviklingsarbeid i et langsiktig perspektiv, eksempelvis knyttet til fagfornyelsen. Konflikten mellom ønsket om utviklingsprosesser med få temaer i fokus over lengre perioder, og en praksis som er preget av kortsiktighet, springende temaer og lite dybde kan altså ses i sammenheng med skolens utenforliggende maktstrukturer og systemiske motsetninger. Ulike oppfatninger av tidsbruk og prioriteringer kan ofte skape spenninger mellom ledelse og lærerne (Grutle, 2018) og (Røvik et al., 2014), og dette har jeg forsøkt å konkretisert gjennom bruk av aktivitetstriangelene fra aktivitetsteorien.

6.1.2 Tidsbruk

Lærere som er intervjuet i dette masterprosjektet mener at rektorene ikke er flinke nok til å forholde seg til den strategiske planen. Lærerne opplever at rektor «hopper og spretter» mellom temaene, og stadig får nye ideer som de ber lærerne følge opp. Rektorene på sin side mener at de er gode på å planlegge langsiktig, og at det å prioritere med tanke på tidsbruk og temaer ikke er noe vanskelig. I resultatdelen har jeg gjengitt en del fra et av intervjuene hvor dette kommer tydelig frem. Lærerne fra alle skolene var imidlertid opptatt av at denne prioriteringen er krevende for rektor. De opplever ikke at de får nok tid til å jobbe med temaene de skal sette seg inn i. De mener dette gir dem dårlige forutsetninger for å forstå og iverksette, slik som for eksempel fagfornyelsen krever. De referer til at det forventes at de skal jobbe med mange ulike temaer samtidig, og at ledelsen ikke er gode på å holde en fast kurs mot et kjent mål. Det lærerne sier kan være et uttrykk, en diskursiv manifestasjon, av en systemisk motsetning som har utviklet seg i skolen som institusjon siden Kunnskapsløftet. Det kan argumenteres for at opplevelsen lærerne har av lite tid er reell, fordi skolen har vært gjenstand for tematrengsel, mål- og resultatstyring med stadig mer krav om rapportering og dokumentering av elevenes læring de senere årene. I tillegg har de måttet implementere nye arbeidsmetoder med mer fokus på digitalisering, blant annet. Disse systemiske motsetningene utvikler seg som beskrevet i kapittel 4.1.4 innenfor og mellom systemer, og kan observeres gjennom diskurs og handlinger i praksis. Disse motsetningene virker inn på handlingsrommet til lærerne og rektorene.

Intervjuundersøkelsen peker altså på spenninger og motsetninger mellom visjon og virkelighet. Den avslører flere utfordringer i forhold til å lykkes med ønsket om planer som er preget av langsiktighet og en struktur som legger til rette for nok tid til å sette seg inn i nye temaer. Mine funn om spenninger knyttet til prioriteringer og tidsbruk og pedagogisk utviklingsarbeid finner jeg også støtte for i teori om skoleutvikling, for eksempel hos Postholm (2014) og Røvik (et al., 2014).

6.1.3 Betydningen av deltakernes erfaringsgrunnlag

Det viser seg at det er faktorer i en praktisk skolehverdag som er med på å hindre ønsket om og behovet for langsiktig planlegging og et smalt fokus i skolens strategiske kart, og at det er motsetninger i læreres og rektorenes oppfatning av tidsbruk.

En måte å forstå motsetningene på er å ta utgangspunkt i at rektorer og lærere har ulike erfaringsgrunnlag. Lærerne har kanskje erfaringer fra tidligere utviklingsprosesser knyttet til undervisningen, mens rektorens erfaringsgrunnlag først og fremst er preget av det administrative og implementering på egen skole.

Erfaringsgrunnlaget til deltakerne er viktig å ta hensyn til i en utviklingsprosess og generelt når vi snakker om temaet «læring». Et utgangspunkt for en slik diskusjon kan starte i den sosiokulturelle teorien og oppfatningen av læring i dette perspektivet, se kap. 3 og (Postholm & Rokkones, 2012, ss. 21-45). Når lærere skal lære, kan vi se denne læringen som en dialog mellom tidligere erfaringer og den tause oppfatningen de har av pedagogikk. Det er viktig for læringen at tidligere erfaringer og kunnskaper blir brakt til overflaten, og slik sett kan brukes til å være et stillas for den nye kunnskapen (Postholm & Rokkones, 2012, s. 23). Å hente frem bakgrunnskunnskap viktig for læring, det er også beskrevet i innledningen, se kap. 1.

Etter en analyse av det innsamlede materialet og ved å bruke et aktivitetsteoretisk blikk på dette, kan erfaringsgrunnlaget til lærere og rektorer være med på å synliggjøre motsetninger, dersom vi ser lærer- og rektorsvarene i en sammenheng. Lærernes diskurs ser ut til å være mer preget av et kortsiktig, driftsperspektiv, mens rektorenes diskurs virker mer preget av langsiktighet og et utviklingsperspektiv. Dette kan begrunnes i det som er beskrevet ovenfor, om kjennetegn på lærerhverdagen, og i at lærere som en profesjonell yrkesgruppe, «ønsker å ha et betydelig handlingsrom for å utøve sin læregjerning» (Grutle, 2018, s. 45). Lærere som er intervjuet i dette prosjektet forteller om at viktigste for dem er undervisning og elevrelaterte oppgaver. Dette har første prioritet og mer langsiktig arbeid, for eksempel arbeid med den nye læreplanen prioriteres deretter.

Skoleledelsen ønsker på sin side å ha innsyn i og en viss kontroll over det som skjer i klasserommene og på skolen. Blant annet har de et ansvar for å sikre at det arbeides mot målene som samfunnet har uttrykt gjennom opplæringsloven og læreplan (Grutle, 2018, s.45). Rektorrollen omfatter også mange ulike oppgaver og ansvarsområder, som blir beskrevet blant annet av (Engvik, 2014) (Postholm & Rokkones, 2014) og i (Aasen, et al., 2012). Rektorer står i et spenn mellom å drifte skolens utvikling og å svare for krav og forventninger fra overordnede aktører som for eksempel utdanningsetaten. Dette er med på å prege svarene deres, og hvordan de opplever at den strategiske planen og bruk av arbeidstiden generelt fungerer.

Når rektorer og lærere er enige om at en smal strategisk plan, langsiktighet og nok tid er viktig for å lykkes med utviklingsarbeid på skolen, men allikevel peker på at det er krevende å

få det til i praksis, kan en grunn være at de ikke er klar over eller i stor nok grad tar hensyn til hverandres erfaringsgrunnlag, og at meningsforhandlingen ikke har vært til stede eller at den har vært for dårlig. Aktivitetsteoriens andre prinsipp, flerstemthet, kjennetegnes av at felleskapets ulike synspunkter, historier og bakgrunner møtes (Engeström, 2001). Denne flerstemtheten krever dialog og meningsforhandling mellom deltakerne, se også kapittel 4.1. Dersom skolene blir klar over at det er en diskrepans mellom lærernes og rektorenes oppfatning av tidsbruk og prioriteringer knyttet til skolens satsingsområder, kan et forslag være å bruke mer tid på meningsutveksling og meningsforhandling mellom deltakerne for å bli omforente og mer samstemte.

6.1.4 Ledelsens ledelse av lokale utviklingsprosesser

Betydningen av det å være involvert i prosessene og en bred deltakelse er noe det ble snakket mye om i mine intervjuer. Å få til en følelse av arbeid i og for fellesskapet og en kultur hvor folk opplever at de bidrar med noe i prosessene, blir vektlagt av både rektorer og lærere i intervjuene, se kapittel 5. Ved å se nærmere på informantenes meninger om inkludering og involvering, kan vi se for oss at dette henger sammen med ledelsens ledelse av utviklingsprosessene og disse temaene vil derfor bli diskutert i sammenheng.

«Ledelsens rolle i å skape muligheter for læring og å sørge for ressurser, tid, oppmuntring og å lede utviklingsprosesser, er vesentlig for læreres læring» (Postholm & Rokkones, 2014, s. 28). Lærere og rektorer er opptatt av å bli inkludert og å inkludere i utviklingsprosessene, men ved å analysere det de sier i intervjuene kan vi identifisere en spenning mellom idealer og virkelighet.

Lærerne som profesjonsgruppe er eksperter på barn og unges læring, de er også den største gruppen som skoleeier og skoleleder har ansvar for. De som skal tilrettelegge for lærernes læring og utvikling, må kjenne til utfordringene et slikt lederansvar medfører (Irgens, 2012, s. 218). Med dette kan vi se for oss at skoleledere som kjenner godt til den praktiske hverdagen og utfordringene som lærerne står i og som preger deres arbeid, i større grad vil være i stand til å tilrettelegge for utviklingsprosesser som er tilpasset lærere og læreres læring enn skoleledere som mangler denne kunnskapen.

I forlengelsen av dette kan vi se også se for oss at skoleledere med og uten gode kunnskaper om lærernes komplekse arbeidsdager, vil legge opp til ulike implementeringsstrategier i reformimplementeringsprosessen i forbindelse med fagfornyelsen.

Lærerne som er intervjuet i dette masterprosjektet ønsker seg prosesser som følger prinsippene fra profesjonsdoktrinen, se kapittel 4.5. De mener blant annet at plangruppen bør involveres i sterk grad i utviklingsprosessene for å skape prosesser som lærerne selv er med på å drive frem. Et hovedargument for denne doktrinen er at lærere, lærerprofesjonen, er de mest kompetente i skole spørsmål og de har erfaring med hva som fungerer i praksis. Den argumenterer også for at prosessene «bør være drevet nedenfra i utdanningsfeltet og opp», og at lærerne bør være den sentrale drivkraften i implementering av reformideer (Røvik et.al. 2014, s.112–113).

Lærerne forteller også at de ikke liker ting som blir «presset på dem ovenfra». Det kan vi se i sammenheng med deres ønske om prosesser som er drevet etter prinsippene fra profesjonsdoktrinen. Det kan også peke mot et ønske om en formativ intervensjonsprosess, (Engeström, 2011). En slik intervensjonsprosess er som beskrevet i kapittel 4.6 kjennetegnet av at prosessen ledes og eies av deltakerne i prosjektet eller prosessen. Dette er noe mine informanter mener er viktig. En formativ intervensjon preges også av at den som leder prosessen og deltakerne i fellesskap driver prosessene fremover, og at målet er å skape en god, lokal løsning. Disse punktene er sammenfallende med lærernes ønsker for den lokale utviklingsprosessen. Rektorene mener også at disse prinsippene er viktige for å skape gode prosesser, som kan bidra til å en vellykket implementeringsprosess.

Rektorene på sin side er enige i at det er viktig å arbeide for at alle involverte aktører skal få et eieforhold til utviklingsprosessene. Det kan imidlertid se ut som at de allikevel ikke får til å tilrettelegge for prosesser som inviterer til bred deltakelse, da flere lærere opplever at plangruppen ikke brukes i særlig stor grad i prosessen og at organiseringen av utviklingsprosessene ikke skaper tilstrekkelig rom for deltakelse som gir innsikt og forståelse slik de ønsker. Flere av lærerne snakker om at ledelsen bør være flinke til å få med seg lærerne til å drive prosessene, for å unngår at det skal føles som de blir tredd ned på dem ovenfra og ned.

Lærerne mener altså at prosessene bør drives i størst mulig grad nedenfra og opp, og med størst mulig grad av deltakelse og involvering fra lærerne selv. Med nedenfra og opp, peker de mot prinsippene fra profesjonsdoktrinen, som beskrevet ovenfor. I dette perspektivet ser man også etter institusjonelle faktorer som har betydning for realisering av reformen og holdningene og prioriteringene til de som skal sette politikken ut i livet, er i fokus (Aasen, et al., 2012, s. 307). Det strukturelle perspektivet beskriver forskjellen mellom en vertikal og en horisontal samordning på skolenivå (Grutle, 2018, ss. 43-44). En vertikal samordning, som

drives fra ledelsen og nedover kan være en institusjonell faktor som kan prege pre-implementeringsprosessene som er undersøkt i dette prosjektet. Hverken lærere eller rektorer beskriver samordningen på sin skole som entydig vertikal eller horisontal, men lærerne referer flere ganger til at de foretrekker å ta mye ansvar selv, og at kollegaer på samme nivå kan bidra gjennom hele læreplanreformprosessen.

Reformimplementering er en politisk initiert prosess, og ved å se på skolen i et politisk perspektiv er det naturlig at de nasjonalt fastsatte standardene forhandles lokalt, og omsettes til lokale handlingsmål (Grutle, 2018, ss. 57-63). Disse prosessene drives nedenfra og opp, og et viktig mål er å skape en lokal forståelse for hva de nasjonale føringene skal bety, hvordan skal de se ut i praksis på skolen. For å komme frem til en slik enighet krever det dialog og forhandling mellom partene, mellom lærerne og mellom ledelsen og lærerne. En forutsetning for en vellykket meningsforhandling, mener lærerne som er intervjuet i dette prosjektet, er at ledelsen legger til rette med en struktur og en organisering hvor dette blir mulig og naturlig.

Rektorene ønsker også prosesser som er preget av aktive og engasjerte lærere, det er viktig for prosessene, mener de. Lærerne på sin side er enige i dette, men mener at de ikke får anledning til å medvirke aktivt i så stor grad som de kunne ønske. Lærerne som er intervjuet i dette prosjektet mener at en grunn til at skolen ikke oppnår større grad av involvering og deltakelse fra lærerne i utviklingsprosessen, er at strukturen på arbeidet ikke legger til rette for en bred inkludering som kan skape et eieforhold til fagfornyelsen.

Jeg spurte lærerne videre om hvordan man skolen kan få til prosesser som er preget av bred deltakelse og involvering. Flere av dem nevner formen på møtene og på samarbeidet som en viktig faktor. De mener at for mange møter hvor alle er til stede ikke er ideelt, fordi da er det kun et fåtall av lærerne som sier noe, eller som engasjerer seg. En struktur som legger opp til at lærerne arbeider i mindre grupper, inviterer i større grad til at flere kan engasjere seg, ta ansvar og på den måten få et eieforhold til temaet, mener flerer av informantene.

Læreren oppsummerer her viktige synspunkt fra et læreperspektiv. De ønsker å delta i stor grad i prosessene, fordi det mener at det vil føre til at de kan utvikle forståelse og et eierskap til det nye de skal sette seg inn i. En annen lærer sier kort og godt: «Det aller viktigste er jo at vi som skal endre oss får et eierforhold til det sjøl!»

Ledelsens rolle i å skape muligheter for læring og å lede utviklingsprosesser er vesentlig for læreres læring (Postholm M. B., 2014). Det understrekes også at både individuelle og organisatoriske faktorer påvirker læringen. Organisatoriske faktorer er noe som opptar lærerne

i dette prosjektet i relativt stor grad, som også nevnt over. De mener at strukturen og organiseringen av utviklingsprosessene er viktige faktorer i forhold til engasjement, involvering og eierskap i prosesser. De mener at ledelsen kan være støttende i utviklingsprosesser ved å vise at de er godt forberedt og at de bryr seg om lærerne i utviklingsprosessene. «En støttende ledelse som retter oppmerksomheten mot lærernes behov og interesser» (Postholm M. B., 2014, s. 33), er veldig viktig, slik jeg forstår lærerne som er intervjuet i dette prosjektet.

6.2 Faktorer som kan hemme arbeidet med lokal skoleutvikling

Som beskrevet i delen over er for lite tid og for mange satsingsområder med på å hindre gode utviklingsprosesser. I tillegg er informantene i masterprosjektet enige om at 1) endringsvilje, 2) motivasjon og 3) «det å være for sent ute» virker hemmende for lokale utviklingsprosesser.

Etter analysen av intervjuene i prosjektet blir det også tydelig at både lærere og rektorer mener at intervensjoner, som for eksempel fagfornyelsen, bør drives etter prinsippene fra formative intervensjoner, se kapittel 4.6. De trekker blant annet frem samarbeid mellom initiativtaker, leder av prosessen, og de som skal gjennomføre intervensjonen som svært viktig. I tillegg ønsker de å skape en lokal, felles forståelse av intervensjonen som kan omsettes til handling i elevenes undervisning. Dersom intervensjonsprosessene blir drevet etter kjennetegn på lineære prosesser, kan det være med på å hindre vellykkede prosesser, slik jeg forstår informantene i dette prosjektet.

Reformimplementeringen kan ikke forstås som lineær. Å forstå hvordan Kunnskapsløftet settes ut i livet forutsetter med andre ord både et blikk for den hierarkisk orienterte reguleringen, men også for møtet mellom regulering og etablert profesjonell praksis. I tillegg trengs en forståelse for betydningen av de nettverkene aktørene inngår i, både det horisontale samarbeidet mellom skoler, de vertikale relasjonene mellom for eksempel skoleeier og skoler eller mellom statlig og lokalt nivå, og forholdet mellom de to nettverksdimensjonene (Aasen, et al., 2012, s. 37)

Avsnittet over peker på at reformimplementeringsprosesser ikke kan forstås som lineære. Det blir også nevnt i denne oppgavens diskusjonsdel. Den hierarkisk orienterte reguleringen er også omtalt i diskusjonsdelen blant annet i forbindelse med ledelsens ledelse av utviklingsprosessene. Det samme gjelder relasjonen mellom skoleeier og skoler, som figur 5

er med å beskrive. Det er relevant å se tilbake på hva som er erfaringene fra tidligere reformimplementeringsprosesser, og betydningen av horisontalt og vertikalt samarbeid og horisontale og vertikale maktrelasjoner er derfor elementer som blir diskutert i denne delen av oppgaven.

Det kan se ut som at pre-implementeringsprosessen slik den fremstår fra UDIR sin side, i følge denne undersøkelsen har et lineært preg. Rektorene forteller om at de blir fulgt opp av skoleeier, utdanningsetaten, og at de mottar materiell fra UDIR som skal brukes i pre-implementeringsprosessene. De forteller implisitt om seg selv som en brikke i et spill, som skal sørge for at lærerne får tilegnet seg kunnskaper om fagfornyelsen, slik at de blir satt i stand til å implementere fagfornyelsen fra høsten 2020. Det er imidlertid vanskelig å finne holdepunkter i mitt innsamlede materiale for at UDIR og skoleeier legger vekt på at de lokale prosessene skal være preget av et nært samarbeid mellom rektor og lærere og at en lokal meningsskaping (Grutle, 2018), er viktig.

«Metastudier av implementeringsforskning viser at bærekraftige systemiske reformer forutsetter gode koblinger mellom de ulike styrings- og forvaltningsnivåene (Aasen, et al., 2012, ss. 303-304). Slik jeg har oppfattet rektorene i dette prosjektet er koplingene mellom de ulike styrings- og forvaltningsnivåene svake. Begrunnelsen for en slik påstand er rektorene snakker svært lite om UDIR og utdanningsetaten som støttespillere og som medansvarlige for skolens implementeringsprosesser. To av de tre rektorene beskriver at de opplever å få støtte fra UDE, i rektorrollen og i ulike utviklingsprosesser, men det kommer imidlertid ikke frem at de har arbeidet på flere nivåer for å skape en felles forståelse av reformen. Dette er beskrevet i evalueringsrapporten etter LK06 som sentralt for å lykkes med implementeringsprosessen (Aasen, et al., 2012, s. 303).

En sentral forutsetning for vellykket reformimplementering som studier av reformimplementering har vist, er altså «gode koblinger i form av dialogarenaer og partnerskap mellom de ulike styrings- og forvaltningsnivåene» (Aasen, et al., 2012, s. 304). Det peker mot betydningen av omkringliggende relevante aktører, som aktivitetsteorien vil kalle det, (Engeström, 2001) og nettverksdoktrinen som Røvik (et.al. 2014) vil kalle det.

Som vi kan se ut fra figur 5 kan to eller flere aktivitetssystemer ha et potensielt delt objekt. Dersom vi kaller det delte objektet for fagfornyelsen, kan det argumenteres for at dialog og gode koblinger mellom aktørene i de ulike aktivitetssystemene kan være med på å fremme en vellykket implementering (Aasen, et al., 2012, ss. 303-304). For å få til dette, kan nettverksperspektivet på implementering være nyttig. Som beskrevet i kapittel 4.5 er denne

doktrinen preget av en forestilling om at iverksetting på utdanningsfeltet bør drives fram i nettverk eller partnerskap av deltagere fra ulike instanser, som blant annet nasjonale skolemyndigheter, skoleeiere og skoler (Røvik et al., 2014, s.113). En fordel med å organisere prosessene slik er at det skaper bred deltakelse fra mange relevante og involverte aktører, og det kan bidra til å skape en eierfølelse til det som skal implementeres (Røvik et al., 2014, s.113).

Mangel på samarbeid i nettverk kan være med på å hindre gode, lokale skoleutviklingsprosesser. Rektorene som er intervjuet i prosjektet snakker om andre, mer konkrete faktorer som også kan hindre skolens lokale utviklingsprosesser. Blant annet kan lærernes evne og vilje til å endre seg, påvirke hvor godt de vil lykkes med utviklingsprosessene. De var gjennomgående opptatt av at enkelte lærere er ikke så interesserte i å endre seg selv eller sin praksis, ei heller være en bidragsyter i et profesjonelt felleskap. De sier for eksempel; «Ja, nå er det jo heldigvis ikke her, men det er jo vrimpeiser alle steder, det har du jo på mange skoler, lærere med skikkelig hoftefeste!» Og; «Også vet vi, det er forskjell. Noen er mer pådrivere i endringsarbeid. Noen sier «yes», og andre sier «ikke tale om», mens andre igjen går stille rundt grøten og håper at det går over. Sånn er det, dette vet vi.» Rektorer reflekterer altså rundt sine ansattes innstilling generelt til endringsarbeid, når de blir bedt om å svare på hva de mener er faktorer som kan fremme eller hindre skolens utviklingsprosesser.

På den andre siden snakket de også om hvor viktig det er at de som er ledere har en forståelse for hver enkelt ansatt sine forutsetninger for å delta i disse prosessene. De mener at det er viktig å vise en varhet ovenfor ansatte og ovenfor prosessene som foregår i skolen, og virkelig se at folk sin livssituasjon har en betydning og det er med på å avgjøre i hvor stor grad eller hvor stor kapasitet de har til å delta fullt ut i utviklingsprosesser. Rektorrollen er sammensatt. To av rektors ansvarsområder er å lede skolen som en helhet slik at den utvikler seg pedagogisk, og et annet er å være en leder for hver og en av de ansatte, i betydningen å være nærmeste leder, med den oppfølgingen det krever (Engvik, 2014, ss. 51-67). Dette kan være motsetningsfylt. Skolens ledelse har et krav om, naturligvis i samarbeid med lærere og andre ansatte, for å sette en ny læreplan ut i livet fra august 2020. Rektor innser imidlertid at pre-implementeringsprosessen kan være svært krevende, blant annet fordi at lærerne er i ulike livssituasjoner og har ulike forutsetninger for å delta i prosessene.

Det at rektor utøver et slikt skjønn, en praktisk klokskap, kan vi se i sammenheng med Aristoteles sine kunnskapsformer *techne*, *episteme* og *fronesis* (Fosse & Hovdenak, 2014).

Slik jeg forstår rektor sine refleksjoner knyttet til å se lærerne som hele mennesker med hver sine styrker og utfordringer, minner om fronesis. Fronesis kan også være dømmekraft, som rektor gjør klokt i å utvise når det gjelder lokale skoleutviklingsprosesser. Slik jeg forstår lærerne som er intervjuet i dette prosjektet, ønsker de at ledelsen skal være «tett på», og for å lykkes med dette kan rektors fronesis være en viktig faktor.

De tre rektorene som ble intervjuet i dette prosjektet uttalte seg ulikt om behovet for å ta de ansattes forutsetninger for deltakelse i prosessene med som en faktor eller en forklaring til hva som kan hemme utviklingsprosesser. I et human-resource perspektiv på skolen, som vektlegger humanistiske behov og som er opptatt av at organisasjonen og individet er gjensidig avhengige av hverandre, er det riktig og naturlig å tilrettelegge for at de ansatte er ulike og har ulike forutsetninger for å delta i det profesjonelle fellesskapet (Grutle, 2018). Dersom rektor har mange lærere som han eller hun vurderer ikke har kapasitet til å delta i de felles utviklingsprosessene, kan dette bli utfordrende for resten av personalgruppen og for prosessene som de forpliktet til å følge opp.

6.3 Dybdeløring og kritisk tenkning – forankring og implementering

Det er enighet om at reformimplementering er krevende. Etter en analyse av mitt innsamlede materiale kan de se ut som at det å forankre ideene om dybdeløring og kritisk tenkning også er krevende. Dette er en del av en implementeringsprosess som kan få konsekvenser for implementeringen av ideene i elevenes undervisning, se blant annet i Røvik et al., (2014). Hvordan en implementering av dybdeløring kan foregå er noe som blir beskrevet i Fullan et al. (2018, s.51). Fullan argumenterer for at enkeltpersoner kan bidra i prosessene, men det er nødvendig at grupper arbeider slik at man får løftet det opp på systemnivå.

Der dybdeløring vinner terreng, spiller systemet en viktig rolle. Systemet kan være skapt og representert av en kommune, en gruppe eller et nettverk (Fullan et al., 2018, s. 40). Skoler som har lykket med å implementere dybdeløring har klart å skape et felles språk og felles forventninger, og lærere og ledere deler på kompetanse og verktøy. Fullan (et al. 2018, s. 40) argumenterer videre for at det mulig å få dybdeløring implementert i praksis på en enkelt skole, men det er mer krevende å få det til uten å være en del av et system og et nettverk. Ved å være en del av et nettverk unngår man skjørheten knyttet til enkeltpersoner på en skole, og man vil ha flere som kan bidra og støtte skolen i arbeidet med å få dybdeløring forankret i profesjonsnettverket og i elevenes undervisning.

«For å oppnå resultater av dybdeløring er det nødvendig å praktisere dyp ledelse», som inkluderer «omfattende nettverksarbeid mellom skoler, men også vertikalt delt samarbeid» (Fullan et al., 2018, s. 9). Nettverksdoktrinen argumenter for at reformimplementering med fordel kan preges av samarbeid i nettverk med relevante aktører, noe som er beskrevet tidligere i dette kapitlet. Samarbeid mellom aktørene som er involvert og deltakere i en reformimplementeringsprosess, både i vertikal og horisontal linje, er viktig da «en forutsetning for vellykket reformimplementering er gode koblinger i form av dialogarenaer og partnerskap mellom de ulike styrings- og forvaltningsnivåene» (Aasen, et al., 2012, s. 304). Erfaringen fra implementeringen av LK06 var at «nettverk og dialogbaserte relasjoner mellom styrings- og forvaltningsnivåene og mellom politikk, forvaltning og administrasjon» var et svakt punkt og kanskje den største utfordringen i implementeringen av Kunnskapsløftet (Aasen, et al., 2012, s. 304). Rektorer som er intervjuet i dette prosjektet snakker lite om det å være en del av et nettverk i pre-implementeringsprosessene til fagfornyelsen. Som jeg allerede har nevnt er de positive til støtten de får fra utdanningsetaten, og en rektor snakker om en plangruppe for skoleledere i skolegruppen som hun er en del av som oppleves som en støtte og noe positivt. Men jeg forstår det ikke slik at prosessen er tilrettelagt slik at samarbeid og meningsutveksling er satt i system. Lærerne kommuniserer heller ikke noe som peker mot at de opplever å være en del av et nettverk, hverken lokalt på egen skole eller med eksterne parter. En av skolene, rektor og lærerne, refererer imidlertid til et samarbeid de har hatt med andre skoler fra samme område. De har hatt felles møter, treff, hvor de har hatt foredragsholdere som har snakket om temaer som er relevant for fagfornyelsen. Det er imidlertid ingenting i lærernes svar som peker mot at det har vært et reelt samarbeid, utveksling av erfaringer eller konkret arbeid med å skape felles forståelse i disse møtene.

Nettverksdoktrinen har også en forestilling om at det ikke bare er reformideene som påvirker utdanningsinstitusjonene, men utdanningsinstitusjonene kan også påvirke reformideene i løpet av implementeringen (Røvik et al., 2014, s.113) og kapittel 4.5. Denne gjensidige påvirkningen beskrives også i aktivitetsteorien. Den belyser hvordan individet endrer seg i sosiale praksiser, men også hvordan individets læring kan utløse forandringer i den sosiale praksisen (de Lange, 2014, s. 162). Dette kan være et argument for at skolene kanskje kunne vært tjent med en pre-implementeringsprosess som var mer preget av netterksdoktrinen, med mer samarbeid, samhandling og utveksling av erfaringer med andre skoler, men skoleeier og med UDIR.

Pre-implementeringsprosessene og kjente forutsetninger for læring

I oppgavens innledning er kjennetegn på læreres læring beskrevet. Jeg har også beskrevet hva som virker fremmende for læring, mer generelt, og fem forutsetninger som er grunnleggende for læring gjengitt fra National Research Council, (2000). Disse er beskrevet i oppgavens del om dybdelæring, (se s.36). Det å ta utgangspunkt i hva man kan fra før og at lærestoffet må settes inn i en sammenheng som kan skape en konseptuell forståelse er to av forutsetningene som nevnes. I tillegg beskriver Ludviksenutvalget i NOU 2014:7 og NOU 2015:8 at det å arbeide i dybden med sentrale temaer, og fokusere på færre mål og arbeide med disse på flere måter og over tid er viktig med tanke på dybdelæring. Ludviksenutvalget har, som nevnt tidligere, gjort en grundig kunnskapsgjennomgang av internasjonale forskning på læring og hva som vil være viktig kunnskaper og ferdigheter i fremtidens skole og samfunn (National Research Council, 2012) og (National Research Council, 2000). Slik som lærere og rektorer beskriver de lokale skoleutviklingsprosessene er det lite som minner om de ovenfor nevnte faktorene som fremmer læring generelt og dybdelæring spesielt. Prosessene minner ikke om læringsprosesser som kan lede til dybdelæring. For eksempel snakker hverken lærere eller rektorer om å bygge på tidligere erfaringer, og de snakker omtrent ikke om det å forstå bakgrunnen for fagfornyelsen som relevant for å skape forståelse for innholdet i planen.

Å bygge på tidligere erfaringer er viktig for elevers læring, som beskrevet ovenfor. Det er også viktig for læreres læring (Postholm M. B., 2014). En historisk analyse, hvor man reflekterer over tidligere erfaringer er også viktig i et aktivitetsteoretisk perspektiv, da aktivitetssystemet er preget av både historiske og kulturelle rammer (Engeström, 2001) (Eri og Aas, antatt) som videre påvirker aktiviteten i aktivitetssystemet.

I resultatdelen er informantenes forståelse for og kunnskap om begrepene kritisk tenkning og dybdelæring redegjort for. Gjennomgående mener de at dybdelæring dreier seg om å lære noe i dybden, å lære noe grunnleggende i fagene, færre mål i fagene og mer vekt på det tverrfaglige. I forhold til kritisk tenkning mener alle at dette handler om kildekritikk, det å lære elevene å stille flere spørsmål og noen informanter snakker om å reflektere mer over egen læring. De er generelt positivt innstilt til både kritisk tenkning og dybdelæring, men er samtidig usikre på hvordan de vil mestre å implementere ideene i elevenes undervisning.

Ved å analysere intervjuene med rektorer og lærere i dette prosjektet, kommer det frem at kritisk tenkning er noe de har mindre kunnskap om og mindre erfaring med enn dybdelæring.

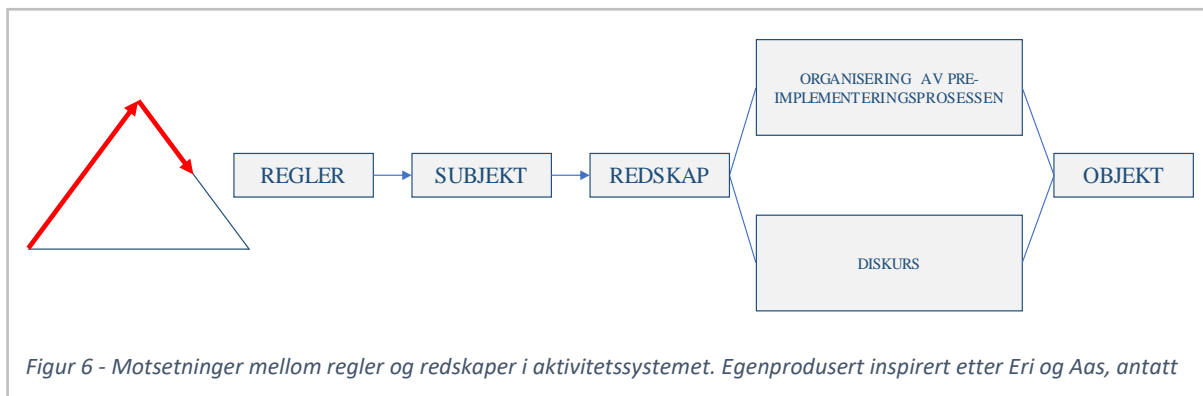
Ett av de viktigste funnene i dette prosjektet er at skolene mangler prosesser for å skape forståelse for og operasjonalisere sentrale begreper i rammeplanen. Dette begrunner jeg i informantenes forklaringer til begrepene. Rektors og læreres forståelse for kritisk tenkning og dybdeløring er noe uklar, utydelig og svak. De mangler også en forståelse for bakgrunnen for at de to begrepene har fått så stor plass i fagfornyelsen. Lørerne påpeker at de har kjennskap til både dybdeløring og kritisk tenkning, men de uttaler også at de trenger mer kunnskap om begge begrepene for å klare å implementere dem i sin undervisningspraksis etter fagfornyelens intensjoner. Rektorene, på sin side, sier at de kjenner relativt godt til begrepene og at de er positive på skolens vegne med tanke på å få de implementert i elevenes undervisning. Lørerne på sin side er også ganske positive til den nye læreplanen når de snakker om dybdeløring og kritisk tenkning, men de peker på flere hindringer på veien mot å implementere dem i elevenes undervisning.

Lører og rektors beskrivelser av og forklaringer til begrepene kritisk tenkning og dybdeløring kan peke mot at de er usikre på begrepenes innhold. Det kan få konsekvenser med tanke på forankring i profesjonsfellesskapet og senere for elevenes undervisning. Skolene ser ikke ut til å ha lykket med prosessene som skulle ivareta en slik forankring, og hva kan vi peke på som årsaker til det?

Ved å analysere lærer og rektorsvar fra intervjuene, kan det se ut som at det er en motsetning mellom fagfornyelsens krav og skolens forutsetninger for å forankre kritisk tenkning og dybdeløring i det profesjonelle fellesskapet, som senere også kan påvirke elevenes undervisning.

Av faktorer som kan bidra positivt i lokale skoleutviklingsprosesser nevnes tid og felles forståelse som viktige faktorer av informantene i dette prosjektet. De samme faktorene er beskrevet hos blant annet (Fullan et al., 2018), (Postholm M. B., 2014) og (Aasen, et al., 2012) i forbindelse med faktorer som kan fremme lokal skoleutvikling.

En måte å forstå skolens utfordringer i forhold til å skape felles forståelse og forankre begrepene lokalt, på er å peke på motsetningen mellom regler og redskaper i aktivitetssystemet. Se figur 6, nedenfor.



Som beskrevet i teoridelen, kapittel 4.1, er aktivitetsteorien en systemteori som kan brukes til å analysere aktiviteter eller handlinger i et aktivitetssystem. Aktivitetsteorien kan også bidra til å avdekke spenninger eller motsetninger som eksisterer internt i systemet eller på tvers av systemer (Eri og Aas, antatt) og (Engeström, 2001). De nye «reglene», fagfornyelsen, påvirker hele aktivitetssystemet, skolen, og de kan påvirke «redskaper» spesielt. «Redskaper» kan være pre-implementeringsprosessene som skolene legger opp til i forkant av fagfornyelsen, og de kan slik sett bidra til at skolene blir klare for å iverksette fagfornyelsen eller hindre skolene i dette.

Ved å analysere det som lærerne forteller om kritisk tenkning og dybdeløring, kan det se ut som at «redskapene» skolen har tatt i bruk for å sette seg inn i de nye «reglene» ikke har bidratt til solid kunnskap hos lærerne og en forankring i det profesjonelle fellesskapet. En lærer sier for eksempel: «Jeg trenger mer kunnskap selv, dersom jeg skal få det til».

Resultatene viser at lærerne har ulike forståelse av kritisk tenkning og dybdeløring. Svarene deres er ikke preget av at de har hørt det samme eller at det er skapt en lokal forståelse for de to begrepene. De ulike oppfatningene blant mine informanter om hva dybdeløring og kritisk tenkning er, peker mot at det ikke har vært jobbet mye med å skape felles forståelse for disse begrepene lokalt på skolene.

Lokal meningsskaping er et uttrykk vi finner i Grutle (Grutle, 2018, ss. 59-60). Vi kan forstå lokal meningsskaping slik at utviklingsprosesser må gjenskapes i handlinger lokalt, og at «det er det som gir mening lokalt som får betydning for elevene». Dersom en satsing på skolenivå skal få betydning for elevene, må satsingen bli synlig i handlinger, etter en prosess med lokal meningsskaping (Grutle, 2018). Datamaterialet som er samlet inn i dette masterprosjektet peker mot at skolene ikke har hatt lokale prosesser som har ledet det profesjonelle fellesskapet inn i en lokal, felles forståelse for begrepene dybdeløring og kritisk tenkning. For at satsingen skal bli synlig for elevene, må den synliggjøres i handlinger, ifølge Grutle (2018), og det kan

bli krevende for skolen om de ikke har forankret de sentrale ideene i det profesjonelle felleskapet.

6.3.1 Kritisk tenkning og dybdeløring som danning eller utdanning?

Ovenfor har jeg skrevet om at lærere og rektorer som er intervjuet i dette prosjektet har kunnskap og erfaring med begrepene kritisk tenkning og dybdeløring, men svarene deres peker mot en svak forankring i det profesjonelle felleskapet.

Det kan argumenteres for at kritisk tenkning og dybdeløring, via lærernes undervisning, kan bidra til elevenes danning og, eller utdanning. I det følgende vil jeg diskutere hvordan lærernes og rektorenes svar i intervjuene kan peke mot denne primære motsetningen mellom danning og utdanning.

Alle informantene mener at dybdeløring og kritisk tenkning er redskaper som kan brukes i læreren undervisning. De snakker også om at ideene om kritisk tenkning og dybdeløring kan brukes for å sikre bedre læring for elevene. Et større faglig utbytte. Dette peker mot en instrumentell forståelse av begrepene, hvor samfunnsperspektivet og skolens dannelsingsoppdrag som beskrevet i formålsparagrafen, ikke får noen plass.

I skolen som aktivitetssystem er undervisning objektet, det som elevene skal lære. Objektet er imidlertid todelt, det er både objekt forstått som *målet med* og *resultatene av* aktivitetene i aktivitetssystemet (Aas, 2013, ss. 38-41). “The object of activity is a moving target, not reducible to conscious short-term goals” (Engeström, 2001, s. 136). Objektet er som beskrevet i sitatet ikke knyttet til kortsiktige målsettinger, men “retningen og innholdet i aktiviteten styres av objektet med tanke på å oppnå et *resultat*” (Aas, 2013, ss. 38-39). Hva ønsker så rektorer og lærere skal være resultatet av en undervisning som vektlegger kritisk tenkning og dybdeløring? De kan ha fokus på flere perspektiver, blant annet kan de ta stilling til om de to sentrale ideene skal bidra til elevenes utdanning eller deres danning.

Det delte objektet, *målet med* og *resultatet av* undervisningen, kan være med på å beskrive eller forklare om dybdeløring og kritisk tenkning har som målsetting å bidra til forbedrede faglige resultater eller til elevenes dannelse.

Ludviksenutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) og NOU 2015:8 (NOU 2015:8, 2015) legger vekt på at dybdeløring og kritisk tenkning er sentralt med tanke på samfunnet generelt og skolen spesielt i vår tid og i fremtiden. Lærerne og rektorene i dette prosjektet forteller svært lite om sammenhengen mellom kjennetegn på samfunnet og utfordringer i vår tid, og dybdeløring og kritisk tenkning. De er imidlertid opptatt av at dybdeløring vil påvirke

elevenes læringsutbytte i stor grad. De mener at elevene kommer til å lære mer i fagene, dersom de legger opp til en undervisning som er mer preget av dybdelæring. De snakker også om læreplanen nå skal inneholde færre læringsmål, og at det vil virke positivt inn på elevenes læring. Etter å ha analysert lærer og rektorsvarene knyttet til de to begrepene, mener jeg at svarene kan plasseres i Biestas kvalifiseringsdomene, se kap. 4.4. Slik svarene deres fremstår passer de inn i et domene hvor formålet er å tilegne seg kunnskap som de kan bruke til å *gjøre noe*, senere. Verdien i å arbeide med begrepene ligger i et økt læringsutbytte.

I delen om dybdelæring kapittel 4.2, er Utdanningsdirektoratets definisjon gjengitt. Ved å se tilbake på lærernes og rektorens svar knyttet til dybdelæring oppdager vi at det er flere sider ved UDIR sin definisjon de ikke har nevnt. Det å se sammenhenger i fag og mellom fagområder og å bruke det vi har lært i nye og andre situasjoner, er eksempler på elementer som lærere og rektorer ikke referer til i forbindelse med dybdelæring.

Ved å analysere hva lærer og rektorer forteller om kritisk tenkning og dybdelæring kan det se ut som de et syn på kritisk tenkning som minner om det anglo-amerikanske perspektivet, og et syn på dybdelæring som skiller seg fra Fullans (2018) forståelse. Det samme kan kanskje sies om den overordnede delen til fagfornyelsen.

Kritisk tenkning i den anglo-amerikanske tradisjonen er mer individpreget enn den kontinentale tradisjonen, og vi kan også forstå den slik at den er mer opptatt av kritisk tenkning som et overordnet tenkeverktøy som kan betegnes som et overordnet ideal og ikke et mål som skal nås, se kapittel 4.3 og (Teige, 2016). Lærernes og rektorenes beskrivelser av kritisk tenkning er som allerede nevnt noe uklare, og peker mot at de ikke vet så mye om det, hverken slik som overordnet del beskriver det eller generelt. Det som imidlertid kommer frem er en forståelse av kritisk tenkning som et tenkeverktøy som kanskje kan bidra i alle skolens fag. Slik som Case også beskriver det (Case, 2005). I teoridelen kapittel 4.3 referer jeg kort til en diskusjon knyttet til om kritisk tenkning er et eget fag eller mer et tenkeverktøy som kan brukes i alle fag, slik som blant annet Case (2005) og Ennis og Hare, (gjengitt i Teige, 2016) beskriver. Det kan altså se ut som lærerne og rektorene i dette prosjektet heller mot en forståelse av at kritisk tenkning er en metode, et tenkeverktøy, som kan brukes i alle fag.

I teoridelen skrev jeg kort om kritisk tenkning i relasjon til begrepet danning, kapittel 4.3. Dannelse kan være at ulike forståelsesformer møtes i dialog slik at ny innsikt blir utviklet og dannelse krever en helhetlig forståelse av samfunnet, som man deretter kan være kritisk til (Hellesnes, 1969). Hellesnes (1969) argumenterer videre for at det å se *ett* syn som det eneste rette ikke er dannelse, men at dannelse er utvikling i møte mellom ulike syn. Ut fra disse

argumentene kan vi si at kritisk tenkning er med på å danne elevene, og at læreren som inntar slike holdninger også ivaretar formålsparagrafens krav om undervisning som fremmer danning.

Lipmans (Lipmann, 2003, ss. 28-43) argumenter som handler om at den kritiske tenkningen bør være til stede i alle fag, for å oppøve en faglig, kritisk bevissthet kan støttes av Hellesnes sitt syn på danning. Det at ulike forståelsesformer møtes i dialog, for senere å utvikle ny innsikt er en del av et arbeid med kritisk tenkning. Dette er imidlertid også viktig for arbeid med dybdeløring. Å se ulike perspektiver og ulike forståelser i en sammenheng, å sammenligne og gjøre seg opp en egen mening, det er også viktig for å oppnå dybdekunnskap. Det er imidlertid lite i lærere og rektors svar som peker mot reflekterte holdninger som minner om dette. De har som nevnt over en oppfatning av både kritisk tenkning og dybdeløring som noe mer instrumentelt som kan bidra til å forbedre læringsutbyttet, i et kortsiktig perspektiv. De mangler, slik jeg ser det, Biestas subjektiveringsdimensjon, se kap 4.4. Subjektivering handler om å bli i stand til å ta selvstendige valg. Det handler også om å skape nye løsninger, og å bidra til positive endringer i samfunnet. Det kan argumenteres for at fagfornyelsens visjoner peker mot subjektivering som et viktig formål for utdanningen. Jeg kan peke på en viktig grunn til det. Fokuset på kritisk tenkning og dybdeløring skal påvirke elevenes muligheter til å reflektere over seg selv som både mottaker av kunnskap og senere produsent av kunnskap, forstått som at det han eller hun lærer kan brukes i nye og andre sammenhenger senere, alene eller sammen med andre.

6.3.2 Veien videre og en mulighet for ekspansiv skoleutvikling

I denne denne diskusjonsdelen har jeg pekt på faktorer som kan fremme eller hindre lokale utviklingsprosesser, i tråd med oppgavens problemstilling. Avslutningsvis i denne delen vil oppsummere og peke mot et mulig verktøy som skolene i fremtiden kan ta i bruk i sine prosesser knyttet til pedagogiske utvikling.

Til tross for at denne studien er liten og at resultatene ikke er egnet til å generalisere, mener jeg allikevel at jeg kan bidra til diskusjonen om skoleutvikling i tråd med fagfornyelsens idealer. Jeg har analysert hindringer i lys av aktivitetsteori og teori om skoleutvikling. Her har jeg pekt på noen grunnleggende systemiske motsetninger som kommer frem gjennom informantenes diskurs. Motsetningene er ikke bare representert hos mine informanter, men er også beskrevet i faglitteratur om skoleutvikling, som for eksempel mål- og resultatstyring vs. dannelsprosesser, regler vs. redskaper, idealer vs. virkelighet. Slike motsetninger er historisk akkumulert og virker innenfor og mellom institusjoner. Aktivitetsteorien viser også at

hindringer kan snus og bli til muligheter for utvikling. Forutsetningen er imidlertid at de identifiseres, anerkjennes og arbeides med i profesjonsfellesskapet. Arbeidet med å identifisere og anerkjenne hindringene og motsetningene er en prosess, og om skolene har de rette verktøyene til dette identifiseringsarbeidet har ikke dette prosjektet svaret på.

Et verktøy eller et redskap som skolene kan ta i bruk for å oppdage spenninger og drive de lokale utviklingsprosessene mer hensiktsmessig enn de gjør i dag, er den ekspansive læringssirkelen. Det som kommer frem i intervjuene i denne undersøkelsen er at skolenes utviklingsprosesser ikke starter med punkt en i sirkelen, de starter med nummer fem, *implementering av en ny modell / løsning*. De tre første stegene i sirkelen, 1) stille spørsmål, 2) historisk og nåværende analyse, 3) utforming av ny løsning / modell og 4) gjennomgang av den nye løsningen / modellen mangler. De første stegene i sirkelen skaper muligheter for å reflektere over hvordan de involverte aktørene ønsker at de lokale utviklingsprosessene skal drives. De inviterer også til prosesser som er drevet mer i et nedenfra og opp-perspektiv. Denne analysen, hvor man blant annet får tak i aktørenes bakgrunnskunnskap og deres erfaringer, er sentral for å lykkes med de lokale prosessene. Det kommer frem etter analyse av mitt datamateriale og støttes av skoleforskningen. Ekspansiv læring, det å lære noe som ikke er der enda, forutsetter at man starter på steg en i den ekspansive læringssirkelen og følger trinnene systematisk videre.

7 Konklusjon

I problemstillingen spør jeg om hvilke faktorer som fremmer eller hindrer utvikling og implementering av kritisk tenkning og dybdelæring i profesjonsfellesskapet og i skolens undervisningspraksis. Lærere og rektorer som er intervjuet i dette prosjektet har bidratt med verdifull informasjon som gjør det mulig å svare på problemstillingen. Studien er liten, og antall informanter er lavt, men resultatene kan allikevel være nyttige som et tilskudd til det allerede eksisterende kunnskapsgrunnlaget. Informantenes svar og deres beskrivelser av de lokale utviklingsprosessene er grunnlaget for resultatene som masteroppgaven presenterer.

Kritisk tenkning og dybdelæring er i fagfornyelsens overordnede del definert som nøkkelkompetanser for elevene og for barn som vokser opp i vår tid. Dette er med på å gi dem ferdigheter som skal bidra til at de skal forstå verden bedre, at de skal kunne bidra på en positiv måte i sitt eget liv og på samfunnsnivå.

Mitt innsamlede materiale viser motsetninger mellom idealer og virkelighet på flere områder. Lærerne og rektorene ønsker både dybdelæring og kritisk tenkning velkommen, men

materialet mitt viser at forutsetningene for å få til en utviklingsprosess mot realisering av idealene er relativt langt unna. En forutsetning for å lykkes er en lærende organisasjon og en systemisk tilnærming, der langsiktig arbeid med å bygge kunnskap hos hver enkelt lærer, i ledelsen, og i profesjonsfelleskapet er prioritert.

Resultatene fra intervjuundersøkelsen peker mot fire hovedfunn. Det første er at ingen av informantene kjenner godt til kritisk tenkning eller dybdelæring, dersom vi legger Kunnskapsdepartementets definisjoner og beskrivelser til grunn. Det er heller ingen omforent tolkning av de ulike begrepene på de tre skolene som jeg har intervjuet lærere og rektorer. Mitt utvalg er for lite til at resultatene kan generaliseres. Resultatene er imidlertid en indikasjon på nødvendigheten av en diskusjon rundt hva som bidrar til lokal utvikling i tråd med fagfornyelsens idealer. De tre siste funnene er med på å gi svar på problemstillingen, hvordan skolene kan arbeide for å utvikle og forankre kritisk tenkning og dybdelæring i profesjonsfelleskapet og i skolens undervisningspraksis. Basert på denne studiens resultater kan jeg anbefale skolene å vektlegge følgende faktorer for å lykkes enda bedre med lokalt, pedagogisk utviklingsarbeid; 1) Langsiktighet og få satsingsområder, inkludert nok tid er en forutsetning. 2) Ledelsens ledelse av prosessene, inkludert et fokus på medvirkning og bred deltakelse er den andre. 3) En forankring i profesjonsfelleskapet, som inkluderer en felles forståelse for bakgrunn og mål med prosessene er det tredje.

Mitt innsamlede materiale peker mot svak forankring i profesjonsfelleskapet, når det gjelder de to begrepene kritisk tenkning og dybdelæring. Rammene skolene har valgt for prosessene, som ifølge lærerne er preget av for lite tid, for mange ting som foregår parallelt og for lite dybde, kan ha påvirket forankringen i profesjonsfelleskapet. Datamaterialet peker også mot at lærere og rektorer har et syn på de to begrepene som kan plasseres i Biestas kvalifiseringsperspektiv (se 4.4.1). Det kan bli utfordrende med tanke på en implementering i skolens undervisningspraksis når fagfornyelsens visjoner, slik jeg opplever det, passer mer inn i et subjektiveringsperspektiv.

Datamaterialet peker også mot at skolenes lokale læringsprosesser ikke kjennetegnes av de kjente forutsetningene for læring, som det å bygge på tidligere erfaringer og bakgrunnkunnskap, eller å sette satsingen inn i en konseptuell ramme hvor også bakgrunnen for det man skal lære er inkludert.

Det kan virke underlig at skolelederne ikke legger opp til prosesser som kjennetegnes av disse kjente forutsetningene for læring. En grunn til det kan være, som beskrevet i denne oppgaven, at rammene de jobber innenfor og press om kvantitative prestasjonsmål bidrar i stor grad til at

skoleledere prioriterer som de gjør. Vi kan peke mot systemiske motsetninger som årsaker til dilemmaene som skoleledere utsettes for, og i forlengelsen av det en svak forankring i det profesjonelle fellesskapet.

Ved å se tilbake på prosesser som ligner på de som skolene nå er inne i, kommer det frem at sterke forbindelseslinjer mellom de ulike styringsnivåene, et velfungerende samarbeid mellom ulike, relevante aktører i pre-implementeringsprosessene og dialog som skaper felles forståelse for bakgrunnen og for de bærende ideene i læreplanen er avgjørende for at skolene skal lykkes i sine lokale utviklingsprosesser. Dette masterprosjektet peker mot svake forbindelseslinjer og lite dialog mellom de ulike nivåene. I tillegg beskriver materialet en svak forankring i det profesjonelle fellesskapet, og det kan være på grunn av for lite dialog, meningsforhandling og meningsutveksling mellom rektor som leder og lærerne som iverksetter av fagfornyelsens ideer. En tettere og mer hensiktsmessig dialog kan være med på å fremme vellykkede pre-implementeringsprosesser.

I denne masteroppgaven har jeg pekt på faktorer som er med på å fremme og hindre skolene i å forankre fagfornyelsens ideer i det profesjonelle fellesskapet, og det kommer frem at utenforliggende faktorer påvirker de lokale prosessene i stor grad. Skolene i Oslo er underlagt utdanningsetaten, UDIR og kunnskapsdepartementet. Disse kommer med føringer, presentert ovenfra og ned, som skolene er forpliktet til å følge opp. Dette kan bli motsetningsfylt da lærerne som profesjonelle yrkesutøvere foretrekker prosesser og initiativ som kommer fra dem selv, og at de, som profesjon, har ansvaret for å drive prosessene, nedenfra og opp. Initiativet til prosessen knyttet til fagfornyelsen kommer ikke fra lærerne selv, det kommer fra nivået over. Det er en grunn til at prosessene på skolenivå kan møte flere utfordringer og mer motstand, enn om prosessen var et resultat av et ønske om endring, presentert av lærerne.

Det blir interessant å følge evalueringen av implementeringen av fagfornyelsen. Vi vet at vi trenger mer forskning på reformimplementering i Norge, spesielt med tanke på hvilke konsekvenser ulike implementeringsdoktriner skaper for den erfarte læreplanen. Mitt masterprosjekt er en liten dråpe i det store reformimplementeringshavet, men jeg har et ønske og et håp om at bidraget være til nytte for andre enn meg selv.

Referanser

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo : Universitetsforlaget .
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform. Et løft eller et løfte*. Oslo: NIFU og UIO Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2013, Volume 5, Number 1). Interrupting the Politics of Learning. *Power and Education* , ss. 4-15.
- Biesta, G. (2019, august 7). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Time. *Studies in Philosophy and Education*, ss. 657-668.
- Bolstad, B., & Gilje, Ø. (2020). *Dybdelæring - bakgrunn og begreper*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : https://bibsys.instructure.com/courses/360/pages/3-dot-1-1-individuell-forberedelsesoppgave-begrepet-dybdelaering-aktivitet?module_item_id=23356
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Case, R. (2005, Vol 42 - 2). Bringing critical thinking to the main stage. *The Critical Thinking Consortium*, ss. 1-8.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. California, US: Sage Publications.
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring . I J. H. Stray, & L. (. Wittek, *Prdagogikk: en grunnbok* (ss. 162-177). Oslo : Cappelen Damm Akademisk .
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York, USA: Dover publications.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementering av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale, *Læreplan i et forskningsperspektiv* (ss. 62-115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engeström, Y. (2001, august 3). Expansive Learning at work: Toward an activity theoretical reconsequalization. *Journal of Education and Work*, ss. 133-156.
- Engeström, Y. (2011, mai 21). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, ss. 598-628.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5, ss. 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011, Vol 24, No. 3). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. *Journal of organizational change management*, ss. 368-387.
- Engvik, G. (2014). Instructional leadership . I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 51-67). Bergen : Fagbokforlaget.
- Eri, T., & Aas, M. (antatt). Aktivitetsteori som analyseverktøy i aksjonsforskning. I Gjøtterud, & m.fl., *Aksjonsforskning i Norge 2* (ss. 1-23). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Eri, T., & Michelet, S. (2018). Mangfold og spenninger i lærerens praksis. I H. Christensen, & K. Thorsen, *Jeg er lærer* (ss. 175-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosse, O., & Hovdenak, S. (2014, april 29). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift 02 volum 98*, ss. 66-77.
- Fullan, M., Quinn, J., & Mc Eachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Flygt Langvald, Ø., & Ludvigsen, S. (2018, nr 4). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre Skole - Nr 4 - 2018. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, ss. 22-27.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry. The study of Curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Greeno, J., & Engeström, Y. (2014). Learning in Activity . I K. Sawyer, *The Cambridge handbook of The Learning Sciences* (ss. 128-144). New York : Cambridge university press .
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1969). *Ein utdana mann og eit dana menneske : Framlegg til eit utvida daningsomgrep*. Bergen: Universitetet i Bergen, Filosofisk institutt.
- Irgens, E. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring . I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 217-229). Bergen : Fagbokforlaget .
- Knain, E. (2005, 01 Volum 89). Definerings og valg av kompetanser - DeSeCo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Kunnskapsdepartementet - Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Stortingsmelding 28. Fag - fordypning - forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, mars 10). *Overordnet del - verdier og prinsipper. Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lipmann, M. (2003). *Thinking in Education*. Montclair State University, New Jersey: Cambridge University Press.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017, juni 15). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 02 (vol 101)*, ss. 119-130.
- (2006). *Læreplanen kunnskapsløftet 2006 - generell del*.
- Melby-Lervåg, M. (2019, 01 28). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk Vol. 5*, ss. 1-4.
- National Research Council. (2000). *How people learn*. Washington DC, USA: National Academies Press.

- National Research Council. (2012). *Education for life and work*. Washington, DC, USA: The National Academies Press.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2018). *The future of education and skills - Education 2030*. Paris: OECD.
- Postholm, M. B. (2014). *Lærerenes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer . I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 21-45). Bergen : Fagbokforlaget .
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2014). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 21-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data. A practical guide*. SAGE - London, California, New Dehli, Singapore.
- Roth, W.-M., & Lee, Y.-J. (2007, June Vol.77, No. 2). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Reserach*, ss. 186-232.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K., Eilertsen, T., & Moksnes Furu, E. (2014). *Reformideer i Norsk skole. Spenning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sawyer, R. K. (2014). *The Cambridge hanbook of the learing sciences*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. SAGE - London, California, New Dehli, Singapore.
- Teige, E. (2016). Kritisk tenkning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand, *Pedagogiske fenomener - En innføring* (ss. 106-116). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, mars 13). *UDIR*. Hentet fra Dybdelæring: <https://www.UDIR.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>).
- Wittek, L., Allern, M., & Heldal, S. J. (2014). *Pedagogikk - en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Søknad til NSD

13.5.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 210607

Sist oppdatert
11.05.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel
Utviklingsprosesser på skolene knyttet til kritisk tenkning og dybdelæring i fagformyelsen 2020.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene
Opplysningene jeg skal samle inn og behandle er relevante for studien, og blir begrenset til det som er nødvendig for formålet.

Ekstern finansiering

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Merete Halvorsrud-Munoz , Merete2808@osloskolen.no, tlf. 40226041

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

<https://meldeskjema.nsd.no/etsport/5d8b4a2c-113c-4252-8e05-ced894b01293> 1/5

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Eri , thoer@oslomet.no, tlf: 40852626

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere på barnetrinnet i Osloskolen

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg skal kontakte et tilfeldig utvalg skoler via skoleleder og gjennom disse få tilgang til lærere. Dette skal gjøres pr epost og telefon.

Alder

25 - 65

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Rektorer i Oslo skolen

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg skal kontakte et tilfeldig utvalg av tilgjengelige skoler via skoleleder og gjennom disse få tilgang til rektorer. Dette skal gjøres pr epost og telefon.

Alder

30 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 3**Personopplysninger for utvalg 3****Tredjepersoner**

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

En registrert kan trekke tilbake sitt samtykke ved å melde fra muntlig eller skriftlig til meg.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Den registrerte kan få innsyn i eller kopi av egne opplysninger når som helst i prosjektet. Dette vil løse seg gjennom god og tydelig kommunikasjon mellom informanter og meg som intervjuer. Intervjupersonene vil få en kode. Denne koden vil stå på transkripsjonen av intervjuet.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres

Varighet

Prosjektperiode

19.08.2019 - 15.05.2020

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg til intervjuguide. Vedlegget skal leses av intervjupersonene før intervjuet skal gjennomføres. Teksten er et utdrag fra den overordnede delen av fagformylsen.

Intervjuguide skoleledere

Tema:

Tema for denne masteroppgaven er begrepene dybdelæring og kritisk tenkning i læreplanreformen fagfornyelsen og utviklingsprosessene knyttet til disse begrepene på skolene i forkant av implementeringen høsten 2020.

- **Praktisk og organisatorisk tilrettelegging av utviklingsprosessene:**

Hvem har ansvar for / hvem leder utviklingsprosessene med fagfornyelsen på din skole?

Hva er gjort så langt, hvis det er gjort noe, som forberedelser til den nye læreplanen?

Hvordan er prosessene organisert? Egenarbeid, felles muntlig gjennomgang, diskusjoner i faggrupper eller på team?

Bruker dere noen ressurser i arbeidet? I så fall hvilke? For eksempel ressursene på sidene til Udir

Hvordan blir den nye planen presentert? Har dere gjort dere noen tanker om "hvordan skape engasjement" rundt den nye planen?

Hvilke faktorer muliggjør og hindrer gode utviklingsprosesser i denne pre-implementeringsfasen, slik du ser det?

- **Innhold i fagfornyelsen - hva er nytt, spennende og utfordrende**

Du har lest et utdrag fra den overordnede delen om **dybdelæring**.

Hva legger du i begrepet dybdelæring? Hvordan forstår du det? Hvilke erfaringer har du med det?

Er det nødvendig at skolen tar organisatoriske grep for å komme kravet om dybdelæring i møte?

Hvordan kan dybdelæring bli en realitet i lærernes konkrete undervisningspraksis slik du ser det?

Hva tenker du er viktige forutsetninger som må være til stede for at dybdelæring skal bli en realitet i undervisningspraksisen på din skole?

Hva kan hindre at dybdelæring blir en realitet på din skole?

Du har lest et utdrag fra den overordnede delen om **kritisk tenkning**:

Hvordan kan kritisk tenkning realiseres gjennom lærernes konkrete undervisningspraksis slik du ser det?

Hva tenker du er viktige forutsetninger som må være til stede for at kritisk tenkning skal bli en realitet i undervisningspraksisen på din skole?

Hva kan hindre at kritisk tenkning blir en realitet på din skole?

Hva er positivt for elever hvis de får styrket seg med tanke på kritisk tenkning? Har du noen kritiske innvendinger?

Er det noe vi ikke har snakket om så langt som du har lyst til å si? Noe du er kritisk til når det gjelder fagfornyelsen? Noe du mener er viktig å få frem?

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærere

Tema for denne masteroppgaven er begrepene dybdelæring og kritisk tenkning i læreplanreformen fagfornyelsen og utviklingsprosessene knyttet til disse begrepene på skolene i forkant av implementeringen høsten 2020.

- **Praktisk og organisatorisk tilrettelegging av utviklingsprosessene:**

Hvem har ansvar for / hvem leder utviklingsprosessene med fagfornyelsen på din skole?

Hvordan er prosessene **organisert**? Egenarbeid, felles muntlig gjennomgang, diskusjoner i faggrupper eller på team?

Er det forventet at dere skal forberede dere noe på fritiden? Har du sett noe på planen **på eget initiativ**?

Hva er gjort så langt, hvis det er gjort noe, som forberedelser til den nye læreplanen?

Bruker dere noen ressurser i arbeidet? I så fall hvilke? For eksempel ressurser på sidene til Udir

Hvordan er ditt **engasjement** rundt fagfornyelsen og hvordan er dette i lærerkollegiet slik du oppfatter det?

Hvilke faktorer muliggjør og hindrer gode utviklingsprosesser i denne pre-implementeringsfasen, slik du ser det?

- **Innhold i fagfornyelsen - hva er nytt, spennende og utfordrende**

Du har lest et utdrag fra den overordnede delen om **dybdelæring**. Kom det frem noe her som du ikke hadde tenkt på rundt begrepet fra før?

Hva legger du i begrepet dybdelæring? Hvordan forstår du det? Hvilke erfaringer har du med det?

Er det nødvendig at skolen tar organisatoriske grep for å komme kravet om dybdelæring i møte?

Hva er positivt for elever hvis de får styrket seg med tanke på dybdelæring? Har du noen kritiske innvendinger?

Hvordan kan dybdelæring bli en realitet i din konkrete undervisningspraksis slik du ser det?

Hva tenker du er viktige forutsetninger som må være til stede for at dybdelæring skal bli en realitet i undervisningspraksisen på din skole?

Hva kan hindre at dybdelæring blir en realitet på din skole?

Du har også lest et utdrag om **kritisk tenkning** fra den overordnede delen.

Hva legger du i begrepet kritisk tenkning? Hvordan forstår du det? Hvilke erfaringer har du med det?

Er det nødvendig at skolen tar organisatoriske grep for å komme kravet om kritisk tenkning i møte?

Hva er positivt for elever hvis de får styrket seg med tanke på kritisk tenkning? Har du noen kritiske innvendinger?

Hvordan kan kritisk tenkning realiseres gjennom din konkrete undervisningspraksis slik du ser det?

Hva tenker du er viktige forutsetninger som må være til stede for at kritisk tenkning skal bli en realitet i undervisningspraksisen på din skole?

Hva kan hindre at kritisk tenkning blir en realitet på din skole?

Er det noe vi ikke har snakket om så langt som du har lyst til å si? Noe du er kritisk til når det gjelder fagfornyelsen? Noe du mener er viktig å få frem?

Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet

Utviklingsprosesser på skolene knyttet til kritisk tenkning og dybdelæring i fagfornyelsen 2020.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan skolene jobber for å forberede seg mot en ny læreplan som skal tas i bruk fra neste høst. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å bidra med kunnskap om hva som hindrer og hva som muliggjør gode utviklingsprosesser i forhold til å implementere en ny læreplan på en skole. I den forbindelse ønsker jeg også å undersøke hvordan lærere og skoleledere ser på begrepene kritisk tenkning og dybdelæring, og hvordan de selv ser for seg at disse kan implementeres i en undervisningspraksis.

Bakgrunnen for dette fokuset er at forskning på skoleutvikling peker på viktigheten av at skoleledere og lærere må få muligheten til å ta eierskap til nye ideer og begreper som fastsettes på nasjonalt nivå.

Problemstilling

Hvordan forstår skoleledere og lærere begrepene 'kritisk tenkning' og 'dybdelæring' og hva tenker de om hvilke faktorer som fremmer eller hindrer implementering av disse begrepene i skolens undervisningspraksis?

Forskningsspørsmål

- Hva tenker skoleledere er viktig for å legge til rette for utviklingsprosesser med fagfornyelsen i lærerkollegiet?
- Hvilke faktorer muliggjør og hindrer en god utviklingsprosess det siste året før en ny læreplan skal tre i kraft? Spesielt sett fra lærerens ståsted.
- Hva tenker lærer og ledere om barrierer og muligheter for å forankre fagfornyelsens ideer om kritisk tenkning og dybdelæring i profesjonsfelleskapet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er student på OsloMet og tar en mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap (SKUT). OsloMet storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet og prosjektansvarlig er veileder førsteamanuensis Thomas Eri.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal intervjuere lærere og rektorer som jobber på barnetrinnet i Osloskolen. Utvalget er tilfeldig og jeg kontakter personer som jobber på både små og større

skoler, som ligger på ulike steder i byen. Jeg ønsker å snakke med både skoleledere og lærere da de kan ha ulik oppfatning om prosessene jeg skal undersøke, og ulikt syn på hvordan innholdet i fagfornyelsen kan ta plass i en etablert praksis.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du blir intervjuet av meg med utgangspunkt i de ovenfor nevnte forskningsspørsmålene. Det vil ta ca. 30 - 45 minutter. I forkant av intervjuet vil jeg be deg lese gjennom et kort utdrag fra den overordnede delen av fagfornyelsen som omhandler begrepene kritisk tenkning og dybdelæring. Utdraget vil fungere som bakgrunnskunnskap til samtalen vår.

Dine svar blir registrert som notater og lydopptak, som bare er tilgjengelig for meg som forsker og min veileder, og slettes etter at prosjektet avsluttes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven når den er ferdig og skal publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes medio mai 2020. Personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met storbyuniversitet 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:

Student:

Merete Halvorsrud-Munoz

Telefon: 40226041

Epost: merete2808@osloskolen.no

Veileder:

Førsteamanuensis Thomas Eri

Epost: thoer@oslomet.no

Telefon: 40852626

Personvernombud på OsloMet:

Ingrid S. Jacobsen

Telefon: 6723 5534

Epost: personvernombud@oslomet.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Epost: personverntjenester@nsd.no

Telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Thomas Eri
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Merete Halvorsrud-Munoz
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet ved å stille til forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, medio mai 2020

Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 5: Vedlegg til informanter

Vedlegg til intervjuguide.

I intervjuet ønsker jeg blant annet at vi skal snakke om to av de viktige ideene i fagfornyelsen, kritisk tenkning og dybdelæring.

Jeg håper du kan lese gjennom disse utdragene fra den overordnede delen av læreplanen før intervjuet skal gjennomføres, og tenke gjennom følgende:

Er det noe som er nytt?

Er det noe som virker spennende eller positivt?

Er det noe som kan hindre skolen i arbeidet med kritisk tenkning og dybdelæring, slik du ser det?

Om begrepet kritisk tenkning:

1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet.

Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.

Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser.

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.

Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger. Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever også evne til å reflektere og gjøre vurderinger.

2.2 Kompetanse i fagene

Læreplanene for fag angir innholdet i de ulike fagene og bygger på følgende definisjon av kompetanse:

Forståelse av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse. Fagenes kompetansemål må ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag. Kompetansemålene må også forstås i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket. Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne.

2.4 Å lære å lære

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå. Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. Gjennom arbeid med faglige utfordringer vil elevene få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget. Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap.

2.5.2 Demokrati og medborgerskap

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.

Om begrepet dybdelæring:

1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.

2.2 Kompetanse i fagene

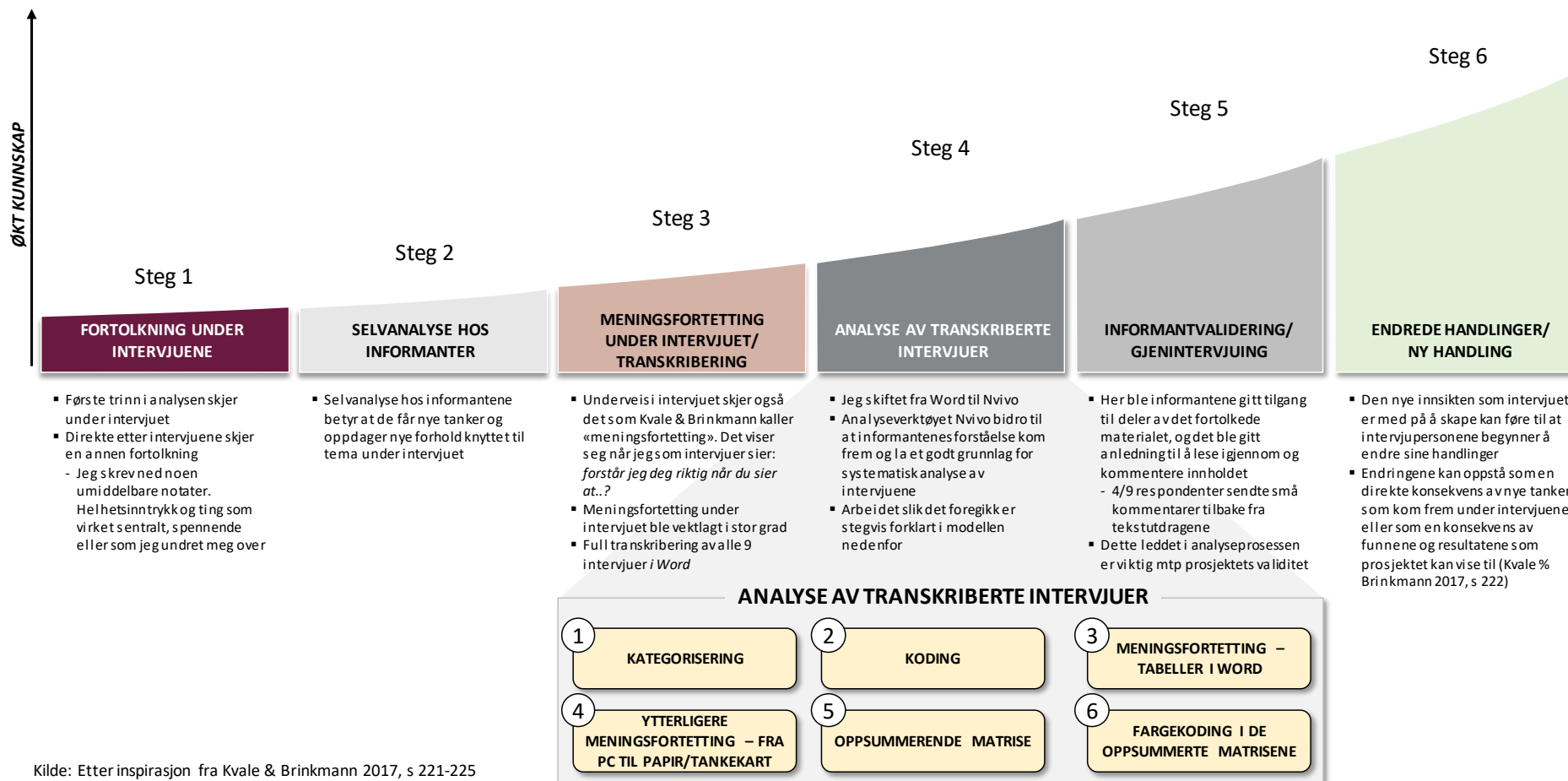
Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter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

3.2 Undervisning og tilpasset opplæring

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.

Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige.

Analyseprosessen - steg for steg



Kilde: Etter inspirasjon fra Kvale & Brinkmann 2017, s 221-225