



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Dybdelæring som endringsforslag for
fremtidens skole

Deep Learning as an element of change in
the school of the future.

Jo Thornton Kirkeli

GLU5-10: GUPEL412

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved HVL Bergen
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag.

Veileder: Dziuginta Baraldsnes

Innleveringsdato: 03.Juni 2019

Antall ord: 9909

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Jo Thornton Kirkeli

Abstract

This bachelor's thesis looks at the concept of deep learning and how the term describes the changes educators would like to see in the school of the future. Even though deep learning is starting to achieve greater visibility in school curriculums around the globe, the term doesn't have one internationally recognised definition.

This thesis paper starts by comparing the Norwegian definition of deep learning as presented by the Department of Education with the definition presented by the organisation New Pedagogies for Deep Learning. The two definitions show a number of fundamental differences, both in terms of how educators can facilitate for a deep learning process for their pupils, and the kind of consequences a deep learning experience aspires to achieve.

In this study I have used a quantitative research method to find out which of the two approaches to education in the school of the future enjoys the most support among secondary school teachers in Bergen, Norway. This paper includes a description of the method used and the results achieved in the survey. This study of deep learning poses the question: what kind of competency skills do pupils need to be able to thrive in the future?

Forord

Jeg ønsker å rekke en stor takk til alle som har hjulpet meg underveis i denne prosessen.

Jeg vil starte med å takke alle rektorer, avdelingsledere og lærere som har bidratt i denne undersøkelsen. Jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk lov til å levere ut spørreskjema både i lunsjpausen og under skolens fellestid. Takk for at dere viste meg tillit og respekt og takk for de gode samtaler om læring og læreplanverket i fremtidens skole!

Jeg vil også takke min veileder, Dziuginta Baraldsnes, som har bistått med kommentarer og forklaringer når jeg trengte det. Jeg er veldig takknemlig for at du har presset meg til å stadig forbedre teksten og åpnet kontoret til meg når jeg trengte hjelp.

Sist men ikke minst vil jeg takke min kjære ektefelle og mine kjære barn for den tålmodigheten de har vist meg!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	6
1.0	Introduksjon	6
1.1	Problemstilling.....	7
1.2	Disposisjon.....	7
2	En sammenlikning av to endringsforslag for fremtidens skole	8
2.0	Dybdelæring fra det utdanningspolitiske perspektivet i Norge	8
2.0.1	Dybdelæring som kognitiv utvikling	8
2.0.2	Dybdelæring i samspill mellom bredde og dybde	9
2.0.3	De tilsiktede konsekvensene av elevenes dybdelæring	9
2.0.4	Statens tilrettelegging for elevenes dybdelæring	9
2.0.5	Lærerens tilrettelegging for elevenes dybdelæring	12
2.1	Dybdelæring fra et internasjonalt perspektiv fremmet av NPD.....	12
2.1.1	Dybdelæring som de seks globale kompetansene	12
2.1.2	Dybdelæring som helhetlig systemendring.....	13
2.1.3	De tilsiktede konsekvensene av elevenes dybdelæring	14
2.1.4	Statens tilrettelegging for elevenes dybdelæring	15
2.1.5	Lærerens tilrettelegging for elevenes dybdelæring	15
2.2	Oppsummering.....	17
3	Metode	19
3.0	Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.....	19
3.1	Vitenskapsteori.....	19
3.2	Populasjon	19
3.3	Datainnsamlingsinstrument	20
3.4	Datainnsamling.....	20
3.5	Dataanalyse	20
3.6	Etiske aspekter ved spørreundersøkelse.....	21
3.7	Reliabilitet.....	21
3.8	Validitet	21
4	Undersøkelsesresultater om ungdomsskolelæreres støtte for endringsforslagene.....	22
4.0	Resultater og falsifisering av hypoteser om læreplanens omfang.....	22
4.1	Resultater og falsifisering av hypoteser om læreplanens samsvar	23
4.2	Resultater og falsifisering av hypotesen om prioritering av kompetanser	24
4.3	Resultater og falsifisering av hypotesen om målbarheten til kompetanser	26
4.4	Resultater og falsifisering av hypotesen om rolleforståelser i læringskulturen	27
4.5	Konklusjon	28

5	Avslutning.....	29
6	Litteraturliste.....	32
7	Vedlegg.....	33

1 Innledning

1.0 Introduksjon

I dagens skole står den pågående fagfornyelsen i sentrum for skoleutviklingen. Fagfornyelsen skal fornye læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring slik at de er klar til å tas i bruk fra 2020. Fagene skal fornyes for å gjøre opplæringen mer relevant i det moderne samfunnet, for å skape bedre sammenheng mellom læreplanenes forskjellige deler, og for å kunne tilrettelegge for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er dette dybdelæringsbegrepet, som et endringsforslag for fremtidens skole, som står i fokus i denne oppgaven.

Dybdelæring som begrep har fått en viktig plass i skoleutviklingen. Begrepets røtter finnes i en undersøkelse gjennomført av Marton og Säljö i 1976 som viste hvordan studenter som forsøker å forstå et emne ved å sette det inn i et større perspektiv ender opp med en dypere læringsopplevelse, sammenliknet med studenter som bare puffer for å bestå eksamen (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s.22). I nyere tid har begrepet fått en sentral plass i den utdanningspolitiske diskursen i mange land. Dybdelæringsbegrepet står i kjernen av endringsforslaget fremmet av New Pedagogies for Deep Learning, eller NPDL. NPDL er et globalt partnerskap dannet av Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne McEachen med et uttalt mål om å bygge nye pedagogikker for dybdelæring gjennom omforming av hele skolesystemet (NPDL Global, 2019). NPDL er en av mange pedagogiske prosjekter som oppfyller OECDs innovasjonskriterier for «powerful learning» (OECD, 2019).

I Norge står dybdelæring i sentrum for fagfornyelsen. Det er spesielt tre sentrale dokumenter som har dannet utgangspunktet for Utdanningsdirektoratets arbeid med fagfornyelsen, og alle tre vier betydelig plass til dybdelæringsbegrepet. De offentlige utredningene (NOU2014:7 og NOU2015:8) ledet av Sten Ludvigsen fikk i oppdrag å vurdere skolens innhold opp mot krav til kompetanse i fremtiden (NOU2014:7, s.14). Den påfølgende Melding til Stortinget 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) videreførte store deler av utvalgets anbefalinger for fremtidens skole. Disse tre dokumentene deler en fellesforståelse av dybdelæring, men det samme kan ikke sies for begrepsbruket generelt i den globale utdanningsdiskursen. «En utfordring for arbeid med dybdelæring i skolen, er at det er flere oppfatning av hva begrepet betyr og hvordan skolen skal legge til rette for dybdelæring. Begrepet brukes dessuten forskjellige i internasjonal policylitteratur og i ulike deler av læringsforskningen» (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s.22). Denne oppgaven skal undersøke begrepstilnærmingen fra to forskjellige kilder og undersøke hvordan ungdomsskolelærere forholder seg til slike endringsforslag for fremtidens skole.

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i kontekstualiseringen over har jeg utviklet to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er:

- *Hva er forskjellene mellom endringsforslagene som skal tilrettelegge for dybdelæring i fremtidens skole?*

Undersøkelsen er avgrenset til to endringsforslag. Det utdanningspolitiske endringsforslaget i Norge analyseres ut fra tre dokumenter: NOU2014:7, NOU2015:8 og Meld.St.28 (2015-2016). Det internasjonale endringsforslaget analyseres med utgangspunkt i boken, «Dybdelæring» utgitt av NPDL (Fullan, Quinn & McEachen, 2018).

Det andre forskningsspørsmålet er:

- *Hvilket endringsforslag har mest støtte hos ungdomsskolelærere i Bergen?*

Formålet med denne undersøkelsen er å kunne drøfte mulige konsekvenser av læreres støtte til endringsforslagene.

1.2 Disposisjon

Denne oppgaven er delt i fem kapitler, der denne introduksjonen er det første kapitlet. Kapittel 2 er den teoretiske delen av oppgaven, og jeg har valgt å bruke dokumentanalyse for å sammenlikne endringsforslagene fra de to perspektivene. Kapitlets oppsummering skal gi svar på det første forskningsspørsmålet, om forskjellene mellom endringsforslagene. Kapittel 3 beskriver den kvantitative metoden som er brukt i undersøkelsen om ungdomsskolelæreres støtte til endringsforslagene. Undersøkelsesresultatene er presentert i kapittel 4, sammen med konklusjon til det andre forskningsspørsmålet. Kapittel 5 fungerer som en avslutning og inneholder en drøfting av konklusjonen i lys av formålet.

2 En sammenlikning av to endringsforslag for fremtidens skole

Dette kapitlet utgjør den teoretiske delen av oppgaven. Endringsforslagene presenteres først hver for seg, og sammenliknes i kapitlets siste del. Funnene fra dokumentanalysen er systematisert i dette kapitlet ved å belyse først definisjonsinnholdet i dybdelæringsbegrepet, så de tilsiktede konsekvensene av elevenes dybdelæring, og til slutt de foreslåtte tiltakene som skal tilrettelegge for elevenes dybdelæring. Kapitlets oppsummering inneholder svar til det første forskningsspørsmålet om forskjellene mellom perspektivene.

2.0 Dybdelæring fra det utdanningspolitiske perspektivet i Norge

2.0.1 Dybdelæring som kognitiv utvikling

De utdanningspolitiske dokumentene definerer dybdelæring som følge:

«Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse» (NOU2014:7, s.35).

Ved å se på begrepsbruket i definisjonen over kan vi se en klar taksonomisk utvikling. Med taksonomisk referer jeg til Blooms kunnskapstaksonomi som en hierarkisk utvikling av kognitive læringsmål (Puls, 2019). Det laveste taksonomiske nivået er gjengivelse av fakta som kan sammenliknes med det Ludvigsen-utvalget kaller for overflatelæring. Kontrasten mellom overflatelæring og dybdelæring sammenliknes i delutredningen i en tabell som viser at mens overflatelæring innebærer memorering av faktakunnskap som atskilte elementer, gjør dybdelæring elevene i stand til å se sammenhenger og trekke konklusjoner (NOU2014:7, s.35-36).

Sammenlikningen kan gi inntrykk av at det er hovedsakelig overflatelæring som forekommer i dagens skole og at utredningen foreslår dybdelæring som noe helt nytt. Det vil være et feilinntrykk ettersom både pedagogikken og læreplanene har for lengst gått vekk fra prioritering av kunnskapsgjengivelse. Normalplanene fra 1939 for eksempel tar opp i seg tanker fra Dewey og benytter seg av verber som å drøfte, undersøke og samtale (Bjørshol & Nolet, 2017, s.23-24). I definisjonen av dybdelæring sitert over ser vi verber som å forstå, å bruke og å se sammenhenger. Disse verbene representerer det andre, tredje og fjerde nivået i den kognitive taksonomiske utviklingen.

2.0.2 Dybdelæring i samspill mellom bredde og dybde

De utdanningspolitiske dokumentene legger vekt på at «for å oppnå dybdelæring kreves det at det er et bevisst samspill mellom bredde og dybde i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s.33). Definisjonen over viser at «dybde» betyr ikke bare fordypning i utvalgte fagemner, men en dyp forståelse av faget. Den dype forståelsen kommer når elevene utvikler en oversikt over fagets bredde. «Bredde» betyr ikke hele fagets bredde, men en dyp forståelse av fagets viktigste elementer slik at elevene kan se sammenhenger mellom fagets forskjellige deler. Dokumentene påpeker at «dybdelæring betyr ikke dybde i alt» (NOU2015:8, s.11). Stofftrenghelsen i dagens skole kan gjøre det vanskelig for lærere å finne balansen mellom bredde og dybde. Stofftrenghelsen handler om det at «nytt innhold, som kan være både fagstoff, arbeidsmåter og kompetanser, hele tiden tas inn i skolen uten at noe annet tas ut» (NOU2014:7, s.10). Antakelsen er at dersom undervisningsinnholdet er for omfattende vil ikke elevene kunne lære i dybde. Samtidig trenger elevene å utvikle en oversikt over faget for å kunne se sammenhenger. Dybdelæring kan dermed forstås som en dyp og grundig forståelse der elevene bruke sin faglige breddeoversikt til å se sammenhenger både innad i faget og mellom fagene, og til å løse problemer og trekke konklusjoner.

2.0.3 De tilsiktede konsekvensene av elevenes dybdelæring

Den tilsiktede konsekvensen av elevenes dybdelæring er at det som læres er både overførbar og varig. Overførbarhet som mål for dybdelæring ser vi i drøftingen over av samspillet mellom bredde og dybde i dybdelæringen, og prioriteringen i definisjonen av det å kunne se sammenhenger. Fokuset på varighet i læringen ser vi flere ganger i dokumentene. Ludvigsen-utvalget beskriver dybdelæring som en viktig forutsetning for elevenes varig læring (NOU2014:7, s.41) og at elevene skal bruke sin dybdelæring til å konstruere en varig forståelse (NOU2015:8, s.14). Dokumentene tilsikter flere positive konsekvenser ved elevenes dybdelæring. Det legges mest vekt på de kognitive fordelene i form av elevenes forståelse av sammenhenger og varig læring, men det nevnes også sosiale fordeler som elevenes samfunnsfungering og mestring (NOU2014:7, s.10-11).

2.0.4 Statens tilrettelegging for elevenes dybdelæring

For at læreplanen skal tilrettelegge for elevenes dybdelæring i fremtidens skole vektlegger det utdanningspolitiske endringsforslaget hovedsakelig tre dimensjoner.

2.0.4.1 Kjerneelementer

Statens tydeliggjøring av fagenes kjerneelementer ansees som et tiltak som tilrettelegger for elevenes forståelse av sammenhenger, eller dybdelæring. Det som Ludvigsen-utvalget kaller for fagenes byggesteiner ble omdøpt av Kunnskapsdepartementet til fagenes kjerneelementer, og defineres som «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i

faget» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s.34). Ettersom det er fagenes enorme bredde som gjør det utfordrende for elevene å utvikle en dyp forståelse av faget, skal den pågående fagfornyelsen bidra til en reduksjon av fagenes omfang, og en tydeliggjøring av fagenes viktigste elementer.

2.0.4.2 Tverrfaglige temaer

De tverrfaglige temaene skal legge til rette for elevenes evne til å se sammenhenger mellom fagområder. Det som Ludvigsen-utvalget kaller for de flerfaglige temaene (bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring) får et litt annerledes innhold og blir omformulert som de tverrfaglige temaene av Kunnskapsdepartementet (bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring). Begrepet tverrfaglig kan forstås som en utvidelse av flerfaglig, eller en nærmere sammenkobling mellom fagelementene. Til tross for begrepsendringen legger Kunnskapsdepartementet føringer for at de tverrfaglige temaene skal bare inngå der hvor de er en sentral del av det faglige innholdet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s.38). En slik begrensning kan fort føre til at noen skoler inkluderer temaene i den vanlige fagstrukturen, uten en reell tverrfaglig tilnærming.

2.0.4.3 Samsvar mellom læreplanens forskjellige deler

Samsvarsmangelen har blitt en utfordring i dagens skole. Ludvigsen-utvalget referer til forskning som viser at «Generell del» og «Prinsipper for opplæring» i LK06 i liten grad er integrert i de lokale læreplanene, og at det er kompetansemålene for fag som har vært styrende for opplæringen (NOU2014:7, s.59-60). Videre skriver de at selv om «Generell del» og «Prinsipper for opplæring» samsvarer med skolens oppdrag slik det er beskrevet i formålsparagrafen i opplæringsloven, er det ikke tydelig beskrevet hva som skal prioriteres i opplæringen, og hvordan skolene skal jobbe med andre sider av opplæringen enn kompetansemål for fag (NOU2014:7, s.60). Samsvarsmangelen handler derved om det manglende samsvaret mellom formålsparagrafen og kompetansemål for fag, og mellom formålsparagrafen og de lokale læreplanene som styrer opplæringen.

Samsvarsmangelen er en utfordring for elevenes dybdelæring ettersom en dyp kognitiv utvikling er avhengig av en tilsvarende sosial og emosjonell utvikling. Som de utdanningspolitiske dokumentene påpeker, er sosiale og emosjonelle kompetanser faktorer som berører læringsprosessen, og som bidrar til utvikling av kognitiv kompetanse (NOU2014:7, s.39). OECD definerer kognitiv kompetanse som de grunnleggende kognitive evnene (som for eksempel hukommelse), det å tilegne seg kunnskap og det å anvende kunnskap (NOU2014:7, s.38). OECD definerer sosiale og emosjonelle kompetanse som det å oppnå et mål, å samarbeide med andre og å håndtere følelser (NOU2014:7, s.38).

I et forsøk om å løse samsvarsutfordringen i læreplanen foreslo Ludvigsen-utvalget det de kaller for et bredt kompetansebegrep. Bredden kommer fra at begrepet skal omfatte kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser, samt praktiske ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger (NOU2014:7, s.9). Det brede kompetansebegrepet skaper sammenheng i læreplanen ved at hele begrepet brukes for å utvikle kompetansemål for fag. På denne måte integreres de viktigste elementene fra «Generell del» og «Prinsipper for opplæring» inn i kompetansemålbeskrivelsene for fag. Utredningen deler det brede kompetansebegrepet opp i fire kompetanseområder med et fagspesifikk kompetanseområde og tre fagovergripende kompetanseområder. Det fagspesifikke kompetanseområdet innebærer kompetanseutvikling som er relevant for de enkle skolefagene (NOU2015:8, s.22). De tre fagovergripende kompetanseområdene inkluderer det å kunne lære (der metakognisjon og selvregulert læring står sentralt), det å kunne kommunisere, samhandle og delta (der bla. demokratisk deltakelse, samhandlingskompetanse og de grunnleggende ferdighetene står sentralt), og det å kunne utforske og skape (der kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning står sentralt) (NOU2015:8, s.22).

For Ludvigsen-utvalget er det brede kompetansebegrepet avgjørende for at kompetansemålene for fag skal reflektere hele skolens samfunnsoppdrag. Integreringen av det brede kompetansebegrepet inn i kompetansemålene skal sikre en høyere prioritering av de sosiale og emosjonelle sidene ved elevenes læring som er nødvendig for dybdelæring. Forholdet mellom kompetanse og dybdelæring kan da tolkes som å eksistere i et gjensidig avhengighetsforhold. For at elevene skal kunne utvikle forståelse der de kan se sammenhenger og anvende kunnskapen (dvs. dybdelæring) må de ta i bruk sine fagspesifikke og fagovergripende kompetanser. Elevene trenger fagovergripende kompetanse for å kunne utvikle en dyp forståelse, og elevene trenger en dyp forståelse for å kunne utvikle fagspesifikk kompetanse. Kompetanseoppnåelse forutsetter dermed dybdelæring (NOU2015:8, s.41).

Ludvigsen-utvalgets anbefaling om det brede kompetansebegrepet ble ikke videreført i det utdanningspolitiske endringsforslaget fremmet av Kunnskapsdepartementet. Jeg har likevel valgt å inkludere anbefalingen i denne beskrivelsen ettersom forslaget viser flere likhetstrekk med endringsforslaget fremmet av NPD. Etter min oppfatning viser utelatelsen at departementet prioriterer elevenes fagspesifikk kompetanse over elevenes fagovergripende kompetanser. Fordi denne oppgaven undersøker i hvilken grad endringsforslagene har støtte i skolen har jeg valgt å inkludere det brede kompetansebegrepet i spørreskjemaet, selv om forslaget ikke ble videreført av Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet begrunner utelatelsen med en bekymring om at integreringsforslaget kan føre til at skolen «inntar en målrettet og instrumentell tilnærming til å styre elevenes emosjonelle og

sosiale utvikling, og at det brede kompetansebegrepet kan bidra til å underkommunisere hvor viktig det er at elevene tilegner seg faglige kunnskaper» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016,s.28). Samtidig som mange kanskje kan kjenne seg igjen i en bekymring om at vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser kan være problematisk, viser utsagnet fra kunnskapsdepartementet at det er fagene som skal få den prioriterte stillingen i læreplanverket. Departementets respons til samsvarmangelen er å fremme det de kaller for et bredt lærings- og kunnskapssyn som skal løftes i den nye «Generell del» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s.17). Departementet legger dermed vekt på at det er «Generell del», og ikke kompetansemålene, som skal styrke sammenheng i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s.19).

2.0.5 Lærerens tilrettelegging for elevenes dybdelæring

Under planlegging av opplæringen kan lærere, ifølge de utdanningspolitiske dokumentene, legge til rette for dybdelæring på forskjellige måter. Et redusert omfang i læreplanen, samt inkludering av tverrfaglige temaer og kjerneelementer, skal bidra til lærerens tilrettelegging for elevenes dybdelæring. Disse tiltakene skal gjøre det mulig for læreren å skape opplæringsforløp der elevene utvikler en dype forståelse av fagstoffet ved å se det i kontekst og anvende kunnskapen. De utdanningspolitiske dokumentene inkluderer derimot svært lite konkret informasjon om hvordan dette skal gjøres i praksis. De konkrete forslagene som er nevnt i dokumentene inkluderer varierte arbeidsformer, valgmuligheter for elever, utfordringer som er tilpasset elevenes nivå og støtte og veiledning fra læreren (NOU2015:8, s.11). Undervisning som stimulerer dybdelæring beskrives som undervisning «hvor både lærer og elever er orientert mot formålet med læringsarbeidet, og hvor formativ vurdering er en integrert del av læringsarbeidet» (NOU2015:8, s.11). En slik beskrivelse av lærerens tilrettelegging for elevenes læring kan vanskelig tolkes som noe nytt.

2.1 Dybdelæring fra et internasjonalt perspektiv fremmet av NPDL

2.1.1 Dybdelæring som de seks globale kompetansene

Boken «Dybdelæring» (2018) definerer dybdelæringsbegrepet på følgende måte:

«I vår definisjon er dybdelæring selve prosessen med å skaffe seg de seks globale kompetansene: karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Disse kompetansene omfatter medfølelse, empati, sosioemosjonell læring, entreprenørskap og relaterte ferdigheter som kreves for høy funksjonalitet i et komplekst univers» (Fullan et.al., 2018, s.41).

Elevenes arbeid med å utvikle de seks globale kompetansene utgjør kjernen av det som skal forstås som dybdelæring, og det som skal læres i fremtidens skole. Fullan et.al. (2018) påpeker at deres liste over globale kompetanser skiller seg fra andre lister ved at de er allsidige, presise og målbare (s.43). Som eksempel brytes samarbeidskompetansen ned i fem forskjellige dimensjoner som videre konkretiseres i en tabell for økende kompetanseoppnåelse langs alle fem samarbeidsdimensjoner (s.46). Tabellen belyser kompleksiteten i samarbeidskompetanse og operasjonaliserer kompetansen slik at elevenes kompetanseutviklingen kan vurderes i opplæringen.

Kompetanseutvikling står sentralt i elevenes opplæring både i de utdanningspolitiske dokumentene og hos NPD, selv om prioriteringen av kompetanseområdene viser betydelige forskjeller i de to tilnærmingene. Ludvigsen-utvalgets definisjon av de fagovergripende kompetanseområdene viser mange likhetstrekk med NPD sine seks globale kompetanser. Karakter (som kan forstås som det å kunne lære, eller selvregulert læring), medborgerskap (som kan forstås som demokratisk kompetanse), samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning er alle sammen inkludert i Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av fagovergripende kompetanse. Boken fra NPD derimot inneholder ingen drøfting av fagspesifikk kompetanse og hvorvidt det skal være en del av alle elevenes opplæringsforløp. Hos NPD er det reelle og komplekse problemstillinger fra den virkelige verden (Fullan et.al., 2018, s.76) som skal definere opplæringens forhold til fag. «Dybdelæring skjer når vi bruker kompetansene til å engasjere oss i problemstillinger og oppgaver av verdi for elever og verden» (Fullan et.al., 2018, s.45).

2.1.2 Dybdelæring som helhetlig systemendring

For å tydeliggjøre dybdelæringsbegrepet som en helhetlig systemendring har NPD utviklet det de kaller for et rammeverk for dybdelæring. Rammeverket viser 4 støttende sirkler som til sammen utgjør dybdelæring. De fire sirklene i rammeverket representerer fire lag med endringsarbeid i skolen som skal sikre at elevene kan lære dypt. Den innerste sirkelen i rammeverket er de seks kompetansene som beskrevet over.

2.1.2.1 Læringsdesign

Det andre laget i rammeverket kalles for læringsdesignet. De fire elementene i et læringsdesign er et lærende partnerskap, et læringsmiljø, digitale ressurser og pedagogiske praksiser (Fullan et.al., 2018, s.63). Pedagogiske prosesser kan forstås som prosjektbaserte og tverrfaglige opplæringsmodeller som har som til hensikt å skape nye læringserfaringer for elevene. De digitale ressursene skal få en viktig plass i læringsarbeidet fordi de forandrer måten elevene forholder seg til kunnskap. Læringsmiljøet skaper både de sosiale og de fysiske forutsetningene for en positiv læringskultur. Det som er kanskje mest interessant i læringsdesignet er det som kalles for det lærende partnerskapet.

Det lærende partnerskapet kjennetegnes av at alle skolens aktører utvikler sine rolleforståelser slik at alle er partnere med elevene i læringen (s.93). Elevens rolle er «å lære å lære, å utvikle relasjoner og å ha ambisjoner» (s.95). Lærerens rolle er som «aktivitør, kulturbygger og samarbeidslederen» (s.101). Lederens rolle er å modellere læring, å forme kulturen og å maksimere det de kaller for dybdeboringen (s.105). Det er dette andre laget i rammeverket, læringsdesignet, som viser hvordan læreren skal tilrettelegge for elevenes kompetanseutvikling, eller dybdelæring.

2.1.2.2 Spredning og samarbeid

Det tredje laget i rammeverket beskriver forutsetninger for spredning av dybdelæring på skolenivået, videre gjennom den geografiske regionen og etter hvert gjennom hele skolesystemet (Fullan et.al, 2018, s.164). Det fjerde og ytterste laget i rammeverket beskriver det NPDL kaller for samarbeidsbaserte undersøkelser som skal gi aktørene i utdanningssystemet en ramme for drøfting av eksisterende antakelser om skolen og læringsprosessene. «Samarbeidsbaserte undersøkelser er en effektiv og praktisk form for kapasitetsbygging som gir voksne en modell for dybdelæring og erfaringer som gjenspeiler det vi håper de vil bety for elevene» (Fullan et.al., 2018, s.141). På denne måten omfatter dybdelæringsbegrepet en prosess som får alle skolens aktører til å skaffe seg nye læringserfaringer over hele skolesystemet.

2.1.3 De tilsiktede konsekvensene av elevenes dybdelæring

Ved å sette de seks globale kompetansene i kjernen av det som skal læres på skolen påstår Fullan et.al (2018) at dybdelæring «er i stand til å frembringe fremragende prestasjoner parallelt med like muligheter for alle, og dermed reverserer den farlige trenden med økende forskjeller i verden» (s.21). Et slikt mål for dybdelæring er ikke beskjedent, og boken tilbyr lite i form av bevis for påstanden annet enn et mangfold av beskrivelser av engasjerte elever som trives på skolen og i opplæringen. Det som utgjør den store forskjellen i NPDL sitt endringsforslag for fremtidens skole, og som skal oppnå de tilsiktede konsekvensene, er NPDL sine opplæringsprinsipper: velvære, likhet og rekultivering. Prinsippet om elevenes velvære kobles sammen med de fysiske, kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring, slik at det er elevenes positive mentalhelse som styrer læringsarbeidet (Fullan et.al., 2018, s.47-48). Prinsippet om likhet utfordrer lærere til å velge strategier som gjør at alle elever kan trives og være engasjerte ved å gå i dybden på noe som appellerer til dem (Fullan et.al., 2018, s.50). Prinsippet om rekultivering utfordrer lærere og skoleledere til å skifte fokuset fra hva som skal læres til hvordan det læres (Fullan et.al., 2018, s.51). Prinsippene skal fungere som motvekt til den normale tilstanden i dagens skole som «bare fungerer for et fåtall elever» (Fullan et.al., 2018, s.17) og som fører til «en voksende følelse av håpløshet» (Fullan et.al., 2018, s.26). Det er på grunn av de viktige prinsippene at NPDL ikke legger noe vekt på utvikling av elevenes fagspesifikk kompetanse. I følge forfatterne representerer disse prinsippene en

Jo Thornton Kirkeli

kulturendring i skolen som flytter blikket vekk fra måling av læringsutbytte, og heller mot læringsprosessen og hvordan læringen foregår (s.52).

2.1.4 Statens tilrettelegging for elevenes dybdelæring

Boken vier liten plass til beskrivelser av hvordan staten skal tilrettelegge for elevenes dybdelæring. Det er tydelig fra rammeverket beskrevet over at spredning av dybdelæring gjennom hele skolesystemet er integrert i selve definisjonen av dybdelæring, men at hovedansvaret for denne spredningen ikke nødvendigvis ligger hos staten. Fullan et.al. (2018) nøyer seg med å påpeke at selv om flere nasjonale læreplaner har begynt å se globale kompetanser som en sentral del av sine prioriteringer, har ikke disse læreplandokumentene egentlig noe å si for hvordan kompetansene skal implementeres (s.200). Implementeringsansvaret faller på lærerne. Dette er et viktig premiss i hele denne oppgaven i og med at den undersøker lærernes støtte for forskjellige endringsforslag. Samtidig viser forskning at «mange skoler legger hovedvekt på kompetansemålene i fagene når de planlegger og gjennomfører opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s-19). Et slikt funn strider med oppfatningen om at læreplanen ikke har så stor betydning for lærerens undervisningspraksis. På den andre siden viser Fullan et.al (2018) at læreplanen også kan komme i konflikt med tilrettelegging for dybdelæring. En lærer sitert i boken skal ha sagt, «Jeg tenkte ofte at dette arbeidet kunne komme i konflikt med å dekke læreplanen for 6.klasse. Nå tenker jeg at dette arbeidet legitimerer å ikke dekke læreplanen» (Fullan et.al, 2018, s.85). Budskapet fra NPDL kan tolkes som at det ikke er så problematisk om lærere ikke følger de nasjonale læreplanene, og at det er skolen selv som må ta ansvar for tilrettelegging av elevenes dybdelæring.

2.1.5 Lærerens tilrettelegging for elevenes dybdelæring

Hos NPDL er det skolens, eller lærerteamets, tilrettelegging for dybdelæring i fremtidens skole som får den største oppmerksomheten i det internasjonale endringsforslaget.

2.1.5.1 Oppgaver som appellerer

Fullan et.al. (2018) setter av et helt kapittel for å beskrive hvordan dybdelæring oppleves i praktiske klassesituasjoner. Beskrivelsene er hovedsakelig av elever med et stort engasjement, og som jobber prosjektbasert med problemstillinger som appellerer til dem. Fordi dybdelæring innebærer arbeid med oppgaver som har en verdi for elevene, kan læringsprosessen på denne måte sammenkobles med prinsippene om velvære og likhet som er viktige mål for dybdelæring. Læringsprosessen kan også sammenkobles med de pedagogiske prosessene i læringsdesignet, samt elevenes egne rolleutvikling i det lærende partnerskapet der en av hovedkomponentene i elevrollen er å ha ambisjoner. Læringsprosessen kan til og med bidra til utvikling av en god læringskultur når emnevalg i opplæringen er basert på elevenes egne behov og interesser, og på denne måten dyrker empati i

læringskulturen. Poenget her er at når elevene jobber med prosjekter som appellerer til dem som individ, kan det bidra til å sammenkoble mange andre elementer i rammeverket som tilrettelegge for dybdelæringen.

2.1.5.2 Kulturfornyelse

For at lærerteamet skal tilrettelegge for elevenes dybdelæring i fremtidens skole legger det internasjonale endringsforslaget hovedvekten på en kulturfornyelse i dagens skole som får aktørene til å sette spørsmålstegn ved sine egne antakelser. Denne kulturfornyelsen beskrives på mange forskjellige måter i boken. Et eksempel er en drøfting av hvordan skoler kan sette dybdelæring ut i livet som konkluderer med at det å skape virkningsfulle samtaler i lærerkollegiet, det å dyrke en kultur for dybdelæring, og det å tenke stort, men begynne i det små, er viktige steg mot en kulturfornyelse som kan tilrettelegge for dybdelæring (Fullan et.al, 2018, s.83-87). Et annet eksempel er bokens drøfting av sammenhengs-begrepet. Forfatterne beskriver et rammeverk for sammenheng som skal stake ut en vei mot dybdelæring der aktørene beslutter en retning for utviklingen, legger til rette for samarbeidet, fordyper egen læring, og bygger intern ansvarlighet i lærerkollegiet (Fullan et.al, 2018, s.56-59).

Enda et eksempel på kulturfornyelsen som tilrettelegger for dybdelæring er den ytterste sirkelen i rammeverket for dybdelæring, som NPDL kaller for samarbeidende undersøkelser. I følge Fullan et.al (2018) er samarbeid det viktigste forholdet som fremmer dybdelæring.

«En samarbeidsbasert undersøkelse er en prosess som utforsker profesjonelle undringer og spørsmål fra utdannere ved at kolleger engasjere seg i vurdering av eksisterende praksiser og antakelser... Det er en effektiv og praktisk form for kapasitetsbygging som gir voksne en modell for dybdelæring og erfaringer som gjenspeiler det vi håper det vil bety for elevene» (Fullan et.al., 2018, s.141).

Kulturendringen som NPDL forlanger skal dyrkes i lærerkollegiet, og innebærer en omformulering av læringsbegrepet, en omprioritering av hva elevene skal lære, og en rekultivering av måten lærerkollegiet forholder seg til hverandre og til elevene. «Utfordringen er at det å beskrive og måle utbyttet – «hva-et» - bidrar lite til å skape de ferdighetene og kunnskapene hos lærere og ledere som kan føre til nye læringsformer og læringsutbytter» (Fullan et.al, 2018, s.52). Kulturendringen må komme fra selve aktørene.

2.2 Oppsummering

Hva er så forskjellene mellom de to tilnærmingene til dybdelæring som endringsforslag for fremtidens skole? Forskjellene kan sees på alle nivåer. Forskjellene sees i måten dybdelæring defineres, i måten de tilsiktede konsekvensene beskrives, og i de forskjellige tiltakene som skal tilrettelegges for elevenes dybdelæring.

Definisjonen fra det utdanningspolitiske perspektivet fremmer dybdelæring som elevenes kognitiv utvikling gjennom en dyp faglig forståelse og det å kunne se fagelementene i en større kontekst. Fra NPDL sitt perspektiv fremmes dybdelæring som utvikling av elevenes fagovergrepene kompetanser.

De tilsiktede konsekvensene av elevenes dybdelæring fra det utdanningspolitiske perspektivet er elevenes varige og overførbare læring. Fra NPDL sitt perspektiv er det elevenes velvære som er målet for dybdelæring, samtidig som det langsiktige målet er en utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet generelt.

Tiltak som tilrettelegger for elevenes dybdelæring fra det utdanningspolitiske perspektiv handler om arbeid med kjerneelementer og tverrfaglig temaer, og med utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse som støtte til den kognitive utviklingen. Fra NPDL sitt perspektiv handler tiltak om en kulturfornyelse på alle nivåer i skolesystemet og pedagogiske prosesser som sikrer elevenes kompetanseutvikling på elevenes egne premisser.

Som konklusjon til dokumentanalysen og svar til det første forskningsspørsmålet følger det her fem temaer som beskriver noen av hovedforskjellene mellom de to tilnærmingene. Det er disse forskjellene som danner datainnsamlingsinstrumentet i det neste kapittelet som skal undersøke læreres støtte til endringsforslagene for fremtidens skole.

2.2.1.1 Læreplanens omfang

Fra det utdanningspolitiske perspektivet er omfanget i læreplanen et stort hinder for elevenes dybdelæring. Omfanget skal reduseres gjennom tiltak som færre kompetansemål, tydeliggjøring av progresjon og tydeliggjøring av fagenes kjerneelementer. Slike tiltak skaper mer tid for en dypere faglig forståelse, og muligheter for elevene å utvikle en oversikt over fagets bredde for deretter å kunne se sammenhenger innad i faget, samt mellom fagene. Fra NPDL sitt perspektiv er det elevenes egne ambisjoner som skal styre valg av fag og dets omfang i opplæringen. Med elevenes eget velvære som styrende prinsipp skal fagemner velges ut fra aktuelle problemstillinger som skal løses tverrfaglig. Fra dette perspektivet spiller ikke læreplanens omfang en betydelig rolle for å oppnå dybdelæring.

2.2.1.2 *Læreplanens samsvar*

Fra det utdanningspolitiske perspektivet er samsvarsmangelen mellom læreplanens forskjellige deler noe som hindrer prioritering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse i opplæringen. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse påvirker utviklingen av deres kognitive kompetanse, og dermed er samsvar i læreplanen viktig for elevenes dybdelæring. Det foreligger to forslag i de utdanningspolitiske dokumentene for å oppnå dette; enten integrering av det brede kompetansebegrepet i kompetansemål for fag, eller fornyelse av læreplanens «Generelle del». Det er det siste alternativet som er valgt i fagfornyelsen. Fra NPDL sitt perspektiv bør læreplanen heller fokusere på de seks globale kompetansene som inkluderer de viktigste av de kognitive, sosiale og emosjonelle kompetansedelene. Ettersom NPDL ikke ser fordelen i å beskrive læringsutbytte gjennom kompetansemål for fag, er samsvar heller ikke et viktig poeng.

2.2.1.3 *Prioritering av kompetanser*

Fra det utdanningspolitiske perspektivet er det uenighet om det er fagspesifikk eller fagovergripende kompetanseområder som skal prioriteres i fremtidens skole. Ludvigsen-utvalget foreslo et utvidet kompetansebegrep med et fagspesifikk kompetanseområde og tre fagovergripende kompetanseområder som skal integreres i fagenes kompetansemål. Forslaget bygger på forskning om at lærere planlegger opplæringen ut fra kompetansemålene. Kunnskapsdepartementet derimot landet på en tydelig prioritering av fagspesifikk kompetanse i kompetansemålene. Prioriteringen skal forstås i lys av bekymringer om målbarheten til fagovergripende kompetanser, og en antakelse om at det er en dyp kognitiv utvikling som er det viktigste i fremtidens skole. Fra NPDL sitt perspektiv er det en tydelig prioritering av de fagovergripende kompetansene, framfor de fagspesifikk kompetansene, som er det viktigste for elevenes dybdelæring i fremtidens skole. Fagspesifikk kompetanse skal utvikles i takt med elevenes egne ambisjoner og inkluderes etter behov for å løse reelle problemstillinger.

2.2.1.4 *Målbarheten til kompetanser*

Fra det utdanningspolitiske perspektivet er det nettopp en bekymring om målbarheten til de fagovergripende kompetansene som gjør at de står fortsatt adskilt fra kjernen til det som skal læres i den norske skole. NPDL derimot plasserer de fagovergripende kompetansene i sentrum, og viser til kompetansenes komplekse konstruksjon som gjør at de kan vurderes.

2.2.1.5 *Rolleforståelser i læringskulturen*

Fra det utdanningspolitiske perspektivet er det ingen tydelig oppfordring til kulturfornyelse som tiltak for å oppnå dybdelæring i fremtidens skole. Fra NPDL sitt perspektiv står kulturfornyelsen sentralt for

at lærere, ledere, foreldre og elever skal forstå sine roller i opplæringen på en ny måte. Fokuset er på et lærende fellesskap med elevenes velvære som styrende prinsipp for å oppnå dybdelæring.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive metoden som er brukt for å finne svar til det andre forskningsspørsmålet om ungdomsskolelæreres støtte til endringsforslagene.

3.0 Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2018) handler hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode om grad av fleksibilitet, der den kvantitative er den minste fleksible. De påpeker at «fordelen med liten grad av fleksibilitet er at det gir mening å sammenligne svar på tvers av deltakere og settinger» (S.17). Jeg har valgt å bruke en kvantitativ forskningsmetode for å kunne sammenlikne støtten til de to forslagene for fremtidens skole.

3.1 Vitenskapsteori

Jeg har valgt å grunne oppgaven min i den positivistiske vitenskapelige retningen. Positivism forsøker å løse sannhetsproblemet som Thuren (2015) definerer som det vitenskapelige paradokset: vitenskap søker etter både sannhet og fremskritt (s.12). Positivism forsøker å løse sannhetsproblemet gjennom oppbygging av et sikker kunnskapsgrunnlag basert på empiri og logikk (Thuren, 2015, s.21). En av positivismens representanter er Karl Popper som argumenterer for bruk av hypoteser for å løse sannhetsproblemet. En hypotese er «noe som er antatt» og kan hjelpe oss danne «et bilde av hva vi forventer å finne gjennom en undersøkelse» (Christoffersen & Johannessen, 201, s.26). Popper resonerte at sannheten aldri kan bekreftes eller bevises til å være sann, men vi kan derimot vise at den er falsk (Thuren, 2015, s.142). Falsifisering av hypoteser om ungdomsskolelæreres støtte for de to endringsforslagene gjør at oppgaven kan plasseres innenfor det som kalles for kritisk rasjonalisme, som er betegnelsen for Poppers vitenskapsfilosofi (Svendsen, 2017).

3.2 Populasjon

Undersøkelsens målgruppe kalles for undersøkelsens populasjon (Christoffersen og Johannessen, 2018, s.123). I denne spørreundersøkelsen omfatter populasjonen de 24 ungdomsskolene i Bergen Kommune. Alle 24 ungdomsskoler i Bergen Kommune fikk det samme tilbudet om å delta i undersøkelsen. Det ble til slutt 5 skoler som ble enige om å delta, og som utgjør undersøkelsens utvalg.

3.3 Datainnsamlingsinstrument

Det er funnene fra dokumentanalysen i kapittel to som er brukt i utformingen av datainnsamlingsinstrumentet. Spørreskjemaet (Vedlegg 2) inneholder 25 påstander om endringer for fremtidens skole og ett demografisk spørsmål om respondentenes antall år i arbeid i utdanningssystemet. Spørreskjemaet ber lærere om å vurdere i hvilken grad de mener forslagene bidrar til utvikling av en skole som forbereder elevene til å møte fremtidens utfordringer. Jeg har valgt å ikke bruke dybdelæringsbegrepet i spørreskjemaet ettersom det er de forskjellige begrepstilnærmingene som endringsforslag for fremtidens skole som undersøkes. Verdiene i spørreskjemaet er presentert på en femtrinnskala fra helt uenig (1), delvis uenig (2), verken enig eller uenig (3), delvis enig (4) eller helt enig (5). Påstandene er satt tematisk inn i spørreskjemaet i samsvar med de fem temaene som utgjør dokumentanalysens konklusjon i kapittel to. Jeg har utviklet ni hypoteser om det forventede utfallet til undersøkelsen. Hypotesene presenteres sammen med resultatene i kapittel fire.

3.4 Datainnsamling

I februar 2019 tok jeg kontakt med de 24 ungdomsskolene og ba om å få lov til å besøke skolen i uke 14. I den opprinnelige e-posten la jeg frem to mulige besøksalternativer for skolene. Det ene besøksalternativet var å avtale besøk i skolens utviklingstid for å presentere prosjektet og levere ut spørreskjemaet mens lærerne var samlet. Det andre besøksalternativet var at jeg kunne sitte på personalrommet fra kl.10 til kl.13 for å be lærerne fylle ut spørreskjemaet i pausen deres. Til slutt fikk jeg positivt svar fra fem skoler, der tre skoler ga meg et kvarter av utviklingstiden og to skoler ga meg lov om å sitte på personalrommet. Jeg fikk svar fra til sammen 78 ungdomsskolelærere i Bergen.

3.5 Dataanalyse

Etter besøket til alle fem skoler registrerte jeg svarene i statistikkbehandlingsprogrammet SPSS. Ved hjelp av data fra SPSS lagde jeg fire tabeller. Tabell A (Vedlegg 3) viser fordeling over respondentenes enighet om påstandene. Tabell B (Vedlegg 4) viser representative svaralternativer på de ulike påstandene ved gjennomsnittsverdien, median (den midterste verdien som representerer det typiske) og modus (verdien som flest antall respondenter valgte), samt en oversikt over antall manglende svar. Tabell C (Vedlegg 5) viser en sammenlikning av gjennomsnittsvar fra de fem skolene, og Tabell D (Vedlegg 6) viser en sammenlikning av hvordan respondentenes arbeidserfaring påvirker gjennomsnittssvar. Ved hjelp av Tabell A og B kunne jeg gjennomføre en univariat analyse for å se hvilke påstander lærere er mest enige i, og hvilke påstander lærere er minst enige i. Ved hjelp av Tabell C og D kunne jeg gjennomføre en bivariat analyse av enigheten med skole som faktor og erfaring som faktor. Kji-kvadrat testen (se Vedlegg 5 og 6) ble brukt for å se om det finnes noen

signifikante forskjeller mellom faktorene. Dersom p -verdien er lavere enn 0,05 kan det sies å være en signifikant forskjell (Thrane, 2018, s.132). Resultatene ble analysert i lys av hypotesene.

3.6 Etiske aspekter ved spørreundersøkelse

I følge Christoffersen og Johannessen (2018) kan retningslinjene for forskerens etiske og juridiske ansvar sammenfattes i tre typer hensyn som forskere må tenke gjennom: «(1) informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade» (s.41). I denne undersøkelsen ble lærere og skoleledere forklart de etiske retningslinjene for undersøkelsen skriftlig i den opprinnelige e-posten som opprettet kontakt med skolene, igjen i skriftlig informasjonsbrev til lærere (Vedlegg 1), og muntlig ved utlevering av spørreskjemaet på skolene. Lærere og skoleledere ble sikret om at både skolens og lærernes deltakelse var både frivillig og anonymt. Spesielt ved utlevering av spørreskjemaet ble det respektert læreres rett til selvbestemmelse ved at alle fikk mulighet til å trekke seg fra deltakelse uten grunn. Ettersom skoledeltakelsen er anonymisert i denne oppgaven er det helt umulig å kunne spore tilbake til den individuelle deltakeren. Dette sikrer lærerens rett til privatliv i undersøkelsen. Alle spørreskjemaer ble levert i papirformat slik at det var ingen etiske problemer ved nettbruk i undersøkelsen. Det var ikke nødvendig å melde undersøkelsen til NSD.

3.7 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet referer til pålitelighet, eller «nøyaktigheten av undersøkelsens data» (Christoffersen og Johannessen, 2018, s.23). En måte å teste reliabilitet i datainnsamling er å gjenta testen under samme betingelser (Svartdal, 2018), men det er ikke mulig å reteste innenfor tidsrammen av denne oppgaven. En annen måte er å teste den indre reliabiliteten ved å teste samsvar mellom testens forskjellige deler (Svartdal, 2018). Jeg oppfatter at resultatene viser av og til en svekket indre reliabilitet. Dette oppdaget jeg etter at undersøkelsen var fullført ved at påstandene som var tiltenkt som motsetninger i spørreskjemaet (som for eksempel påstandspar som nr.7 og nr.8, og nr.17 og nr.18) ikke speiler et slikt forventet resultat. Dette kan tyde på en svekket indre reliabilitet i undersøkelsen.

3.8 Validitet

Validitetsbegrepet referer til hvor godt data representerer fenomenet (Christoffersen og Johannessen, 2018). Sirianne Dahlum (2018) beskriver utfordringer i å sikre en god målevaliditet i en kvantitativ analyse. «En utfordring ved kvantitativ analyse av samfunnsfaglige data er operasjonaliseringen og målingen av variablene. Samfunnsforskere bruker derfor mye tid på å utvikle gode indikatorer eller indekser som fanger opp begrepene som studeres på en presis måte» (Dahlum, 2018). Jeg oppfatter at min kvantitative analyse har en svekket målevaliditet som resultatet

av en ufullstendig operasjonaliseringsprosess. Bruken av begreper som «fagspesifikk» og «fagovergripende» kompetanse kan ha skapt forvirring og usikkerhet i respondentenes svar ettersom det kreves en viss kjennskap til Ludvigsen-utvalget for å kunne forstå begrepsinnholdet. Resultatene er til en viss grad påvirket av denne begrepsforvirringen rundt flere av påstandene.

4 Undersøkelseresultater om ungdomsskolelæreres støtte for endringsforslagene

Dette kapitlet utgjør resultatdelen av denne oppgaven. Jeg har valgt å presentere hypotesene sammen med resultatene tematisk for å kunne vurdere hvert tema hver for seg. Etter en gjennomgang av alle fem temaer gir kapitlets konklusjon et svar til det andre forskningsspørsmålet om læreres støtte til de to endringsforslagene.

4.0 Resultater og falsifisering av hypoteser om læreplanens omfang

De tre hypotesene om læreplanens omfang henger sammen med den utdanningspolitiske beskrivelsen av stofftrengselen som en hinder til elevenes dybdelæring. Løsningen er et redusert omfang i læreplan og en tydeliggjøring av fagenes kjerneelementer som skal tilrettelegge for dybdelæring i fremtidens skole.

H1 - Ungdomsskolelærere i Bergen støtter forslaget om et redusert omfang i læreplanen i fremtidens skole.

Resultatene i Tabell A (Vedlegg 3) viser at 88,4% av respondentene er helt eller delvis enige i at antall kompetansemål i læreplanene for fag skal reduseres (påstand nr.1). Vi kan konkludere fra disse resultatene at H1 har mye støtte i tallene.

H2 - Ungdomsskolelærere i Bergen støtter forslaget om tydeliggjøring av kjerneelementer i fremtidens skole.

Resultatene viser at 83,4% av respondentene er helt eller delvis enige i at «læreplanene for fag skal tydeliggjøre progresjon i læringsforløpet» (nr.2). I tillegg viser de at 74,1% av respondentene er helt eller delvis enige i at «læreplanene for fag skal vise fagets mest relevante begrep, metoder, tenkemåter og kunnskapsområder som alle elever skal lære ordentlig» (nr.3). Disse tallene viser støtte for tydeliggjøring av kjerneelementer i læreplanen. Resultatene viser også at 94,5% av respondentene er helt eller delvis enige i at «læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir

elevene en dyp forståelse av de viktigste elementene i faget» (nr.15). I tillegg viser de at 82% av respondentene er helt eller delvis enige i at «læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en bred oversikt over hele faget» (nr.16). Disse tallene viser støtte for tydeliggjøring av kjerneelementer i opplæringen og vi kan konkludere at H2 har mye støtte i tallene. Nr.3 viser en litt mindre enighet enn de andre påstandene, og 10% av respondentene svarte at de var helt eller delvis uenige. Jeg oppfatter en del skepsis fra fagspesialister når det gjelder tydeliggjøring av kjerneelementer fordi fagspesialister opplever det som en forenkling av faget. Tallene tyder på at denne skepsisen kan gjelde bare en liten andel av respondentene.

H3 – Ungdomsskolelærere i Bergen støtter forslaget om at opplæring skal gi elevene en dyp forståelse og en bred oversikt over faget.

Påstand nr.15 om en dyp forståelse av kjerneelementer, og nr.16 om en bred oversikt over faget (beskrevet over) støtter H3. Resultatene viser også at 94,5% av respondentene er helt eller delvis enige i at «læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i utvalgte fagemner» (nr.14). Disse resultatene viser mye støtte for den utdanningspolitiske definisjonen av dybdelæring. Vi kan konkludere at H3 har mye støtte i tallene.

Det finnes ingen signifikante forskjeller mellom respondentene når det gjelder skole som faktor eller erfaring som faktor.

4.1 Resultater og falsifisering av hypoteser om læreplanens samsvar

De to hypotesene om læreplanens samsvar fungerer som motsetninger til hverandre. H4 er et integreringsforslag og et tiltak for at kompetansemålbeskrivelsene reflekterer hele skolens oppdrag, og ikke bare fagspesifikk kompetanseutvikling. H5 speiler NPD sin antydning om at læreplanen ikke har så stor betydning for opplæringen.

H4 – Ungdomsskolelærere i Bergen er enige i forslag om integrering av alle sider ved elevenes læring inn i kompetansemål for fag.

Resultatene viser at 61,5% av respondentene er helt eller delvis enige, 24,4% verken enig eller uenig, og 14,1% delvis uenig i at «de grunnleggende ferdighetene skal integreres som del av et større og bredere kompetansebegrep i læreplanverket» (nr.4). De viser også at 58,1% er helt eller delvis enige, og 33,8% verken enig eller uenig, og 8,1% delvis uenige i at «læreplanene for fag skal integrere fagovergripende kompetanse i kompetansemålbeskrivelsene i større grad enn det som er tilfelle i dag» (nr.5). De viser også at 51,3% er helt eller delvis enige, og 25% verken enig eller uenig, og 18,4% delvis uenige i at «læreplanene for fag skal kun inneholde kompetansemål som er relevant for det spesifikke faget» (nr.6).

Resultatene for de tre påstandene viser en del spredning i vurderingen fra delvis uenig til helt enig i svarfordelingen, selv om hovedvekten ligger på enighetssiden. Resultatene fra Tabell B (Vedlegg 4) som gir representative svaralternativer kan hjelpe oss å si noe generelt om resultatene. Selv om gjennomsnittssvar speiler spredningen, kan vi konkludere fra median og modus at respondentene er delvis enige i alle tre påstander. Fire personer lot være å vurdere nr.5, og to personer lot være å vurdere nr.6, muligens fordi påstandene ble oppfattet av respondentene som forvirrende. Spesielt bruk av begrepet «fagovergripende kompetanse» i nr.5 kan ha svekket resultatene. Påstand nr.4 og nr.5 skal forstås som støtte til mer samsvar i læreplanen i fremtidens skole, mens påstand nr.6, som fremmer faglig relevans som kriterium for integreringen, skal forstås som å ikke støtte samsvar i læreplanen. Det vil si at respondentene er delvis enige i både integreringen av de grunnleggende ferdighetene og de fagovergripende kompetansene, samtidig som de er delvis enige i fagrelevans som kriterium for integreringen. H4 kan dermed falsifiseres og nyanseres. Respondentene er delvis enige, og spredningen tyder på at det er mange forskjellige meninger når det gjelder integrering av alle sider ved elevenes læring inn i kompetansemål for fag.

H5 – Ungdomsskolelærere i Bergen er enige i at læreplanverket har lite eller ingenting å si for hvordan lærere jobber med kompetanseutvikling i praksis.

Resultatene viser at 15,4% er helt eller delvis enige, 11,5% verken enig eller uenig, og 73% helt eller delvis uenig i at «læreplanverket har lite eller ingenting å si for hvordan lærere jobber med kompetanseutvikling i praksis» (nr.13). I tillegg viser kji-kvadrat-testen (Vedlegg 5) for avhengighet at det finnes signifikante forskjeller mellom respondentenes vurdering av nr.13 med skole som faktor, $X^2 = (16, n=78) = 32,9, p=0,008$. Det er Skole C som er mest enig i påstanden (2,66) og Skole D som er minst enig i påstanden (1,68). Den signifikante forskjellen kan tyde på at skolekultur spiller en rolle i respondentenes vurdering av læreplanens betydning for opplæringen i praksis. Vi kan konkludere at H5 ikke har støtte i tallene og kan dermed falsifiseres.

4.2 Resultater og falsifisering av hypotesen om prioritering av kompetanser

Hypotesen om prioriteringen av kompetanser er i tråd med NPD L sitt endringsforslag om å fjerne fagspesifikk kompetanse fra beskrivelsen av det som skal læres i fremtidens skole. NPD L viser derved en tydelig prioritering av de fagovergripende kompetansene. Premisset er at prioritering av fagspesifikk kompetanse i dagens skole har en del negative konsekvenser som ikke bidrar til å sikre alle elevenes velvære og trivsel. En høyere prioritering av fagovergripende kompetanser i fremtidens skole kan utfordre antakelser i dagens skole knyttet til eksamenssystemet, valg av fagemner, strukturering av skolehverdagen osv.

H6 – Ungdomsskolelærere i Bergen er enige at fagovergripende kompetanser skal prioriteres høyere enn fagspesifikk kompetanser i fremtidens skole.

Påstand nr.7 og nr.8 er motsetninger som skal vise om respondentene er for eller imot prioriteringshypotesen (H6). Resultatene viser at 37,3% er helt eller delvis enig, 44% verken enig eller uenig, og 18,7% helt eller delvis uenig i at «læreplanene for fag skal gi mål for fagspesifikk kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagovergripende kompetanse» (nr.7). Resultatene viser også at 21% er helt eller delvis enig, 53,9% verken enig eller uenig, og 25% helt eller delvis uenig i at «læreplanene for fag skal gi mål for fagovergripende kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagspesifikk kompetanse» (nr.8). Tallene her viser en del spredning og at de fleste valgte verken enig eller uenig i begge påstander. Det samme gjelder nr.9 som likestiller kompetansetyperne. Resultatene viser at 24,7% er helt eller delvis enig, 57,1% verken enig eller uenig, og 18,2% helt eller delvis uenig i at «læreplanene for fag skal sidestille mål for fagspesifikk kompetanse med mål for fagovergripende kompetanse» (nr.9). Ettersom jeg fikk flere kommentarer under datainnsamlingen om begrepsbruken i spørreskjemaet, spesielt om bruken av «fagovergripende» og «fagspesifikk», tolker jeg disse resultatene som å bety at mange respondentene ikke forstod begrepene og av denne grunn valgte de det likegyldige svaret i midten. Dette er en svakhet ved undersøkelsen.

Dersom vi likevel skal tolke tallene kan vi se at 21% er helt eller delvis enig i prioriteringen av de fagovergripende kompetansene i læreplanen, mens 37,3% er helt eller delvis enig i prioriteringen av de fagspesifikke kompetansene i læreplanen. Tallene bidrar til å kunne falsifisere H6. Påstand nr.19 om at «læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer utvikling av elevenes fagspesifikk kompetanse over elevenes fagovergripende kompetanse» (nr.19) er det samme som nr.7 men rettet mot opplæringen. Resultatene viser også den samme spredningen og den samme begrepsbruken, men likevel er 34,8% helt eller delvis enige i påstanden, som også gir støtte til falsifiseringen av H6. Kji-kvadrat-testen (Vedlegg 5) for avhengighet tyder på at det finnes signifikante forskjeller mellom respondentenes vurdering av nr.7 med skole som faktor, $X^2 = (16, n=75) = 27,3, p=0,038$. Skole C viser mest enighet i påstanden (3,66) og Skole B viser minst enighet (2,50). Dette kan tyde på at noen skolekulturer har bedre kjennskap til begrepene fra NOU-ene enn andre, eller bare at skolekultur eller læreplandiskurs på skolen påvirker respondentenes vurdering.

Påstand nr.17 og nr.18 er også motsetninger men de har ikke de samme begrepsutfordringer som over. Resultatene viser at 87,7% er helt eller delvis enig i at «læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer elevenes fagforståelse for at de skal kunne møte fremtidens utfordringer» (nr.17). Jeg tolker påstanden som en prioritering av de fagspesifikke kompetansene. Resultatene viser også at

89,1% er helt eller delvis enig i at «læreren skal skape opplæringsforløp der hovedmålet for opplæringen er elevenes personlig utvikling i kompetanse som kritisk tenkning, samhandling, metakognisjon, kreativitet, kommunikasjon og medborgerskap» (nr.18). Påstanden var tiltenkt som en prioritering av de fagovergripende kompetansene, men det er «hovedmål» og ikke prioritering som ble brukt. Dette er også en svakhet i operasjonaliseringsprosessen under utforming av spørreskjemaet. Nr.17 viser stor grad av enighet i prioritering av fagspesifikk kompetanse i opplæringen, samtidig som nr.18 viser stor grad av enighet i bruk av de fagovergripende kompetansene som et hovedmål i opplæringen. Tallene viser dermed at respondentene er enige i begge, og at det ikke er mulig å konkludere om den ene prioriteres over den andre av respondentene.

Vi kan konkludere med å si at tallene tyder på at hypotesen skal kunne falsifiseres, men at det ikke er mulig å slå fast på grunn av begrepsforvirring. Det vi kan lese tyder på at det finnes mer støtte blant respondentene for prioriteringen av de fagspesifikke kompetansene.

4.3 Resultater og falsifisering av hypotesen om målbarheten til kompetanser

Hypotesen om målbarheten uttrykker bekymring om vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser. Dersom respondentene mener at slike kompetanser kan måles gir det støtte til forslaget om integrering og prioritering av de fagovergripende kompetansene i fremtidens skole.

H7: Ungdomsskolelærere i Bergen er enige at det er problematisk å vurdere elevenes sosial og emosjonelle kompetansene.

Resultatene viser at 77% er helt eller delvis enig i at «det er problematisk å vurdere elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse» (nr.11). Som en motsetning til nr.11, viser resultatene at 18,2% er helt eller delvis enige, 22,1% verken enig eller uenig, og 59,8% helt eller delvis uenig i at «elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse skal vurderes etter fastsatte kriterier for måloppnåelse» (nr.12). Kji-kvadrat-testen (Vedlegg 6) for avhengighet tyder på det finnes signifikante forskjeller mellom respondentenes vurdering av nr.11 med erfaring som faktor, $X^2 = (12, n=78) = 21,1, p=0,048$. Respondentene med 5-9års erfaring viser mest enighet i påstanden (4,36), og respondentene med 10-14års erfaring viser minst enighet i påstanden (3,81). Selv om erfaring som faktor viser signifikante forskjeller, er det ikke mulig å se et mønster som for eksempel stigende eller synkende enighet etter erfaring. Vi kan konkludere at tallene gir støtte til hypotesen, og viser en del uenighet med NPDL sitt forslag om målbarheten til de fagovergripende kompetansene.

Resultatene viser også at 56,4% er helt eller delvis enig, 20,5% er verken enig eller uenig, og 23,1% er helt eller delvis uenig i at «alle kompetansemål skal kunne vurderes» (nr.10). Dersom ikke alle

kompetansemål absolutt må vurderes i skolen, kunne det kanskje åpne opp for en tettere integrering av de sosiale og emosjonelle kompetansene inn i målbeskrivelsen, uten at det er problematisk. Påstanden fungerer på denne måten som et underliggende premiss bak andre påstander i spørreskjemaet. Det representative svaret (Vedlegg 4) var at respondentene er delvis enige i premisset om at kompetansemål skal kunne vurderes (nr.10). Kji-kvadrat-testen (Vedlegg 5) for avhengighet tyder på at det finnes signifikante forskjeller mellom respondentenes vurdering av nr.10 med skole som faktor, $X^2 = (16, n=78) = 32,1, p=0,01$. Her kan skolekultur og læreplandiskurs påvirker respondentenes vurdering, og tallene viser at Skole C og D viser signifikant mer enighet i påstanden enn Skole A, B og E.

4.4 Resultater og falsifisering av hypotesen om rolleforståelser i læringskulturen

H8 og H9 handler om NPDL sitt budskap om at det er elevenes velvære og trivsel som bør stå i sentrum for skoleutvikling, og ikke nødvendigvis elevenes fagforståelse.

H8 – Ungdomsskolelærere i Bergen er enige i NPDL sine oppgavebeskrivelser for fremtidens skole.

Resultatene viser at 82,2% er helt eller delvis enig i at «læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i emner som appellerer til dem som individ» (nr.20). Resultatene viser også at 93,2% er helt eller delvis enig i at «læreren skal skape læringssituasjoner der elevene jobber med oppgaver som har verdi for elevene selv og for verden» (nr.22). Vi kan konkludere at tallene her viser betydelig støtte for H8.

Påstand nr.21 støtter også hypotesen, men viser noe mer uenighet enn de andre to. Resultatene viser at 71,2% er helt eller delvis enig i at «læreren skal skape opplæringsforløp i partnerskap med elevene» (nr.21). Kji-kvadrat-testen (Vedlegg 5) for avhengighet viser signifikante forskjeller mellom respondentenes vurdering av nr.21 med skole som faktor, $X^2 = (16, n=73) = 34,5, p=0,005$. Kji-kvadrat-testen (Vedlegg 6) for avhengighet viser også signifikante forskjeller mellom respondentenes vurdering av nr.21 med erfaring som faktor, $X^2 = (16, n=73) = 39,8, p=0,001$. Skole E er signifikant mer enig om partnerskapet (4,38) enn Skole A (3,16). Med erfaring som faktor er det respondentene med minst arbeidserfaring som viser mest enighet (4,15) for nr.21, og respondentene med 15-19års erfaring som viser minst enighet (2,85) for nr.21. Vi kan konkludere at slike beskrivelser av å skape opplæringsforløp i partnerskap med elevene skaper sprikende meninger hos forskjellige grupper av lærere.

H9 – Ungdomsskolelærere i Bergen er enige i NPDL sine rollebeskrivelser for fremtidens skole.

Resultatene viser at 94,6% er helt eller delvis enig i at «læreren skal skape opplæringsforløp der eleven sin rolle er å lære å lære, å utvikle relasjoner og å ha ambisjoner» (nr.25). Tallene viser

dermed betydelig støtte for beskrivelsen av elevrollen. Resultatene viser også at 79,5% er helt eller delvis enig i at «læreren skal skape opplæringsforløp der læreren sin rolle er som aktivitør, kulturbygger og samarbeidslederen» (nr.24). Tallene støtter også beskrivelsen av lærerrollen. Resultatene viser også at 71,2% er helt eller delvis enig i at «læreren skal skape opplæringsforløp der både lærerne og elevene inntar roller som «de lærende» (nr23). Vi kan konkludere at tallene støtter H9. I hvilken grad disse påstandene representerer en betydelig kulturfornyelse sammenliknet med dagens skole vil variere fra skolekultur til skolekultur, men tallene viser en betydelig enighetsgrad med NPDL sine beskrivelse av den positive kulturen i fremtidens skole.

4.5 Konklusjon

Målet for undersøkelsen er å kunne avdekke om det er det utdanningspolitiske endringsforslaget eller det internasjonale forslaget fremmet av NPDL som har mest støtte hos ungdomsskolelærere i Bergen. Resultatene viser at de utdanningspolitiske forslagene om et redusert omfang i læreplan (H1) og tydeliggjøring av kjerneelementer (H2) har mye støtte blant respondentene. Resultatene viser også en del støtte for de utdanningspolitiske premissene om faglig bredde og dybde i opplæringen (H3). Respondentene er delvis enig i en integrering av de grunnleggende ferdighetene og de fagovergripende kompetansene inn i kompetansemål for fag, samtidig som de er delvis enige i fagrelevans som kriterium for integreringen (H4). Dette gir også støtte til det utdanningspolitiske endringsforslaget. Resultatene viser at respondentene oppfatter at læreplanverket har en betydning for deres praktiske arbeid i skolen (H5) i motsetning til budskapet fra NPDL. Resultatene tyder på at det er den fagspesifikke kompetansen som prioriteres blant respondentene (H6) i tråd med det utdanningspolitiske perspektivet og i motsetning til budskapet fra NPDL. Det trengs likevel mer forskning for å kunne slå dette fast. Samtidig viser resultatene enighet blant respondentene om at utvikling av elevenes fagovergripende eller globale kompetanser skal bli et hovedmål i fremtidens skole (H6), som igjen viser en del støtte for NPDL. Respondentene er uenige med NPDL sin påstand om at de sosiale og emosjonelle kompetansene kan vurderes etter fastsatte kriterier (H7). Respondentene viser derimot betydelig støtte for oppgavebeskrivelser (H8) og rollebeskrivelser (H9) som NPDL mener er et viktig element i fremtidens skole.

Vi kan konkludere ved å si at undersøkelsesresultatene tyder på at det utdanningspolitiske perspektivet har mest støtte blant respondentene. Generelt viser hypotesene at respondentene er enige med de utdanningspolitiske premissene. De er også enige i flere forslag fremmet av NPDL, men respondentene viser en del skepsis til flere av NPDL sine viktige premisser, sånn som målbarheten til de globale kompetansene, nedvurderingen av fagspesifikk kompetanse i fremtidens skole, og at

læreplan ikke har så stor betydning. Det som er mulig å lese fra resultatene tyder på at det er det utdanningspolitiske endringsforslaget for fremtidens skole som har mest støtte.

5 Avslutning

Formålet med denne oppgaven er å kunne drøfte mulige konsekvenser av læreres støtte til endringsforslagene. Teoridelen viser noen omfattende forskjeller mellom tilnærmingene til hva som bør endres i fremtidens skole, og undersøkelsen tyder på at den utdanningspolitiske tilnærmingen har mest støtte som endringsmodell. En konsekvens av dette funnet kan være en relativ motstandsfril utrulling av LK20 når den dagen kommer. Undersøkelsen tyder på at premissene som det utdanningspolitiske endringsforslaget bygger på er godt akseptert. Innenfor rammen av dagens skole høres det utdanningspolitiske endringsforslaget fornuftig ut. Problemet i dagens skole defineres som stofftrengsel og samsvarsmangel i læreplanen, og løsningen er et mindre omfattende og mer oversiktlig og sammensveiset læreplanverk. Løsningen er logisk ettersom forbedringen løser utfordringen som er definert.

En mulig konsekvens av den utdanningspolitiske tilnærmingen kan være at den løser feil problem. Hvis problemet i dagens skole er en god del større enn stofftrengsel kan løsningen være nokså nytteløs. Hvis vi forsøker å omdefinere problembeskrivelsen kan vi si at i dagens skole er det for mange utsatte barn som kommer gjennom skolesystem uten reelle sjanser for et godt liv. En slik definisjon vil være mer i tråd med NPD sin definisjon, og den gjør at den utdanningspolitiske tilnærmingen virker mindre logisk. Mobbing, trauma, konsentrasjonsvansker, lærevansker. Det finnes mange måter å beskrive de utsatte barna som blir marginalisert i dagens skole, og som kommer gjennom skolesystemet uten mestring, uten tilhørighet, og uten engasjement. Et mindre omfattende læreplanverk kan til en viss grad hjelpe de utsatte barna ved at det blir færre krav, mindre press, og forhåpentligvis flere muligheter til å mestre.

En konsekvens av det utdanningspolitiske endringsforslaget kan være en gradvis forbedring. Problemet er kanskje at det utdanningspolitiske endringsforslaget operer innenfor den samme rammen, eller «business as usual». Det er fortsatt læreplanverket som dikterer hva elevene «skal kunne», selv om det er redusert til en felles kunnskapskjerne. Læringsbegrepet er omformulert, men læringssynet er det samme. Det er fortsatt elevenes fagspesifikk kompetanse som utgjør kjernen av «det som skal utvikles». Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser er fortsatt omtalt som et støtteapparat eller en hjelpende hånd i læringsprosessen.

Det NPDL foreslår er mer radikalt, og undersøkelsen tyder på at mange stiller seg kritisk til noen av premissene. NPDL foreslår at kompetanserollene skal bli snudd på hodet. Støtteapparatet skal bytte plass med kjernen av «det som skal utvikles». I NPDL sitt endringsforslag er det de fagspesifikke kompetansene som utgjør støtteapparatet. Konsekvensen av snuoperasjonen er at fagene mister sin plass i skolen. Når det er karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning som utgjør «det som skal utvikles» hos elevene, blir det mindre viktig hvilke fagemner som fungerer som støtteapparat i prosessen. Konsekvensen er at elevene velger fagstoffet i partnerskap med læreren og basert på egen nysgjerrighet og engasjement. Konsekvensen er at noen elever kan ta dårlige valg, noen velger bare ett fag, og noen ikke lærer seg betydningen av Pytagoras' læresetning eller fotosyntese.

Konsekvensen av å ikke snu, og av å fortsette innenfor den samme rammen kan også drøftes. Konsekvensen av at fagspesifikk kompetanse forblir i sentrum av «det som skal utvikles» er at elevene blir fortalt hva de skal kunne. Når læringsutbyttet er forhåndsdefinert kan konsekvensen være sammenlikning av elevene og rangering etter resultat og oppnåelse. Noen av elevene blir nedvurdert fordi de ikke makter å mestre i alt, selv om omfanget er redusert.

Ta vi et titt tilbake til oppgavens introduksjon ser vi at Marton og Säljö beskrev det motsatte av dybdelæringen som det å pugge for å bestå eksamen. Motsetningen sammenkobler overflatelæring med den eksterne belønningen. Etter denne logikken kan vi si at det er ens motivasjon eller grunn for læring som påvirker hvor dyp den blir. Etter denne logikken kan vi definere dybdelæring som å oppstå når den lærende er nysgjerrige, og når vedkommende ønsker å skaffe seg en god forståelse. Elevenes nysgjerrighet, ambisjoner og motivasjon kan styre læringen slik at den blir dyp.

Konsekvensen av å knytte dybdelæringsbegrepet til ens motivasjon for læring gjør at vi plasserer eleven som individ, som aktør i eget liv, i sentrum for hva som skal læres. Eleven lærer om det han eller hun ser, erfarer, oppfatter og har lyst til å løse. For elever som er oppvokst i fattigdom kan det hende at engasjement vekkes i stor grad ved å løse utfordringer i lokalmiljøet knyttet til boligstandarder, gaterengjøring, trafiksikkerhet osv. Når det er elevens eget engasjement som styrer læringsinnholdet kan det trekkes inn fag på uforutsigbare og uplanlagte måter. Den vanlige fagstrukturen kan virke kvelende og føre til sammenlikning av elever etter fastsatte kriterier der noen få elever oppnår suksess, og en god andel blir tapere av systemet. For at elevenes eget engasjement plasseres i styresetet er det behov for et kvalifiseringssystem (eller eksamensordning) som ikke er avhengig av å kunne sammenlikne elevenes læringsutbytte i alle fag.

Et av premissene i denne oppgaven er spørsmålet om hva det faktisk er som rustet barn for å møte fremtidens utfordringer. Dyp fagforståelse, og det å kunne se sammenhenger kan absolutt bidra til å

ruste barn til å møte fremtiden, så lenge det skjer på barnas egne premisser. Når barnas egne premisser ikke tas på alvor kan konsekvensen bli at bare en liten andel av elever finner seg til rette i dagens skolesystem, og bare en liten andel som klarer å utvikle en dyp forståelse og å se sammenhenger. Et barn som er rustet for fremtiden er et barn som vet hvordan å forbedre egen kunnskap. Et barn som selv klarer å beskrive hva de mestrer. Et barn som kan stille spørsmål og som kan utfordre egen tenkning for å finne innovative og kreative svar. Et barn som trekker kunnskap fra de fagene han eller hun anser som nyttig for å løse et aktuelt problem. Dybdeløring i fremtidens skole kan være mulig med et læreplanverk som gir plass for alle elever å mestre.

6 Litteraturliste

- Bjørshol, S. & Nolet, R. (2017). Veien til utforsking – et blikk på skole, læreplaner og skolepolitikk. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforsking i alle fag* (s.21-33). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dahlum, S. (2018). Kvantitativ analyse. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/kvantitativ_analyse
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre Skole nr.4, 30.årgang, s.22-27*.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr.28). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NPDL Global. (2019). Meet the change leaders. Hentet fra <https://www.npdl.global/change-leaders/>
- OECD. (2019). Innovative Pedagogies for Powerful Learning (IPPL) - Approach. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/cei/innovative-pedagogies-for-powerful-learning-approach.htm>
- Puls. (2019). Bloom's Taksonomi. Hentet fra <https://grimstad.uia.no/puls/strategi/kun05/02kun05.htm>
- Svartdal, F. (2018). Reliabilitet. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/reliabilitet>
- Svendsen, L. F. H. (2017). Kritisk rasjonalisme – filosofi. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/kritisk_rasjonalisme_-_filosofi
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode: en praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thuren, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jo Thornton Kirkeli

Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

7 Vedlegg

Følgende dokumentene er lagt ved som separate dokumenter.

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til lærerne

Vedlegg 2: Spørreskjemaet

Vedlegg 3: Tabell A – Fordeling over respondentenes enighet om påstandene

Vedlegg 4: Tabell B – Representative svaralternativer på de ulike påstandene.

Vedlegg 5: Tabell C – En sammenlikning av gjennomsnittssvar fra de fem skolene.

Vedlegg 6: Tabell D – En sammenlikning av hvordan respondentenes arbeidserfaring påvirker gjennomsnittssvar.

Dybdelæring og læringsprosesser i fremtidens skole

Hvordan bør skolesystemet tilrettelegge for læringsprosesser som forbereder elevene på å møte fremtidens utfordringer?

Kjære lærere,

Mitt navn er Jo Thornton Kirkeli og jeg går tredje år på grunnskolelærerutdanningen på Høyskolen på Vestlandet i Bergen. I forbindelse med bacheloroppgaven min har jeg utviklet et spørreskjema som har som mål å undersøke ungdomsskolelæreres syn på tilrettelegging av læringsprosesser som skal forberede elevene på å møte fremtidens utfordringer. Spørreskjemaet inneholder 26 spørsmål, alle med forhåndsbestemte svaralternativer. Deltakelse i undersøkelsen krever ingen personopplysning utenom antall år med ansettelse i utdanningssystemet. Deltakelse er selvsagt på frivillig basis og skolens deltakelse skal anonymiseres i oppgaven. På forhånd vil jeg si tusen takk for at jeg får lov til å besøke deres skole og jeg setter veldig pris på alle som velger å delta i undersøkelsen!

Informasjon om undersøkelsen

Beskrivelser av læringsprosesser i fremtidens skole, der dybdelæring er en av komponentene, er langt fra entydigbeskrevet i forskningslitteratur. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i tre kilder som beskriver sine normative syn på tilrettelegging av gode læringsprosesser i fremtidens skole. De tre kildene er:

1. NOU2015:8 «Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser» ledet av Sten Ludvigsen.
2. Meld. St. 28 (2015 – 2016): «Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet».
3. «Dybdelæring» av Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne Mc Eachen.

Begrepet «fremtidens skole» brukes i denne undersøkelsen til å beskrive et skolesystem som har undergått en forandring sammenliknet med «dagens skole». De tre kildene deler et syn om at skolesystemet i Norge har behov for å undergå en slik endringsprosess, og at dagens skole ikke i tilstrekkelig grad klarer å forberede elevene på å møte fremtidens utfordringer.

Problembeskrivelsen og løsningene som fremmes av de tre kildene har noen likhetstrekk, samtidig som de viser store variasjoner. En grunnleggende forskjell er synet på forholdet mellom kunnskap og kompetanse i en skole som skal forberede elevene på å møte en ukjent fremtid.

Hva mener de tre kildene?

Ifølge **Ludvigsen-utvalget** er det bla. læreplanenes omfang som er problemet i dagens skole. De foreslår færre kompetansemål og en tydeligere progresjon for å gi elevene mer tid til å forstå fagstoffet i dybden, dvs. dybdelæring. Samtidig argumenterer utvalget for integrering av et bredere kompetansebegrep inn i kompetansemålbeskrivelene for fag. Det brede kompetansebegrepet inneholder både fagspesifikk kompetanse og fagovergripende kompetanse (det å kunne lære, å kunne kommunisere og samhandle, og å kunne utforske og skape). Integreringen av begge i kompetansemål for fag er viktig for at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse skal prioriteres.

Meldingen til Stortinget deler utvalgets syn på dybdelæring som dypere fagforståelse, og omfanget i læreplanen som kilden til problemet. Regjeringen deler derimot ikke integreringssynet og argumenterer at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse ikke skal vurderes. De frykter at integreringen kan underkommunisere hvor viktig det er at elevene tilegner seg faglig kunnskap. Det

brede kompetansebegrepet skal forbli atskilt fra fag, men skal integreres i den nye overordnede delen.

I motsetning til de overnevnte kildene, fremhever den tredje kilden utvikling av fagovergripende kompetanse som hovedmålet for elevenes læring i fremtidens skole. I sin bok «dybdelæring» tar **Michael Fullan et. al** avstand fra troen om at dypere fagforståelse kan bidra til at elevene vil være bedre rustet til å møte fremtidens utfordringer. Problembeskrivelsen av dagens skole er mer omfattende og oppfordrer til en kulturfornyelse som skaper roller for lærere, elever og skoleledere som «de lærende» i et læringsfellesskap. Modellen for dybdelæring som Fullan et. al beskriver har de seks globale kompetanse som kjernen av det som skal læres i skolen (kritisk tenkning, kreativitet, kommunikasjon, samarbeid, medborgerskap og metakognisjon, eller det de kaller for «karakter»). Kjernen utvides i et læringsdesign der lærer og elev jobber sammen i et partnerskap for å velge fagstoff (basert på elevenes interesser og behov), forsterke læringsmiljøet og utvikle læringsforløp rundt digitale og pedagogiske løsninger. Fullan et. al. er uenige i at fagovergripende kompetanse ikke kan vurderes, og har selv utviklet omfattende kriterier for vurdering av måloppnåelse

Som resultat stiller de tre kildene mange spennende spørsmål om fremtidens skole:

- Er det fagspesifikk eller fagovergripende kompetanse som bør få den overordnede stillingen i fremtidens skolen?
- Kan og bør sosiale og emosjonelle kompetanse vurderes?
- Handler dybdelæring om dyp fagforståelse eller dyp kompetanseutvikling?

Denne undersøkelsen forsøker å samle noen respons til disse spørsmål fra ungdomsskolelærere i Bergen. Responsene samles i form for deltakernes enighetsgrad i påstander hentet fra de tre kildene.

Tusen takk for at du tar deg tid til å lese dette og til å delta på spørreundersøkelsen. Det setter jeg enormt mye pris på!

Med vennlig hilsen,

Jo Thornton Kirkeli

Tredjeårsstudent Grunnskolelærerutdanning 5 – 10,
Høyskolen på Vestlandet i Bergen.

E-post: joanna_thornton@hotmail.com / Tlf: 48 60 44 37

Spørreskjema: Dybdelæring og læringsprosesser i fremtidens skole

Del 1: Statens tilrettelegging for læringsprosesser i fremtidens skole.

1	2	3	4	5
Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig

Spørsmål: I hvilken grad er du enig i at følgende læreplanforslag kan bidra til utvikling av en skole som forbereder elevene til å møte fremtidens utfordringer? Tegn sirkel rundt svaret ditt.

1. Antall kompetansemål i læreplanene for fag skal reduseres.				
1	2	3	4	5
2. Læreplanene for fag skal tydeliggjøre progresjon i læringsforløpet.				
1	2	3	4	5
3. Læreplanene for fag skal vise fagets mest relevante begrep, metoder, tenkemåter og kunnskapsområder som alle elevene skal lære ordentlig.				
1	2	3	4	5
4. De grunnleggende ferdighetene skal integreres som del av et større og bredere kompetansebegrep i læreplanverket.				
1	2	3	4	5
5. Læreplanene for fag skal integrere fagovergripende kompetanse i kompetansemålbeskrivelsene i større grad enn det som er tilfelle i dag.				
1	2	3	4	5
6. Læreplanene for fag skal kun inneholde kompetansemål som er relevant for det spesifikke faget.				
1	2	3	4	5
7. Læreplanene for fag skal gi mål for fagspesifikk kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagovergripende kompetanse.				
1	2	3	4	5
8. Læreplanene for fag skal gi mål for fagovergripende kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagspesifikk kompetanse.				
1	2	3	4	5
9. Læreplanene for fag skal sidestille mål for fagspesifikk kompetanse med mål for fagovergripende kompetanse.				
1	2	3	4	5
10. Alle kompetansemål skal kunne vurderes.				
1	2	3	4	5
11. Det er problematisk å vurdere elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse.				
1	2	3	4	5
12. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse skal vurderes etter fastsatte kriterier for måloppnåelse.				
1	2	3	4	5
13. Læreplanverket har lite eller ingenting å si for hvordan lærere jobber med kompetanseutvikling i praksis				
1	2	3	4	5

Del 2: Lærerens / skolens tilrettelegging for læringsprosesser i fremtidens skole.

1	2	3	4	5
Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig.	Delvis enig	Helt enig

Spørsmål: I hvilken grad er du enig i at følgende forslag kan bidra til utvikling av en skole som forbereder elevene til å møte fremtidens utfordringer? Tegn sirkel rundt svaret ditt.

14. Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i utvalgte fagemner.				
1	2	3	4	5
15. Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en dyp forståelse av de viktigste elementene i faget.				
1	2	3	4	5
16. Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en bred oversikt over hele faget.				
1	2	3	4	5
17. Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer elevenes fagforståelse for at de skal kunne møte fremtidens utfordringer.				
1	2	3	4	5
18. Læreren skal skape opplæringsforløp der hovedmålet for opplæringen er elevenes personlig utvikling i kompetanse som kritisk tenkning, samhandling, metakognisjon, kreativitet, kommunikasjon og medborgerskap.				
1	2	3	4	5
19. Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer utvikling av elevenes fagspesifikk kompetanse over elevenes fagovergripende kompetanse.				
1	2	3	4	5
20. Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i emner som appellerer til dem som individ.				
1	2	3	4	5
21. Læreren skal skape opplæringsforløp i partnerskap med elevene.				
1	2	3	4	5
22. Læreren skal skape lærings situasjoner der elevene jobber med oppgaver som har verdi for elevene selv og for verden.				
1	2	3	4	5
23. Læreren skal skape opplæringsforløp der både lærerne og elevene inntar roller som «de lærende».				
1	2	3	4	5
24. Læreren skal skape opplæringsforløp der læreren sin rolle er som aktivtør, kultur-bygger og samarbeidslederen.				
1	2	3	4	5
25. Læreren skal skape opplæringsforløp der eleven sin rolle er å lære å lære, å utvikle relasjoner og å ha ambisjoner.				
1	2	3	4	5

Demografisk spørsmål: Tegn sirkel rundt svaret ditt.

26. I hvor mange år har du vært ansatt i utdanningssystemet?				
0 – 4år	5-9år	10-14år	15-19år	20år+

Tabell A - Fordeling over respondentenes enighet om påstandene.

Påstander	Helt uenig		Delvis uenig		Verken enig eller uenig		Delvis enig		Helt enig	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Påstand 1: «Antall kompetansemål i læreplanene for fag skal reduseres».	0	0	1	1,3	8	10,3	31	39,7	38	48,7
Påstand 2: «Læreplanene for fag skal tydeliggjøre progresjon i læringsforløpet».	0	0	1	1,3	12	15,4	40	51,3	25	32,1
Påstand 3: «Læreplanene for fag skal vise fagets mest relevante begrep, metoder, tenkemåter og kunnskapsområder som alle elevene skal lære ordentlig».	4	5,2	4	5,2	12	15,6	34	44,2	23	29,9
Påstand 4: «De grunnleggende ferdighetene skal integreres som del av et større og bredere kompetansebegrep i læreplanverket».	0	0	11	14,1	19	24,4	28	35,9	20	25,6
Påstand 5: «Læreplanene for fag skal integrere fagovergripende kompetanse i kompetansemålbeskrivelsene i større grad enn det som er tilfelle i dag».	0	0	6	8,1	25	33,8	31	41,9	12	16,2
Påstand 6: «Læreplanene for fag skal kun inneholde kompetansemål som er relevant for det spesifikke faget».	4	5,3	14	18,4	19	25	25	32,9	14	18,4
Påstand 7: «Læreplanene for fag skal gi mål for fagspesifikk kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagovergripende kompetanse».	3	4,0	11	14,7	33	44	21	28	7	9,3
Påstand 8: «Læreplanene for fag skal gi mål for fagovergripende kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagspesifikk kompetanse».	4	5,3	15	19,7	41	53,9	14	18,4	2	2,6

Påstand 9: «Læreplanene for fag skal sidestille mål for fagspesifikk kompetanse med mål for fagovergripende kompetanse».

Påstand 10: «Alle kompetansemål skal kunne vurderes».

Påstand 11: «Det er problematisk å vurdere elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse».

Påstand 12: «Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse skal vurderes etter fastsatte kriterier for måloppnåelse».

Påstand 13: «Læreplanverket har lite eller ingenting å si for hvordan lærere jobber med kompetanseutvikling i praksis».

Påstand 14: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i utvalgte fagemner».

Påstand 15: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en dyp forståelse av de viktigste elementene i faget».

Påstand 16: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en bred oversikt over hele faget».

Påstand 17: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer elevenes fagforståelse for at de skal kunne møte fremtidens utfordringer».

2	2,6	12	15,6	44	57,1	16	20,8	3	3,9
5	6,4	13	16,7	16	20,5	28	35,9	16	20,5
0	0	6	7,7	12	15,4	35	44,9	25	32,1
25	32,5	21	27,3	17	22,1	12	15,6	2	2,6
25	32,1	32	41	9	11,5	11	14,1	1	1,3
0	0	0	0	4	5,5	34	46,6	35	47,9
0	0	0	0	4	5,5	34	46,6	35	47,9
0	0	4	5,6	9	12,5	39	54,2	20	27,8
0	0	0	0	9	12,3	30	41,1	34	46,6

Påstand 18: «Læreren skal skape opplæringsforløp der hovedmålet for opplæringen er elevenes personlig utvikling i kompetanse som kritisk tenkning, samhandling, metakognisjon, kreativitet, kommunikasjon og medborgerskap».

Påstand 19: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer utvikling av elevenes fagspesifikk kompetanse over elevenes fagovergripende kompetanse».

Påstand 20: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i emner som appellerer til dem som individ».

Påstand 21: «Læreren skal skape opplæringsforløp i partnerskap med elevene».

Påstand 22: «Læreren skal skape læringssituasjoner der elevene jobber med oppgaver som har verdi for elevene selv og for verden».

Påstand 23: «Læreren skal skape opplæringsforløp der både lærerne og elevene inntar roller som «de lærende».

Påstand 24: «Læreren skal skape opplæringsforløp der læreren sin rolle er som aktivtør, kultur-bygger og samarbeidslederen».

Påstand 25: «Læreren skal skape opplæringsforløp der eleven sin rolle er å lære å lære, å utvikle relasjoner og å ha ambisjoner».

0	0	3	4,1	5	6,8	21	28,8	44	60,3
4	5,6	10	13,9	33	45,8	21	29,2	4	5,6
0	0	2	2,7	11	15,1	46	63	14	19,2
1	1,4	6	8,2	14	19,2	36	49,3	16	21,9
0	0	1	1,4	4	5,5	34	46,6	34	46,6
0	0	7	9,6	10	13,7	36	49,3	20	27,4
1	1,4	2	2,7	12	16,4	38	52,1	20	27,4
0	0	0	0	4	5,5	31	42,5	38	52,1

Tabell B – Representative svaralternativer på de ulike påstandene.

Påstander	Gjennomsnitt	Median	Modus	Antall valide	Antall manglende
Påstand 1: «Antall kompetansemål i læreplanene for fag skal reduseres».	4,35	4	5	78	0
Påstand 2: «Læreplanene for fag skal tydeliggjøre progresjon i læringsforløpet».	4,14	4	4	78	0
Påstand 3: «Læreplanene for fag skal vise fagets mest relevante begrep, metoder, tenkemåter og kunnskapsområder som alle elevene skal lære ordentlig».	3,88	4	4	77	1
Påstand 4: «De grunnleggende ferdighetene skal integreres som del av et større og bredere kompetansebegrep i læreplanverket».	3,73	4	4	78	0
Påstand 5: «Læreplanene for fag skal integrere fagovergripende kompetanse i kompetansemålbeskrivelsene i større grad enn det som er tilfelle i dag».	3,66	4	4	74	4
Påstand 6: «Læreplanene for fag skal kun inneholde kompetansemål som er relevant for det spesifikke faget».	3,40	4	4	76	2
Påstand 7: «Læreplanene for fag skal gi mål for fagspesifikk kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagovergripende kompetanse».	3,24	3	3	75	3
Påstand 8: «Læreplanene for fag skal gi mål for fagovergripende kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagspesifikk kompetanse».	2,93	3	3	76	2

Påstand 9: «Læreplanene for fag skal sidestille mål for fagspesifikk kompetanse med mål for fagovergripende kompetanse».

Påstand 10: «Alle kompetansemål skal kunne vurderes».

Påstand 11: «Det er problematisk å vurdere elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse».

Påstand 12: «Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse skal vurderes etter fastsatte kriterier for måloppnåelse».

Påstand 13: «Læreplanverket har lite eller ingenting å si for hvordan lærere jobber med kompetanseutvikling i praksis».

Påstand 14: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i utvalgte fagemner».

Påstand 15: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en dyp forståelse av de viktigste elementene i faget».

Påstand 16: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en bred oversikt over hele faget».

Påstand 17: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer elevenes fagforståelse for at de skal kunne møte fremtidens utfordringer».

3,07	3	3	77	1
3,47	4	4	78	0
4,01	4	4	78	0
2,28	2	1	77	1
2,11	2	2	78	0
4,42	4	5	73	5
4,42	4	5	73	5
4,04	4	4	72	6
4,34	4	5	73	5

Påstand 18: «Læreren skal skape opplæringsforløp der hovedmålet for opplæringen er elevenes personlig utvikling i kompetanse som kritisk tenkning, samhandling, metakognisjon, kreativitet, kommunikasjon og medborgerskap».

Påstand 19: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer utvikling av elevenes fagspesifikk kompetanse over elevenes fagovergrepene kompetanse».

Påstand 20: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i emner som appellerer til dem som individ».

Påstand 21: «Læreren skal skape opplæringsforløp i partnerskap med elevene».

Påstand 22: «Læreren skal skape læringssituasjoner der elevene jobber med oppgaver som har verdi for elevene selv og for verden».

Påstand 23: «Læreren skal skape opplæringsforløp der både lærerne og elevene inntar roller som «de lærende».

Påstand 24: «Læreren skal skape opplæringsforløp der læreren sin rolle er som aktivtør, kultur-bygger og samarbeidsleder».

Påstand 25: «Læreren skal skape opplæringsforløp der eleven sin rolle er å lære å lære, å utvikle relasjoner og å ha ambisjoner».

4,45	5	5	73	5
3,15	3	3	72	6
3,98	4	4	73	5
3,82	4	4	73	5
4,38	4	4	73	5
3,94	4	4	73	5
4,01	4	4	73	5
4,46	5	5	73	5

Tabell C – En sammenlikning av gjennomsnittssvar fra de fem skolene

Påstander	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D	Skole E	Chi-Kvadrat
Påstand 1: «Antall kompetansemål i læreplanene for fag skal reduseres».	4,21	4,40	4,33	4,56	4,33	$\chi^2=15,7$ $p = 0,20$
Påstand 2: «Læreplanene for fag skal tydeliggjøre progresjon i læringsforløpet».	4,00	4,10	4,25	4,50	3,95	$\chi^2=15,4$ $p = 0,21$
Påstand 3: «Læreplanene for fag skal vise fagets mest relevante begrep, metoder, tenkemåter og kunnskapsområder som alle elevene skal lære ordentlig».	3,33	3,10	4,33	4,18	4,23	$\chi^2=25,0$ $p = 0,70$
Påstand 4: «De grunnleggende ferdighetene skal integreres som del av et større og bredere kompetansebegrep i læreplanverket».	3,47	3,80	3,58	4,12	3,71	$\chi^2=15,2$ $p = 0,23$
Påstand 5: «Læreplanene for fag skal integrere fagovergripende kompetanse i kompetansemålbeskrivelsene i større grad enn det som er tilfelle i dag».	3,61	3,66	3,36	3,80	3,76	$\chi^2=10,2$ $p = 0,59$
Påstand 6: «Læreplanene for fag skal kun inneholde kompetansemål som er relevant for det spesifikke faget».	3,57	2,90	3,41	3,43	3,47	$\chi^2=15,1$ $p = 0,51$
Påstand 7: «Læreplanene for fag skal gi mål for fagspesifikk kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagovergripende kompetanse».	2,94	2,50	3,66	3,43	3,40	$\chi^2=27,3$ $p = 0,038$
Påstand 8: «Læreplanene for fag skal gi mål for fagovergripende kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagspesifikk kompetanse».	2,63	3,33	2,83	2,87	3,15	$\chi^2=12,7$ $p = 0,69$

Påstand 9: «Læreplanene for fag skal sidestille mål for fagspesifikk kompetanse med mål for fagovergripende kompetanse».

Påstand 10: «Alle kompetansemål skal kunne vurderes».

Påstand 11: «Det er problematisk å vurdere elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse».

Påstand 12: «Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse skal vurderes etter fastsatte kriterier for måloppnåelse».

Påstand 13: «Læreplanverket har lite eller ingenting å si for hvordan lærere jobber med kompetanseutvikling i praksis».

Påstand 14: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i utvalgte fagemner».

Påstand 15: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en dyp forståelse av de viktigste elementene i faget».

Påstand 16: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en bred oversikt over hele faget».

Påstand 17: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer elevenes fagforståelse for at de skal kunne møte fremtidens utfordringer».

3,15	3,10	3,25	2,86	3,04	$\chi^2=8,7$ $p = 0,92$
3,26	3,30	3,75	3,81	3,33	$\chi^2=32,1$ $p = 0,01$
3,73	3,70	4,16	4,25	4,14	$\chi^2=15,3$ $p = 0,22$
2,21	2,20	2,83	1,73	2,47	$\chi^2=19,2$ $p = 0,25$
2,15	2,30	2,66	1,68	2,00	$\chi^2=32,9$ $p = 0,008$
4,50	4,20	4,50	4,41	4,42	$\chi^2=8,6$ $p = 0,37$
4,33	4,40	4,50	4,50	4,42	$\chi^2=9,2$ $p = 0,32$
4,27	3,50	4,33	4,09	3,90	$\chi^2=18,7$ $p = 0,09$
4,33	4,20	4,41	4,41	4,33	$\chi^2=7,3$ $p = 0,50$

Påstand 18: «Læreren skal skape opplæringsforløp der hovedmålet for opplæringen er elevenes personlig utvikling i kompetanse som kritisk tenkning, samhandling, metakognisjon, kreativitet, kommunikasjon og medborgerskap».

Påstand 19: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer utvikling av elevenes fagspesifikk kompetanse over elevenes fagovergripende kompetanse».

Påstand 20: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i emner som appellerer til dem som individ».

Påstand 21: «Læreren skal skape opplæringsforløp i partnerskap med elevene».

Påstand 22: «Læreren skal skape læringssituasjoner der elevene jobber med oppgaver som har verdi for elevene selv og for verden».

Påstand 23: «Læreren skal skape opplæringsforløp der både lærerne og elevene inntar roller som «de lærende».

Påstand 24: «Læreren skal skape opplæringsforløp der læreren sin rolle er som aktivitør, kultur-bygger og samarbeidslederen».

Påstand 25: «Læreren skal skape opplæringsforløp der eleven sin rolle er å lære å lære, å utvikle relasjoner og å ha ambisjoner».

4,33	4,40	4,16	4,50	4,71	$\chi^2=12,3$ $p = 0,42$
2,88	2,77	3,33	3,33	3,33	$\chi^2=26,7$ $p = 0,045$
4,00	3,90	3,75	4,33	3,95	$\chi^2=11,1$ $p = 0,51$
3,16	3,80	3,41	4,25	4,38	$\chi^2=34,5$ $p = 0,005$
4,00	4,30	4,50	4,41	4,66	$\chi^2=14,5$ $p = 0,26$
3,77	3,60	4,25	4,16	3,95	$\chi^2=12,9$ $p = 0,37$
3,83	4,00	4,08	4,00	4,14	$\chi^2=17,9$ $p = 0,32$
4,44	4,10	4,50	4,58	4,57	$\chi^2=9,1$ $p = 0,32$

Tabell D – En sammenlikning av hvordan respondentenes arbeidserfaring påvirker gjennomsnittssvar

Erfaring som faktor	0-4år	5-9år	10-14år	15-19år	20år+	Chi-Kvadrat
Påstand 1: «Antall kompetansemål i læreplanene for fag skal reduseres».	4,46	4,45	4,27	4,21	4,25	$\chi^2=6,9$ $p = 0,86$
Påstand 2: «Læreplanene for fag skal tydeliggjøre progresjon i læringsforløpet».	4,11	4,00	4,09	4,28	4,25	$\chi^2=11,6$ $p = 0,47$
Påstand 3: «Læreplanene for fag skal vise fagets mest relevante begrep, metoder, tenkemåter og kunnskapsområder som alle elevene skal lære ordentlig».	4,07	3,54	3,45	3,85	4,27	$\chi^2=17,5$ $p = 0,35$
Påstand 4: «De grunnleggende ferdighetene skal integreres som del av et større og bredere kompetansebegrep i læreplanverket».	3,80	3,90	3,54	3,78	3,41	$\chi^2=10,7$ $p = 0,55$
Påstand 5: «Læreplanene for fag skal integrere fagovergripende kompetanse i kompetansemålbeskrivelsene i større grad enn det som er tilfelle i dag».	3,61	3,63	3,88	3,50	3,80	$\chi^2=8,7$ $p = 0,72$
Påstand 6: «Læreplanene for fag skal kun inneholde kompetansemål som er relevant for det spesifikke faget».	3,28	3,18	3,72	3,71	3,36	$\chi^2=10,9$ $p = 0,81$
Påstand 7: «Læreplanene for fag skal gi mål for fagspesifikk kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagovergripende kompetanse».	3,37	3,18	3,72	3,71	3,36	$\chi^2=6,8$ $p = 0,97$
Påstand 8: «Læreplanene for fag skal gi mål for fagovergripende kompetanse en mer overordnet stilling enn mål for fagspesifikk kompetanse».	3,04	2,90	3,18	2,64	3,08	$\chi^2=16,3$ $p = 0,43$

Påstand 9: «Læreplanene for fag skal sidestille mål for fagspesifikk kompetanse med mål for fagovergripende kompetanse».

Påstand 10: «Alle kompetansemål skal kunne vurderes».

Påstand 11: «Det er problematisk å vurdere elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse».

Påstand 12: «Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse skal vurderes etter fastsatte kriterier for måloppnåelse».

Påstand 13: «Læreplanverket har lite eller ingenting å si for hvordan lærere jobber med kompetanseutvikling i praksis».

Påstand 14: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i utvalgte fagemner».

Påstand 15: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en dyp forståelse av de viktigste elementene i faget».

Påstand 16: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene en bred oversikt over hele faget».

Påstand 17: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer elevenes fagforståelse for at de skal kunne møte fremtidens utfordringer».

3,00	3,18	3,00	3,28	3,16	$\chi^2=17,4$ $p = 0,36$
3,69	3,63	3,27	3,00	3,33	$\chi^2=12,0$ $p = 0,74$
3,96	4,36	3,81	4,07	3,83	$\chi^2=21,1$ $p = 0,048$
2,28	2,54	2,09	2,28	2,50	$\chi^2=17,1$ $p = 0,37$
2,03	2,27	2,81	2,21	1,66	$\chi^2=15,0$ $p = 0,52$
4,34	4,40	4,54	4,42	4,5	$\chi^2=3,5$ $p = 0,89$
4,42	4,30	4,36	4,42	4,58	$\chi^2=5,4$ $p = 0,70$
3,84	4,10	3,90	4,00	4,63	$\chi^2=11,9$ $p = 0,45$
4,46	4,20	4,00	4,35	4,50	$\chi^2=6,2$ $p = 0,62$

Påstand 18: «Læreren skal skape opplæringsforløp der hovedmålet for opplæringen er elevenes personlig utvikling i kompetanse som kritisk tenkning, samhandling, metakognisjon, kreativitet, kommunikasjon og medborgerskap».

Påstand 19: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som prioriterer utvikling av elevenes fagspesifikk kompetanse over elevenes fagovergripende kompetanse».

Påstand 20: «Læreren skal planlegge opplæringsforløp som gir elevene nok tid til å fordype seg i emner som appellerer til dem som individ».

Påstand 21: «Læreren skal skape opplæringsforløp i partnerskap med elevene».

Påstand 22: «Læreren skal skape læringssituasjoner der elevene jobber med oppgaver som har verdi for elevene selv og for verden».

Påstand 23: «Læreren skal skape opplæringsforløp der både lærerne og elevene inntar roller som «de lærende».

Påstand 24: «Læreren skal skape opplæringsforløp der læreren sin rolle er som aktivitør, kultur-bygger og samarbeidslederen».

Påstand 25: «Læreren skal skape opplæringsforløp der eleven sin rolle er å lære å lære, å utvikle relasjoner og å ha ambisjoner».

4,53	4,40	4,36	4,28	4,58	$\chi^2=13,1$ $p = 0,35$
3,12	2,90	3,00	3,14	3,58	$\chi^2=15,3$ $p = 0,49$
4,07	4,10	4,00	3,71	4,00	$\chi^2=8,4$ $p = 0,75$
4,15	3,90	3,90	2,85	4,08	$\chi^2=39,8$ $p = 0,001$
4,42	3,90	3,90	2,85	4,08	$\chi^2=8,6$ $p = 0,73$
3,88	4,10	4,09	3,57	4,25	$\chi^2=17,4$ $p = 0,13$
4,11	3,90	4,18	4,00	3,75	$\chi^2=23,2$ $p = 0,10$
4,46	4,30	4,54	4,42	4,58	$\chi^2=3,2$ $p = 0,91$

