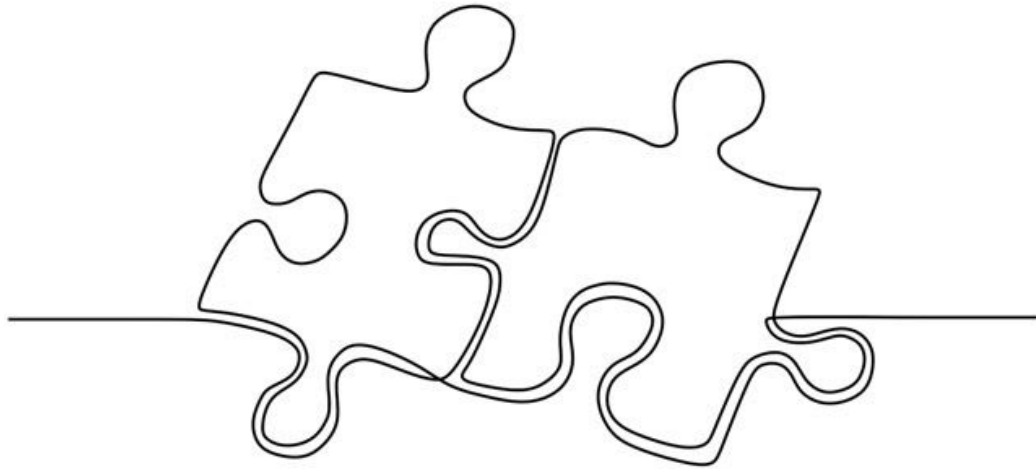


“Hva? Er dette skole?”



En kvalitativ undersøkelse av hvordan storyline kan inkludere dybdelæring og tverrfaglighet, samt understøtte elevenes motivasjon

Nathalie Svensvik Arildsen - 20180739

10. Semester

Masteroppgave

Veileder: Vibeke Harms Andersen

Dato: 02.06.2020

Anslag: 127 357



Resumé

The new curriculum will be implemented in the Norwegian primary school from August 2020. The curriculum is titled “the subject renewal”. In this context, this thesis aims to explore how storyline can be utilised as an alternative teaching method to include the subject renewal’s new introductions of in-depth learning and interdisciplinary teaching. The thesis also examines which elements of storyline that can support the students’ motivation within the given framework of the subject renewal. The thesis is a case-based project that is based on a primary school class at Verås Skole. Verås Skole has participated in a trial project where they have completed a teaching program based on the innovations of the subject renewal. The affected class has completed two storyline projects based on two different topics, which is the empirical starting point for this thesis.

The objective of the thesis is to inform school administrations, teachers, and others involved in development activities about this method, as the method includes the subject renewals’ introduction of future-oriented teaching, in-depth education and interdisciplinary teaching, as well as creating a joyful and positive teaching environment.

The empiricism of the thesis is based on two different storyline projects that were completed at Verås Skole during the school year of 2019/2020. The empiricism is consequently based on two interviews with schoolteachers, a two-day observational study and planning documents, journals, and reflections from teachers at Verås Skole who are involved in the storyline projects.

The thesis has a theoretical point of departure in three educational policy documents that together form the foundation of the subject renewal, as well as explanations and definitions of in-depth learning and interdisciplinarity. Further, the thesis builds on the leading theories within storyline, where the thesis provides an evaluation of the substance of storyline in light of the empirical material which is applied in this thesis. The motivation-theoretical focus of the thesis is Self-Determination Theory, developed by Ryan & Deci. In this regard the thesis is confined to inner motivation.



The conclusion of the thesis is that storyline safeguards in-depth learning and interdisciplinary teaching by discussing real-life issues that the students are familiar with, and simultaneously contributes to and develops knowledge related to different disciplines and perspectives. In this regard, the students will develop a framework of understanding which enables prospects for applying competences in future-oriented and everyday situations. Further, the thesis concludes that students are motivated by storyline through experiencing participation in the direction of the teaching. Moreover, students are motivated by having a sense of competence, as the teaching is based on the students' reality and existing knowledge. Storyline ultimately motivates the students through an experience of belonging to a community as the student group works together in a safe and evolving environment.



Innholdsfortegnelse

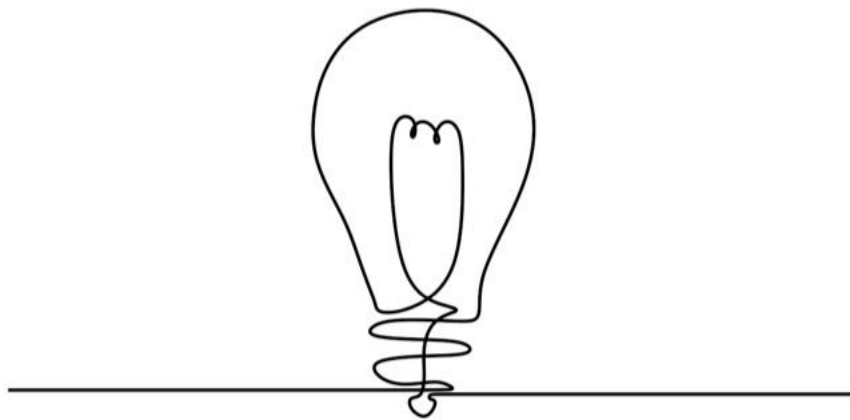
Kapittel 1 - Innledning	5
Problemformulering	7
Utdypning av problemformulering	7
State of the art	7
Prosjektets bidrag til eksisterende forskning	9
Kapittel 2 - Metode	11
Prosjektet i akutt forandring	12
Observasjon	13
Beskrivelse av case, informanter og lokalet	13
Min strategi og tilgang til feltet	15
Observasjonsguide	15
Intervju	16
Informanter	16
Semistrukturerte intervju	17
Telefonintervju og e-mail intervju	17
Intervjuguide	19
Forskerposisjon	19
Transkribering og meningskondensering	20
Kapittel 3 - Teoretisk perspektiv	22
Teoretisk avsnitt	23
Utdanningspolitiske dokumenter	24
NOU 2015: 8 Offentlig utredning om fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser	24
Melding til stortinget 28 Fag - Fordypning - Forståelse	25
Overordnet del	26



Dybdelæring	28
Dybdelæring i læreplanen	29
Tverrfaglighet	31
Tverrfaglighet i læreplanen	32
Aktiv læring	33
Storyline	34
Storyline fra virkeligheten	36
Motivasjon	38
Indre motivasjon	39
Kapittel 4 - Analyse	41
Analysestrategi	42
Læreplan og storyline	42
Innføring av læreplan og lærernes mottakelse	43
Tverrfaglighet og dybdelæring i storyline	44
Tverrfaglighet	44
Dybdelæring	46
Elevenes motivasjon	48
Virkelighetsnær kompetanse	49
Opplevelsen av selvbestemmelse	51
Felleskapets rolle	52
Kapittel 5 - Konklusjon	55
Kapittel 6 - Perspektiverende diskusjon	58
Kapittel 7 - Litteraturliste	61
Formidlende artikkel	67

Kapittel 1

Innledning





Ifølge World Economic Forum vil 60% av alle barn som starter på skolen innenfor de neste par årene, arbeide med jobbtper som ikke eksisterer i dag (World Economic Forum, 2016, s. 15). Dette stiller krav til at skolens kompetansemål for elevene matcher det 21. århundrets krav til kompetanse, og som henger sammen med samfunnets stigende forandringsutvikling (World Economic Forum, 2016, s. 1). Mens de nåværende utdannelsessystemene i høyere grad forsøker å utvikle kognitive ferdigheter, blir ikke-kognitive ferdigheter, som eksempelvis individens evne til å samarbeide, selvregulere og problemløse stadig viktigere for at fremtidens samfunnsborgere kan fungere på arbeidsmarkedet (World Economic Forum, 2016, s. 28). I tråd med samfunnets stigende krav til fremtidsrettet kompetanse, følger nå skolene etter med innovative perspektiv på kompetansemål og læreplaner, med formål at elevene kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn (NOU 2015: 8, 2015, s. 7). Fra August 2020 skal norske skoler forholde seg til en ny læreplan, som har fått navnet fagfornyelsen. Fagfornyelsen har stort fokus på at det elevene lærer skal være relevant, da arbeidslivet og samfunnet endrer seg i samsvar med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Det fremkommer at vi derfor trenger barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Mer spesifikt går denne læreplanen, i all hovedsak, ut på å fornye skolefagene ved å minimere antall kompetansemål med formål om at læreplanene skal uttrykke det viktigste elevene skal lære, og å gi bedre tid til å oppnå hvert kompetansemål. Dette innebærer at læreplanen har høyt fokus på dybdelæring og tverrfaglig undervisning, og tilrettelegger for å kunne ruste elever til å se det viktigste i fagene samt se sammenhenger i og mellom fag. I tillegg fremkommer det i læreplanverkets overordnede del at elevene skal utvikle kunnskap til å kunne mestre livene sine, og de skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6).

Ettersom fokuset nå rettes mot grundigere kompetansemål, tverraglighet og dybdelæring, anser jeg at det ligger en forståelse om at lærerne får sterkere medbestemmelse over undervisningsopplegget, og dermed står friere til å selv foreta prioriteringer i form av aktiviteter og innhold i undervisningen. I den forbindelse er jeg



blitt oppmerksom på en metode som kalles storyline. Jeg finner det i denne sammenheng interessant at undervisningsmetoden inneholder både muligheter for tverrfaglig undervisning, dybdelæring samt involvering av elever gjennom aktiv læring, men metoden er generelt lite utbredt i norske skoler og det finnes lite tilgjengelig informasjon. Jeg anser dermed at denne undervisningsmetoden vil kunne bidra til å optimalisere undervisning henholdsvis etter kravene som den nye læreplanen medfører.

Etter mange litteratursøk, lesning og samtaler med lærere oppdaget jeg at det ligger en form for uskreven bevissthet om at storyline skaper motiverte elever. Flere bøker og artikler nevner at elevene er engasjerte i undervisningsmetoden, men få av dem nevner mulige årsaker. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan, og hvorfor, storyline som en multifunksjonell undervisningsmetode kan engasjere og motivere elevene innenfor fagfornyelsens gitte rammer. For å undersøke dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i Verås Skole, som innen det siste halve året er i gang med et prøveprosjekt som innebærer flere storylineprosjekter med mål om at alle trinn skal gjennomføre dette. De ønsket å undersøke hvordan man kan bevege seg vekk fra den "tradisjonelle undervisningen" og over i en nytenkende og innovativ undervisningsmetode med henblikk på å skape gode og lærerike undervisningstimer med inndragelse av tverrfaglighet og dybdelæring.

Basert på den ovenstående interesse og Verås Skole har jeg kommet frem til problemformuleringen nedenfor.

Problemformulering

Hvordan kan storyline som undervisningsmetode inkludere fagfornyelsens innføring av dybdelæring og tverrfaglighet? På hvilken måte motiveres elevene av denne formen for undervisning?

Utdypning av problemformulering

I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for hvordan jeg forstår begrepene *undervisning* og *undervisningsmetode* som jeg anvender i ovenstående problemformulering.

Begrepene dybdelæring, tverrfaglig undervisning, aktiv læring og motivasjon vil bli



videre utfylt under Kapittel 3 - Teoretisk perspektiv.

Måten jeg forstår *undervisning* er inspirert av universitetslektor Roar Pettersen som forklarer undervisning som “*planlagt og systematisk påvirkning som har til hensikt å fremme visse kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos den lærende*” (Pettersen, 1997, s. 36). Jeg anser at undervisning er en planlagt sosial konstruksjon, hvor læring oppstår. Dermed kan læring og undervisning ikke unnvære hverandre, da de inngår i et gjensidig forhold hvor læring er betinget av undervisning (Andersen, 2003). Jeg forstår dermed undervisning ikke som en situasjon hvor en lærer underviser elever, men at det også kan tolkes som at elevene inngår i et undervisningslokale, hvor de tilegner seg viten gjennom forskjellige aktiviteter og hvor læreren har som mål å fremme læring i individet gjennom planlagt og systematisk påvirkning.

Jeg forstår dermed *undervisningsmetode* som måten undervisningen legges til rette eller organiseres på. Det kan eksempelvis være en planlagt aktivitet eller arbeidsform.

State of the art

I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for hvilket forskningsfelt mitt prosjektemne skriver seg inn under. Jeg ønsker å belyse noen perspektiver fra den eksisterende forskning på dybdelæring, tverrfaglighet og storyline. Dette er et felt som er lite undersøkt, da læreplanen først går i gang fra august 2020, og dermed inneholder ikke feltet store deler forskning som beskjeftiger seg med dybdelæring, tverrfaglighet og storyline. Jeg har dog undersøkt forskning basert på de ovenstående begreper hver for seg. Jeg ønsker i dette avsnittet å danne et oversiktsbilde over de forskningsbaserte argumentene omkring storyline, dybdelæring og tverrfaglighet, og avslutningsvis vise til hvordan prosjektet bidrar med ny viten til det eksisterende forskningsfelt.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, utarbeidet i 2018 rapporten: “*Elevernes opplevelse af skoledagen og undervisningen*”. Formålet med evalueringen var å belyse hvordan elever fra 5-9. klasse opplever deres skolehverdag, samt å belyse hva som, ifølge elevene, motiverer og engasjerer dem til å delta i løpet av skoledagen (EVA, 2018, s. 3). Rapporten er empirisk basert på observasjoner, fokusgruppeintervju av elever, enkeltintervju med elever samt stiler som er utarbeidet av elever fra 8 medvirkende



skoler. Konklusjonen på rapporten er at det er mange forskjellige elementer i undervisningen som bidrar til elevenes opplevelse av skolehverdagen, men de mest fremtredende resultatene er at elevene opplever at undervisningen er meningsfull og lærerik når de møter variasjon i arbeids- og undervisningsmetoder og får mulighet for å innta en aktiv rolle i undervisningen (EVA, 2018, s. 51). Rapporten konkluderer også at elevene tillegger spesielt tre overordnede elementer i læringsmiljøets verdi: nemlig relasjonene mellom elevene, relasjonene mellom lærer og elev og en konsentrert og rolig miljø i undervisningen (EVA, 2018, s. 29). Elevene uttrykker også at når dagen består av lengre moduler og færre skift, oppnår de en dypere forståelse av det de jobber med (EVA, 2018, s. 59). Dette er et interessant bidrag til mitt prosjekt da rapportens konklusjon om elevenes ønske om mer varierte arbeid- og undervisningsmetoder, kan spille sammen med mitt formål om å utbre storyline som en undervisningsmetode. Rapporten er også en supplement til mitt prosjekt, da den betrakter tema som undervisning, motivasjon og aktiv læring fra et elevperspektiv, noe jeg ikke har hatt mulighet for å medbringe i dette prosjekt.

Tre lærerstudenter fra Høgskulen i Sogn og Fjordane utviklet i 2010 et pedagogisk utviklingsprosjekt med tittelen: "*Stimulerer Storyline til aktiv læring?*".

Utviklingsprosjektet er empirisk basert på en miks av kvantitative og kvalitative undersøkelser med observasjon og spørreskjema til lærere før studentene til sist gjennomførte et utendørs storylineprosjekt for en gruppe elever. Undersøkelsen inneholder flere ulike forskningsspørsmål, som i hovedsak omhandler spørsmålet om storyline kan være en bidragsyter for å få alle elevene til å være aktive deltakere i undervisningen (Strand, Rusken & Kvernevik, 2010, s. 4).

Konklusjonen er at i alle de observerte lærings situasjonene hvor storylinemetoden ble anvendt, var størsteparten av elevenes sanseapparat aktivisert i høyere grad enn ved tradisjonell tavleundervisning (Strand, et.al, 2010, s. 25). Studentene finner også at man tilsynelatende får bedre muligheter for å tilpasse undervisningen til den enkelte elevens læringsstil, samtidig som at elevene samarbeider, enn ved en del andre metoder. (Strand, et.al, 2010, s. 25). Jeg besitter, likt som studentene, den antakelsen at storyline kan være med til å fremme et positivt læringsmiljø. (Strand, et. al, 2010, s. 25).

Utviklingsprosjektet bidrar med viten til dette nærværende prosjektet ved at utviklingsprosjektet finner at elevene er klart mer aktive, engasjerte og motiverte under



gjennomførelsen av storylinemetoden, og ved hjelp av andre empiriske innhentelser gir en forståelse av gjennomførelsen av storyline som undervisningsmetode.

Det siste forslaget jeg ønsker å tilføre til den eksisterende forskning er en forskningskartlegging utført av Sølvi Lillejord, Kristin Børte og Katrine Nesje ved Kunnskapssenter for Utdanning (Lillejord, Børte & Nesje, 2018). De beskriver seg med forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner arbeidsmåter og læringsmiljø som fremmer læring for de yngste barna i skolen. Her undersøker de blant annet lek og læring, læringsfremmende arbeidsmåter og læringsmiljø (Lillejord et.al, 2018, s. 1). Kartleggingen er basert på 32 artikler som er utplukket ved systematisk søk i ulike databaser. Forskningen viser at de yngste barna lærer best når aktivitetene stimulerer deres fantasi og forestillingsevne, og samtidig oppleves som meningsfulle (Lillejord et.al, 2018, s. 49). Forskningen viser også at elevenes motivasjon vil øke dersom læringsaktivitetene åpner for egeninitierte tiltak. Det vil si at elevene får foreslå, eksperimentere, utprøve og se resultatene av aktivitetene. De konkluderer også med at elever lærer best når læringsaktivitetene er sosiale og de får lære i samspill med andre (Lillejord et. al, 2018, s. 49). Dette er et interessant bidrag til nærværende prosjekt da forskningskartleggingen viser at arbeidsmåter som fremmer læring hos de yngste elevene, er arbeidsmåter som stimulerer elevenes fantasi og forestillingsevne. Jeg finner det interessant ved at storyline, i høy grad, inndrar elevenes fantasi og forestillingsevne gjennom å iscenesette virkelighetsnære eksempler som elevene kan leve seg inn i. Det er også interessant hvordan forskningskartleggingen konkluderer med at elevenes motivasjon vil øke dersom læringsaktivitetene er åpne for egeninitierte tiltak. At elevene opplever selvbestemmelse, er også et vesentlig element i storyline-metoden.

Prosjektets bidrag til eksisterende forskning

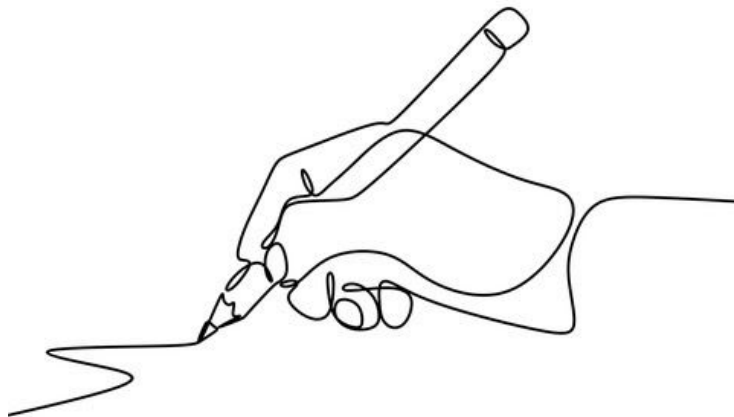
Feltet jeg innskriver meg i, inneholder en mengde forskning fra ulike perspektiver. Store deler av forskningen omhandler enten storyline som fenomen, hvor selve metodens utspingelse står sentralt. Ellers består forskningsfeltet av forskning basert på motivasjon, læringsmiljø og aktiv læring i fysisk form. Gjennom lesning, og arbeidet med tidligere forskningsartikler har jeg fått styrket min antakelse om at undervisningsform og læringsaktiviteter har en effekt på elevenes motivasjon på en eller annen måte. Deler av forskningen som er basert på storyline, nevner engasjerte og motiverte elever. Jeg er



dermed interessant i å undersøke på hvilken måte storyline som undervisningsform og læringsaktivitet, kan ha en innvirkning på elevenes motivasjon. Videre beskjeftiger forskningsfeltet innenfor motivasjon seg med andre motivasjonsteorier, hvorav mitt bidrag vil kunne si noe om hvordan elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet utspiller seg i denne spesifikke arbeidsmetoden. Jeg er videre blitt oppmerksom på at jeg deler den samme metodiske tilnærmingen til empiriinnsamling som store deler av den eksisterende forskning. Det ligner at store deler av forskningsfeltet deler den samme etnografiske tilnærmingen til feltet, så som observasjoner og intervju, som blant annet er en av metodene som anvendes i dette prosjektet. Dette prosjektet vil endvidere tilføre bruk av metoder som viser førstehånds notater fra lærerne som kjenner elevene best. Dette prosjektet bidrar til den eksisterende forskning innen undervisningsmetoder, elevaktivitet, storyline og motivasjon med et perspektiv fra den nye læreplanen, og hvordan storyline kan være en metode som ivaretar læreplanenes nye innføringer, samt et blikk for elevenes engasjement og motivasjon underveis i storyline.

Kapittel 2

Metode





I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for mine metodiske overveielser med formål å besvare min problemformulering. Måten jeg har innsamlet empirisk grunnlag på, er gjennom en samling av ulike metoder. Metodene som jeg har valgt å anvende, er kvalitativt observasjonsstudie, individuelle semistrukturerte intervju samt at jeg har fått tilgang på lærernes planleggingsdokumenter, logger og ettertanker. Jeg gjør oppmerksom på at jeg, med utgangspunkt i mitt vitenskapelige ståsted, ser det nødvendig å anvende flere metoder for å undersøke problemformuleringen. Jeg ønsker at flere aktører skal ha innvirkning på mine analytiske konklusjoner, og derfor anser jeg at flere metoder kan bidra positivt til dette. Jeg ønsker heller ikke å generalisere på bakgrunn av min empiri, men jeg ønsker å beskrive og forstå situasjoner og fenomener ut fra mine intervjuer, observasjoner og andre tilgjengelige sekundær dokumenter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 171). Jeg gjør oppmerksom på at jeg i avsnittene konsekvent anvender betegnelsen informanter, noe som innebærer både intervjuaktører og observasjonsaktører. Dermed omtales både lærerne og elevene som informanter. Likeledes ønsker jeg å gjøre oppmerksom på at alle informanter blir referert til via pseudonymer.

Prosjektet i akutt forandring

Jeg startet min innsamling av empiri i uke 11. Her gjennomførte jeg to dager i feltet, hvor jeg besøkte Verås Skole for observasjonsstudie av den tverrfaglige undervisningsmetoden storyline med tema "Livsmestring". Etter planen skulle jeg videre gjennomføre ytterligere observasjonsstudier, flere intervjuer samt noen samtaler og tekniske gjengivelser fra noen av elevene på Verås Skole. Videre skulle jeg besøke Steinerskolen i Bergen for de samme metodiske innhentelsene, og jeg var i dialog med ytterligere en barneskole for et eventuelt besøk. Jeg ønsket også videre å supplere med empiri fra relevante tidligere prosjekter om rom og materialitet.

På dette tidspunktet omhandlet problemfeltet et fokus mot kreative undervisningsmetoder og hvordan rom og materialitet kunne påvirke slike kreative og innovative undervisningsmetoder. Dette var samme uke som samfunnet innførte restriksjoner på grunn av viruset Covid-19. Dette innebar blant annet at alle skoler og barnehager stengte, og planene for gjennomføring av empiriske innhentelser dermed



ble avlyst. I tett dialog med veileder, bestemte jeg å fokusere på de observasjonene jeg allerede hadde rukket å foreta meg samt gjennomføre mulige intervju via Skype, telefon eller mail. Dette medførte at jeg nå stod ovenfor en utfordring, hvor jeg måtte vinkle oppgaven på nytt og endre store deler av problemfeltet, problemformuleringen og forskningsfeltet. Jeg anerkjente at jeg ikke kunne si noe hvordan undervisningen ble utspilt i rommet, hvis jeg ikke fikk være fysisk til stede i det aktuelle undervisningsrom. Jeg fikk herved en stor grad av induktiv tilgang til feltet. Jeg gikk fra å velge empirisk materiale ut fra problemformulering og teori, til at den tilgjengelige empirien styrte problemformulering og utvalget av teori. Selve fokus på prosjektet ble, i høyere grad enn tidligere, styrt ut fra den empiri jeg hadde tilgang på.

Etter to-dagers observasjonsstudie og skolestenging, fikk jeg gjennomført telefonintervju med en av lærerne som er inn over det observerte storylineprosjektet fra Verås skole. Underveis i dette telefonintervjuet fikk jeg tilgang på flere planleggingsdokumenter fra en storyline som ble gjennomført to måneder før min tilstedeværelse på skolen, en storyline med tema "Demokrati og medborgerskap". Disse dokumentene inneholdt gode, utfyllende og relevante notater fra lærerne på trinnet, dermed så jeg det relevant å anvende som empiri til dette prosjektet. Jeg fikk også gjennomført et mailintervju med en pedagog fra Steinerskolen da dette var avtalt fra tidligere. Utdypelsen av dette intervjuet blir utskrevet under Kapittel 2.3 Intervju. Etter observasjonsstudie, skolestenging, to intervju og tilgang på sekundærdokumenter, ble problemformuleringen endret til følgende: *"Hvordan kan storyline som undervisningsmetode inkludere fagfornyelsens innføring av dybdelæring og tverrfaglighet? På hvilken måte motiveres elevene av denne formen for undervisning?"*. Med den empiri jeg nå hadde tilgjengelig, så jeg muligheter for å kunne undersøke problemformuleringen med godt og relevant empirisk innhold.

I tillegg til at forskningsfeltet ble påvirket av restriksjonene, opplevde jeg også utfordringer med å finne tilgjengelig litteratur. Alle biblioteker stengte, og jeg fikk dermed utfordringer med å få tak i relevante pensumbøker og teoretisk bokmateriale. Store deler av dette prosjektets litteratur, er dermed litteratur som har vært tilgjengelig digitalt. Jeg anser at dette spesielt kan ha påvirket det teoretiske grunnlaget for dette prosjektet, da tilgjengelig litteratur ble snevret inn. Jeg har likevel anvendt den primære



teori jeg har funnet tilgjengelig, og supplert med sekundær teori hvis det har vært nødvendig. Jeg anser dermed at prosjektets resultater er under påvirkning av samfunnets restriksjoner, og dermed restriksjoner som jeg har måtte forholde meg til i prosjektets utvalg av teori og empiriinnsamling.

Observasjon

I dette avsnittet ser jeg det nødvendig å redegjøre for hvordan jeg foretok mine observasjoner og utdype hvilke overveielser jeg gjorde før, under og etter observasjonene.

Beskrivelse av case, informanter og lokalet

Mitt observasjonsstudie fant sted på Verås Skole. Via et bekjentskap fikk jeg vite at Verås Skole er en barneskole som tidlig startet å engasjere seg for de nye læreplanene. Personalet startet tidlig med kurs, workshops og annen kunnskapsformidling for å innarbeide kompetanse i lærerteamet. Jeg kontaktet Verås Skoles ledelse, og fikk tillatelse til å inngå et samarbeid med observasjon som første utgangspunkt. Klassetrinnet som jeg skulle følge, har nylig startet med et prøveprosjekt med storyline som metode. Storyline har jeg videre beskrevet i Kapittel 3 - teoretisk perspektiv. Prøveprosjektet tar utgangspunkt i innføring av tverrfaglig undervisning, og er basert på temaet "Folkehelse og Livsmestring". Undervisningsforløpet fungerer som en storyline, med ulikt undertema for hver uke. Den uken jeg var fungerende observatør, var tema for storyline "forventningspress". Mer spesifikt omhandlet prosjektet forventningspress rundt kjønnsidentitet. Jeg var observatør over to undervisningsdager, hvor første undervisningsdag var en introduksjon til temaet. Et overordnet poeng for denne storyline, var at det hang et bilde av en elev bakerst i klasserommet. Dette så tilsynelatende ut som en gutt, og alle elevene var enig om dette. Lærerne la opp til at denne eleven nylig hadde startet i klassen. Elevene skulle så gruppevis (3-4 elever), lage moodboards i BookCreator hvor de, nærmere forklart, skulle lage en bok med presentasjon av hva jenter liker, og hva gutter liker. Her skulle elevene inndra typiske gutte- og jenteklær, frisyrrer, farger, interesser og lignende. Ved neste undervisningsdag skulle elevene presentere sine moodboards, og videre diskutere hvilke forventninger



samfunnet har til gutter og jenter. Prosjektets historie tar en overraskende vending når det kommer frem at denne “nye eleven” er en jente, men blir oppfattet som en gutt på grunn av hennes preferanser på hår, klær og interesser. Helt til sist blir det diskutert hvilke forventninger samfunnet har til gutter og jenter.

Informantene for observasjonsstudiene innebærer tre lærere, samt to klasser bestående av sammenlagt ca. 50 elever. Hver klasse tilhører sitt eget klasserom, men tidvis i observasjonsstudiet er alle elevene samlet i et klasserom. Verås Skole er kategorisert og fungerer som en baseskole. Det vil i praksis si at hvert trinn har sin egen tilhørende base, hvor alle klasserommene er samlet og brukes av elever fra det samme klassetrinnet.

Basen består av en korridor med egen utendørs inngang. Her er garderobeløsninger for elevenes yttertøy og sko. Tilhørende korridoren finner man to klasserom, som henholdsvis blir brukt av klasse 1 og klasse 2. Det er også to mindre, eksterne klasserom tilgjengelig.

Bilder ligger vedlagt i bilag 10. Mine observasjoner foregikk ikke i et enkelt klasserom, men i to forskjellige. Det primære lokalet, som jeg befant meg mest i, har jeg valgt å kalle klasserom 1. Jeg hadde korte besøk innom det andre klasserommet, som jeg har valgt å kalle klasserom 2. Under mesteparten av observasjonene, befant begge klasser seg i klasserom 1, og dette vil dermed være hovedlokalet i observasjonene.

Min strategi og tilgang til feltet

Selve observasjonsstudiet har jeg valgt å klassifisere i to deler. Observasjonsstudiet kan begge klassifiseres som deltagende observasjon (Szulevicz, 2015, s. 83). Jeg har bevisst valgt å kalle den første delen av observasjonene for deltagende passiv observasjon, og den andre delen av observasjonene for deltagende aktiv observasjon. Dette har jeg valgt på bakgrunn av at jeg ikke tror på at man kan være observatør, uten å utgjøre en del av konteksten, og dermed være deltagende på en eller annen måte. Jeg tror på at jeg er tilstedeværende i situasjonen, og dermed ikke kan plassere meg selv på utsiden av konteksten. Jeg har en antakelse om at elevene og lærerne kan agere annerledes på grunn av min tilstedeværelse i feltet (Szulevicz, 2015, s. 83). Målet med kategoriseringen av mine observasjoner, var for å tydeliggjøre når jeg satt passivt



bakerst i klasserommet (deltakende passiv observasjon), og når jeg var aktiv rundt i baseområdet for å observere (deltakende aktiv observasjon). I bilag 4 Observasjonsguide er de deltakende aktiv observasjonene markert med "(DAO)". Observasjonsnotatene viser at jeg mesteparten av tiden hadde en deltakende passiv rolle. Det vil si at jeg foretok meg korte økter med deltakende aktiv observasjon, da jeg ikke fant det passende og nødvendig i situasjonene.

Observasjonsguide

Jeg så det essensielt å utforme en observasjonsguide i forkant av mine observasjoner. Min observasjonsguide er utformet ved at den er delt inn i forskjellige tema med tilhørende fokuspunkter. Etter refleksjon om hvilke observasjoner som ville være hjelpelige for å svare på min problemformulering, og med mitt teoretiske fokus i tankene, fant jeg frem til de fokuspunktene som kan sees i observasjonsguiden (bilag 1). Et eksempel på et fokuspunkt som står notert i min observasjonsguide er: "Hva kommuniserer elevene til hverandre?". Jeg har ikke et ønske om å generalisere, men blot å undersøke de enkelte tilfeller. Slike fokuspunkter gir meg muligheter for å notere enkeltstående tilfeller, for videre å kunne analysere på disse. En utfordring som medfulgte observasjonene mine, var at observasjonsguiden var utformet før jeg endret problemfelt og problemformulering. Derfor inneholder store deler av observasjonsguiden fokuspunkter knyttet til fysiske rammer og materialitet. Disse observasjonene blir ikke brukt i analysen. Den delen av observasjonsguiden som inneholder tverrfaglig undervisning, storyline og elevene har blitt brukt som et hjelpemiddel for å undersøke hvordan storyline utspiller seg i praksis.

Intervju

I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for måten jeg har valgt å gå frem med mine intervju. For å undersøke problemformuleringen: "*Hvordan kan storyline som undervisningsmetode inkludere fagfornyelsens innføring av dybdelæring og tverrfaglighet? På hvilken måte motiveres elevene av denne formen for undervisning?*" ser jeg det relevant å anvende individuelle, semistrukturerte intervju som metode, for å få et større innblikk i hvordan storyline kan fungere som metode for å inkludere både



tverrfaglighet og dybdelæring, samt å få et lærerperspektiv på hvordan elevene opplever aktiviteten. Jeg ønsket også å anvende semistrukturerte intervju fordi metoden gir meg mulighet for å følge informantenes egne fortellinger, som de selv finner relevante (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Til dette avsnittet har jeg valgt å anvende Steinar Kvale (1938-2008) og Svein Brinkmanns (f. 1975) bøker "*Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*" (2015) "*Det kvalitative forskningsintervju*" (2017).

Informanter

Informantene som er brukt i intervjuprosessen, skulle i utgangspunktet bestå av én lærer fra Verås Skole, én lærer fra Steinerskolen samt én lærer fra ubestemt skole. Grunnet stenging av skoler, fikk jeg i praksis mulighet for å gjennomføre kun to intervju med to av informantene. Intervjuet med informanten fra Verås Skole ble gjennomført via telefon. Jeg fikk også gjennomført et intervju via mail med læreren fra Steinerskolen. Resultatet av dette intervjuet med informanten fra Steinerskolen, ser jeg som lite hensiktsmessig å anvende i analysen da mesteparten av spørsmålene og diskusjonene omhandlet den tidligere problemformuleringen for prosjektet.

Intervjuet som blir anvendt i dette prosjektets analyse er dermed fra informanten fra Verås Skole, som er en av de ansvarlige for observasjonsprosjektet storyline. Dette intervjuet ble også gjennomført med utgangspunkt i den første problemformuleringen, men intervjuet var utfyllende og bidragsytende også for de aspektene som er relevant for å kunne svare på denne nye problemformuleringen. I ettertid av skolestengingen arbeidet jeg mot å få flere lærere fra andre skoler til å stille som informanter per telefon, mail eller video. Dette opplevde jeg som utfordrende, da noen av mine henvendelser ble stående ubesvart, og noen av henvendelsene ble avvist med begrunnelsen at deres fremtidige arbeidssituasjon var usikker grunnet Covid-19, og at de ikke ønsket å ta på seg mer arbeid.

Semistrukturerte intervju

Som tidligere nevnt, anvender jeg semistrukturerte intervju i dette prosjektet. Dette har jeg valgt for å bedre prøve å undersøke fenomener ut fra informantens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Ifølge Kvale & Brinkmann vil denne formen for



intervju søke å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46).

Ved å anvende semistrukturerte intervju, gav det muligheter for å avvike fra intervjuguiden dersom jeg så det som nødvendig. Da jeg anvendte semistrukturerte intervju, stilte det også noen krav til meg som forsker. Jeg måtte være bevisst på det sagte, såvel som det usagte. Jeg måtte være oppmerksom med å følge opp uttalelsene fra informanten, uten en fast plan å følge. Jeg kunne merke at dette var ekstra utfordrende når intervjuet var per telefon. Dette utdyper jeg videre i neste avsnitt. Kvale & Brinkmann poengterer at en feilkilde ved semistrukturerte intervju er at de kan være farget av intervjuerens egne hypoteser, forutsetninger og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). For å forsøke å minske disse feilkildene har jeg forsøkt å være oppmerksom på mine egne antakelser og forforståelser ved å lytte og spørre inn til informantenes egne forståelser av de aktuelle fenomenene.

Telefonintervju og e-mail intervju

På grunn av de eksterne omstendigheter rundt skolestenging, har det ene av prosjektets intervju blitt utført via telefon, og et annet via e-mail. I dette avsnittet ser jeg det dermed nødvendig å redegjøre for hvordan bruk av telefon og e-mail kan kompensere for ansikt-til-ansikt intervju. Ansikt-til-ansikt intervju har vært den dominerende metoden innen kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015/2017). Med den eksplosive teknologiske utviklingen er det, de siste tiår, blitt mer aktuelt å gjennomføre såkalte "cyberspace intervju" (Elmholdt, 2006, s. 70). Dette innebærer chat-intervju, e-mail-intervju og telefonintervju. Jeg ønsker å redegjøre for hvordan telefon og e-mail intervju utfolder seg i det kommunikative møtet mellom informanten og meg som intervjuer. I den forbindelse ønsker jeg å anvende Elmholdt (2006) og Opendakkers (2006) oppdeling av de basale karakteristikkene i de ulike intervjuformene, deriblant cyberspace alternativene. Jeg ønsker å inndra Elmholdt og Opendakkers for å få et teoretisk blikk på hvordan telefon og e-mail intervju utspiller seg i kommunikasjonen mellom meg som intervjuer og informantene. I artikkelen fra Elmholdt defineres de ulike intervjuformene som teknikker, som videre kategoriseres ut fra dimensjonene synkron/asynkron kommunikasjon i tid og/eller rom (Elmholdt,



2006, s. 71). Jeg ønsker å avgrense meg til telefon og e-mail intervju versus ansikt-til-ansikt intervju. Det klassiske ansikt-til-ansikt intervjuet er kategorisert ved synkron kommunikasjon i tid og rom (Elmholdt, 2006, s. 71). Det vil nærmere bestemt si at kommunikasjonen ved ansikt-til-ansikt intervju foregår i en kontinuerlig samtale i både tid og rom. Asynkron kommunikasjon kjennetegnes ved at kommunikasjonen kategoriseres som en avbrutt samtale i tid og/eller rom. (Elmholdt, 2006, s. 71). Telefonintervju blir kategorisert som en synkron kommunikasjon når det gjelder tid, men ikke rom. Det vil si at kommunikasjonen mellom informant og intervjuer er synkrone når det gjelder tid, ved at man er tidsmessig tilstede samtidig. Telefonintervju blir derimot kategorisert som asynkron når det gjelder rom, ved at informant og intervjuer ikke er til kroppslig tilstede i samme rom (Elmholdt, 2006, s. 71). Det kan medføre at man ikke oppfatter non-verbale uttrykk og andre sosiale aspekter som kan ha betydning for konteksten. Kvale & Brinkmann fremhever at man som intervjuer må benytte seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte for å få tilgang på informantens egne livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 196). De fremhever også her viktigheten av at informantene får snakke ut i sin egen tenke- og snakkehastighet. Jeg kunne merke at å uttrykke en slik forståelse er enklere ved ansikt-til-ansikt intervju. Noe jeg kjente på underveis i telefonintervjuet, var at jeg oftere måtte uttrykke verbal forståelse for det informanten sa. Jeg opplevde også at når informanten hadde talepause, var det utfordrende å vite om informanten var ferdig og ventet på mitt initiativ, eller om det helt enkelt var en talepause. Det opplevdes dermed utfordrende å følge opp informantens tråder, da jeg opplevde at man fort kunne snakke samtidig på grunn av mine vanskeligheter med å tyde om informanten var ferdig, eller skulle fortsette med ytterlige oppfølginger. Jeg kan heller ikke vite om informantene var alene, eller om de kunne være under påvirkning fra andres tilstedeværelse i rommet.

E-mail intervju blir kategorisert som asynkron kommunikasjon, både når det gjelder tid og rom (Elmholdt, 2006, s. 71). Intervjuer og informant er ikke sammen til stede, i verken tid eller rom. E-mail intervju er på den måten med på å gi stor fleksibilitet og rekkevidde, ved at informanten kan svare på spørsmålene når det måtte passe for en selv. Det krever altså ikke at informanten og intervjueren er tilstede på skjermen samtidig (Elmholdt, 2006, s. 77). Et annet aspekt ved e-mail intervju er at informanten



får god tid til å tenke grundig gjennom spørsmålet, eventuelt søke ytterligere informasjon som kan understøtte en mer fyldig besvarelse (Elmholdt, 2006, s. 77). I dette prosjektet anser jeg det som en ulempe, da jeg ønsker å undersøke informantenes fortolkninger og livsverden. Jeg anser at e-mail intervju hindrer meg i å få spontane og umiddelbare fortellinger fra informanten (Elmholdt, 2006, s. 77). Jeg opplevde også at jeg ikke fikk mulighet for å stille spontane oppfølgings spørsmål, eller spørre inn til informanten dersom jeg fant noe utydelig.

Intervjuguide

I forbindelse med telefonintervjuet og mail intervjuet valgte jeg å ta i bruk intervjuguide (bilag 2 og bilag 3). Intervjuguiden er utviklet med overordnede tema, hvor jeg herunder har tilhørende forskningsspørsmål, før det etterfølgende kommer forslag til intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186). Jeg valgte å utforme forslag til spørsmål, slik at jeg kunne følge informantens eventuelle retning og at det ikke skulle være en selvpålagt trang til å komme gjennom alle spørsmålene. I et av intervjuene valgte jeg eksempelvis å avvike fra et par spørsmål, da dette var noe informanten selv kom inn på under et annet intervju spørsmål. Mine forslag til spørsmål var åpne, slik at det gav mulighet for å fremkalle informantens egne tolkninger og forklaringer rundt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Et av spørsmålene som fremkom av intervjuguiden var: *“hvilken betydning kan denne nye læreplanen ha for ditt arbeid?”* (Bilag 2). Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å fremkalle flere dimensjoner ved å ta i bruk oppfølgende spørsmål som: *“Kan du utdype en spesifikk situasjon?”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Før og etter telefon-intervjuet gjennomførte jeg korte briefing og debriefing samtaler med informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183-184). Under briefing informerte jeg informanten om formålet med intervjuet, spurte om tillatelse til å bruke lydopptaker og om informanten hadde noen eventuelle spørsmål før intervjuet. Etter intervjuet foretok jeg en debriefing etter jeg hadde slukket lydopptakeren, hvor jeg spurte om informanten hadde noen ubesvarte spørsmål.



Forskerposisjon

Jeg er overbevist om at min empiri ikke er noe som blir innsamlet, men noe som dannes i møtet med informanten og meg som intervjuer. Min empiri er altså ikke noe som ligger i forveien, det er noe som blir skapt i et samspill (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Siden jeg er av den overbevisning at all forståelse er perspektivistisk og beror på fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 54), ønsker jeg i dette avsnittet å redegjøre for mine refleksjoner rundt min egen forskerposisjon, samt hvilken betydning denne posisjonen kan ha hatt for mine møter med informantene. Betinget av at jeg tror på at empiri er noe som blir skapt i samspillet mellom meg som forsker og informanten, har jeg forståelse for at resultatet kunne blitt annerledes dersom det var ledet av noen andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53).

Gjennom intervjuet som ble gjennomført, ønsket jeg å få innblikk i informantens egne forklaringer og opplevelser av sin egen livsverden. Jeg er dog bevisst omkring at jeg, gjennom mine semi-strukturerte spørsmål, setter noen rammer for hvilke opplevelser og erfaringer informanten deler med meg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Jeg som intervjuer introduserer spørsmål og kategorier, som igjen kan medføre at informantens forklaringer er influensert av dette. Jeg ønsker å spesifisere at når jeg ønsker å få informantens egne opplevelser og erfaringer, er jeg klar over at det kun er informantens erfaringer og fortellinger ut i fra de spørsmålene jeg stiller som kan undersøkes.

I forlengelse av dette ønsker jeg å redegjøre for at den ulike maktbalansen jeg ser i møtet mellom meg som intervjuer og informanten, kan også være med til å påvirke informantens svar og fortellinger. Årsaken til at jeg kaller det en maktbalanse, er fordi det er jeg som har en agenda med intervjuet, og det er jeg som stiller spørsmålene. Jeg ser at dette kan skape en maktubalanse. Jeg mener derfor at intervjuet ikke kan betraktes som en fri og åpen samtale, da min maktposisjon kan ha hatt innflytelse informantens uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55-56). Denne ubalansen har jeg forsøkt å minimere ved å foreta briefing og debriefing, som ble utdypet i punktet "intervjuguide".



Transkribering og meningskondensering

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har transkribert og behandlet intervjuet, samt hvordan har bearbeidet den samlede empiri. Telefonintervjuet ble tatt opp ved hjelp av båndopptaker. I starten av intervjuet fikk jeg tillatelse til å oppta intervjuet. Jeg hadde dermed telefonsamtalen på høyttalerfunksjon, og brukte dertil båndopptaker på datamaskinen. Dette valgte jeg å gjøre, da jeg ønsket å transkribere intervjuet, hvilket har gjort det lettere å bearbeide empirien med henblikk på å analysere den. Jeg er dog oppmerksom på at jeg kun kan notere det sagte. I avsnittet om “telefonintervju og e-mail intervju” redegjør jeg for de non-verbale utfordringene som telefonintervju medfører. Jeg har dog notert ned stemninger som jeg så relevant for konteksten ved eksempelvis “*latter*”, “*sukk*”, osv. I transkripsjonen har jeg unnlatt å notere ned ord som “ja”, “ehm”, “hmm”, med mindre det hadde relevans for setningens helhet. Dersom informanten skiftet retning i setningen, eller hadde lange tenkepauser er dette konkretisert ved “(...)”. Dersom informanten eller jeg som intervjuer ble avbrutt, har jeg markert dette med “*avbrutt*”.

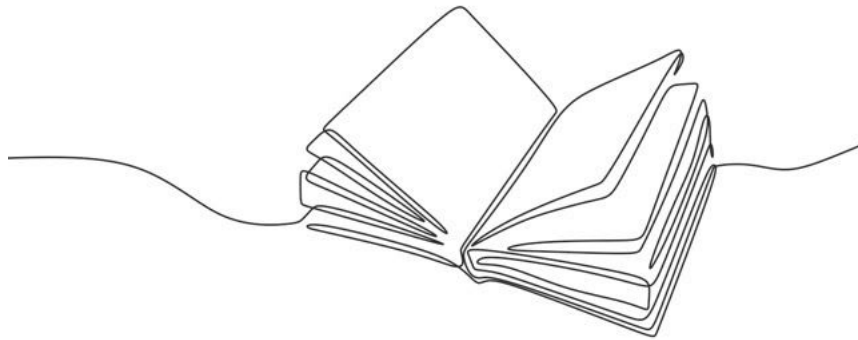
Min empiri består av to dagers observasjonsstudie, et telefonintervju, et e-mail intervju samt planleggingsdokumenter, lærerlogg, kompetansemål og lærernes nedskrevne tanker underveis. Jeg ser det derfor nødvendig å beskrive hvordan jeg har valgt å behandle og bearbeide denne informasjonen. Med denne mengden av empiri, og ikke minst de forskjellige dokumentene, kunne det være vanskelig å holde en struktur, og dermed lettere miste oversikten over den samlede empiri. Jeg så det derfor nødvendig å foreta en form for meningskondensering over det empiriske materialet, noe som ble det første steget i min analyse. Når Kvale & Brinkmann omtaler meningskondensering, bruker de betegnelsen intervjuanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). De poengterer at man bruker denne intervjuanalysen for å få en oversikt over tekstmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Jeg har brukt denne formen for intervjuanalyse, men jeg har valgt å omtale det som meningskondensering grunnet at jeg ikke kun skaper oversikt over intervju. Meningskondenseringen ble i praksis gjennomført ved at jeg printet ut all tilgjengelig empiri. Jeg startet med første gjennomlesning hvor jeg markerte alt som kunne være relevant for mitt prosjekt med



en enkel strek under setningen. Ved andre gjennomlesning forsøkte jeg, så godt det lar seg gjøre, å fokusere på tema som var gjentakende i empirien, og ikke teori. Jeg brukte farger for å koble sitater, observasjoner og tanker opp mot hverandre. Jeg er dog oppmerksom på at det ikke vil være mulig å ikke ha min teori i tankene. Jeg ønsker også også å presisere at jeg, ved dette prosjektet, hadde større utfordringer med å ikke ha min teori i tankene underveis i empirikodingen. Dette fordi mengden av empiri har vært betraktelig mindre enn ved tidligere prosjekter, og jeg har dermed ikke oppdaget like fremtredende, gjentakende, tema som tidligere. Etter de første systematiske kodningene, leste jeg gjennom empiri en gang til, for å derimot ha det teoretiske grunnlaget i fokus. Jeg noterte ned de stedene hvor jeg fant det relevant å koble empiri til dette prosjektets teorigrunnlag. Her brukte jeg også ulike farger for å symbolisere hvilken teori jeg så det relevant mot. Ved å ha teorien i tankene, oppdaget jeg situasjoner som kunne kobles mot hverandre ved bruk av den samme teoretiske vinkelen. Gjennom denne formen for empirikoding, fant jeg situasjoner, elementer og fenomener som kan relateres til hverandre. Jeg ønsket å gjennomføre denne kodingen i flere omganger, for å ikke miste fokus underveis. Denne formen for meningskondensering har vært med til å danne rammen for dette prosjektets analyse.

Kapittel 3

Teoretisk perspektiv





Teoretisk avsnitt

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere, redegjøre for og diskutere mitt teoretiske utgangspunkt, herunder hvilke begreper jeg ønsker å anvende i analysen med henblikk på å kunne undersøke problemformuleringen: *“Hvordan kan storyline som undervisningsmetode inkludere fagfornyelsens innføring av dybdelæring og tverrfaglighet? På hvilken måte motiveres elevene av denne formen for undervisning?”*.

Da mitt forskningsfelt anvender begreper som kan ha flere betydninger og forstås på ulike måter, ser jeg det nødvendig å ha en grundig utfyllelse og avgrensning over hvilken begrepsdefinisjon jeg anvender i dette prosjektet. Jeg ønsker å ha en utdypende beskrivelse av begrepene, for å gi en mer forståelsesfull kontekst i analysen.

Eksempelvis kan analysen forstås ulikt, ved at leseren har en annen begrepsforståelse av tverrfaglighet eller motivasjon. I dette avsnittet kommer jeg derfor til å utdype og definere dybdelæring, tverrfaglig undervisning, aktiv læring, storyline og helt til sist motivasjon. Under alle begrepene, vil jeg gi en teoretisk forståelse for begrepet i sin helhet og deretter vise til hvordan begrepet blir anvendt i denne oppgaven.

Jeg ønsker å gjøre oppmerksom på at jeg har brukt primærlitteratur fra der hvor det har fantes muligheter for å innhente dette, ved eksempelvis Ryan & Deci's selvbestemmelsesteori. Jeg har valgt den ovenstående teori da jeg anser at de kan være behjelpelig i besvarelsen av min problemformulering. Jeg har valgt å først gå gjennom den teoretiske delen av de relevante utdanningspolitiske dokumentene som har gitt grobunn for den nye læreplanen. Videre ønsker jeg å belyse teori om dybdelæring og tverrfaglig undervisning, da dette er de to av kriteriene som står sterkest i den nye læreplanen og dermed kan bistå til å undersøke storyline som undervisningsmetode. Jeg ønsker også å redegjøre for min anvendelse av aktiv læring, da dette er et tvetydig begrep. Videre redegjør jeg for storyline som alternativ undervisningsmetode, hvor jeg parallelt gjennomgår storyline-prosjektet “politiske prosesser på gatenivå”, som er utgangspunktet for analysen. Helt til sist ønsker jeg å presentere Ryan & Deci's selvbestemmelsesteori, som tilbyr et blikk for å kunne si noe om mulige årsaker til elevenes motivasjon og engasjement for storyline.

Utdanningspolitiske dokumenter

I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for den teoretiske bakgrunnen for fagfornyelsen i norsk skole. Jeg ønsker å gjennomgå tre utdanningspolitiske dokumenter som til sammen skal erstatte den generelle delen av læreplanen fra 1997 (KUF, 1996). Endringen er basert på en offentlig utredning om fremtidens skole (NOU 2015: 8), en stortingsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2016) og en overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse endringene er de største i norsk skole siden Kunnskapsløftet i 2006. Fagfornyelsen innebærer at innholdet i skolene skal fornyes, slik at læreplanene blir mer relevante og fremtidsrettet. De nye læreplanene har som mål å styrke den faglige forståelsen hos elevene, gi elever og lærere mer tid til det viktigste i fagene samt gi skolene en generell verdiøkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mer spesifikt skal læreplanene legge til rette for dybdelæring og tverrfaglige tema i tillegg til at den skal overlevere mye ansvar til hvordan skolene og lærerne ønsker å legge opp undervisning.

NOU 2015: 8 Offentlig utredning om fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser

NOU, Norges offentlige utredninger, er en samling av statlige utredninger eller rapporter som har til formål å presentere og drøfte kunnskapsgrunnlaget og mulige handlingsvalg eller strategier for utvikling og sette i gang tiltak for å løse utfordringer i samfunnet (Hansen, 2017). Utvalget som skal foreta utredningsarbeidet er oppnevnt av regjeringen, og består ofte av politisk uavhengige eksperter og forskningsinstitusjoner innenfor det aktuelle fagfeltet. Den kan også ha med representanter fra organisasjoner og næringsvirksomheter som vil være berørt av tiltakene (Hansen, 2017).

Kjennetegnene til utredningene er at de er faglige, og ikke-politiske, og de kan ende opp som anbefalinger om endringer som kan ligge til grunn for tiltakene som innføres i de departementene som har ansvar for utredningsarbeidet. Dersom regjeringen ønsker å følge opp noen av forslagene, skjer dette ofte i form av en stortingsmelding (Hansen, 2017).



Regjeringen Stoltenberg II nedsatte i Juni 2013 et utvalg bestående av 11 personer, med professor Sten Ludvigsen i spissen. Oppgaven til utvalget var å vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8, 2015, s. 17). Ludvigsen-utvalget har gjennom sin utredning vurdert hva som vil være viktig lærdom for elevene i fremtiden, hvilke kompetanser som bør være sentrale og hvilke faglige endringer som bør gjennomføres. På bakgrunn av de samfunnsmessige utviklingstrekkene anbefaler utvalget fire kompetanser som bør vektlegges ved fornyelsen av skolens faglige innhold. Disse fire kompetansene er: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, 2015, s. 5). Den økende samfunnsutviklingen er med til å stille krav til at elevene skal utvikle kunnskaper og kompetanser som kan vare livet ut, og opparbeide evner til å anvende disse kompetansene i ulike sammenhenger. Dette medfører et krav til skolene om å tilrettelegge læringen slik at den kan understøtte en helhetlig og varig forståelse innen et fag, og på tvers av fag. Denne forståelsen opparbeides ved bruk av dybdelæring. Ludvigsen-utvalget har i sin utredning lagt vekt på at kompetanse og dybdelæring er tett forbundet med hverandre, og at dybdelæring er en forutsetning for å oppnå kompetanse (NOU 2015: 8, 2015, s. 10). For ifølge utredelsen er det sentrale poenget med kompetanse nettopp anvendelse. De beskriver det gjennom at elevenes kunnskaper om, og forståelse av det de har lært, først blir kompetanse dersom de kan bruke det de har lært i andre sammenhenger (NOU 2015:8, 2015, s. 10). Ludvigsen-utvalget mener at dybdelæring ikke er dybde i alt for alle, og dermed må elevene få mulighet for å velge (NOU 2015:8, 2015, s. 11). For at elevene skal kunne lære noe grundig, bør vedkommende være aktiv, men skolen har selvfølgelig ansvaret for å tilrettelegge for god læring. Lærerens oppgave blir dermed å gi elevene tid til å fordype seg og tilpasse utfordringer og undervisningsopplegg til den enkelte elev og elevgruppe i tillegg til å bistå med god veiledning og assistanse.

Melding til stortinget 28 Fag - Fordypning - Forståelse

Melding til stortinget er et dokument som stortinget får fra regjeringen, og som omhandler sider ved statlig virksomhet (Gisle, 2018). En melding til stortinget inneholder ikke forslag til vedtak, men på grunnlag av meldingen og debatten omkring



den, hender det at Stortinget utarbeider en lovproposisjon (Gisle, 2018). I 2016 overleverte regjeringen en melding til Stortinget (Meld. St. 28), hvilket la grunnlaget for arbeidet med de nye læreplanene. I likhet med Ludvigsen-utvalgets utredning, legger denne meldingen vekt på samfunnets stigende kompetansekrav og utvikling, og herav hvilken rolle skolen bør inneha. I meldingen foreslår regjeringen derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Evalueringer av Kunnskapsløftet (tidligere læreplan) har blitt gjennomført gjennom ti ulike forskningsprosjekter fra 2006 til 2012 og er presentert i Meld. St. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 24). Evalueringene fra disse ulike forskningsprosjektene viser at det mangler en sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, samt at den generelle delen og læreplanene for fag ikke reflekterer formålsparagrafen på en tydelig måte. Dette har ført til at lærere lettere har vektlagt kompetansemålene til fordel for helheten i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 24, Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 11-12). Gjennom fornyelsen av den generelle delen og formålet med opplæring og læreplaner, ønsker departementet nå å gi bedre forståelse og sammenheng i læreplanverket, og på denne måten tilrettelegge for elevenes faglige læring på en bedre måte. I tillegg skal det bidra til å gjøre læreplanverket mer aktuell for dagens og fremtidens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 11).

I Meld. St. 28 hevdes det av fornyelsen av læreplanene skal være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære, og at det dermed skal bli lettere for elevene å tilegne seg varig kunnskap og forståelse gjennom dybdelæring og tilegnelse av grunnleggende kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Stortingsmeldingen anslår, i likhet med NOU 2015: 8, at dybdelæring og kompetanse henger tydelig sammen i den form av at dybdelæring er en forutsetning for kompetanse. De deler også oppfatningen om at dybdelæring gir elevene et grunnlag for å sette deres kunnskap i større sammenhenger og herved gir en god og varig forståelse. Departementet foreslår dermed i meldingen at de ønsker at læreplaner og kompetansemål skal tilrettelegge for at lærere har tilstrekkelig med tid til å gå i dybden, som er vesentlig for dybdelæring.



Overordnet del

Det som blir den store endringen for opplæring i Norges skoler, er den nye læreplanen. Store deler av læreplanen er basert på utredninger som Meld. St. 28 og NOU 2015: 8. Selve læreplanen inngår i en større helhet, og er en del av læreplanverket.

Læreplanverket består også av en overordnet del som gjelder for all opplæring gjennom hele utdanningsløpet. Læreplanene for fag beskriver fagenes innhold og mål, og jeg ser det derfor relevant å gi en kort introduksjon til den overordnede delen da den gir retning for opplæringen i fag samt sørger for at alle fag bidrar til å realisere opplæringens brede formål (Utdanningsdirektoratet, 2018d, s. 1). Det er dog viktig å presisere at hele læreplanverket samlet utgjør grunnlaget for opplæringen, og de ulike delene av læreplanverket må brukes sammen.

Overordnet del er en forskrift til opplæringsloven hvilket betyr at det er en lovfestet tekst som bestemmer, sammen med resten av læreplanverket, hva innholdet i opplæringen skal være (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 00:40).

Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper som skal prege opplæringen hos norske og samiske elever. Verdiene og prinsippene som fremkommer av overordnet del, beskriver den grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i opplæringen fra elevene starter på barneskolen til de fullfører videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1). Overordnet del består av tre kapitler, og jeg vil gi en kort oversikt over hva disse tre kapitlene inneholder.

Det første kapitlet i overordnet del har tittelen: *opplæringens verdigrunnlag*. Her fremkommer det hvilke verdier som opplæringspraksisen skal bygge opp under. Eksempelvis finner man her verdier knyttet til menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, demokrati og medvirkning samt skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2018d, s. 3-8). Det andre kapitlet i overordnet del består av: *prinsipper for læring, utvikling og danning*.

Disse prinsippene skal hjelpe skolene med å løse oppdraget med å både danne og utdanne elevene. Her finner man prinsipper som beskriver sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære samt tverrfaglige temaer



som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8-14).

Det tredje og siste kapittelet i overordnet del omhandler *prinsipper for skolens praksis*. Her fremkommer det prinsipper for å fremme et inkluderende læringsmiljø, legge til rette for god undervisning og tilpasset opplæring, samarbeid mellom hjem og skole, opplæring i lærebedrift og arbeidsliv samt profesjonsfellesskap og skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018d, s. 14-19).

Overordnet del skal erstatte generell del av læreplanverket fra 2007. Den skal, i likhet med andre deler av læreplanverket, gjelde fra skoleåret 2020.

Ovenfor har jeg forsøkt å gi et bilde av hvilke argumenter og utredninger som har bistått til utviklingen av den nye læreplanen. Jeg anser det som værende viktig for å kunne forstå konteksten rundt innføringen av dybdelæring og tverrfaglighet. I de neste avsnittene ønsker jeg å belyse og redegjøre for restriksjonene som den nye læreplanen medfører. Nemlig dybdelæring og tverrfaglighet.

Dybdelæring

Fra høsten 2020 vil dybdelæring bli et begrep som alle lærere i norske grunnskoler skal forholde seg til, og anvende. Dette er et viktig element i fagfornyelsen, og dens tilhørende faglige endringer. I dette avsnittet ønsker jeg først å redegjøre for hva dybdelæring er og hvordan det kan brukes i en undervisningshverdag, før jeg tilspisser avsnittet med definisjoner og argumenter som blir anvendt i de tre utdanningspolitiske dokumentene, og som dermed legger grunnlaget for den nye læreplanen.

For å videre kunne diskutere og utdype dybdelæring, anser jeg det som sentralt å belyse viktigheten av faglig kreativitet i skolen, da det kan fremme refleksjon og dybdeforståelse (Sunde & Wille, 2017, s. 43). For å kunne arbeide kreativt med undervisning, er det viktig å simulere elevene til å se ting fra ulike sider, finne frem utradisjonelle og nye løsninger (Sunde & Wille, 2017, s. 43). Kreativt arbeid i undervisningen kan bidra til at elevene får nye og andre muligheter til å gå i dybden og se sammenhenger i det faget de arbeider med (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23).



Brookhart (2010) fremviser vanlig kjennetegn på elever som er kreative, og her finner man blant annet at de ser verdien av å jobbe med dybdelæring og hele tiden jobbe for å lære nye ting, samt at de er åpne for nye ideer (Brookhart, 2010, s. 128-129).

Fagfornyelsen er fleksibel og gir et stort handlingsrom for å planlegge og gjennomføre undervisningen. Mulighetene for å bruke kreativ tenkning, tverrfaglig undervisning og dybdelæring er derfor til stede. Dette er i tråd med anbefalingene fra Meld. St. 28, som vektlegger at arbeid med kreativitet, dybdelæring, progresjon og tverrfaglig tilnærming skal styrke elevenes mulighet for å se og forstå kompetansemålenes helhet og bredde (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Dybdelæring er et begrep som altså kan sees i sammenheng med kreativitet.

Dybdelæring dreier seg ikke bare om kreative undervisningsformer og elevenes forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde, men at man også kan forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder (Sunde & Wille, 2017, s. 44). Ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres potensial og faglige utvikling legger til rette for at dybdelæring skal finne sted (Sunde & Wille, 2017, s. 45). Overflatelæring, som er kontrasten til dybdelæring, kjennetegnes av innlæring uten at eleven kan sette kunnskapen i en sammenheng. For å kunne gi en visuell fremstilling av dybdelæring, ønsker jeg å sette dette opp mot overflatelæring i et gjengitt system.

Dybdelæring	Overflatelæring
Elever relaterer nye idèer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer	Elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før
Elever organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen	Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer
Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper	Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor



Elever vurderer nye idèer og kobler dem til konklusjoner	Elever har vanskelig for å forstå nye idèer som er forskjellige fra dem de har møtt i læreboken
Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog, og vurderer logikken i et argument kritisk	Elever behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet
Elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læreprosess	Elever memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier

Tabell 1. Kjennetegn på dybdelæring og overflatelæring (Sunde & Wille, 2017, s. 45).

En av årsakene til at fagforyelsen vektlegger dybdelæring, er at evalueringer av Kunnskapsløftet (LK06) viste at det kunne være utfordrende å legge til rette for dybdelæring i undervisningen, og at mye av innlæringen var preget av overflatelæring. Lærerne hadde for mange kompetansemål å forholde seg til. Evalueringen viste at lærerne brukte varierte undervisningsmetoder, mens de i liten grad ga støtte til elevenes dybdeforståelse av lærestoffet eller hjalp dem til å se oppgavene og læringen i en større kunnskapsmessig og faglig sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 24) (Hodgson, Rønning & Tomlison, 2012, s. 58-59).

Dybdelæring i læreplanen

I dette avsnittet ønsker jeg å vise hvordan dybdelæring fremkommer i læreplanverket. I alle de tre utdanningspolitiske dokumentene fremkommer kompetansebegrepet gjentatte ganger. I NOU 2015: 8 presiseres det at kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring. De utdyper videre med at kompetanse er anvendelse. Det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver, og at kompetanse og dybdelæring dermed er tett forbundet med hverandre (NOU 2015: 8, 2015, s. 9). Dybdelæring blir et sentralt element som skal vektlegges i de nye læreplanene for å styrke kompetanseutviklingen hos elevene. Begrepet dybdelæring har blitt løftet frem nasjonalt og internasjonalt de seneste årene, og det innebærer flertallige



oppfatninger og definisjoner av begrepet. Ovenfor har jeg gitt en generell utfoldelse av begrepet, og jeg anser det dermed som nødvendig å spesifisere begrepet slik det blir anvendt i det nye læreplanverket, samt dette prosjektet.

I retningslinjene for utforming av læreplanen gis det denne definisjonen på dybdelæring:

“Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre”. (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 9).

Utdanningsdirektoratet har publisert en video hvor denne definisjonen blir nærmere utdypet. Her nevnes det blant annet at formålet med å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse handler om at elevene skal få mer tid til å jobbe med lærestoffet. For mange kan det være utfordrende å se sammenhenger, både i enkelte fag og ikke minst mellom fagområder. I de siste læreplanene, har det vært vanskelig å finne tid i hverdagen til å nettopp kunne se sammenhenger. De nye læreplanene skal vise sammenhenger i og mellom fag på en bedre måte enn før. Dybdelæring handler både om faglig fordypning og om å løfte blikket og se hvordan det vi har lært, er relevant i en større sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2018, 1:20).

Dybdelæring handler også om å reflektere over egen og andres læring, hvor vi etterhvert kan utvikle bevissthet om egen læreprosess. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke forståelse på ulike måter vil gradvis ta en mer aktiv rolle i egen læring. Å øve på å bruke det man har lært i ukjente situasjoner handler om å trene på å se relevans og sammenhenger, og også om å tenke nytt og være kreativ. I fremtiden vil vi i større grad trenge gode redskaper for å kunne overføre det vi har lært fra en sammenheng til å kunne løse oppgaver i nye situasjoner, samt finne kreative løsninger på oppgaver vi ikke vet svaret på. Vi må også lære å samarbeide for å løse oppgaver vi står ovenfor. Klimautfordringer og teknologi er eksempler på slike områder som både krever samarbeid og nytenkning (Utdanningsdirektoratet, 2018a, 1:25).

Læreplanverket presiserer at et av formålene med å innføre høyere prioritering av dybdelæring i grunnopplæringen, er at elevene skal utvikle gode holdninger og



dømmekraft, evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å kunne få til det, må undervisningen gi rom for undring, gi rom til å utforske og underbygge kreativitet og nysgjerrighet hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018a, 3.30).

Videre ønsker jeg definere tverrfaglig undervisning, og vise til hvordan tverrfaglighet skal innprentes gjennom læreplanverket.

Tverrfaglighet

I ovenstående avsnitt har jeg forsøkt å definere dybdelæring, og hvordan dybdelæring blir anvendt i læreplanverket. I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for tverrfaglighet, som sammen med dybdelæring, blir en av de viktigste prinsippene i den nye læreplanen. Dybdelæring og tverrfaglighet har en tydelig sammenheng. Dybdelæring kjennetegnes blant annet av at elever utvikler varig forståelse av sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 9). For å bedre kunne opparbeide varig forståelse, er tverrfaglig undervisning en tilnærming til undervisning som kan understøtte dybdelæring. For at elevene skal kunne oppnå grad av dybdelæring, må lærerne bistå elevene i opparbeide forståelse over disse sammenhengene mellom fag eller fagområder (Bolstad, 2020). En tverrfaglig tilnærming til opplæring kan altså lettere være med til å skape dybdelæring hos elevene. Å ha en tverrfaglig tilnærming er med på å koble sammen skolefagene, i tillegg til at det bidrar til at opplæringen kobles til elevenes virkelighet. Gode tverrfaglige temaer er relevante for elevene, og når elever opplever lærestoffet som relevant, blir det fortere engasjert i arbeidet, både kognitivt og følelsesmessig (Bolstad, (u.å.), s. 2).

Den amerikanske utdanningsforskeren, Gordon Vars (1923-2012) har spesialisert seg på læreplanteori i grunnskolen. Han har inndelt argumentene mot at skolene bør arbeide tverrfaglig i tre kategorier:

- Psykologiske argumenter: Elevene er mer motiverte, og lærer bedre fordi tverrfaglige læreplaner forholder seg til deres egne liv ved å relatere seg til deres behov, problemer, bekymringer, interesser og ambisjoner. Integrert tverrfaglighet er i høyere grad i



overensstemmelse med hvordan den menneskelige hjerne fungerer, og dermed er med til å forsterke deres oppfattelse av lærestoffet.

- Sosiologiske argumenter: Elevene er bedre forberedt på livet i det moderne samfunn fordi tverrfaglige læreplaner adresserer aktuelle sosiale problemer.

- Filosofiske argumenter: Tverrfaglige læreplaner er med på å utvikle demokrati ved hjelp av en kjerne av felles læring som er viktig for alle innbyggere. Tverrfaglige læreplaner gir også et stabilt rammeverk for å utforske verdier (Vars, 2001, s. 2-3). I det neste avsnittet ønsker jeg å redegjøre for hvordan tverrfaglighet skal inkluderes i fagfornyelsen.

Tverrfaglighet i læreplanen

Et av de viktigste formålene for fagfornyelsen er at det elevene lærer skal være relevant for den økende samfunnsutviklingen. Ifølge læreplanverket skal skolene ha fokus på tre tverrfaglige temaer som alle berører sentrale samfunnsutfordringer. De tverrfaglige temaene er: Demokrati og medborgerskap, livsmestring og bærekraftig utvikling. Dette er ikke tre individuelle fag, men samfunnsaktuelle temaer som skal inkluderes i fag der hvor det er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Et av målene med innføringen av de tre tverrfaglige temaene er at de sammen skal gi elevene en dypere forståelse for temaets forskjellige aspekter. Et annet mål med innføringen av tverrfaglighet i læreplanen, er at det skal bli bedre sammenheng i og mellom fagene, samt at de forskjellige delene av læreplanverket skal henge bedre sammen (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

I melding til Stortinget 28 presiseres det at tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37). Når elevene skal arbeide med de tre utvalgte temaene, forutsetter det at elevene arbeider med problemstillinger hvor de knytter kunnskaper og ferdigheter sammen fra ulike fagområder. Temaene skal være integrert i de ulike fagene, og bistå med å koble fagkompetansene opp mot det aktuelle tema. For å konkretisere dette, vil jeg vise til et eksempel fra den reelle læreplanen som trer i gang fra august 2020. Eksempelet omhandler temaet "demokrati og medborgerskap". I læreplanen for naturfag 2. trinn finner vi kompetansemålet: *"samtale om hvordan vi kan*



ta miljøbevisste valg og gjennomføre lokale miljøtiltak” (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I læreplanen for norsk 2. trinn er et av kompetansemålene: *“lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler”* (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Her vises temaet “demokrati og medborgerskap” seg i to ulike kompetansemål, i to ulike fag.

Kompetansene er sentrale for hvert enkelt fag, som miljøbevissthet i naturfag. Men det knytter seg også til kompetanser som er tilpasset det overordnede tema, som ved å bli enige om lokale miljøtiltak gjennom eksempelvis en demokratisk avstemning eller lignende.

Dette prosjektets empiri inneholder observasjoner og notater fra to ulike tema.

Observasjonene jeg fikk gjennomført, var i forbindelse med undervisning under temaet “livsmestring”, samt at sekundærdokumentene jeg har fått tilgang på, er under temaet “demokrati og medborgerskap”.

Aktiv læring

For å få til effektiv grad av dybdelæring krever det at elevene er aktive i sin læreprosess (Sunde & Wille, 2017, s. 46). I den sammenheng ønsker jeg å definere aktiv læring for å gi leseren en bedre forståelse av hvilke definisjoner jeg har anvendt for å forstå aktiv læring, og hva jeg anser at aktiv læring innebærer.

Aktiv læring er et begrep som har fått mye oppmerksomhet de siste årene, men selv om begrepet ofte nevnes i rapporter, bøker og artikler mangler det et opprinnelig opphav og en felles definisjon på begrepet (Bonwell & Eison, 1991, s. 5). I norsk utdanningslitteratur finner man begrepet ofte brukt i sammenhenger hvor elevene har en fysisk aktiv rolle i sin egen læring. Begrepet har eksistert lenge, og man leser ofte om aktive læringsmetoder (så som storyline, problembasert læring, osv), i stedet for selve fenomenet aktiv læring.

I studien *“Does active learning work? A review of the research”* (2004) gir Michael Prince en generell definisjon av begrepet. Her definerer han aktiv læring som: “enhver instruksjonsmetode som engasjerer elevene i læreprosessen. Kort sagt, aktiv læring krever at elevene gjør meningsfulle læringsaktiviteter og tenker over hva de gjør” (Prince, 2004, s. 1). Jeg mener denne definisjonen gir et godt bilde av min forståelse av



aktiv læring. Jeg ønsker likevel å supplere med Sunde & Willes definisjon som lyder: “Aktiv læring kan sees som en syklus der de deltakende hele tiden beveger seg mellom perioder med handling og perioder med refleksjon” (Sunde & Wille, 2017, s. 46). Jeg anser dermed aktiv læring som værende en prosess hvor elevene både er fysisk og mentalt aktive. Ved fysisk aktive, mener jeg at elevene skal være aktive i form av verbal kommunikasjon, diskusjon med hverandre og lærer, samt gjerne bruke kroppen i enkelte situasjoner. For å konkretisere dette, ønsker jeg å vise til definisjonen som fremkommer i OECD-rapporten “*active learning for students and teachers*” (Simons, 1997). Her kan aktiv læring deles opp i to forskjellige betydninger. På den ene siden blir aktiv læring definert som elevens muligheter for å aktivt kunne være med i beslutninger som tas i sin egen lærings situasjon, mens det på den andre siden blir definert etter hvilken grad eleven blir utfordret til å ta i bruk egne mentale evner mens lærings situasjonen pågår (Simons, 1997, s. 19). I dette prosjektet anser jeg at begge disse betydningene av aktiv læring har effekt på elevenes læring, motivasjon og engasjement. Jeg anser at elevenes mulighet for å kunne bidra i beslutninger som tas over egen lærings situasjon er uvanlig høy i Verås Skoles storylineprosjekt. Jeg velger også å stille meg bak definisjonen som inndrar elevenes mentale evner, gjennom at storylineprosjektet legger opp til en individuell refleksjon, hvor elevene for eksempel kan knytte ny kunnskap om demokrati og medborgerskap til erfaringer fra egne opplevelser.

Når jeg snakker om aktive arbeidsmetoder, mener jeg altså to ting. Delvis at elevene bruker kroppene sine aktivt i fysiske aktiviteter, men mer vesentlig er det at de tar aktiv del i en læreprosess. Begge formene for aktiv læring er viktig, men i dette prosjektet legger jeg mest vekt på sistnevnte form. I den forbindelse er det viktig å presisere at elever kan være aktive samtidig som kroppen sitter helt stille eksempelvis ved at elevene sitter trollebundet og lytter aktivt til at læreren eller en medelev forteller om en fengende opplevelse eller et fenomen i verden (Corneliussen, Fabricius, Klinge & Krull, 2018, s. 54).



Storyline

Storyline betegnes som en pedagogisk strategi for å underbygge aktiv læring, tverrfaglig undervisning og dybdelæring. I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for opprinnelsen til Storyline som metode, samt hvilke elementer som er sentrale når man skal arrangere storyline. Det overordnede poenget med storyline er å etablere et oppdiktet univers som elevene skal fungere i. Dette universet skal være så virkelighetsnært for elevene som mulig, slik at elevene har noen kjennskaper til konseptet fra før. Underveis i prosjektet, oppstår situasjoner og utfordringer som utløser læringsaktiviteter hos elevene. Storyline kan kobles mot autentisk læring, hvor lærerne planlegger det faglige innholdet ut fra konkrete utfordringer i verden, samtidig med at elevene utfører læringsaktiviteter og tilegner seg kunnskap hentet fra læreplanens kompetansemål.

I 1965 gjennomgikk den skotske læreplanen store nasjonale endringer. I stedet for å undervise i separate fag, skulle nå fagene integreres mer i hverandre (Bell, 2002, s. 177). Lærerne ble anbefalt å foreta et helhetlig syn på læring og utdanning, og få elevene til å relatere ferdighetslæring til eksempler hentet fra det virkelige liv for å demonstrere hvorfor utdanning var nødvendig og viktig (Bell, 2002, s. 177). Dette kan minne om det fokuset norsk skole er ved å innføre nå. Lærerne uttrykte frustrasjoner over manglende kunnskap om metoder for å kunne implementere læreplanens forslag over i klasserommet, og etterlyste opplæring i form av strategier eller modeller som kunne gi strukturer for undervisning på en integrert eller tverrfaglig måte (Bell, 2002, s. 178). Dermed ble det opprettet et team som skulle støtte lærerne ved å samarbeide med dem i dette integrerte området av læreplanen. Teamet var sammensatt av universitetslektorer ved Inservice avdelingen ved Jordanhill Collage i Glasgow. Utvikling av metoden startet i 1965, og etter flere års testing av forskjellige tilnærminger dukket det gradvis opp et bestemt mønster. Det var tilnærmingen som den gang ble kjent som "emnearbeid", men som nå er internasjonalt anerkjent som Storyline (Bell, 2002, s. 178).

Storyline beskriver et miljø og setter hendelsene i en kronologisk rekkefølge. Storyline



har en klar plan med en begynnelse, noen hendelser underveis og en slutt (Eiríksdóttir, 1995, s. 6). Hvert tema i storyline starter med utformingen av et scenario som krever tre elementer: 1) **karakterer** (hvem er menneskene som er involvert?), 2) **tid** (er det nåtid, fortiden eller fremtiden?), og 3) **sted** eller **kontekst** (foregår handlingen i et nabolag, under en ferie, osv) (Bell, 2002, s. 178). Læreren er en “læringsdesigner” som får rollen som en liknende filmregissør. Konteksten som storyline utspiller seg i, er valgt med læreplanmålene i bakhånd. Læreren bestemmer dermed hvilket innhold som skal inkluderes og hvilke aktiviteter som skal gjennomføres (Bell, 2002, s. 179). Under gjennomføringen av storyline, er det sentralt at lærerens rolle ikke blir en autoritet som besitter all kunnskap, men en tilrettelegger, støttespiller for læring og en samarbeidspartner for elevene (Bell, 2002, s. 179). Målet med storyline er ikke kun alene at elevene skal utvikle den kunnskapen som skal tilegnes, men de ferdighetene som blir praktisert og holdningene som blir utforsket skal vektlegges i like stor grad (Bell, 2002, s. 179). Det er viktig at opplegget innehar en “rød tråd” som gir kontekst og mening til de ulike elementene og aktivitetene som gjennomføres (Bell, 2002, s. 180). Det er viktig for elevene å føle en autoritet over oppgavene, og for dem, kan det virke som de selv er med til å bevege historien videre. Paradokset med storyline er at læreren egentlig har planlagt alle aktivitetene som elevene deltar i, men elevene føler at de selv har eierskap til historien (Bell, 2002, s. 180).

Når man som lærer arrangerer storyline, vil man, ifølge Bell, opparbeide en bedre relasjon til elevene. Eksempelvis ved at læreren innehar en støttende rolle, og er involvert i elevenes arbeid, demonstrerer læreren respekt for elevenes arbeid (Bell, 2002, s. 181). Dette forklarer han ved at lærerens rolle blir en støttende veileder for elevenes arbeid. Når elevene står fast med sitt arbeid, vil lærerens ansvar være å geleide elevene videre ut fra deres egne ideer og tanker. Storyline inneholder også et segment av kooperativ læring, ved at elevene kan arbeide både individuelt og i varierende gruppestørrelser. Alt fra grupper på 2 og 3, til større grupper eller hele klasseaktiviteter.

Storylinemetoden kan trekkes tilbake til John Dewey (1859-1952) og hans tanker om læring og erfaringspedagogikk. Dewey var en av de første pedagoger som så på læring



som noe som aldri stopper. Deweys tanker om den evigvarende læring hadde utgangspunkt fra et skolesamfunn hvor den tradisjonelle pedagogikken ikke fungerte for de fleste elever. Undervisningen var livsfjern, abstrakt og basert på at elevene skulle innprentes med gammel kunnskap (Tjeldvold, 2018). Dewey ønsket å videreutvikle den pedagogiske tankegang med formål om at innholdet skulle være i overensstemmelse med virkeligheten, og samtidig basere undervisningen på måter barn lærer på. Disse tankene henger fortsatt igjen i dagens skole, med at lærerne og skolene kontinuerlig må oppdatere læremål og undervisning etter hvilke erfaringer elevene tilegner seg, og hva som skal læres for at elevene skal bli gode samfunnsborgere (Imsen referert i Odden, 2015, s. 11). Storyline-metoden er et eksempel på en pedagogisk metode som inkluderer Deweys tankegang om samfunnsrelevant viten. Metoden inkluderer også Deweys tanker om å bygge på elevenes erfaringer, og dermed skape læring. Dewey forstår nemlig læring som en aktiv og eksperimenterende utforskning som utspringer og resulterer i erfaringsdannelse (Dewey, 2006, s. 157-160). Det kan med andre ord beskrives som at læring er en konstruksjon og deretter rekonstruksjon av sine erfaringer (Dewey, 2006, s. 157-160). Han pekte på at veien til utvikling skjer gjennom elevenes egne, aktive erfaringer. Dewey mente at å undersøke, eksperimentere, lage ting og å modellere var aktivitetsformer som var verdifulle for elevene. Disse aktivitetsformene bunner i hans slagord "learning by doing". I den sammenheng ser vi at storyline-metoden bruker prinsipper og holdninger som kan trekkes tilbake til Deweys tanker om læring og erfaring.

Storyline fra virkeligheten

Når man skal planlegge en struktur for arbeidsplanen, har Bell utviklet seks punkter som kan anvendes for lærere ved gjennomførelse av Storyline (Bell, 2002). For å bedre forklare hvordan en storyline gjennomføres i praksis, ønsker å gjennomgå disse seks punktene ved å inndra eksempelet fra storyline som ble gjennomført av Verås Skole høsten 2019, og som er utgangspunktet for store deler av prosjektets analyse. Dette var et prosjekt som jeg ikke personlig var deltakende observatør i, men jeg har fått tilgang på alle planleggingsdokumenter, bilder, filmer, notater og lærerens logg fra opplegget.

Det første punktet kalles *storyline*, og her skal innholdet formode å beskrive det



overordnede tema for storyline. Dette punktet skal inneholde alle elementene i kronologisk rekkefølge, og vise til den røde tråden i storylinen.

Verås skole har designet en storyline under det tverrfaglige tema: demokrati og medborgerskap. Med utgangspunkt i kompetansemål, planlegging og tilgjengelig materialitet var undertema: Politiske prosesser på gatenivå. Her skulle elevene designe en nabolagsgate, hvor elever i grupper på 3-4 flytter inn i hver sitt hus. Bilder av gaten finnes i bilag 10. Herfra ville det komme diverse demokratiske utfordringer og problemstillinger, som elevene sammen måtte løse som et nabolag. Eksempler på problemstillingene som elevene måtte forholde seg til: Beregne hvor mye penger en familie bruker på mat, postmannen som ikke får levert post fordi husene mangler nummer og familienavn, naboklage fra en eldre nabo, designe felles regler for nabolaget, invitasjon til fest i gaten, og flere lignende problemstillinger.

Det andre punktet har fått betegnelsen *nøkkelspørsmål*. Ifølge Bell er dette uten tvil det vanskeligste aspektet ved utformingen av en storyline. Nøkkelspørsmålene skal være åpne spørsmål som ikke ber om et riktig svar. De skal be om fantasifull tenking og meninger som kan støttes av et argument (Bell, 2002, s. 182). Et eksempel på et slikt spørsmål kan jeg se har blitt stilt til elevene på Verås skole: Hvorfor er det viktig å ha et sted som barna i gaten kan møtes for å leke? Her krever det at elevene finner gode argumenter, og inngår i en felles diskusjon for hvorfor det er viktig.

Det tredje punktet har Bell valgt å navngi *aktiviteter*. Her fremkommer de valgene av aktiviteter som lærerne har designet som de tror vil føre til et svar på de nøkkelspørsmålene. Lærerne bør fokusere på ferdighetspraksis, som vil hjelpe elevene å nå de ulike kompetansemål (Bell, 2002, s. 182). Eksempelet ovenfor med spørsmålet om hvorfor barn trenger en felles lekeplass, bunner i at kommunen har bestemt at lekeplassen må rives til fordel for parkeringsplass. Lærerne på Verås Skole har da arrangert at elevene kan skrive klagebrev til kommunen, med argumenter for hvorfor det er viktig å bevare lekeplassen i nabolaget. Det fiktive varselbrevet fra kommunen, elevenes klage samt svar fra kommunen finnes i bilag 10 (Bilde 4, 5 og 6).

Det fjerde punktet er *organisering*. Hver aktivitet identifiseres som å være for et optimalt antall elever. Når elevene på Verås Skole ønsket å lage hus med familier, må lærerne bestemme på forhånd hvilke gruppestørrelser man ønsker av elever, slik at alle elevene vil være involvert i prosessen.



Punkt nummer fem er *materialer*. Bell nevner at det er en antakelse at et sett med grunnleggende materialer er tilgjengelig i klasserommet. Dette punktet skal sørge for at ekstra eller spesielle materialer er klare til bruk for den aktuelle aktiviteten (Bell, 2002, s. 183). Det kan eksempelvis være behov for en globus, båndopptaker, stor pappeske, m.m.

Lærerne på Verås Skole organiserte på forhånd en vegghegt gate i klassenes felles garderobe ved bruk av farget papp, saks, lim og andre materialer. Dette må organiseres på forhånd, slik at man har all materialitet tilgjengelig.

I de ovenstående avsnitt har jeg forsøkt å redegjøre for begrepene som er grunnmuren i dette prosjektet, og som blir videre anvendt i analysen. I det neste avsnittet vil jeg redegjøre for hvilken motivasjonsteori jeg har valgt for å belyse hvordan elevene kan bli motivert gjennom storyline.

Motivasjon

Jeg ønsker å inndra professor Edward Deci (f. 1942-) og psykolog Richard Ryans (f. 1953-) selvbestemmelsesteori, da teorien gir et blikk for elevenes motivasjon i undervisningssammenheng. Etter endt observasjon samt intervju med lærer stod jeg igjen med inntrykket at de fleste elevene var høyst engasjerte og begeistret for aktivitetene som ble gjennomført. Dette ønsket jeg dermed å undersøke videre ved å inndra motivasjonsteori for å videre kunne analysere på diverse mulige årsaker til dette elevengasjementet. Jeg finner motivasjon for elevenes læring i klasserommet interessant, da jeg har en antakelse om at dybdelæring og aktiv læring i form av storyline kan ha betydning for elevenes indre motivasjon, og dermed skape elever som er indre motivert for læring. På 1980-tallet utviklet Ryan & Deci selvbestemmelsesteorien (Self Determination Theory, STD), som fokuserer på de sosial-kontekstuelle forholdene som kan påvirke individers motivasjon (Ryan & Deci, 2000b, s. 68). Ryan & Deci skiller mellom indre og ytre motivasjon. Jeg velger i dette prosjektet å avgrense mitt fokus til å inneholde den indre motivasjon, da dette er av sentral betydning for menneskers utvikling, egendriv og mentale sunnhet (Ryan & Deci,



2000a, s. 56). Jeg ønsker å fokusere på den indre motivasjon for å kunne svare på hva som skjer med elevene når det inndras lek, fantasi og aktiv læring i undervisning, da jeg anser at engasjement og læringsglede spiller tettere sammen med indre motivasjon enn ytre motivasjon. Jeg avgrenser meg dermed fra å undersøke hvilke ytre motivasjonsfaktorer, eksempelvis belønning eller straff, som kan påvirke elevenes motivasjon. Det er dog viktig å presisere at selv om jeg legger vekt på indre motivasjon i dette prosjektet, avskriver jeg ikke ytre motivasjon. Når elevene befinner seg i en klasseromssituasjon, tror jeg på at det alltid vil eksistere et samspill mellom indre og ytre motivasjon.

Indre motivasjon

Med utgangspunkt i Ryan & Deci selvbestemmelsesteori, vil jeg videre belyse deres sub-teori, som de kaller Cognitive Evaluation Theory (CET). CET belyser de tre psykologiske basale behov som alle mennesker har, nemlig behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). CET-teorien ble utarbeidet for å belyse de faktorene som i sosiale sammenhenger vil bidra til å produsere variabilitet i individers indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 58). Hovedfokus for CET er behovet for kompetanse og behovet for autonomi, men de tilfører også at behovet for tilhørighet er en sentral del av den indre motivasjon. Ifølge Ryan & Deci opplever individer seg kompetente, dersom de kan håndtere de utfordringene de møter og herved opplever en følelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). Et sentralt poeng som Ryan og Deci tilfører, er at individets følelse av å være kompetent ikke kan stå alene. For å oppnå genuin indre motivasjon, må dette understøttes av en følelse av autonomi. For ifølge Ryan & Deci opplever individet å være selvbestemmende i sin atferd når vedkommende får lov til å være med til å bestemme hva som skal skje (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). Når eleven så opplever å ha en valgfrihet, vil individet engasjere seg i sin atferd og videre føle seg kompetent. Så lenge behovene for kompetanse og autonomi imøtekommes, vil dette kunne fremme individets indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 58). Hvis jeg skal overføre dette til klasserommet, vil det bety at en elev kan oppleve indre motivasjon dersom eleven føler medbestemmelse over oppgaver, eksempelvis ved at storyline legger opp til at elevene opplever at de styrer mye av den faglige retningen. Dette vil føre til at eleven opplever at de har medbestemmelse over diskusjonenes



retning. Videre handler det om, ifølge Ryan & Deci, at individet kan håndtere og mestre de utfordringene de møter, og at de dermed sitter med en følelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2000a, s. 59).

De anser dermed at elevene føler seg kompetente i de oppgavene og utfordringene læreren og undervisningen stiller. Føler elevene seg kompetente, vil sjansene for at de opplever indre motivasjon og videre har et ønske om å gjenta aktiviteten, øke.

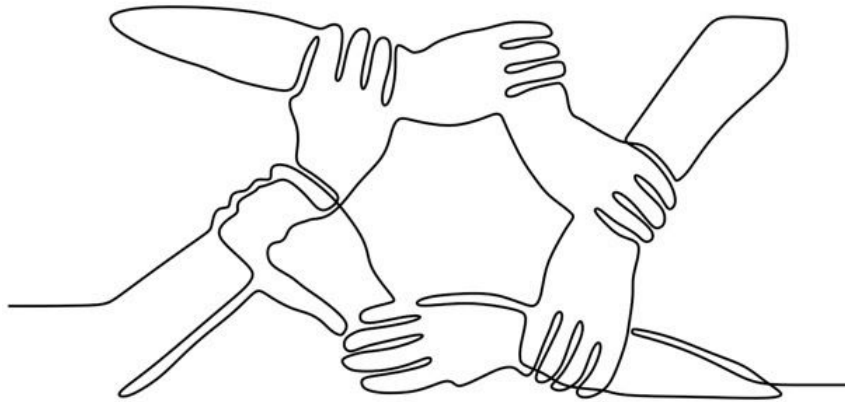
Den siste motivasjonsfaktor, tilhørighet, relaterer seg til følelsen av å føle seg verdifull og ivaretatt. Dersom jeg overfører dette til et klasserom, betyr det at eleven skal føle seg som en del av et verdifullt fellesskap i klassen, hvor lærere og elever bidrar til at eleven føler seg respektert og likt (Ryan & Deci, 2000a, s. 64).

Ryan & Deci spesifiserer at indre motivasjon er en naturlig kilde til læring og prestasjon som systematisk kan katalyseres eller undergraves av foreldre- og lærerpraksis (Ryan & Deci, 2000a, s. 55). Det handler med andre ord om at læreren er bevisst på å tilrettelegge for et klasserom som både oppfyller elevenes behov for autonomi, men som i stor grad også inndrar elevenes kompetanse slik at hver enkelt elev kan få en vellykket opplevelse. Læreren får også et ansvar for å ivareta alle elever i fellesskapet. Med utgangspunkt i det ovenstående, mener jeg derfor at det ikke er tvil om at læreren spiller en stor rolle for om elevene opplever grad av indre motivasjon.

Ryan & Deci's CET-teori blir i analysen brukt til å analysere hvordan storyline kan bidra til at undervisningen imøtekommer elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet.

Kapittel 4

Analyse





Analysestrategi

Før selve analysen ønsker jeg å redegjøre for hvilken analysestrategi jeg har anvendt for å kode min empiri, før jeg gikk i gang med å analysere den. I kraft av at jeg både har et transkribert intervju, et skriftlig intervju per mail, skriftlige dokumenter samt notert mine observasjoner, valgte jeg først å lese gjennom alle notater og transkripsjoner for å danne meg et oversiktsbilde over innholdet i min samlende empiri. Hvordan jeg videre har valgt å kode empirien, står beskrevet under avsnittet “transkribering og meningskodensering” (Kapittel 2). Formålet med empirikodingen/meningskodenseringen, var å finne frem til noen tema som var fremtredende og gjennomgående i empirien. Etter meningskodensering har jeg valgt å inndele analysen i to deler med tilhørende overskrift: “Læreplan og storyline” og “Elevengasjement i storyline”. I den første analysedel har jeg fokusert på den delen av problemformuleringen som omhandler fagfornyelsens innføring av dybdelæring og tverrfaglighet. Først undersøker jeg hvordan læreplan er mottatt av lærerne, da dette er noe som stod sentralt i min empiri. Jeg bruker motivasjonsteori fra Ryan & Deci for å undersøke de mulige årsakene til den positive mottakelsen av læreplanen. Videre i første analysedel undersøker jeg hvordan dybdelæring og tverrfaglighet viser seg i storyline.

I den andre analysedel undersøker jeg hvordan storyline kan imøtekomme elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet ut fra Ryan & Deci’s motivasjonsteori. Her ønsker jeg å få svar på diskursen rundt at storyline engasjerer og motiverer elevene.

Helt til sist ønsker jeg å gjøre oppmerksom på at jeg har inndratt til informanter og observasjoner jeg finner relevant, og dermed vil ikke alle informanter, observasjonsnotater eller annen empiri bli presentert i analysen. I analysen vil mine teoretiske begreper stå i kursiv, slik at det fremkommer en tydelighet av hvilken definisjon og tolkning jeg anvender.

Læreplan og storyline

Jeg ønsker i følgende avsnitt å undersøke fagfornyelsens to prinsipper, *dybdelæring* og *tverrfaglighet*. Herunder ønsker jeg først å undersøke hvordan lærerne har mottatt den



nye læreplanen, da dette var noe som stod sentralt i min empiri. Jeg ser det relevant for å kunne si noe om lærernes velvilje og motivasjon til å utforske nye undervisningsmetoder, som *storyline*. Videre undersøker jeg læreplanens prinsipper, *dybdelæring* og *tverrfaglighet*. Jeg finner dette relevant i besvarelsen av min problemformulering, da følgende avsnitt tilbyr et blikk for hvordan *dybdelæring* og *tverrfaglighet* blir sentrale elementer i *storyline*-metoden. Avsnittet er delt opp i underavsnittene "*Innføring av læreplan og lærernes mottakelse*" og "*Dybdelæring og tverrfaglighet i storyline*".

Innføring av læreplan og lærernes mottakelse

Før jeg starter med å analysere *storyline* som undervisningsmetode, ønsker jeg å vise til hvordan innføringen av læreplanen har blitt mottatt av lærerne. Min informant, Jenny, hadde mange innvendinger og poenger knyttet til implementeringen av læreplanen, som jeg anser blir sentrale for å videre kunne si noe om *storyline* som undervisningsmetode.

Når jeg spurte inn til hvordan skolene har forberedt seg på den nye læreplanen, og når de eventuelt startet med dette, svarte Jenny at skolene allerede har brukt mye tid på denne forberedelsen. Bergen kommune har arbeidet mye med å få lærerne klar for læreplanen ved at én lærer fra alle skolene over hele Bergen har vært representert i grupper som har arbeidet sammen med de andre lærerne fra alle skolene i Bergen. Her har Jenny vært Verås Skoles representant (Bilag 5, s. 2). Jenny forteller også at det er en overveldende positiv respons på den nye læreplanen, og funderer over om årsaken er at lærerne har fått forberedt seg så godt på at den kommer, og dermed føler seg trygg på den (Bilag 5, s. 2).

Jeg tolker at en av årsakene til at lærerne føler seg trygg på læreplanen, er fordi de har fått opparbeidet en grad av *autonomi* over læreplanen gjennom deres involvering i utformingen av læreplanen. Jenny forklarer at lærerne har fått god tid til å arbeide med utkastene og kommet med svar til høringene. Hun forteller videre at når det endelige resultatet av læreplanen kom, kunne lærerne tydelig se at de var blitt lyttet til gjennom sitatet: "*Der så vi at "oj de har faktisk hørt på oss". Så jeg føler også på en måte at det litt vårt dokument også, ikke bare noe du får levert*". (Bilag 5, s. 2). Hun utdyper videre at det dermed er en positiv holdning til læreplanen blant de fleste lærerne (Bilag 5, s. 2). Jeg



antar dermed at lærerne har fått en fellesskapsfølelse over læreplanen, og at mange lærere opplever en følelse av eierskap og *autonomi* over læreplanen. Dette kan dernest tolkes som en mulig årsak til den positive responsen på læreplanen. Etter spørsmål om informantene føler at dette eierskapet stiller høyere krav til lærerprofesjonen, svarer hun: *“Ja, jeg tenker at det krever hvertfall at både ledelse på skoler og lenger opp i systemet, begynner å stole på at lærere faktisk er profesjonelle. For det er vi. For vi blir veldig styrt, mer enn jeg tror mange egentlig vet. Det er veldig lite som vi får påvirke og bestemme selv. Men med den nye læreplanen, så føler jeg nesten at de viser at vi "jo, vi stoler på dere, dette kan dere, dere skal få lov til å være med å bestemme litt selv". Vi kan ulike ting, vi lærere. Det tenker jeg skal ha litt å si i en klasse. Har du en lærer som er knallgod i et eller annet, (...) gudene må vite, la oss si marinbiologi, så må det være rom for at han får ha et opplegg som kanskje nabolæreren ikke må nødt til å ha”* (Bilag 5, s. 3). Etter min tolkning, fremkommer det her både en utdypelse av lærernes *autonomi* over læreplanen, ved at de får mer tillit av skoleledere og styrelser. I tillegg tolker jeg at det fremkommer et aspekt av at lærerne får mulighet til å anvende den *kompetansen* de innehar, i større grad enn tidligere. Eksempelvis vil storyline gi muligheter for lærersamarbeid, og dermed kan lærerne hver især velge hvilke deler de selv føler de best kan utnytte den *kompetansen* de besitter, og hvilke deler deres kollegaer muligens er sterkere i.

Tverrfaglighet og dybdelæring i storyline

I dette avsnittet ønsker jeg å undersøke hvordan storyline fungerer som en undervisningsmetode som kan understøtte både *dybdelæring* og *tverraglig undervisning*. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i storyline-prosjektet “Demokrati og Medborgerskap: Politiske prosesser på gatenivå” som ble gjennomført før jul. I dette avsnittet blir dermed analysen basert på intervju med Jenny, lærernes planleggingsdokumenter, skriftlig opplegg, lærernes logg og lærernes spørsmål og tanker som oppstod underveis i prosjektet. I tillegg til dette ønsker jeg å supplere med eksempler fra egne observerte situasjoner, som ble innhentet under storyline-prosjektet “Folkehelse og Livsmestring: Kjære Dagbok” hvilket ble gjennomført i mars, hvor jeg var observatør over 2 undervisningsdager. For en leservennlig gjennomgang, har jeg delt inn avsnittet i “tverrfaglighet” og “dybdelæring”.



Tverrfaglighet

I storyline-prosjektet "politiske prosesser på gatenivå" kan jeg tyde at opplegget bruker elementer fra flere forskjellige fag og retninger. Eksempelvis etter at elevene har laget hus, tegnet familiemedlemmer og de har laget 3D-modeller (Triorama) av et av rommene i huset, skulle elevene bruke kunnskaper fra matematikk for å lage handleliste til matbutikken og regne sammen hvor mye penger en familie bruker på mat (Bilag 7, s. 1-2). Her brukte elevene elementer fra estetiske fag som kunst og håndverk, og regnekunnskaper fra matematikk samtidig som oppgavene knyttet seg til det samme overordnede tema. Ved et senere tidspunkt i det samme storyline-prosjektet ble det inndratt elementer fra faget Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk (KRLE) ved at en ny familie (familien Abdi) flyttet inn i et ledig hus i gaten. Familien kom fra Somalia og bestod av mor, far og fire barn. Elevene ble i fellesskap enige om å gjøre noe hyggelig sammen i form av en julefest på lekeplassen. Elevene utarbeidet flotte invitasjoner, som videre ble delt ut til klassekamerater. Det viste seg så at familien Abdi ikke kom til festen, og hadde heller ikke svart på invitasjonen. Lærerne gikk så inn i en et rollespill hvor de spilte 3 av mødrene fra husene. De tre mødrene la ikke skjul på hvor utrolig skuffende og ufint det var at familien Abdi ikke dukket opp til julefesten. De gjorde det tydelig at de ikke ønsket å løfte en finger for å prøve å bli kjent med familien Abdi senere (Bilag 9, s. 3-4). En av elevene sa: "*Dette var skummelt.*" og noen andre elever kom løpende for å forsvare familien Abdi: "*Kanskje de ikke fikk invitasjonen!*", "*De kan sikkert ikke norsk*", "*Kanskje de ikke feirer jul!*" (Bilag 9, s. 4). Her tolker jeg at elevene lar seg bli følelsesmessig engasjert da de muligens har kjennskap til slike ubehagelige situasjoner fra før. Her måtte elevene også prøve å finne kunnskap fra KRLE-faget for å prøve å finne en mulig forklaring til hvorfor familien Abdi ikke dukket opp til julefesten. Diskusjonene i klasserommet ble ført av elevene, og det ble drøftet at noen religioner ikke feirer jul, og det ble diskutert videre om det er akseptabelt at skolens julegudstjeneste legger opp til et religiøst arrangement for alle elever. Elevene brukte eksempler fra personer de kjenner med ikke-kristen bakgrunn, og diskusjonene var lange og gode. I tillegg til at opplegget la opp til diskusjoner knyttet til religion, gikk samtalen videre inn på de tre mødrene som snakket nedlatende om familien Abdi. Elevene konkluderte med at det var dårlig gjort, og om de selv hadde snakket



nedlatende om andre barn ville de fått kjøpt fra lærere eller foreldre (Bilag 9, s. 4). På denne måten fikk opplegget som lærerne hadde arrangert, i gang en diskusjon i fellesskap omkring både kristne og ikke-kristne tradisjoner, samt at diskusjonene omhandlet etiske aspekter med hva som er greit og ikke greit å si om andre. Begge emnene for diskusjonen kan hentes fra KRLE-faget.

Ved neste økt legger opplegget opp til en diskusjon hvor elevene henter kunnskaper fra naturfag. Familien Abdi har parkert en VW Caravelle på veien nedenfor huset sitt. Da havnet elevene ivrig inn på diskusjonen om det er gunstig å ha bil. Noen elever mente de ville ha el-bil for å ta hensyn til miljøet, og de ble da møtt med argumenter hvor andre elever har opplevd å gå tom for strøm (Bilag 9, s. 5). Som jeg har forsøkt å vise til ovenfor, legger storyline opp til at elevene kan arbeide *tverrfaglig* med emner som kan ligge knyttet til elevenes egne erfaringer. Lærerne kan bruke elementer fra flere fagområder og emner for å gjøre storyline så virkelighetsnær som mulig. Jeg tolker at elevene ofte ikke er bevisst over at de arbeider med kunnskap og kompetanser som ligger knyttet til fagområder og dermed heller ikke er bevisst over at de faktisk driver med skolearbeid, i en litt annen form. Jeg anser at storyline appellerer til elevene på en positiv måte, hvor de må forholde seg til emnene i de ulike fagområdene på en friere måte enn ved eventuelle andre undervisningsopplegg og metoder. Jeg tolker videre at elevene *aktivt* bidrar mer med sine kunnskaper fra ulike fagområder, fordi opplegget med storyline har en annerledes appell enn ved "vanlig" klasseromsundervisning. Med "vanlig" klasseromsundervisning mener jeg, i denne sammenheng, at skole og læring handler om at læreren besitter det riktige svaret på spørsmålene, og at elevene dermed kan føle indre press til å prestere. Sagt med andre ord, tolker jeg at storyline skaper et rom for elevene til å fritt dele meninger og kunnskaper fra ulike fagområder, uten å føle en trang til å besvare en fasit.

Dybdelæring

Når lærerne skal gjennomføre storyline er et vesentlig element at ikke elevene får vite for mye i starten. Litt av prinsippet er at lærerne ikke ønsker å røpe for mye underveis i opplegget (Bilag 8, s. 1). Som jeg kan tyde av "lærernes spørsmål og tanker underveis", undrer lærerne seg over om elevenes motivasjon blir ødelagt, eller om elevene blir mer nysgjerrig ettersom de ikke får vite så mye underveis (Bilag 8, s. 1). Jeg tolker at lærerne



på denne måten ønsker å opprettholde det åpne rommet for at elevene skal diskutere de virkelighetsnære diskusjonene som oppstår underveis, og at diskusjonene skal føres i elevenes retning. Jeg anser at det ligger en forståelse av at dersom opplegget er tydelig planlagt av lærerne, vil elevene muligens innta en mer passiv rolle og vente på å følge lærernes retning. Ved hjelp av lærernes hemmelige planlegging, anser jeg at elevene opplever et fritt rom for å spontant diskutere de spørsmål som dukker opp, og på denne måten oppleve en følelse av *autonomi* over det faglige opplegget, samtidig som at *kompetansen* øker gjennom et fritt spillerom for å diskutere det som opptar dem i øyeblikket.

En av tankene som dukket opp hos lærerne er at elevene må få god tid til å snakke sammen om det som skjer og tanker de har, både i læringsgrupper og felles. De presiserer at man går glipp av mye viktig læring dersom man stresser opplegget fremover (Bilag 8, s. 1). Lærerne bruker derfor mye tid på å samle opp etter aktiviteter og opplegg, for å gå grundigere til verks med hva elevene har lært. På denne måten vil lærerne få mer tid til å gå i *dybden* med emnene ved å diskutere sammen med elevene, og samtidig la elevene få tid til å stille de spørsmål de innehar. Dette bekrefter læreren Jenny når jeg spør inn til hva hun syntes om den nye læreplanen: *“De legger jo opp til noe som vi har savnet veldig lenge. Det å få muligheten til å fordype seg litt i fag, så vi ikke haster avgårde fra side til side i boken. Men at nå jobber vi med det, og så får vi ta oss tid til å jobbe på forskjellige måter og faktisk, at elevene kan stille de spørsmålene, også om der kom det opp et eller annet, det må vi snakke om”* (Bilag 5, s. 2-3). Denne formen for *dybdelæring* medfører også et element av at det ofte dukker opp ting som klassen burde, eller kunne, diskutert, og at det dermed kan være vanskelig å begrense seg (Bilag 8, s. 2). Her anser jeg at læreren spiller en rolle som fasilitator, som understøtter elevenes undringer og spiller videre på elevenes innspill. Men på et tidspunkt må også læreren sette grenser og innta en autoritær rolle som bestemmer når man skal bevege seg videre.

Ved at storyline også inndrar muligheter for tverrfaglige diskusjoner, anser jeg det som værende et viktig element for også å oppnå grad av *dybdelæring*. Ved at undervisningsopplegget og elevene inndrar elementer fra ulike fagområder, anser jeg derfor at elevene får muligheter for å undersøke tema fra flere perspektiv, og dermed kan oppnå en dypere helhetsforståelse av det aktuelle temaet.



I storyline-prosjektet “politiske prosesser på gatenivå”, er det overordnede kompetansemålet at elevene skal lære noe om demokrati og medborgerskap, og forstå politiske prosesser. Mer spesifikt omhandler kompetansemålene eksempelvis at elevene skal lære å:

- Gi eksempler på hvordan mennesker mener ulikt, at møtet mellom ulike mennesker kan være både givende og konfliktfylte, og samtale om empati og menneskeverd.
- Føre en enkel dialog om samvittighet, etiske levereregler og verdier.
- Utforme og praktisere regler for samspill med andre og delta i demokratiske avgjørelser i skolesamfunnet (Bilag 11, s. 1).

Lærerne anvender kompetansemålene og setter opp en undervisning som er virkelighetsnær for elevene. Eksempelvis gjennom at de tre lærerne snakker nedlatende om familien Abdi for å muligens få i gang noen følelser hos elevene, og videre en diskusjon om samvittighet, etiske levereregler og verdier. Her blir det lærerens oppgave å sørge for at storyline-prosjektet inkluderer hendelser og diskusjoner som kan knyttes til kompetansemålene. Et sentralt aspekt ved storyline, er å inkludere de aktuelle kompetansemålene uten at det oppleves som for tydelig for elevene. Målet bør være å planlegge storyline slik at kompetansemålene blir ivaretatt, men samtidig gjennomføre aktivitetene og diskusjonene på en måte som ivaretar elevenes følelse av *autonomi*.

Etter at storyline-prosjektet om “politiske prosesser på gatenivå” var gjennomført, ønsket lærerne å høre elevene i hva de hadde lært gjennom prosessen. Her anser jeg at det tydelig fremkommer et bilde av at elevene har lært noe av det som var formålet bak selve aktivitetene. Noe av det som ble nevnt av elevene er: at de har lært å diskutere, lært om demokrati, lært å samarbeide, fått forståelse for at vi mener forskjellig, se saker fra andre synspunkt og lært at man kan bli enige selv om man i utgangspunktet fra uenige (Bilag 9, s. 6-7). I tillegg nevner elevene at de har tilegnet seg kunnskaper knyttet til ulike fag. Det blir eksempelvis nevnt at de har lært å klippe i stoff og lime ulike materialer, å skrive brev samt lage hus og biler. De nevner selv at de også lært seg betydningen av begreper som medborger, kommunen og demokrati (Bilag 9, s. 7). En av lærerne poengterte også at den beste kommentaren etter endt storyline-prosjekt var fra



en av elevene som sa: "*Jeg har lært at det er vanskelig å være voksen!*" (Bilag 8, s. 2). Jeg tolker at dette er en indikasjon på at elevene har fått lov til å gå i *dybden* med temaet, og dermed tilegnet seg flere ulike *kompetanser* som kan knyttes til politiske prosesser på gatenivå. De utpeker selv at de har lært ulike begreper, lært hvordan man som individer agerer i et demokratisk samfunn i tillegg til kunnskaper som å designe hus, klippe og lime. Jeg tolker også at eleven som har lært at det er vanskelig å være voksen, har forstått viktigheten av demokrati og medborgerskap. Han har muligens fått med seg *kompetanser* videre til å forstå "voksenlivets" forpliktelser og prosesser, og dermed eksempelvis kan være mer delaktig i avgjørelser som skal tas i sitt eget hjem angående matvarehandel, nabolag, husregler og så videre.

Delkonklusjon

I ovenstående analyse har jeg forsøkt å gi et bilde av hvordan storyline som undervisningsmetode imøtekommer prinsipper om *tverrfaglig undervisning* og *dybdelæring*. Min tilgjengelige empiri gir uttrykk for et sterkt engasjement fra lærernes side, hvor de får lov til å utfolde seg mer fritt enn de har gjort med tidligere læreplaner og undervisningsmetoder. Det fremkommer at læreren Jenny finner glede i å utvikle aktiviteter som er relevant for elevene, og som gjør at elevene lever seg inn i aktivitetene, samtidig som man forholder seg til kompetansemål og andre satte restriksjoner. Jeg anser at man ved bruk av storyline designer et fritt rom for elevene til å undre, meningsutveksle og drøfte fagrelaterte emner i fellesskap. Jeg anser derfor at denne formen for undervisning kan fungere som et verktøy for å bistå lærerne med å innarbeide *tverrfaglig undervisning* og *dybdelæring* på en tilsynelatende inspirerende måte.

Elevenes motivasjon

Som nevnt tidligere i prosjektet ligger det en diskurs om at storyline fører til lærevillige og motiverte elever. Dette så jeg også antydninger til i mine observasjonsstudier. I den følgende analysedel ønsker jeg derfor å undersøke hvordan storyline kan imøtekomme elevenes motivasjon, herunder behovene for *kompetanse*, *autonomi* og *tilhørighet*. Jeg finner dette relevant i besvarelsen av min problemformulering, da avsnittet tilbyr et blikk for hvilke elementer i storyline som sammen er med til å inkludere, engasjere og



motivere elevene og herunder på hvilken måte dette skjer. Avsnittet er delt opp i underavsnittene: “virkelighetsnær kompetanse”, “opplevelsen av selvbestemmelse” og “fellesskapets rolle”.

På den første observasjonsdag ble jeg møtt av elever som kom stormende inn i klasserommet og ropte høyt og entusiastisk: “*Det er storyline idag!*”. Klasserommet fyltes med elever som til sammen så ut til å glede seg til skoledagens start (Bilag 4, s. 1). I den forbindelse ble jeg nysgjerrig på hva som kunne være årsakene til dette tilsynelatende, ivrige engasjementet. Etter at jeg fikk tilgang på lærernes dokumenter, kunne jeg blant annet se at lærerne hadde spurt inn til hva elevene hadde lært i løpet av dette opplegget, hvor en elev overraskende hadde brutt ut: “Hva?! Er dette skole? Da liker jeg det ikke lenger” (Bilag 8, s. 2). Jeg tolker dette som en indikasjon på at eleven trives så godt med aktivitetene, at vedkommende ikke ser på det som vanlig skole og undervisning. Hva som kan være årsaken til det er vanskelig å fastslå, men jeg antar at sammensetningen av virkelighetsnær undervisning, engasjerende aktiviteter og følelsen av *autonomi* over opplegget er med til å sette storyline utenfor elevens kjennskaper til skole og undervisning. I de neste avsnittene ønsker jeg å undersøke dypere hvordan elevenes behov for *kompetanse*, *autonomi* og *tilhørighet* blir møtt av storylines mange aspekter. Dette ser jeg som nødvendig for å videre kunne utdype hvordan elevene blir motivert.

Virkelighetsnær kompetanse

I dette avsnittet ønsker jeg å undersøke hvordan behovet for *kompetanse* kan imøtekommes ved bruk av storyline som undervisningsmetode. Ifølge Ryan & Deci vil individer føle seg *kompetente* dersom de kan håndtere de utfordringene de møter (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). Kompetansebegrepet i CET-teorien omhandler også at behovet for *kompetanse* er en viktig drivkraft for å kunne engasjere seg i oppgaver, og dersom elevene føler seg *kompetente* vil ønsket om å gjenta aktiviteten øke (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 145). Videre i dette avsnittet ønsker jeg dermed å undersøke hvordan elevenes kompetansefølelse kan utfolde seg i rammene som storyline fører med seg.

Etter lesning av planleggingsdokumenter ble det tydelig for meg at lærerne legger stor



vekt på visualiseringsfasen ved storyline. Lærerne presiserer at desto mer elevene får jobbet med hus, personer og kjente ting, desto mer ekte ser det ut til å bli for dem. Noe som igjen kan gjøre det enklere å la seg engasjere i de ulike situasjonene menneskene i gatene havner i (Bilag 8, s. 1). Ifølge lærernes logg etter den første undervisningstimen, kunne de se at elever som ofte kan ha vanskeligheter for å engasjere seg, ble veldig ivrige med å lage hus til gaten (Bilag 9, s. 1). Min antakelse er at elevene kan få muligheter for å vise seg som *kompetente*, ettersom undervisningen tar utgangspunkt i deres allerede eksisterende kunnskaper. Altså at de knaggene som elevene har fra før, blir brukt som ressurser som kan trekkes inn i undervisningen. Corneliussen presiserer i sitt prosjekt “det gode skoleliv” (2018) at når undervisningen tar utgangspunkt i barnets interesse, styrker og lidenskaper, blir det lettere for barnet å koble seg på innholdet og derfra kunne bevege seg inn i innholdets krinkelkroker. Ny viten henger best fast, når den gamle viten fungerer som en knagg (Corneliussen et.al, 2018, s. 69). Ved et tilfelle i undervisningen, etter at elevene hadde designet hus og familiene hadde flyttet inn, fikk gaten et felles brev. Lærerne beskriver at det ble en tilnærmet elektrisk stemning i klasserommet (Bilag 9, s. 2). Brevet var fra Posten Norge, der de etterlyste gatenavn og husnummer. Elevene ble veldig ivrige da de fikk brevet og fastslo at dette måtte være ekte, siden konvolutten var merket med den ekte logoen til posten (Bilag 9, s. 2). Her tar undervisningen utgangspunkt i elevenes hverdagslige erfaringer. Alle elevene har nok opplevd at familien hjemme får brev i postkassen. Så her bringes det noe som elevene har kjennskap til, inn i en faglig sammenheng som kan være med til å utvide elevenes horisonter.

Ved flere anledninger under storyline kan jeg se at elevene drar kjennskaper fra det aktuelle tema, over til egne erfaringer. Ved eksempelet som ble nevnt under tverrfaglighet med familien Abdi som ikke feirer jul, er det flere av elevene som har kjennskap til mennesker fra andre land og andre trosretninger. Det diskuteres hva disse gjør, og noen av elevene forteller at deres bekjentskaper er med på det som skjer ettersom de de bor i Norge. Jeg antar at man ved bruk av slik erfaringsutveksling skaper gode samtaler i klasserommet, hvor elevene får assimilert den nye informasjon til knagger de har fra før. Corneliussen et. al poengterer at det ikke alene handler om å velge emner som elevene umiddelbart interesserer seg for, men snarerer at det er en kobling mellom stoffet og deres hverdagslige erfaringer (Corneliussen et. al, 2018, s.



62-63). Jeg tolker herved at elevenes *kompetanser* blir anvendt på en annen måte da de, i tillegg til å tilegne seg kunnskap om ulike trosretninger, også kan anvende denne kunnskapen ved å opparbeide forståelse ved å trekke på egne erfaringer.

Jeg anser at undervisningen, ved bruk av storylines visualiseringer og erfaringsutveksling, i høy grad, legger opp til *aktiv læring*. Ifølge lærerloggen, poengter lærerne at det var stor arbeidsglede i timene (Bilag 9, s. 1, s. 2, s. 5). Lærerne skriver også at elevene arbeidet usedvanlig godt hjemme, hvorav noen av elevene som var syke og borte fra skolen faktisk sendte inn leksen per mail. Jeg tolker at dette ikke er normalen ettersom lærerne poengterer at det tydelig oppleves viktig for elevene (Bilag 9, s. 7). Jeg antar at elevenes *aktive* deltakelse kan være avgjørende for deres læringsutbytte, da de viser høyt engasjement og motivasjon over de enkelte aktivitetene og oppgavene. Ved at elevene er *aktivt* engasjerte, tolker jeg at de lettere kan fastholde oppmerksomheten mot aktiviteten og dermed lettere kunne vise seg som *kompetente*, hvorved den indre motivasjonen kan øke (Corneliussen et.al, 2018, s. 55).

Gjennom storyline blir det vektlagt at undervisningen skal være så virkelighetsnær for elevene som mulig. Elevene får dermed muligheter for å knytte informasjonen til situasjoner som har hendt i deres virkelige liv. Jeg antar at det på denne måten gjør det lettere for elevene å oppnå en dypere forståelse, og *kompetanse*, til å anvende den nye informasjonen i det virkelige liv. Ved at undervisningen blir lagt opp mot elevenes kunnskaper, erfaringer og interesser, tolker jeg at elevene, i høyere grad, også kan oppleve å ha innflytelse og *medbestemmelse* over lærestoffet. Ryan & Deci fremhever at følelsen av *kompetanse* ikke alene vil styrke den indre motivasjon uten følelsen av selvkontroll og *autonomi* (Ryan & Deci, 2000a, s. 58). Dette ønsker jeg å utdype videre i neste avsnitt.

Opplevelsen av selvbestemmelse

I forlengelse av ovenstående avsnitt, ønsker jeg her å undersøke elevenes grad av *autonomi* i storyline. Ryan & Deci mener at individet opplever å være *selvbestemmende* i sin atferd når vedkommende får lov til å være med til å bestemme hva som skal skje (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). Ed Deci presiserer at når man opplever *autonomi* overfor en



oppgave vil man bli mer kreativ og problemløsende. Man opplever større yteevne og opplever positive følelser omkring oppgaven (Ed Deci, 2012, 8:08).

Et av de første spørsmålene som lærerne stilte seg selv underveis, var om de klarte å balansere Story (elevene) og Line (lærere)? (Bilag 8, s. 1). Dette tolker jeg som en indikasjon på at balansen over hvor stor grad lærerne skal styre elevene kan være utfordrende. Empirien viser at lærerne ble overrasket over at elevene flere ganger kom med forslag om spesifikke ting som lærerne allerede hadde planlagt at skulle skje (Bilag 8, s. 1). Eksempelvis kunne man se dette i en undervisningsøkt hvor elevene hadde fått to nye familier tilflyttet i gaten, samt en nabokonflikt. Her snakket lærerne om at det ville være hyggelig om man gjorde noe sammen for å bedre trivselen i gaten. Da foreslo elevene å lage fest på lekeplassen. Det ble så demokratisk avstemning på hvilken type fest dette skulle være, og det endte med julefest på lekeplassen (Bilag 9, s. 4). Selv om dette var planlagt fra lærernes side, fremkom det som en aktivitet som elevene selv hadde bestemt gjennom å foreslå fest, og foreta en demokratisk avstemning over hvilken type fest. Ryan & Deci spesifiserer at for å oppnå *indre motivasjon* må man ikke bestemt ha *autonomi* over en oppgave, det sentrale er at vedkommende skal ha en følelse av at oppgaven er selvbestemt (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). Jeg antar at for å styrke elevenes opplevelse av *autonomi*, er det vesentlig at det finnes muligheter for at lærerne skaper plass til elevenes egne initiativer i undervisningsopplegget. Det er i denne sammenheng viktig at læreren tidvis inntar rollen som fasilitator i undervisningen, og hjelper elevene med å definere mål, konkretisere den selvvalgte aktivitet og bistå som veileder. I en undervisningssammenheng vil det selvfølgelig måtte være muligheter for å påvirke aktiviteten for å sørge for at de aktuelle kompetansemål og fagsløyfer blir ivaretatt. Corneliussen poengterer at når lærere får rollen som veiledere og fasilitatorer, ser man ofte at fleksibiliteten, differensieringen og dialogen i undervisningen økes på en måte som styrker elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling (Corneliussen et.al, 2018, s. 64-65). I denne sammenheng er det også viktig å få frem at en av utfordringene som kan vise seg er at det hele tiden oppstår ting som lærerne kunne/burde angrepet, og at det dermed kan være vanskelig å begrense seg (Bilag 8, s. 1). Fordelen er at lærerne dermed lettere kan velge ut de elevforslagene som



er mest relevant og likt den planlagte aktiviteten, og at elevene likevel kan oppleve en følelse av *autonomi*.

Fellesskapets rolle

Jeg har i de ovenstående avsnittene undersøkt hvordan behovene for *kompetanse* og *autonomi* kan imøtekommes gjennom storyline som undervisningsmetode.

Hovedfokuset for CET-teorien er behovene for *kompetanse* og *autonomi*, men teorien tilfører også viktigheten av behovet for *tilhørighet* for å kunne oppnå *indre motivasjon*. Behovet for *tilhørighet* omhandler, ifølge Ryan & Deci, å føle seg verdifull ovenfor andre mennesker som de føler seg (eller ønsker å føle seg) tilknyttet til (Ryan & Deci, 2000a, s. 64).

Med utgangspunkt i min empiri, kan jeg også anta at elevene er avhengig av et godt læringsmiljø for at deres oppmerksomhet skal fastholdes, og at undervisningen skal gi best mulig læringsutbytte.

Empirien gir uttrykk for at lærerne prioriterer god tid til at elevene skal få snakke sammen om det som skjer, og andre tanker de har. Både i læringsgrupper og felles (Bilag 8, s. 1). Siden storyline er lagt opp med intensjonen om at elevene vet lite i forkant, og bruker god tid på å diskutere og reflektere etterpå, anser jeg det som viktig at opplegget legger opp til gode samtaler som igjen kan understøtte viktig læring. Jeg tolker at viktigheten av et godt læringsmiljø er særs viktig i storyline, da det er med på å tilrettelegge for at elevene er trygge på å komme med egne erfaringer og bidra med tanker og ideer.

Jeg tolker også at læringsmiljøet som blir dannet under storyline vil ha en positiv ringvirkning på senere aktiviteter og opplegg. Ut fra empirien anser jeg at storyline legger opp og ivaretar et trygt miljø, hvor elevene sammen danner en åpenhet for meningsutvekslinger og respekt for hverandre. Jeg tolker at storyline danner et rom hvor fellesskapsfølelsen styrkes, gjennom et felles prosjekt mot et felles mål. Jeg er dog usikker på om storylines tema "demokrati og medborgerskap" har en ekstra medvirkning til dette respektable og anerkjennende klassemiljøet. At elevene har positive relasjoner til hverandre kan være avgjørende for om elevene trives i



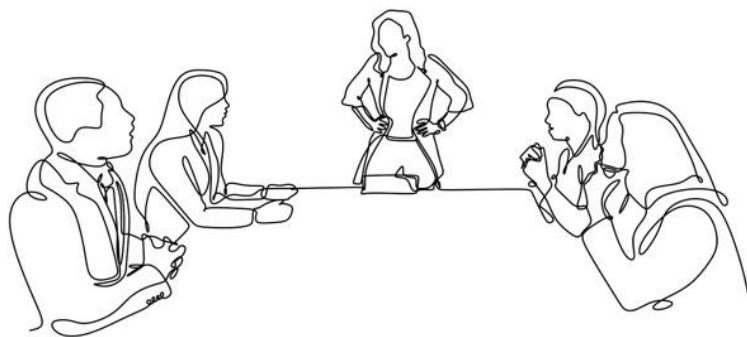
fellesskapet og dermed føler seg sett og hørt av klassen og læreren. Dette kan være med til å understøtte behovet for *tilhørighet*, og dermed være motiverende for å ville engasjere seg i undervisningen.

Delkonklusjon

I ovenstående analyse har jeg forsøkt å gi et bilde av hvordan elevene motiveres av storyline, og hvordan behovet for *kompetanse*, behovet for *autonomi* og behovet for *tilhørighet* kan imøtekommes ved bruk av denne metoden. Min innsamlede empiri gir uttrykk for elever som er engasjerte og motiverte for aktivitetene, så jeg anser derfor at de fysiologiske behovene blir ivaretatt i ulik grad hos de forskjellige elevene. Det fremkommer at elevene opplever *autonomi* over opplegget ved at de selv får foreslå eventuelle løsninger og nye aktiviteter, som så blir gjennomført. Empirien gir også uttrykk for at lærerne bruker elevenes allerede eksisterende kunnskaper, for å knytte ny informasjon og at elevene dermed kan oppleve seg som *kompetente*. Det fremkommer også at storyline er med på å skape et åpent og trygt læringsmiljø ved bruk av erfaringsutveksling og aktiviteter i fellesskap. Det kan nærmere konkluderes at storyline er en undervisningsmetode som kan være ganske uvant for mange elever, og at de dermed også blir motivert av spenningen og nysgjerrigheten rundt den, eksempelvis slik som eleven som ble overrasket over at han faktisk har bedrevet skolearbeid gjennom sitatet: "Hva?! Er dette skole?".

Kapittel 5

Konklusjon





Alle norske skoler skal innenfor de neste månedene forholde seg til den nye læreplanen, og dens nye restriksjoner. Dette medfører en forandring for både lærere og elever, gjennom høyere terskel for diversitet i undervisningen. I den forbindelse har jeg vært interessert i å undersøke: *“Hvordan kan storyline som undervisningsmetode inkludere fagfornyelsens innføring av dybdelæring og tverrfaglighet? På hvilken måte motiveres elevene av denne formen for undervisning?”*. Oppgaven tar utgangspunkt i et empirisk materiale basert på observasjonsstudie, intervju samt tilgang på lærernes planleggingsdokumenter, logger og ettertanker. På bakgrunn av min analyse, kan jeg konkludere med at den nye læreplanen gir lærerne større profesjonsfrihet enn tidligere. Lærerne får nå større eierskap over læreplanen, og gir dem muligheter for å tilrettelegge læringsaktiviteter, læringsinnhold og selv foreta egne prioriteringer av læreplanmålene, i høyere grad enn tidligere. Dette vil eksempelvis gi lærerne mulighet for å gjennomføre storyline-metoden sammen med sine elever og kollegaer. Oppgavens empiri gir uttrykk for at lærerne finner glede i å utvikle aktiviteter som er relevant for elevene, samtidig som man forholder seg til satte kompetansemål.

Videre fant jeg at tverrfaglig undervisning er et sentralt element ved storyline-metoden. Gjennom min analyse, har dette vist seg å være mest fremtredende ved at elevene berører emner, kunnskap og diskusjoner fra flere fagområder innenfor hvert tema. Lærerne legger opp undervisningen med utgangspunkt i kompetansemål fra ulike fag, men empirien viser også at elevene selv inndrar kunnskaper og argumenter fra flere fagområder. Forklart med andre ord, anser jeg at storyline legger opp til en undervisning som baserer seg på tema, hvor man herunder arbeider med kunnskap fra flere fagområder, samt at elevenes argumenter og spørsmål kan stamme fra naturfag såvel som KRLE.

Jeg kan også utlede at storyline inkluderer dybdelæring gjennom en virkelighetsnær forståelsesramme for elevene. Metoden legger opp til at historien (story) som er det overordnede utgangspunktet for storyline, ligger nær elevenes virkelighet. Som eksempelvis “gaten vår”, i denne oppgavens empiri. På denne måten konkluderer jeg at elevene har mange eksisterende kunnskaper, erfaringer og knagger som de kan koble



sammen med den nye informasjon, og på denne måten få en dypere forståelse for stoffet. For å danne et bilde av dybdelæring i storyline, ønsker jeg å forklare det som et puslespill hvor de enkelte bitene er elevenes eksisterende kunnskap, ny kunnskap, erfaringer, engasjerende læringsaktiviteter og kompetanser. Alle disse brikkene brukes sammen til å forstå det hele bildet, og elevene har dermed oppnådd en grad av dybdelæring.

Avslutningsvis kan jeg konkludere med at storyline legger opp til autentisk læring, og at det videre har en effekt på stemningen i klassemiljøet, for elevenes engasjement og deres villighet for å bidra i undervisningen. Dette viser seg gjennom at storyline imøtekommer elevenes behov for *kompetanse* gjennom at ny informasjon bygger på allerede eksisterende erfaringer, og at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes virkelighet.

Storyline imøtekommer også elevenes behov for *autonomi*, ved at elevene opplever at de selv er med til å styre undervisningens retning. Lærerens rolle som fasilitator vil også bidra til at elevene opplever at de har selvbestemmelse over egen lærings situasjon. Helt til sist anser jeg at storyline imøtekommer elevenes behov for *tilhørighet*, ved at mange av aktivitetene foregår i fellesskap, som videre er med på å danne et åpent og respektabelt rom. I oppgavens empiriske utgangspunkt, bor elevene sammen i en felles gate og herved må samarbeide med hverandre for å nå målene. Elevene får også muligheter for å arbeide i mindre grupper. Storylinemetoden gir også elevgruppen tid og muligheter for gode og refleksive diskusjoner underveis.

Jeg står således tilbake med en forståelse at storyline som undervisningsmetode engasjerer elevene gjennom at elevene opplever lærestoffet som relevant, samtidig som metoden gir elevene er dypere forståelse av det de lærer.



Kapittel 6

Perspektiverende diskusjon



I forlængelse av prosjektets konklusjon, finner jeg det relevant å diskutere om læringsrommets fysiske rammer kan ha en innvirkning på gjennomførelsen av storyline eller andre kreative, innovative undervisningsmetoder. Jeg undrer meg over om utformingen av fysiske læringsrom og materialiteten heri kan ha en innvirkning på tilretteleggelsen og bruken av innovative undervisningsmetoder. I utgangspunktet skulle dette prosjektet omhandle problemstillingen knyttet til dybdelæring, tverrfaglighet, kreativ undervisning og fysiske læringsrom. Jeg ser det derfor relevant å diskutere om det fysiske læringsrom kan gi bedre forutsetninger for å gjennomføre kreative undervisningsmetoder, så som storyline.

Etter utarbeidelse av tidligere prosjekter på denne utdannelsen, har jeg funnet at de fysiske rammene og materialiteten kan ha en innvirkning på undervisningen i en eller annen form. Jeg har dermed vært nysgjerrig på å undersøke hvordan kreative undervisningsmetoder, som storyline, utfolder seg i et tradisjonelt klasserom. Kan de fysiske rammene skape større muligheter, eller begrensninger, for gjennomførelsen av kreative og innovative undervisningsmetoder?

I denne diskusjonen ønsker jeg å inndra rapporten "*Innovative Learning Environments and Teacher Change, Defining key concepts*" (Mahat, Bradbeer, Byers & Imms, 2018). I rapporten fremkommer flere ulike forskningsprosjekter, som alle dokumenterer en sammenheng mellom fysiske læringsmiljø og grad av dybdelæring hos elevene. Forskningen fra rapporten viser at åpne, fleksible læringsrom gir flere muligheter for elever å utvikle kompetanser som er ettertraktet i en stadig mer kompleks verden, enn de mulighetene som finnes i tradisjonelle klasserom (Mahat et. al, 2018, s. 20). Jeg undrer meg over om åpne, fleksible læringsrom vil bidra til at lærerne, i høyere grad, anvender utradisjonelle, kreative undervisningsmetoder. Jeg anser at et fleksibelt, åpent rom kan understøtte en differensiert undervisning gjennom muligheter for å iverksette varierte aktiviteter. Jeg antar at man, ved bruk av ulike møbler som stoler og bord i varierende sittehøyde, krakker, soner med ulike lesestoler og modulmøbler, kan designe flere stasjoner i læringsrommet. I et slikt læringsrom får man muligheter for å



iverksette arbeidskafèer for elevene, samt soner hvor elevene kan arbeide på ulike måter. Jeg antar at man på denne måten lettere kan legge til rette for dybdelæring og tverrfaglighet gjennom muligheter for å arbeide med ulike fag i det samme læringsarealet, i tillegg til at elevene får mulighet for å arbeide med det eventuelle læringsstoffet på flere måter. Dette viser seg også i rapporten fra Neill & Etheridge (2008), hvor de fulgte et rehabiliteringsprosjekt med ombygging fra tradisjonelle klasserom om til fleksible læringsrom (Neill & Etheridge, 2008). I rapporten fant de en større variasjon i bruken av undervisningsmetoder og læringsstrategier i det fleksible læringsrommet enn i det tradisjonelle klasserom (Neill & Etheridge, 2008, s. 4). Så på den ene siden viser forskning at fleksible læringsarealer enklere kan benyttes til flere læringsaktiviteter og undervisningsmetoder enn ved et tradisjonelt klasserom. Jeg sitter likevel spørsmålsteget ved dette, da prosjektets empiri har vist meg en annen side. For på den andre siden, antar jeg at dybdelæring, tverrfaglig undervisning og kreative arbeidsmetoder vel så godt kan finne sted i tradisjonelle klasserom, men at det krever en pedagogisk villighet og kreativitet fra lærernes side. Dette har vist seg i prosjektets konklusjon. Selv om Verås Skole blir betraktet som en baseskole, er klasserommene innredet på en tradisjonell måte med vanlige stoler og bord i et enkelt lokale. Fordelen hos Verås Skole er at det er en stor skole med mange tomme, store rom til overs. Dette gir lærerne mulighet for å ta i bruk andre rom, og igangsette aktiviteter der. Lærer Jenny poengterte i intervjuet at de ikke opplevde at rommet, eller utformingen på skolen, var til hinder for noe som helst når det kom til gjennomførelsen av storyline (Bilag 5, s. 5). Jeg antar dog at lærerne på Verås Skole har en stor nysgjerrighet og villighet til å utprøve aktiviteter og nye undervisningsmetoder, og at de dermed anvender de lokalene de har til rådighet med et optimistisk syn.

Jeg ser dermed at det fysiske læringsrom kan understøtte dybdelæring og kreative undervisningsformer dersom man har tilgang på flyttbare vegger, tavler og annen materialitet som kan fordre soneinndeling i rommet. Jeg setter dog spørsmålsteget ved om det fleksible læringsrom er en betingelse for å kunne gjennomføre kreativ undervisning som understøtter tverrfaglighet og dybdelæring. For på den andre siden har Verås Skole vist at man ikke nødvendigvis behøver et innovativt og nytt læringsrom for å kunne gjennomføre kreative undervisningsformer. Felles for begge perspektiver er



at det krever god organisering og en pedagogisk villighet for å prøve noe nytt i de fysiske rammene som satt.

Kapittel 7

Litteraturliste



Andersen, P. (2003): Børns læringsstil. I: Dunn, R. (2003): *Artikelsamling om læringsstile*. Dafolo A/S. [Adobe Digital Edition version]. ISBN: 9788771600292. Hentet fra:
<https://www.saxo.com/dk/artikelsamling-om-laeringsstile-rita-dunn-epub-9788771600292> (14.04.2020)

Bell, S. (2002). Using storyline for language development. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, (nr. 80), 178-186. Hentet fra:
https://www-idunn-no.zorac.aub.aau.dk/file/pdf/33193040/using_storyline_for_language_development.pdf (26.02.20)

Bolstad, B. (2020, 27. April). Tverrfaglighet. Hentet fra:
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/> (22.05.20).

Bolstad, B. (u.å.). *Tverrfaglig tilnærming: Hva og Hvorfor?* FIKS. Universitet i Oslo. Hentet fra:
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/tverrfaglighet-modertekst-kunnskapsbasen-hva-hvorfor-endelig.pdf> (14.05.20)

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD member book: Alexandria, Virginia. Hentet fra:
<http://mpi.uinsgd.ac.id/wp-content/uploads/2018/07/Susan-M.-Brookhart-How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom-Association-for-Supervision-Curriculum-Development-2010.pdf> (02.04.20)

Bonwell, C. & Eison, J.A. (1991) *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education: Washington. Hentet fra:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf> (02.04.20).

Corneliussen, C., Fabricius, M., Klinge, L., & Krull, P. (2018). *Det gode skoleliv*. Hentet fra:
<https://unipress.dk/udgivelser/s/det-gode-skoleliv/> (02.05.20)

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Deci, Ed. (2012, 14. August). Promoting Motivation, Health, and Excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity [Videoklipp]. Hentet fra:
<https://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I> (06.05.20).



Dewey, J. (2006). Kapittel XI "Erfaring og Tænkning" fra *Demokrati og Uddannelse* (J. Wrang, Overs.). København: Gyldendals Bogklubber. Hentet fra:
https://www.moodle.aau.dk/pluginfile.php/1375439/mod_resource/content/1/Dewey%20Erfaring.pdf (19.05.20)

Elmholdt, Claus. (2006). Cyberspace alternativer til ansigt-til-ansigt interviewet. *Tidsskrift for kvalitativ metodeutvikling*, (nr. 41), 70-80. Hentet fra:
https://www.psy.au.dk/fileadmin/site_files/filer_psykologi/dokumenter/CKM/NB41/cyberspace.pdf (15.03.20)

Eik, L. T. (1999). *Storyline - Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano Aschehoug

Eiríksdóttir, B. (1995). *Qualities of the Storyline Method for Teaching in Primary Schools in Iceland*. (Master of Science, University of Strathclyde). Hentet fra:
https://www.academia.edu/5733686/Qualities_of_the_Storyline_Method_for_Teaching_in_Primary_Schools_in_Iceland (20.02.20)

EVA. (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. (ISBN: 978-87-7182-197-0). Hentet fra:
<https://www.eva.dk/grundskole/elevernes-oplevelse-skoledagen-undervisningen> (08.05.20)

Fyhn, H. (Red.). (2009). *Kreativ tverrfaglighet - teori & praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag

Gilje, Ø., Landfald, Ø.F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring; historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*, Årg. 30 (nr. 4), 22-27. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf> (25.02.20)

Gisle, J. (2018, 11.10). *Melding til Stortinget*. I: Store norske leksikon. Hentet fra:
https://snl.no/melding_til_Stortinget (20.04.20)

Hansen, T. (2017, 15.02). *Norges offentlige utredninger (NOU)*. I: Store norske leksikon. Hentet fra: [https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU)) (20.04.20)

Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlison, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring - en studie av lærernes praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet (NF-rapport nr. 4). Bodø: Nordlands Forskning. Hentet fra:
http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403-1412587174/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf (02.03.20)

KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement.



Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Interview. Det kvalitative forskningsinterview somhåndværk*. 3. udg. 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsinterview* (3. Udgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld. St. 20 (2012-2013))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
(20.04.20)

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> (25.02.20)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> (03.03.20)

Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forsknings kartlegging*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning. Hentet fra:
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
(08.05.20).

Mahat, M., Bradbeer, C., Byers, T., & Imms, W. (2018). *Innovative Learning Environments and Teacher Change: Defining Key Concepts* (3/2018). Hentet fra:
http://www.ilet.com.au/wp-content/uploads/2018/07/TR3_Web.pdf (28.05.20)

Neill, S. & Etheridge, R. (2008). *Flexible Learning Spaces: The integration of pedagogy, physical design, and instructional technology*. Marketing Education Review, 18(1), 47-53. Hentet fra:
https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=mkt_fac
(28.05.20)

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2> (03.03.20)

Odden, A.R. (2015). *Learning by Dewey - Om praktisk tilnærming til opplæring og teori i skolen*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Hedmark, Hamar. Hentet fra:



<https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2364958/Odden.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (19.05.20)

Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2018). *Problemløst arbeide* (5. utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur

Opdenakker, R. (2006). *Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research* (No. 4). Hentet fra:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391> (15.03.20)

Ormrod, J. E. (2012). *Human learning* (6. utgave). Upper Saddle River: Pearson Education. Hentet fra: <https://epdf.pub/human-learning-6th-edition.html> (24.02.20)

Pettersen, R. C. (1997) *Problemet først: problembasert læring som pedagogisk idé og strategi. Pedagogikk for høyskoler og universitet*. Oslo: Tano Aschehoug

Prince, M. (2004). *Does Active Learning Work? A Review of the Research*. Journal of Engineering Education 93(3), 223-231. Hentet fra:
https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhbJhcoLQml/2004-Prince_AL.pdf (02.04.20)

Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven - Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Rienecker, L., Jørgensen, P. S., & Gandil, M. (2017). *Skriv artikler: om videnskabelige, faglige og formidlende artikler* (2. utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur

Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000a): *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Rochester. NY: University of Rochester. Hentet fra:
<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (06.04.20)

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b): *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychological Association, Inc. Hentet fra:
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (06.04.2020)

Simons, P.R.J., (1997). *Definitions and theories of active learning: Rapport fra OECD "Active Learning for Students and Teachers"* Paris: OECD. Hentet fra:
<https://www.slideshare.net/NgZhen/active-learning-for-students-and-teachers> (09.03.20)

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2014): *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlag



- Strand, K., Rusken, A., & Kvernevik, J. (2010). *Stimulerer storyline til aktiv læring?* Høgskulen i Sogn og Fjordane. Hentet fra: https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/150377/Storyline_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y (05.05.20)
- Sunde, D.J. & Wille, T.S. (2017). *Fra læreplan til klasserom - Kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Oslo: Gyldendal
- Szulevicz, T. (2015): Deltagerobservation. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L.: *Kvalitative metoder - En grundbog*. 2. udg., 3 oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tjeldvoll, A., (2018, 10.09). *Pedagogikk*. I: Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/pedagogikk> (19.05.20)
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 29. Oktober). *Dybdelæring* [Videoklipp]. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/> (09.04.20)
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/> (25.02.20)
- Utdanningsdirektoratet. (2018c, 26.11). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/> (13.04.20).
- Utdanningsdirektoratet. (2018d) *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> (23.02.20)
- Utdanningsdirektoratet. (2019a,13.03). *Dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/> (25.02.20)
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 09.05). *Hva er overordnet del?* [Videoklipp]. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/> (27.05.20)
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 07.02). *Hva er tverrfaglige tema?*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/> (15.05.20).
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering: Naturfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv81> (15.05.20)



Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering: Norsk*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?TverrfagligeTema=true> (15.05.20).

Vars, G., F. (2001). *Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing?*
Middle school journal 2001, nr. 2, s. 7-17. Hentet fra:
<http://middlegradescurriculum.yolasite.com/resources/curriculumTestingVars.pdf>
(14.05.20)

World Economic Forum. (2016). *The Human Capital Report*. Hentet fra:
<https://www.weforum.org/reports/the-human-capital-report-2016> (04.03.20)



Formidlende artikkel

Hvordan kan storyline inkludere fagfornyelsens innføring av dybdelæring og tverrfaglighet? På hvilken måte motiveres elevene av denne undervisningsformen?

Nathalie Svensvik Arildsen

Stud.mag Læring og Forandringsprosesser

Institutt for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet, København

Anslag: 11 522

Abstract

Denne artikkelen er en formidlende artikkel, som bygger på masteroppgavens hovedkonklusjoner. Oppgavens empiri tar utgangspunkt i observasjoner, intervju samt tilgang til planleggingsdokumenter, logger og ettertanker innhentet fra Verås skole. De empiriske innhentesene er gjennomført med formål å undersøke hvordan storyline kan være en undervisningsmetode som brukes for å inkludere fagfornyelsens innføring av dybdelæring og tverrfaglig arbeid. I forbindelse med undersøkelsen av storyline, har jeg medbrakt et perspektiv som viser hvordan storylines elementer kan være med på å motivere elevene i undervisningen. Artikkelen vil ta utgangspunkt i masteroppgavens resultater, og vise til hvordan storyline kan anvendes som en alternativ metode for skoleledelser og lærere, og samtidig tydeliggjøre hvordan metoden engasjerer elevene.

Innledning

Ifølge World Economic Forum vil 60% av alle barn som starter på skolen innenfor de neste par årene, arbeide med jobbtper som ikke eksisterer i dag (World Economic Forum, 2016, s. 15). Dette stiller krav til at skolens kompetansemål for elevene matcher det 21. århundrets krav til kompetanse, og som henger sammen med samfunnets stigende forandringsutvikling (World Economic Forum, 2016, s. 1). Mens de nåværende



utdannelsessystemene i høyere grad forsøker å utvikle kognitive ferdigheter, blir ikke-kognitive ferdigheter, som eksempelvis individers evne til å samarbeide, selvregulere og problemløse stadig viktigere for at fremtidens samfunnsborgere kan fungere på arbeidsmarkedet (World Economic Forum, 2016, s. 28). I tråd med samfunnets stigende krav til fremtidsrettet kompetanse, følger nå skolene etter med innovative perspektiv på kompetansemål og læreplaner, med formål at elevene kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn (NOU 2015: 8, 2015, s. 7). Fra August 2020 skal norske skoler forholde seg til en ny læreplan, som har fått betegnelsen fagfornyelsen. Fagfornyelsen har stort fokus på at det elevene lærer skal være relevant, da arbeidslivet og samfunnet endrer seg i samsvar med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. I all hovedsak, vektlegger fagfornyelsen viktigheten av dybdelæring og tverrfaglig undervisning ved eksempelvis færre og grundigere kompetansemål. Lærerne står i den sammenheng friere til å foreta selvstendige valg over undervisningens innhold og aktiviteter. Jeg finner det i denne sammenheng interessant å belyse undervisningsmetoden storyline, da dette kan være en undervisningsmetode som inkluderer alle de ovenstående prinsipper, samt har vist seg å skape engasjement, nysgjerrighet og arbeidsglede hos elevene.

Prosjektets formål

Innen jeg viser til resultatene fra masteroppgaven, ønsker jeg å redegjøre for prosjektets formål. I forlengelse av min interesse for kreativ og innovativ undervisning, ønsket jeg å se nærmere på hvilke metoder som beveger seg bort fra den tradisjonelle klasseromsundervisning, og samtidig inkluderer fagfornyelsens nye prinsipper. I den forbindelse ble jeg gjort oppmerksom på storyline. Da jeg først ble kjent med storyline, var dette en undervisningsmetode jeg aldri før hadde hørt om. Etter litteratursøk, lesning og undersøkelsesarbeid konkluderte jeg med at metoden er lite utbredt i den allmenne norske skolen. Samtaler med lærere bekreftet dette. I den sammenheng ble mitt formål et ønske om å opplyse skoleledelser, lærere og andre som er knyttet til utviklingsarbeid om denne metoden, da jeg anser den som værende et viktig redskap for å inkludere fagfornyelsens innføringer om fremtidsrettet undervisning, dybdelæring og tverrfaglig undervisning, i tillegg til å skape glede og positivitet i læringsmiljøet.



Resultat fra prosjektet

I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for resultatene som fremkom i min masteroppgave. Alle de empiriske resultatene som fremkommer i denne artikkelen, er videre teoretisk drøftet og analysert i masteroppgaven. I denne artikkelen ønsker jeg å gi en kort og konsis utredelse av resultatene. Jeg ønsker å gjennomgå resultatene ved innhenting av sentrale poenger fra masteroppgavens innsamlede empiri.

Etter arbeidet med det empiriske grunnlaget som denne artikkelen bunner i, har jeg fått en klarere visjon om hvordan storyline inkluderer både tverrfaglighet og dybdelæring. Jeg kan tydelig se at lærerne opplever arbeidsglede når de arbeider på denne måten, i tillegg til at elevene er høyst engasjerte og motiverte underveis i prosessen. Dette har vist seg gjennom flere eksempler, utsagn og oppmerksomhetspunkter som jeg har valgt å kategorisere i tre avsnitt: *tverrfaglighet*, *dybdelæring* og *elevenes motivasjon*. Jeg ønsker her kort å redegjøre for disse resultatene:

Tverrfaglighet

En sentral måte å inndra tverrfaglighet i storyline på, er å sette opp aktiviteter hvor elevene må bruke og videreutvikle ferdigheter ulike fag. Eksempelvis har elevene i storylineprosjektet "politiske prosesser på gatenivå" arbeidet med å lage hus av diverse papp-utstyr, tegnet familiemedlemmer, laget 3D-modeller (Triorama) av et av rommene i huset. I tillegg har elevene brukt kunnskaper fra matematikk ved å lage handleliste til matbutikken, og regnet sammen hvor mye penger en familie bruker på mat (Bilag 7, s. 1-2). Ved hjelp av aktivitetene som er knyttet til den samme storyline, har elevene her brukt kompetanser knyttet til estetiske fag som kunst og håndverk, og regnekunnskaper fra matematikk.

På grunn av undervisningsmetodens oppbygning, hvor man baserer seg på tema og aktuelle hendelser, tilbyr storyline muligheter for tverrfaglighet ved at lærerne og elevene inndrar kunnskaper fra forskjellige fagområder. Eksempelvis blir det brukt kunnskap fra faget Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk (KRLE), ved at en ny familie (familien Abdi) flyttet inn i et ledig hus i gaten. Elevene arrangerte i den forbindelse en gatefest for nabolaget. Familien Abdi dukket ikke opp på festen, og lærerne satt i gang et



skuespill hvor de spilte tre av mødrene i nabolaget. Lærerne snakket negativt om familien Abdi og uttrykte at de ikke ønsket å hjelpe familien Abdi videre. Det ble så startet en diskusjon i plenum, hvor elevene blant annet sa: *“kanskje de ikke snakker norsk”*, *“kanskje de ikke feirer jul”* (Bilag 9, s. 4). Elevene inndro videre i diskusjonen erfaringer og kunnskaper knyttet til fagområder KRLE, hvor de diskuterte forskjeller i trosretninger og religioner. Videre bevegde diskusjonen seg inn på de etiske aspektene ved mødrene i gatens oppførsel. Hva er greit og ikke greit å si om andre?

Som jeg har forsøkt å vise til ovenfor, ligger storyline opp til at elevene kan arbeide tverrfaglig med emner som kan ligge knyttet til deres egne erfaringer. Lærerne kan bruke elementer fra flere fagområder og emner for å tydeliggjøre tema i storyline. Situasjonene i storyline skal også være virkelighetsnære for elevene, og på den måten bidra til at elevene kan inndra erfaringer og kunnskaper fra eget liv - som videre kan bli diskutert i et faglig perspektiv.

Dybdelæring

Et viktig element i storyline er at elevene ikke får vite for mye i starten. Lærerne setter av mye tid etter aktiviteter og opplegg til samtale med elevene om hva som skjedde, hva de har fått ut av det og hva de har lært. Sentralt i storyline er at man går glipp av god læring dersom man stresser opplegget fremover, og man prioriterer derfor mye tid til å diskutere på elevenes premisser. På denne måten vil lærerne få mer tid til å gå i dybden med emnene som er relevant for temaet, og samtidig gi elevene tid til å stille de spørsmål de innehar. En av lærerne for storylineprosjektet er begeistret for at den nye læreplanen gir muligheter for slik undervisning, utdypet at læreplanen gir rom for å fordype seg litt i fag, og ikke haste avgårde i boken. Hun presiserer at læreplanen gir tid til å jobbe på forskjellige måter med et tema, og at elevene dermed kan stille spørsmål som lærerne har tid til å gå i dybden med (Bilag 5, s. 2-3).

Ved bruk av storyline vil man belyse det aktuelle tema (her: politiske prosesser på gatenivå) fra flere fagområder og perspektiver, og dermed vil elevene ha større muligheter for å kunne gå i dybden og dermed forstå helheten. Dette viste seg i prosjektets empiri ved at lærerne spør inn til hva elevene har lært, hvorav svarene beveger seg rundt demokrati, samarbeid, forståelse for hverandres meninger og begrepsforståelse av medborger og kommune. Godt oppsummert svarte en av elevene:



“Jeg har lært at det er vanskelig å være voksen” (Bilag 8, s. 2). Dette kan indikere at eleven har forstått viktigheten av demokrati og medborgerskap. Han har muligens fått med seg kompetanser videre til å forstå “voksenlivets” forpliktelser og prosesser, og dermed eksempelvis kan være mer delaktig i avgjørelser som skal tas i eget hjem angående matvarehandel, nabolag, husregler osv.

Elevenes motivasjon

I forbindelse med undersøkelsen av tverrfaglighet og dybdelæring i storyline, har oppgaven også undersøkt hvordan elevene kan motiveres av denne formen for undervisning. Oppgaven tar teoretisk utgangspunkt i at elevene motiveres gjennom tilfredsstillende av tre basale behov: behov for kompetanse, behov for autonomi og behov for tilhørighet. Det har vist seg at elevene er høyst motiverte i arbeidet med storyline, både i mine observasjoner, samtaler med lærerne og annen tidligere forskning. Storyline imøtekommer behovet for kompetanse ved at temaet og opplegget baserer seg på elevenes virkelighet. Elevene får på denne måten knyttet ny informasjon til gammel informasjon, og kan herved føle at de mestrer noe. Elevene har en veldig delaktig rolle i undervisningen, og de er ivrige på å utveksle erfaringer med hverandre og bygge videre på dem.

Storyline imøtekommer også elevenes behov for autonomi, ved at elevene opplever at de selv er med til å bestemme aktivitetens utfall. Opplegget er planlagt av lærerne, men målet er å gjennomføre det på en slik måte at elevene selv opplever at de har en form for medbestemmelse over aktivitetene og diskusjonene. Helt til sist imøtekommer storyline behovet for tilhørighet ved at elevgruppen arbeider mye i sammen, både i fellesskap, store grupper og små grupper. Storyline er med på å skape et åpent og trygt læringsmiljø, hvor bruk av erfaringsutveksling og felles diskusjoner er viktig.

I prosjektet har det vist seg at storyline motiverer elevene gjennom å tilby en annerledes skolehverdag. Lærerne poengterer at elevene er så motiverte og engasjerte at de ikke forstår at det faktisk er skolearbeid de bedriver (Bilag 8, s. 2). Eksempelvis utbrøt en av elevene i slutten av storyline-prosjektet: *“Hva?! Er dette skole? Da liker jeg det ikke lenger”* (Bilag 8, s. 2).



Konklusjon

Etter å ha undersøkt hvordan storyline kan brukes som et supplement i undervisningen for å dekke dybdelæring og tverrfaglighet, har det gitt meg stor tiltro til at fagfornyelsen vil bidra til å optimalisere undervisningen og elevenes utbytte av læringen. Det har vist seg at storyline er et verktøy som, på en høyst motiverende måte, inkluderer fagfornyelsens prinsipper om fremtidsrettet undervisning, dybdelæring og tverrfaglighet. Elevene kan arbeide mye med estetiske ferdigheter gjennom å designe eksempelvis hus, biler, trær osv. Her kan man bruke alt fra saks og papir, til sag og hammer. Storyline gir også muligheter for å anvende kunnskaper hentet fra ulike fagområder, når man diskuterer ut fra tema. Det gir elevene ferdigheter til å se samfunnsrelevante tema fra ulike perspektiv, og på denne måten utvikle en helhetlig forståelsesramme av det aktuelle tema.