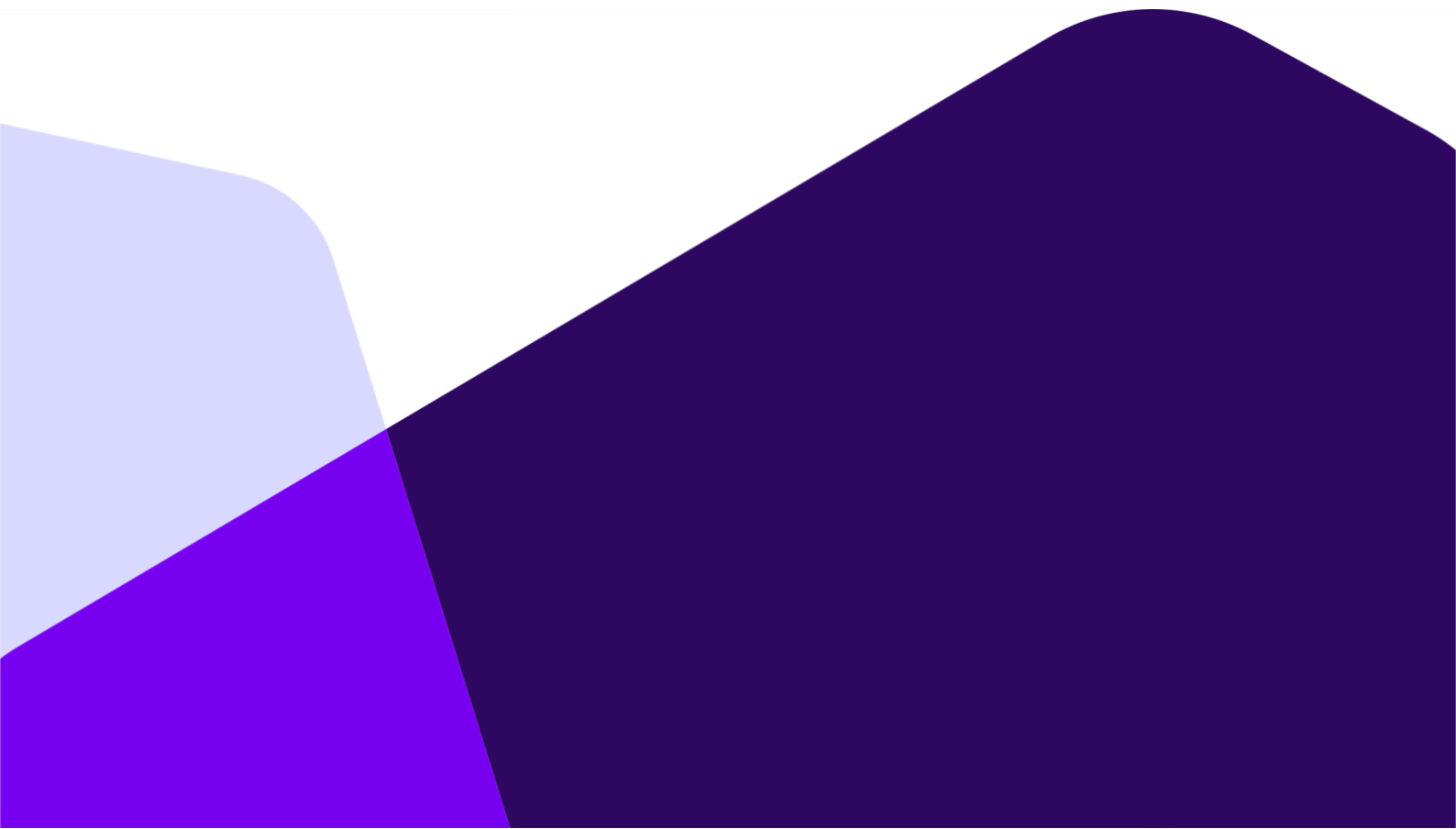


Malin Lemaitre (Kandidatnummer: 9305)

Fra overflatelæring til dybdelæring

Utforsking av stasjonsundervisningens bidrag til begynneropplæringslevers
dybdelæringsreise



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Malin Lemaitre

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven har målsetningen vært å undersøke og drøfte hvordan stasjonsundervisning kan bidra til dybdeleringen i begynneropplæringen. Med en problemstilling og forskningsspørsmål som rettes mot å undersøke konkrete metoder og tilnærminger som lærere benytter i stasjonsundervisningen, og hvordan stasjonsundervisning kan bidra til dybdelering, tilbyr denne studien innsikter fra læreres perspektiv og relevant teori.

Tre erfarne lærere innenfor begynneropplæring og stasjonsundervisning har deltatt i semistrukturerte intervjuer, og deres refleksjoner og erfaringer er analysert gjennom tematisk analyse. Resultatene indikerer en variert forståelse blant lærerne når det gjelder dybdelæringsprinsippet i begynneropplæringen. Til tross for dette viser utsagnene deres flere aspekter ved stasjonsundervisningen som kan bidra til dybdelering.

Funnene avslører at stasjonsundervisning inneholder flere elementer som potensielt kan bidra til dybdelering, men dette krever at lærer har bred kompetanse innen ulike aspekter, slik som gruppesammensetning, differensiering og strukturering. Ved å koble funnene opp mot relevant teori, bidrar denne studien til å belyse potensialet og kompleksiteten i stasjonsundervisningens bidrag til dybdelering blant elever i begynneropplæringen.

Abstract

This study explores how station teaching can contribute to deep learning in beginner education. With focus on investigating specific methods and approaches that teachers utilize in station teaching, as well as how they perceive the effectiveness of this teaching method in light of deep learning, this research provides insight from the teachers' perspective and relevant theory.

Three experienced teachers within beginner education and station teaching have participated in semi-structured interviews, and their reflections and experiences has been analyzed through thematic analysis. The findings indicate a varied understanding among teachers regarding the principle of deep learning in beginner education. Nevertheless, their statements highlight several aspects of station teaching that effects deep learning.

The results reveal that station teaching encompasses multiple elements that can contribute to deep learning among students, but this requires a teacher with broad competence concerning various aspects, such as group composition, differentiation, and structuring. By connecting the findings to relevant theory, this study sheds light on the potential and complexity of station teaching as a method to promote deep learning in beginner education.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|------------|
| Sammendrag | I |
| Abstract | II |
| Forord..... | III |
| Kapittel 1: Innledning | 1 |
| 1.1 <i>Bakgrunn</i> | 1 |
| 1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i> | 4 |
| 1.3 <i>Oppgavens oppbygning.....</i> | 4 |
| 1.4 <i>Litteratursøk.....</i> | 5 |
| Kapittel 2: Tidligere forskning og teoretisk grunnlag | 7 |
| 2.1 <i>Dybdeløring</i> | 7 |
| 2.1.1 <i>Perspektiver på dybdeløring.....</i> | 8 |
| 2.1.2 <i>Fullans tilnærming til dybdeløring – globale kompetanser og pedagogiske prinsipper</i> | 10 |
| 2.2 <i>Stasjonsundervisning</i> | 14 |
| 2.3 <i>Konstruktivisme</i> | 16 |
| 2.4 <i>Blooms taksonomi (revidert utgave).....</i> | 18 |
| 2.5 <i>Gruppeinndeling og differensiering</i> | 20 |
| 2.5.1 <i>Pedagogisk differensiering.....</i> | 22 |
| 2.5.2 <i>Organisatorisk differensiering</i> | 23 |
| 2.5.3 <i>Kartlegging</i> | 24 |
| 2.6 <i>Motivasjon</i> | 25 |
| 2.6.1 <i>Self-determination theory</i> | 26 |
| 2.6.2 <i>Self-Efficacy</i> | 27 |
| 2.7 <i>Oppsummering av kapittel 2.....</i> | 28 |
| Kapittel 3: Metode | 30 |
| 3.1 <i>Vitenskapsteori</i> | 30 |
| 3.2 <i>Forskningsmetode.....</i> | 31 |
| 3.2.1 <i>Kvalitativ metode.....</i> | 31 |
| 3.2.2 <i>Semistruktuert intervju.....</i> | 31 |
| 3.2.3 <i>Deduktiv og induktiv tilnærming.....</i> | 32 |
| 3.3 <i>Forskningsprosessen.....</i> | 33 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3.1 Rekruttering og utvalg av informanter | 33 |
| 3.3.2 Forberedelser til intervju - intervjuguide | 34 |
| 3.3.3 Gjennomføring av intervju | 35 |
| 3.3.4 Intervju av bekjente | 36 |
| 3.3.5 Intervju ved bruk av videosamtale | 37 |
| 3.3.6 Transkribering av innsamlet data | 37 |
| 3.4 Analysemetode | 38 |
| 3.5 Vurdering av studiens kvalitet | 41 |
| 3.5.1 Reliabilitet | 41 |
| 3.5.2 Validitet | 43 |
| 3.6 Ethiske betraktninger | 43 |
| Kapittel 4: Funn | 46 |
| 4.1 Begrepet stasjonsundervisning | 47 |
| 4.2 Begrepet dybdelæring | 48 |
| 4.3 Metoder og tilnærminger i stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring blant elever i begynneropplæringen | 50 |
| 4.3.1 Differensiering | 50 |
| 4.3.2 Samarbeid | 51 |
| 4.3.3 Refleksjon | 54 |
| 4.3.4 Veiledning | 54 |
| 4.3.5 Teknologi | 56 |
| 4.4 Læreres opplevelser av stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring | 56 |
| 4.5 Faktorer som påvirker stasjonsundervisning i å fremme dybdelæring | 57 |
| Kapittel 5: Diskusjon | 60 |
| 5.1 Dybdelærings- og stasjonsundervisningsbegrepet | 58 |
| 5.2 De selvdrevne stasjonene | 61 |
| 5.3 Metoder og tilnærminger lærere benytter seg av i stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring | 62 |
| 5.3.1 Differensiering som element i stasjonsundervisning og dybdelæring | 63 |
| 5.3.2 Refleksjon som del av stasjonsundervisning og dybdelæring | 64 |
| 5.3.3 Veiledning | 65 |
| 5.3.4 Teknologi som tilnærming for å fremme dybdelæring | 66 |
| 5.4 Hvilke faktorer påvirker stasjonsundervisning i å fremme dybdelæring | 67 |
| 5.4.1 Strukturering av stasjonsundervisning | 67 |
| 5.4.2 Motivasjon | 68 |
| 5.5 Hvordan opplever og vurderer lærere effekten av stasjonsundervisning i å fremme dybdelæring? | 69 |
| 5.6 Begrensninger i forskningsarbeidet | 70 |
| Kapittel 6: Avslutning | 61 |
| Litteratur | 77 |
| Vedlegg | 82 |

Tabeller:

| | |
|--|----|
| Tabell 1: Eksempel på litteratursøk..... | 6 |
| Tabell 2: De seks globale kompetansene, utgangspunkt fra Fullan et al., 2018, s. 42..... | 11 |
| Tabell 3: Eksempel på vurderingsskjema..... | 12 |
| Tabell 4: Overordnet del - Blooms Taksonomi..... | 19 |
| Tabell 5: Oppsummering kapittel 2..... | 29 |
| Tabell 6: Oversikt over informanter..... | 33 |
| Tabell 7: Problemstilling - forskningsspørsmål - tema - koder..... | 46 |

Figurer:

| | |
|--|----|
| Figur 1: Koder i fase 2..... | 39 |
| Figur 2: Temaer dannet i analysearbeidet. | 40 |

Forord

Denne avhandlingen representerer slutten på et femårig masterprogram på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Universitet i Sørøst-Norge, Drammen. Det har vært fem år som har flydd forbi, takket være gode venner som har bidratt til en fin studietid. Det siste halvåret med masterskriving har til tider vært utfordrende og tidskrevende, men ikke minst har det gitt meg nye erfaringer og kunnskaper jeg bringer med meg inn i arbeidet som lærer.

Jeg vil takke dere som stilte opp som informanter. Uten deres deltakelse, synspunkter, erfaringer og tanker ville ikke denne studien være mulig å gjennomføre.

Jeg vil spesielt takke min veileder Elin Birgitte Walstad. Takk for at du har veiledet meg gjennom denne masteroppgaven ved gode råd og nyttige tilbakemeldinger, og for at du har hatt troen på meg.

Til slutt vil jeg takke familie og venner. Dere har gjennom hele masterperioden min vært støttende, hjulpet meg med korrekturlesing og bidratt til latter og glede i en krevende periode.

Lindesnes, mai 2024.

Malin Lemaitre.

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn

Samfunnet er i rask endring, dermed har vi et stadig skiftende utdanningslandskap for å holde tritt med endringene som skjer i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Bakgrunnen for min masteroppgave kommer fra en undring over den stadig skiftende dynamikken innen utdanning, da i lys av nye læreplaner og pedagogiske tilnærminger. Gjennom min studietid har implementering av ny læreplan skjedd, og i denne prosessen har begrepet dybdelæring ved flere anledninger vekket min nysgjerrighet. Dybdelæring representerer en del av utdanning som omhandler mer en fakta- og overflatekunnskap. Dybdelæring handler om å forstå, utforske og anvende kunnskap. Gjennom dybdelæring skal elevene utvikle kritisk tenkning, selvregulert læring og ferdigheter innen problemløsning. I tillegg omhandler dybdelæring å anvende og overføre kunnskap fra teori til praksis på ulike arenaer og i ulike situasjoner (Fullan et al., 2018). Men hvordan blir dybdelæringsbegrepet praktisert i dagens skole, og hvilke tanker og erfaringer har lærere, spesielt i begynneropplæringen?

Nysgjerrigheten min rettes særlig mot hvordan lærere i begynneropplæringen både forstår og implementerer prinsippene koblet til dybdelæring i sin undervisning. Jeg har observert at stasjonsundervisning er en didaktisk tilnærming som blir benyttet i begynneropplæringen. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å utforske hvordan lærere kan imøtekomme dybdelæring gjennom den didaktiske og metodiske tilnærmingen stasjonsundervisning tilbyr. Dette kan bidra som et verdifullt tilskudd til kunnskap som er relevant og nyttig for lærerprofesjonens videre arbeid.

Stasjonsundervisning er en metode innen undervisning hvor elevene deles i grupper og roterer gjennom ulike stasjoner (Palm & Stokke, 2013, s. 57). Jeg vil i denne masteroppgaven utforske hvordan stasjonsundervisning kan bidra til dybdelæring i begynneropplæringen, og hvordan lærere forholder seg til dybdelæringskonseptet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Palm et al. (2018) sin forklaring på begynneropplæring, «alt barnet møter når det gjelder

læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første årene i skolen, spesielt på første og andre trinn» (s. 13).

Begynneropplæringen er en kritisk periode med tanke på å danne et solid grunnlag for videre læring. Dermed bør dybdelæring arbeides med for å gi elevene forankring og forståelse av ulike temaer, ord og begreper i ulike kontekster både i og utenfor skolen. Det er viktig at lærere er bevisste om effektive læringsstrategier og hvordan disse kan gjennomføres i klasserommet for å bidra til dybdelæring (Hattie, 2012). Jeg ønsker derfor å undersøke om lærere er bevisste på dybdelæring allerede i begynneropplæringen og om de utnytter stasjonsundervisningens mulige bidrag for å fremme dybdelæringen.

Elever som er privilegerte i skolesammenheng er de som har foreldre som generelt har høyere utdanningsnivå. Foreldrene lærer dem holdninger og ferdigheter som kreves på skolen, når de møter utfordringer veileder foreldrene dem til å reagere hensiktsmessig på situasjoner, temaer og skolefag som kanskje virker lite interessante eller lite relevante. Dette gjelder selvsagt ikke alle, men i gjennomsnitt har elever fra velstående familier store fordeler med hensyn til sosial kapital (Fullan & Gallagher, 2017, s. 41). De elevene som historisk sett har gjort det dårlig på skolen har foreldre som ikke nødvendigvis har kunnskap, kompetanse, tid eller ressurser til å hjelpe dem. For elever i denne gruppen kan tradisjonelle tilnærminger til undervisning være kjedelige, en konstant påminnelse på at de ikke strekker til og oppleves som irrelevant. I slike situasjoner er det viktig at lærere og skolen lærer dem å lære, at de lærer å håndtere egen læring og at de engasjeres til læring gjennom deltakelse i problemløsning, samt at læringsopplevelsene er knyttet til deres verden og kultur. Undervisningen skal legge til rette for engasjement, og styrke hver elevs tanke om egen kompetanse (Fullan & Gallagher, 2017, s. 41-42).

Fullan og Gallagher (2017) argumenterer for at dybdelæring kan bidra til å fremme følelsen av tilhørighet, by på god pedagogikk, samt koble problemløsningsoppgaver opp til emner som betyr noe for dem. Dette kan videreutvikle deres følelse av lidenskap, formål og ekspertise. De tar for seg spørsmålet om dybdelæring for alle elever kan føre til fremragende prestasjoner samtidig som det fremmer likhet. Gjennom sitt arbeid oppdaget de «likhetshypotesen», nemlig at dybdelæring er positivt for alle elever, men det har en spesiell virkning for elevene som føler seg fremmedgjort i skolesystemet (s. 42-61).

Dybdeløring har fått mye oppmerksomhet, men ikke all oppmerksomhet har vært positiv. Melby-Lervåg er en av de som stiller jeg kritisk til dybdelørings begrepet. Hun hevder at dybdeløring er en farsott innenfor utdanning, og viser til at dybdeløring oppfyller flere av kriteriene for å være en farsott i utdanningssammenheng. Farsotter innenfor utdanningsfeltet er forbundet med ufortjent mye oppmerksomhet og svakt forskningsfundament. Melby-Lervåg (2018) argumenterer for at dybdeløring som prinsipp ikke er nytt, ettersom at det er stor enighet om prinsippet om at å lære noe i dybden er bedre enn overflateløring. Ett annet kjennetegn på en farsott innenfor utdanning er at det blir presentert store gevinster som ikke lett lar seg undersøkes. Melby-Lervåg (2019) påstår at forskningen innenfor dybdeløring forteller lite om at dybdeløring og teknikkene som brukes for å fremme det, har medvirkning til endringer presentert som positive effekter av dybdeløring (Melby-Lervåg, 2019). Masteroppgaven vil ikke fokusere på dette, men det viser til at det er behov for mer forskning på feltet innenfor dybdeløring.

Gjennom denne studien er målet å gi innsikt og dypere forståelse for hvordan stasjonsundervisning kan benyttes for å støtte dybdeløring blant elever i begynneroppløringen. Jeg håper på å bidra til en dypere forståelse for hvordan dybdeløring kan praktiseres i begynneroppløringen, samt gi konkrete eksempler på hvilke pedagogiske tilnærminger og elementer i stasjonsundervisningsmetoden som kan legge til rette for dypere og mer meningsfull læring for elevene. Innsiktene og resultatene som oppnås kan være av betydning for skoleledere og lærere som ønsker å forbedre undervisningspraksis og elevprestasjoner i den første fasen av utdanningen til elevene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne masteravhandlingen er «Hvordan kan stasjonsundervisning bidra til dybdeløring blant elever i begynneroppløringen?»

Tilhørende til problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

1. Hvilke konkrete metoder og tilnørminger benytter lærere i stasjonsundervisningen for å fremme dybdeløring blant elever i begynneroppløringen?
2. Hvordan opplever og vurderer lærere effekten av stasjonsundervisning i å fremme dybdeløring blant begynneroppløringselever, og hvilke faktorer mener de påvirker denne prosessen?

Det blir benyttet en kvalitativ tilnørming, med intervju som metode for å innhente datamateriale. Jeg ønsker å få kjennskap til hvordan de utvalgte lærerne erfarer, tenker, opplever og vurderer stasjonsundervisning som metode for å bidra til dybdeløringen. Det søkes etter å gi ett innblikk i lærernes perspektiver og praksis knyttet til stasjonsundervisning, og hvordan informantene tilpasser metoden for å legge til rette for dypere læring og forståelse blant begynneroppløringselevne.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt opp i kapitler med påfølgende underkapitler.

Kapittel 2, her vil tidligere forsknings og teoretisk grunnlag som er essensielt for å utforske problemstillingen og forskningsspørsmålene bli presentert.

Kapittel 3 omhandler valg av metode. Det vil her bli beskrevet hvilken metode som er benyttet, hvordan forskningen er gjennomført og hvordan data materialet er blitt analysert. Avslutningsvis i dette kapittelet vil etiske vurderinger som er gjort bli presentert.

Kapittel 4 viser funnene som er gjort gjennom datainnsamling.

Kapittel 5 vil drøfte funnene opp mot det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning.

Kapittel 6 oppsummerer oppgaven, her vil problemstilling og forskningsspørsmål bli konkludert.

1.4 Litteratursøk

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for litteratursøk, søkemonitorer og søkeord som er blitt benyttet i søket etter relevant litteratur. Før man starter litteratursøk er det gunstig å ha definert forskningsspørsmålene og problemstillingen (Høgheim, 2020, s. 61). Ved å ha forskningsspørsmål og problemstillingen anslagsvis klart for seg, vil det være lettere å kunne avgrense søkene og finne litteratur som er relevant.

Jeg har valgt å benytte meg av et utvalg av søkemonitorer og databaser for innhenting av relevant litteratur. Dette utvalget er: Idunn, Eric, Sage, Jstor og Oria. I tillegg til å finne relevant litteratur er det også tatt hensyn til troverdigheten av kilden (Høgheim, 2020, s. 71). Kildenes troverdighet er sikret ved sammenligning med andre pålitelige kilder, utgiver, publiseringsdato, sjekking av kildehenvisninger og fagfelle vurdering. For å sikre at søkeresultatene fanger bredden av litteraturen har jeg valgt å benytte meg av ulike søkeord og synonymer (Høgheim, 2020, s. 65). Søkene er avgrenset til å inneholde både skandinaviske og engelskspråklige publikasjoner. Underveis er snøballmetoden blitt benyttet, for eksempel ved at jeg har funnet en relevant artikkel hvor jeg videre har funnet ny relevant litteratur i den artikkelen (Høgheim, 2020, s. 70). Tabellen under viser eksempel på hvordan jeg har gjennomført litteratursøk:

| Søkeord/tema | Begrensinger | Antall funnene artikler | Valgt å inkludere (ja/nei) |
|----------------------|---|--|---|
| Stasjonsundervisning | *Utdanning *2000-2024 *Utelukk Bachelor og Masteroppgaver | Qria: 3 Idunn: 6 | Nei |
| Station-teaching | *Education *2000-2024 | Qria: 2057 Eric: 515 JStor: 7504 Sage: 1146 | Ja Jones, 2007 Palm & Stokke, 2013 |
| Dybdelæring | *2010-2024 *Utanning *Utelukk Bachelor og Masteroppgaver | Qria: 494 Idunn: 112 | Ja Fullan et al., 2018 Bolstad, 2020 Gregersen, 2022 |

Tabell 1: Eksempel på litteratursøk

I tillegg til litteratursøkene har jeg benyttet meg av anbefalt litteratur, og litteratur jeg hadde kjennskap til på forhånd som jeg anser som relevant for tematikken. I neste kapittel vil tidligere forskning og relevant teori bli presentert.

Kapittel 2: Tidligere forskning og teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget som skal benyttes for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Forskning på læring identifiserer fem funn koblet til hvordan lærere kan tilpasse undervisningen for å møte dagens læringsbehov. Disse funnene er autentisk læring, indre motivasjon, sosial læring, mentale prosesser og kombinasjon av ulike intelligenser (Donovan & Bransford, 2015). Vi må skape dypere forståelse for å ruste elevene bedre for fremtiden og forberede de på å møte de stadig skiftende krav i samfunnet og arbeidslivet. De fem viktige funnene danner grunnlaget for den utvalgte tidligere forskningen og det teoretiske grunnlaget oppgaven bygges på, dette blir presentert de følgende kapitlene.

Kapitlet starter med en gjennomgang av forskningen innenfor dybdelæring og stasjonsundervisning, her vil begrepene bli grundig forklart. Videre vil konstruktivistisk læringssyn bli satt i søkelys, følgende av Blooms-taksonomi. Kapittel 2.5 omhandler gruppeinndeling og differensiering. Her blir ulike syn på gruppeinndeling og differensiering trukket frem. Kapitlet avsluttes med teori knyttet til motivasjon.

2.1 Dybdelæring

Samfunnet har store endringer, blant annet ser vi at arbeidsmarkedet forandrer seg og vi får i enda større grad et teknologisk samfunn. Skolen må følge endringene, og legge til rette for at elevene gis ett godt grunnlag for å kunne delta på områder innenfor utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv, slik at fremtidens samfunnsborgere blir dannet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). *21st Century skills* refererer til evner, kunnskaper og egenskaper som blir ansett som viktige for suksess i det moderne samfunnet og arbeidslivet. Undersøkelser viser at elever mangler kompetanse innen flere ferdighetsområder, blant annet kritisk tenkning og problemløsning, bruk av teknologi og samarbeid (Trilling & Fadel, 2019).

Med dette som bakgrunn ble Ludvigsen-utvalget utnevnt for å gjennomgå fagene i grunnskolen og den videregående opplæringen, målet med gjennomgangen var å styrke elevenes faglige fordypning og dybdelæring (NOU 2015:8, s. 7-8). De skulle vurdere hvordan fagene bedre kunne tilpasses kunnskapsbehovet vi har i dag, men også kunnskapsbehovet i fremtiden. Ludvigsen-utvalget la vekt på en helhetlig og sammenhengende læreplan som skulle tilrettelegge for dypere forståelse og mestring av fagstoff. Rapporten utarbeidet av utvalget viser til at utvikling av kompetanse og dybdelæring er tett bundet sammen. Poenget med kompetanse er å ha kapasitet til å ta i bruk de kunnskaper og ferdigheter man har til å løse oppgaver og mestre utfordringer. For å oppnå kompetanse er det viktig at elevene har kunnskap og forståelse om det de lærer, og hvordan det som er lært kan brukes. Dette viser til at dybdelæring er en forutsetning for å oppnå kompetanse (NOU 2015:8, s. 10-15). For flere elever oppleves ikke skolen som engasjerende. Det fremtidige arbeidsmarkedet er uforutsigbart, noe som kan medføre en følelse av at skolen er mindre relevant. Dersom vi skal snu den negative trenden med at skolen oppleves lite relevant må læringen på skolen vekke interesse, engasjement og være virkelighetsnær (Fullan, et al., 2018, s. 25-26). Læringen må altså treffe elevenes interesser og oppleves autentisk, slik at vi får engasjerte elever med økende motivasjon.

2.1.1 Perspektiver på dybdelæring

Det finnes forskjellige forklaringer og tolkninger av dybdelæring, og det er blant annet flere bøker som beskriver og forklarer begrepet (Bolstad, 2020, s. 9). Utdanningsdirektoratet benytter seg av følgende definisjon på dybdelæring:

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

Gregersen (2022) hevder at denne definisjonen av dybdelæring er kompleks når den brytes ned i enkelte deler. Han fremhever nødvendigheten av å se enkeltdelene i sammenheng med

helheten, og helheten i sammenheng med de enkelte delene, som en essensiell tilnærming for å realisere idealet om dybdelæring (s.8). Med tanke på at læreplanverket er forskrifter som endrer seg over tid, vil jeg ikke gå i dybden på hvordan dybdelæring kan sees i sammenheng med dagens læreplanverk, LK20. Imidlertid vil jeg overordnet henviser til prinsippene som Gregersen (2022) trekker frem. Han trekker frem at vi må se dybdelæring i lys av kompetansebegrepet, vurdering, de tre tverrfaglige temaene, de grunnleggende ferdighetene, samt dybdelæringsbegrepets teoretiske forankring (Gregersen, 2022, s. 9-13).

Roger Säljö og Ference Marton (1979, referert i Gilje et al., 2018, s. 22) var opptatt av å forstå hvordan elever og studenter lærer, de var i større grad opptatt av å forstå hva som blir lært og hvordan det blir lært, fremfor å bare måle kvantitativt hvor mye som er lært. Deres forskning og bidrag til utdanningskonferansen i San Francisco i 1976 hadde en betydelig innvirkning på utviklingen av forskning innen dybdelæring. I deres forskning fremhevet de betydningen av å sette pensumslitteratur inn i en større sammenheng fremfor å pugge detaljkunnskap. De beskrev overfladiske læringsformer, som pugging, som «surface-level processing», mens dybdelæring ble referert til som «deep-level processing». Den dypere læringsprosessen involverte at studentene bygget en dypere forståelse ved å innlemme faglitteraturen i en større og mer meningsfull sammenheng. For å oppnå læring og forståelse viste deres forskning til at indre motivasjon var en viktig faktor, og det var avgjørende å sette lærestoffet inn i en relevant og forståelig sammenheng (Säljö & Marton, 1979, referert i Gilje et al., 2018, s. 22).

Ohlsson (2011) hevder at det finnes tre ulike kognitive endringer, og for å oppnå dybdelæring må minst en av de tre være i endring (s. 21-23). Den første kognitive endringen han trekker frem er «creativity». Dette omhandler evnen til kreativ problemløsning, hvor en anvender eksisterende kunnskap og ferdigheter på nye måter. Det innebærer å kunne kombinere kunnskap og informasjon på måter som en tidligere ikke har utforsket eller prøvd (Ohlsson, 2011). Andre kognitive endring er «adaption», dette dreier seg om overføring av lært materiale til ulike kontekster. Det vises til at dybdelæring gjør det mulig å anvende kunnskapen på tvers av forskjellige sammenhenger og situasjoner (Ohlsson, 2011). Den tredje kognitive endringer er «conversion». Her fokuseres det på endring av oppfatning. Dette innebærer at dybdelæring er med på å korrigere misforståelser og tilegne den som lærer ny kunnskap som fører til en rettelse av tidligere oppfatninger og forståelser som ikke har vært

korrekte. Dette innebærer at dybdelæring inneholder mer enn passiv opptakelse av informasjon, men også en omforming av tidligere forståelse (Ohlsson, 2011).

Neste underkapittel vil gå dypere inn i Michael Fullan sitt syn på dybdelæring. Han er en av de mest anerkjente forskerne på dybdelæring (Gregersen, 2022, s. 14). Fullan sin forklaring på dybdelæring inneholder blant annet seks ulike globale kompetanser, og fire elementer som pedagogikken til lærere må inneholde for at elevene skal tilegne seg de seks kompetansene (Fullan et al., 2018, s. 42-92).

2.1.2 Fullan sin tilnærming til dybdelæring – globale kompetanser og pedagogiske prinsipper

Boken «dybdelæring» av Fullan et al. (2018) definerer begrepet dybdelæring følgende:

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

Arbeidet med å utvikle de seks globale kompetansene er det som utgjør sentrum av dybdelæring. Fullan et al. (2018) inkluderer en oversikt over definisjonene av disse kompetansene, det er med på å tydeliggjøre hva som inngår i kompetansene (s. 42). Innholdet i de globale kompetansene er illustrert i tabellen under.

| Global kompetanse | Forklaring og innhold |
|-------------------|--|
| Karakter | Utvikling av læring, etisk tenkning, besluttsomhet, ansvarsfølelse og integritet- |
| Medborgerskap | Forstå og engasjere seg i lokale, nasjonale og globale samfunn med ansvar og respekt. Ha med følelse, empati og bekymring for andre mennesker. |
| Samarbeid | Arbeide effektivt sammen med andre, dele ansvar og verdsette forskjellige perspektiver. Bidra til andres læring og lære av andre. |
| Kommunikasjon | Effektiv utveksling av informasjon ved å bruke forskjellige metoder og medier. |
| Kreativitet | Skape nye og nyttige ideer og løsninger, og være åpen for nytenkning. |
| Kritisk tenkning | Analysere, vurdere og skape løsninger for komplekse problemer. Reflektere ut fra den virkelige verden. |

Tabell 2: De seks globale kompetansene, utgangspunkt fra Fullan et al., 2018, s. 42.

Ut fra forklaringen og innholdet av kompetansene tydeliggjøres det hvordan medfølelse, empati, sosioemosjonell læring, entreprenørskap og relaterte ferdigheter som kreves for høy funksjonalitet i et komplekst univers er koblet inn i de seks globale kompetansene. Skoler som oppnår suksess med dybdelæring, altså prosessen hvor elever tilegner seg de seks kompetansene, er med på å forme morgendagens medborgere (Fullan et al., 2018, s. 213). Elevene må få erfare seg selv som handlende og problemløsende individer både innenfor og utenfor skolesystemet for å kunne engasjere seg i dypere læring. Dette vil si at skolen må introdusere problemer og utfordringer som er autentiske og motiverer elevene på en meningsfull måte (Fullan et al., 2018, s. 45). For å oppnå dette er det nødvendig å legge til rette for læringsmiljøer som oppmuntrer til aktiv deltakelse, kritisk tenkning og praktisk problemløsning, både innenfor og utenfor klasserommet (Fullan et al., 2018, s. 117). Eksemplene som blir presentert av Fullan et al. (2018) tydeliggjør et behov for tverrfaglige læringsforløp som utvider rammene for det tradisjonelle undervisningsopplegget (s. 70-88).

Det er også utviklet graderte skjemaer som benyttes som vurderingsskjema for å måle hvor langt elevene har kommet i prosessen mot å oppnå de ulike kompetansene. Skjemaene er delt inn i graderingene *begrenset*, *økende*, *i utvikling*, *i akselererende utvikling* og *høyt nivå*. Under hver gradering er det utarbeidet beskrivelser på måloppnåelser elevene skal mestre for å være i de ulike graderings-nivåene. Det tar lang tid å nå en kompetanse, gjerne flere år, dermed er det ofte et langsiktig mål ved skolene (Fullan, et al., 2018, s. 43-46). Tabell 3 viser

ett forenklet eksempel på vurderingsskjema til den globale kompetansen samarbeid. Skjemaet inneholder samme prinsipper som Fullan et al. (2018, s. 46), men er forkortet og parafrasert.

| Dimensjon | Begrenset | Økende | I utvikling | I akselererende utvikling | Høyt nivå |
|---|---|---|--|--|--|
| Gjensidig avhengig arbeid i team | <p>Elevene jobber individuelt eller i uformelle grupper, men fungerer ikke som et er samlet lag.</p> <p>Elevene diskuterer noen problemer, men unngår viktige beslutninger, noe som svekker samarbeidet</p> | <p>Elevene jobber i par eller grupper og er sammen ansvarlig for ferdigstilling av arbeid. Oppgaven er ikke tilpasset enkelt elevs styrker, og gruppe-medlemmenes bidrag er ikke likeverdige.</p> <p>Elevene begynner å ta avgjørelser sammen, viktige avgjørelser blir i hovedsak tatt av ett eller to gruppe-medlemmer.</p> | <p>Elevene bestemmer sammen hvordan oppgavene skal tilpasses elevenes ulike styrker, for å deretter jobbe effektivt i par eller grupper. Alle medlemmer involveres i viktige beslutninger.</p> | <p>Elevene artikulere hvordan de samarbeider på en måte som er gjensidig avhengig. Hvert medlem bruker sine styrker.</p> <p>Dette vises ved at elevenes bidrag blir vevd sammen.</p> | <p>Elevene demonstrer hvordan det å jobbe gjensidig utnytter hvert medlems styrker og hvordan dette bygger videre på disse styrkene og lære nye ferdigheter,</p> <p>Dette inkluderer å sikre at beslutninger diskuteres slik at hvert teammedlems styrker og perspektiver blir ivarettatt.</p> |
| Mellommenneskelige og teamrelaterte ferdigheter | <p>Elevene kan hjelpe hverandre, men mellommenneskelige og teamrelaterte ferdigheter er ikke tydelige. Elevene viser ikke en ekte følelse av empati eller et felles formål med samarbeidet.</p> | <p>Elevene viser en følelse av kollektivt eierskap til arbeidet og viser noen mellommenneskelige og teamrelaterte ferdigheter.</p> | <p>Elevene viser mellommenneskelige ferdigheter og kollektivt eierskap, samt en aktiv følelse av felles ansvar. Gjennom hele prosesser lytter og forhandler teamet sammen.</p> | <p>Elevene kan formulere hvordan felles ansvar for arbeidet gjennomgår hele oppgaven. Sterke ferdigheter i å lytte, tilrettelegge og samarbeide effektivt.</p> | <p>Elevene tar aktivt ansvar for å sikre at samarbeidsprosessen fungerer så effektivt som mulig, at medlemmenes ideer og kompetanser brukes på best måte, og at arbeidsproduktet er av høy kvalitet.</p> |

Tabell 3: Eksempel på vurderingsskjema

Å utvide rammene i ett tradisjonelt undervisningsopplegg kan være krevende. Pedagogikken må endres for å gjennomføre dette, Fullan med flere har organisert et utgangspunkt som skal hjelpe lærere i denne fasen. Utgangspunktet inneholder fire drivere for utvikling av læring; *lærendepartnerskap, læringsmiljø, digitale ressurser og pedagogiske praksiser* (Fullan, et al., 2018, s. 91-92).

Lærende partnerskap handler om et læringsmiljø hvor samarbeid foregår blant elever, lærer og elever, familier og verden utenfor. Verden utenfor kan være eksterne aktører, kommunen eller andre interesseorganisasjoner. Både lærer og elever er aktivt deltakende i læringsprosessen, elevene er aktive deltakere i egen læring, og lærere inntar en rolle som med-lærende og veiledere fremfor kun kunnskapsformidler. I lærende partnerskap blir elevene oppmuntret til samarbeid med andre, ta ansvar for egen læring samt refleksjon over egen

læring. Dersom læring skal optimaliseres må elevene utvikle metakognisjon og beherske det å gi og få tilbakemeldinger. Ved å ha kompetanse innenfor disse elementene vil elevene bli i stand til å ta større ansvar for egen læring samt forstå læringsprosessene de gjennomfører, dette er med på å optimalisere læringen. Dette skaper rom for nye relasjonsformer mellom medelever, elev og lærer, og elev og verden utenfor klasserommet (Fullan et al., 2018, s. 91-106)

Andre driver for utvikling av læring er *læringsmiljø*, dette blir beskrevet på følgende måte «kan betraktes som et sett av beslutninger som fokuserer på å skape «det moderne» læringsrom og inkluderer fysiske og virtuelle rom, men mer viktig er de kulturelle og relasjonelle rommene» (Fullan, et al., 2018, s. 114). Det handler altså om miljøet læringen foregår i, både det fysiske, det virtuelle, kulturelle og relasjonelle. Her finner vi to aspekter ved læringsmiljøet som er essensielle. Det første handler om å skape en kultur for læring som legger til rette for potensialet både elevene og de voksne har. Det andre aspektet involverer å utforme både det fysiske og det virtuelle rommet på en måte som gjør at tilegnelse av kunnskap blir optimalisert. Elevenes motivasjon øker når miljøet legger til rette for at behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir ivaretatt (Fullan, et al., 2018, s. 114-115). Behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet og deres betydning på motivasjon vil bli sett nærmere på i kapittel 2.5.1.

Den tredje driveren er *digitale ressurser*. Den digitale verden blir større og får mer plass i skolen, og det påvirker de fleste aspektene i livet vårt, både i og utenfor skolen. Dermed inkluderer lærerrollen tilrettelegging for at elevene behersker de nødvendige ferdighetene og kompetansene som behøves for å sortere, vurdere, oppdage og skape kunnskap ved å benytte seg av digitale hjelpemidler. Dette er ett stort oppdrag, men det viktigste er at lærere velger å benytte seg av de mest egnede mulighetene som er med på å sikre at elevene innehar de ferdighetene som trengs for å beherske den digitale verden. Hvis lærere skal få maks utbytte av de digitale hjelpemidlene og få læringen til å øke, kreves det god ekspertise i undervisning- og vurderingspraksis (Fullan, et al., 2018, s. 118-122).

Den fjerde, og siste driveren blir omtalt som *pedagogiske praksiser*, dette blir beskrevet av Fullan et al. (2018) på følgende måte:

Vi beskriver de nye pedagogiske praksisene som en sammensmelting av de mest effektive pedagogiske praksisene, inkludert de fremvoksende innovative praksisene, som sammen fremmer bruk av kreativitet og nye ideer og kunnskaper i det virkelige liv (Fullan et al., 2018, s. 123).

For å bestemme hvilke pedagogiske praksiser som best mulig oppnår læringsmål og suksesskriterier, må lærere aktivt vurdere samspillet mellom de fire driverne, lærende partnerskap, læringsmiljø, digitale ressurser og pedagogiske praksiser, og hvordan disse elementene påvirker valgene av pedagogiske praksiser (Fullan, et al., 2018, s. 123-126).

Det er presentert ett utvalg av Fullans teori på dybdelæring; de seks globale kompetansene, vurderingsskjema og de fire driverne i arbeidet med å legge til rette for dybdelæring. De fire driverne fremmer en læringsmodell som skaper læringssituasjonene og læringsforholdene som er nødvendige for at elevene skal tilegne seg kunnskap og kompetanse innenfor de seks globale kompetansene. I et hvert dybdelæringsprosjekt må alle fire drivere være inkludert for å oppnå dybdelæring. Ved å bruke de fire driverne for utvikling av læring hevdes det at de globale kompetansene raskere kan implementeres i klasserommet (Fullan, et al., 2019, s. 110-113).

2.2 Stasjonsundervisning

Early Years Literacy Program (EYLP) har sin opprinnelse i Australia og er en form for stasjonsundervisning (Palm & Stokke, 2013). Når man arbeider med EYLP blir elevene delt i grupper, hver gruppe inneholder fire til fem elever. Gruppene er organisert ut fra lesenivå. Gjennom denne arbeidsmåten flytter elevene seg gruppevis fra en stasjon til neste stasjon, frem til man er gjennom alle stasjonene. Elevene arbeider i 12 til 15 minutter per stasjon før de bytter til neste (Palm & Stokke, 2013, s. 57). Programmet er organisert med fem eller seks stasjoner. En lærerstyrt stasjon, hvor fokuset er på veiledet lesing eller andre aktiviteter som krever lærerstyring. En ABC-stasjon, elevene jobber her med skriftlige arbeidsoppgaver. Tredje stasjon er IKT-stasjon, her benytter man seg av PC eller iPad. Videre finner man en lesestasjon, her skal det finnes et utvalg av bøker og elevene leser stille. Femte stasjon er

formingsstasjon hvor elevene skal gjennomføre finmotoriske øvelser. Dersom man benytter seg av en sjette stasjon anbefales denne å være en konstruksjonsstasjon hvor det er spill, byggeklosser eller andre konkretiseringsmaterialer (Palm & Stokke, 2013, s. 57).

Ved å benytte seg av EYLP-modellen skal læreren ikke bli forstyrret på den lærerstyrte stasjonen, dermed vil det være viktig at oppgavene som er på de resterende stasjonene er tilpasset elevenes ferdigheter slik at de ikke har behov for å henvende seg til læreren (Palm & Stokke, 2013, s. 57). Palm og Stokke (2013) har gjennomført to spørreundersøkelser og klasseromsstudie på tredje klasse som omhandler bruken av EYLP-modellen hvor de har lagt særlig vekt på de selvdrevne stasjonene (s. 55). Undersøkelsene deres viser at kvaliteten på den lærerstyrte stasjonen er god, men elevene er kun der i ca. 12 minutter. Den resterende tiden befinner de seg på selvdrevne stasjoner, hvor observasjonene viser at det er stor forskjell i hvor mye elevene arbeidet på disse stasjonene. De legger spesielt merke til at det er den gruppa med svakest leseforståelse som hadde liten arbeidsinnsats. Resultatene fra observasjonene stemmer overens med spørreundersøkelsen de gjennomførte (Palm & Stokke, 2013, s. 62). Avslutningsvis trekker de frem at lærere fremhever både fordeler og ulemper med modellen, og de stiller seg spørsmålet om man mister rom for fordypning i sentrale norsk-faglige emner ved å benytte seg av EYLP-modellen (Palm & Stokke, 2013, s. 66).

Jones (2007) forklarer stasjonsundervisning ved at små grupper av elever beveger seg gjennom ulike læringsområder, eller stasjoner, som tillater en lærer med begrensede ressurser å tilpasse oppgavene til elevenes interesser og læringsstil. Elevene skal i grupper innom alle stasjonene og gjennomføre oppgavene (s. 17). Gruppene bør inneholde mellom fire og seks elever, dersom gruppene overstiger seks elever har de en tendens til å bli høylytte og forstyrrende for de andre gruppene. Aktivitetene på stasjonene burde bli organisert slik at kun en av dem behøver lærer-styring, resten burde være selvgående. På hver stasjon burde arbeidsmengden tilsvare lik tidsbruk. Dette gjør at overgangene kan bli roligere, ettersom at dette gir elevene mulighet til å bli ferdig med aktiviteten på hver stasjon, samtidig som elevene ikke skal bli arbeidsledige (Jones, 2007, s. 17).

I artikkelen til Jones (2007) blir det presentert følgende eksempler på stasjoner; en stasjon kalt «laboratorieområde», dette er en stasjon hvor elevene bruker hendene til å utforme ulike objekter, ved for eksempel bruk av leire, byggeklosser, osv. En stasjon kalt «stilleområde»,

hvor elevene arbeide stille med for eksempel lesing eller matematikk. En stasjon kalt «datamaskin», her skal det foregå arbeid på datamaskin/læringsbrett. Ett lærerstyrt område, og en produksjonsstasjon hvor elevene eksempelvis kan produsere videopresentasjon. På den siste stasjonen (produksjonsstasjonen) kan det være fordelaktig å ha tilgjengelig hjelp av lærer eller eldre elever (Jones, 2007, s. 16-17). Ved å bruke stasjonsundervisning mener Jones (2007) at man får mulighet til å undervise med lite ressurser, inkludere variasjon i undervisningen og gjennomføre timene du tenker vil hjelpe elevene til å lære og bli suksessfulle (s. 21).

Videre finner forskning at elevene drar nytte av å være mindre antall elever i samhandling med lærer, og elever med eksempelvis funksjonshemning kan integreres i gruppene fremfor å bli isolert. Potensielle ulemper med stasjonsundervisning kan være støy og høyt aktivitetsnivå, samt at lærer må tilpasse undervisningen godt slik at elevene kan bytte fra en stasjon til neste på planlagte tider, og arrangeres slik at rekkefølgen på stasjonene ikke spiller en rolle (Cook & Friend, 1995, s. 7).

2.3 Konstruktivisme

Ett viktig aspekt ved undervisning er at lærer ikke kan overføre kunnskap til elevene, elevene må aktivt konstruere kunnskap selv. Gjennom dette synet på læring er den som lærer aktivt deltakende i prosessen for å tilegne seg kunnskap (Olusegun, 2015, s. 66). Dette viser til at den konstruktivistiske læringsteori vektlegger aktiv og selvstendig læring. I lys av stasjonsundervisning vil teorien være relevant, ettersom at den didaktiske tilnærmingen stasjonsundervisning og konstruktivismen vektlegger elevaktiv deltakelse, samarbeid og refleksjon. Disse begrepene ble også trukket frem i kapittelet om dybdelæring, dette viser til konstruktivismens relevans innen dybdelæring.

Konstruktivistisk læringsteori har røtter i arbeidet til Burner, Vygotsky, Dewey og Piaget (Olusegun, 2015; Pande & Bharathi, 2020). Denne læringsteorien baserer seg på at læring er et resultat av mental konstruksjon, man lærer ved å sette ny informasjon sammen med

eksisterende kunnskap. Læringen er påvirket av miljøet og elevenes holdninger og tanker (Olusegun, 2015, s. 66).

Tam (2000) viser til fire karaktertrekk i et konstruktivistisk læringsmiljø. Kunnskap deles mellom lærere og elever, lærere og elever deler autoritet, læreres rolle er å være en fasilitator eller veileder, og læringsgruppene består av små heterogene grupper (s. 52). Ideen om at lærer inntar rollen som en veileder fremfor ekspert gjør at læreren deltar sammen med elevene i løsningen av ulike problemer. Lærerne tar rollen som veileder og modellerer for elevene hvordan de kan reflektere over kunnskapen sin og støtter dem når de møter utfordringer (Tam, 2000, s. 52-53). Ved at lærer inntar denne rollen fremfor ekspert rollen legges det til rette for at elevene blir aktivt deltakende i prosessen ved å tilegne seg kunnskap.

Det er syv pedagogiske mål ved konstruktivistisk læringsmiljø, disse passer overens med karaktertrekkene vist til over (Honebein, 1996). (1) Elevene skal få erfaring med kunnskapskonstrueringsprosessene. Dette gjennomføres ved at elevene får medbestemmelse i hvordan de ønsker å lære, eksempelvis hvilke strategier og metoder som blir benyttet for problemløsning. Lærers rolle er å støtte denne prosessen. (2) Læringsmiljøet skal også legge til rette for opplevelse og verdsettelse av ulike perspektiver. Ettersom at det er flere måter å løse problemer på, må elevene gis mulighet til å evaluere alternative løsninger til problemer og oppgaver. Dette er med på å teste og utvide forståelsen til elevene. (3) Læringen skal inneholde læring i realistiske og relevante sammenhenger. Dette gjennomføres ved å benytte seg av autentiske oppgaver. (4) Undervisningen skal være elevsentrert, det skal oppmuntres til eierskap og valg i læringsprosessene. (5) Læringen skal også foregå gjennom samarbeid. Samarbeidet skal foregå både mellom lærer og elev, og elevene seg imellom. (6) Det trekkes også frem at man skal benytte seg av ulike representasjonsformer. Ved å kun benytte seg av muntlig og skriftlig form settes det begrensinger for elevene i forhold til hvordan den virkelige verden er. Undervisningen bør dermed inneholde video, bilder, lyd og digitale ressurser for å berike opplevelsene. (7) Det siste målet omhandler at elevene tilegner seg metakognisjon. De skal altså bli bevisste på hvordan de løser ulike oppgaver, dette kan gjøres gjennom å reflektere over kunnskapskonstruksjonsprosessen (Honebein, 1996, s. 11-12).

Olusegun (2015) viser til flere fordeler ved konstruktivismen som gjør den til en verdifull tilnærming innen utdanning, dette oppsummerer mye av konstruktivismen som læringsteori. Barn opplever dypere og mer meningsfull læring når de får være aktivt deltagende i undervisningen fremfor passive lyttere. Den aktive deltakelsen bidrar til å styrke forståelse og engasjement. Videre fokuserer konstruktivismen på kritisk tenkning og forståelse, fremfor hukommelsestrening, dette forbereder elevene på å løse problemer og ta informerte beslutninger i fremtiden. Konstruktivismen baserer undervisningen på spørsmål og utforskning, dette gir elevene eierskap til egen læring og skaper dypere forståelse og engasjement. Konstruktivismen fremmer også sosiale og kommunikative ferdigheter ved å fokusere på samarbeid og utveksling av synspunkter i undervisningen (s.68).

Ved å benytte seg av en konstruktivistisk tilnærming i implementeringen av stasjonsundervisning kan man altså legge til rette for å engasjerende elevene aktivt i egen læring, fremme samarbeid, og oppmuntring til metakognisjon og refleksjon. Flere av disse elementene ble trukket frem i kapittelet om dybdelæring, gjennom de seks globale kompetansene.

2.4 Blooms taksonomi (revidert utgave)

Blooms taksonomi er et rammeverk for å planlegge for differensiert opplæring (Idsøe, 2020, s. 42). Den opprinnelige modellen inneholder seks kognitive kategorier, *kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering* (Krathwohl, 2002, s. 212). Taksonomien er designet som en trekant, og hvor man må mestre ett nivå for å deretter kunne mestre neste nivå. Med andre ord, for å kunne mestre analyse, må en først mestre kunnskap, forståelse og anvendelse (Agarwal, 2019, s. 190). Den reviderte versjonen inneholder kategoriene skrevet i verb form. Kategoriene blir da, *huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skape* (Idsøe, 2020, s. 43).

Begrepene i den reviderte versjonen er samstemt med kompetansebegrepet i LK20. I læreplanverket blir det fokusert på dybdelæring, og det blir trukket frem samsvarende begreper som vi finner i den reviderte utgaven av taksonomien (Kunnskapsdepartementet,

2017a). Tabellen under viser hvordan Overordnet del – Kompetanse i fagene kan sees i sammenheng med den reviderte utgaven av Blooms taksonomi. I tillegg inneholder tabellen en kort forklaring av de ulike kategoriene i taksonomien.

| Overordnet del – Kompetanse i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017a) | Revidert utgave av Blooms taksonomi (Anderson& Krathwohl, 2001) |
|--|--|
| «Kunnskaper innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» | Huske: gjenkjenne eller huske fakta, begreper og informasjon, uten å nødvendigvis forstå det. |
| «Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive sosiale, kreative og språklige ferdigheter» | Forstå: kunne konstruere mening. Anvende: kunne benytte seg av lært materiale i andre settinger. Analysere: bryte ned kunnskap i ulike deler og forså hvordan de forholder seg til hverandre. |
| «Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk» | Evaluerer: vurdere basert på kriterier, gjennom kritisk refleksjon. Skape: danne sammenheng og helhet, ved å organisere elementer til ett nytt mønster. Setter sammen deler av kunnskap til nye måter for å skape noe nytt. |

Tabell 4: Overordnet del - Blooms Taksonomi

Det er store likheter mellom læreplanverket og den reviderte utgaven av Blooms taksonomi. Kategoriene i taksonomien kan benyttes av lærere for å forme ulike oppgaver, undervisninger eller stille spørsmål ut fra hvilken kategori elevene er på. Det kan også hjelpe lærere med å utfordre elevene til tenkning på et høyere nivå. Elevenes læring kan bli sett på som en dynamisk prosess, undervisningen må derfor tilpasses til elevenes utvikling, og utviklingen vil variere i fag og tema. Taksonomi pyramiden må derfor benyttes dynamisk fremfor å plassere elevene i en kategori (Idsøe, 2020, s. 42-45).

2.5 Gruppeinndeling og differensiering

Hjernen er organisert ulikt og lærer dermed også ulikt, Sousa og Tomlinson (2011) viser til åtte ulike prinsipper koblet til hjernen som er direkte koblet til læring og som støtter prinsippet om differensiering (s. 14-16). Under blir de åtte prinsippene kort presentert.

1) Hver hjerne er organisert på en unik måte. Det finnes likheter når det kommer til hvordan vi lærer, men det er også forskjeller som er viktige å ta hensyn til, eksempelvis om vi lærer best i grupper, alene, ved å se eller ved å høre. Hva vi lærer best av blir omtalt som vår «læringsprofil», oppfatningen av at en undervisnings metode passer for alle stemmer ikke overens med hvordan hjernen fungerer (Sousa & Tomlinson, 2011, s.14).

2) Frontallappen bestemmer om det som læres har mening for oss. Dersom det som læres gir mening for elevene er det større sannsynlighet for at det lagres i langtidsminnet (Sousa & Tomlinson, 2011, s.14).

3) Frontallappen behandler også tenkning og problemløsning. Tankeprosesser som fører til kreative løsninger gjennom å utforske problemer på ulike måter fører til at det kognitive nettverket utvides. Ved å differensiere undervisningen kan lærere i større grad utforske hvordan elevene kan hjelpes til å utforske problemer på kreative måter (Sousa & Tomlinson, 2011, s.14-15).

4) Det limbiske system behandler følelser. Når lærestoff fører til en positiv emosjonell følelse frigjøres kjemikalier som stimulerer hjernens belønningssystem, dette medvirker til økt og langvarig motivasjon. Dersom læring ikke medfører positive følelser vil det bli frigjort kjemikalier som fører til det motsatte. Ved å differensiere undervisningen åpnes det muligheter for å tilby elevene flere av de positive læringsmulighetene (Sousa & Tomlinson, 2011, s. 15).

5) Læring er i like stor grad en sosial prosess som det er en kognitiv prosess. Vi lærer av å observere andre. De sosiale interaksjonene kan frembringe både positive og negative følelser,

ut fra hvordan de utspiller seg. Positive sosiale interaksjoner kan føre til forbedret læring (Sousa & Tomlinson, 2011, s.15).

6) Informasjon lagres i første omgang i arbeidsminnet, dersom informasjonen ikke sees på som meningsfull vil den gradvis forsvinne, sees den på som meningsfull vil den lagres i langtidsminner. Ved å differensiere undervisningen gis det større mulighet til å individualisere oppgavene og gjøre dem mer meningsfulle (Sousa & Tomlinson, 2011, s.15).

7) Læring krever fokus og oppmerksomhet. Ettersom at hjernen søker etter meningsfull informasjon vil oppmerksomheten bli rettet mot det som anses som meningsfullt. Dersom det som læres ikke anses som meningsfullt vil oppmerksomheten rettes mot noe annet. Ved å differensiere kan aktiviteter i større grad tilpasses slik at elevene opplever det som verdi- og meningsfullt og dermed opprettholde fokus og oppmerksomhet (Sousa & Tomlinson, 2011, s.15-16).

8) Teknologi forandrer hjernen. Elever benytter mye tid på digitale apparater, dette har innvirkning på hukommelse, oppmerksomhet og sosial vekst. Innvirkningen er ulik, og avhenger i stor grad av hvor mye tid som blir brukt på teknologi. Gjennom differensiering kan man variere bruken av teknologi til hver enkelt elev (Sousa & Tomlinson, 2011, s. 16).

De åtte punktene viser til viktigheten av å differensiere undervisningen for elevene, samtidig som det blir trukket frem viktigheten av læring i sosiale miljøer. Den norske skole skal forholde seg til opplæringslova, den inneholder bestemte regler for tilpasning og organisering av elever.

Lærere har plikt til å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette betyr i praksis at undervisning, oppgaver og vurderingsformer elevene får i løpet av skolehverdagen skal være tilrettelagt slik at alle får adekvat utbytte av opplæringen. Videre vises det til organisering av elever, §8-2 i opplæringslova sier følgende:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper

etter behov. Til vanlig skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. (Opplæringslova, 1998, §8-2).

Med dette følger det at Stortinget har besluttet et grunnleggende prinsipp om at elever i hovedsak skal deles inn i klasser ut fra deres behov for sosial tilhørighet. Det blir presisert at organiseringen til vanlig ikke skal foregå på grunnlag av faglig nivå, kjønn eller etnisitet. Med denne loven gis det rom for tidvis inndeling av elever i grupper som er basert på faglig nivå, eller andre forhold, så lenge den sosiale tilhørigheten blir ivaretatt gjennom klassen.

De neste underkapitlene vil ta for seg pedagogisk og organisatorisk differensiering. Dette er to måter for å tilpasse undervisning for elevene, og viser hvordan elever kan grupperes.

2.5.1 Pedagogisk differensiering

NOU (2016:14) viser til Tomlinson og forklarer at pedagogisk differensiering omhandler at innholdet, arbeidsprosessen eller produktet blir tilpasset elevenes potensiale, motivasjon, kunnskap og til elevenes ulike læringsmåter (s. 20). Idsøe (2020) trekker frem at en slik tilpasning er med på å støtte elevenes faglige utvikling og motivasjon (s. 16). Pedagogisk differensiering harmonerer med Vygotsky sin «proksimale utviklingssone». Altså at det blir lagt til rette for at læringsmulighetene samsvarer med elevenes evner og forutsetninger. Den proksimale utviklingssone kan forklares som sonen mellom det barnet mestrer på egenhånd, altså barnets nåværende kunnskapsnivå, og det barnet kan oppnå med støtte eller veiledning fra en kompetent annen (Vygotsky, 1978, s. 86). Det er i denne sonen Vygotsky hevder læring skjer. Med utgangspunkt i den proksimale utviklingssone kan det sies at dersom elevene skal få et læringsutbytte må de stimuleres litt utenfor deres nåværende kunnskapsnivå, og ha mulighet for støtte og hjelp fra en kompetent annen. I skolesammenheng kan en kompetent annen være en lærer, men også medelever. Tanken er at i samarbeid med en kompetent andre blir man mer kompetent og man kan tilegne seg nye ferdigheter (Vygotsky, 1978, s. 86). Pedagogisk differensiering og den proksimale utviklingssone fremhever at undervisningen må tilpasses til elevenes kunnskap og potensiale.

Dersom elever ikke får undervisning tilpasset deres faglige evner kan det føre til negative konsekvenser. Blant annet mangel på motivasjon, kjedsomhet og at faglige evner svekkes (Børte, et al, 2016, s. 15). Dersom den faglige utfordringen er for stor for elevene, vil dette også føre til negative konsekvenser, elevene vil oppleve å mislykkes noe hjernen håndterer ineffektivt, læringsutbyttet til elevene vil da bli minimalt (Sousa & Tomlinson, 2011, s. 23). Det er dermed viktig at lærere tilpasser innholdet og arbeidsprosessen slik at det korresponderer med elevenes behov.

2.5.2 Organisatorisk differensiering

Nivåbasert gruppeinndeling er ifølge Kunnskapsdepartementet (2017b) inndeling i grupper ut fra elevers faglige nivå, dette blir også kalt organisatorisk nivå-differensiering (s.1).

Organisatorisk differensiering handler blant annet om gruppering av elever for å ivareta deres faglige nivå og behov, de har like fag, men elevene er inndelt i grupper eller klasser som baserer seg på elevenes faglige nivå (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 91). Børte et al. (2016) viser til at organisatorisk differensiering tar utgangspunkt i det strukturelle ved skolen, slik som timeplanlegging, ressurser, grupperinger og sosiale interaksjoner (s. 16-18). I en klasse finner man elever som alle har ulike behov, det er et stort mangfold i både sosiale og faglige behov. Det å skulle ivareta alle behovene kan være krevende for lærere, derfor kan det komme ønsker om å benytte seg av organisatorisk differensiering; gruppere elever etter faglig nivå, interesser og andre forutsetninger slik som sosiale behov (Idsøe, 2020, s. 16). For elever med stort læringspotensial er den sosiale sammensetningen og det sosiale samspillet i en gruppe en svært avgjørende faktor for at elevgruppen skal prestere godt (NOU 2016:14, s. 65).

Målet med organisatorisk differensiering er å legge til rette for gunstige forhold slik at elevene har de beste mulighetene for å utvikle seg og tilegne seg ny kunnskap (Idsøe, 2020, s. 16). Både pedagogisk og organisatorisk differensiering viser til at det er viktig å vite hvilket faglig nivå elevene har, samt hvilke sosiale behov de har. For å kunne ta hensyn til de sosiale behovene vil det være nødvendig at læreren har kjennskap til det sosiale miljøet i klassen. Videre vil det være nødvendig for lærer å vite hvordan det faglige nivået til hver enkelt elev er, dette kan gjøres ved tett oppfølging og kartlegging.

2.5.3 Kartlegging

For å kunne legge til rette for differensiering og gode gruppeinndelinger, er det nødvendig at lærer har kunnskap om elevenes faglige nivå og sosiale behov. Utdanningsdirektoratet viser til at kartleggingsprøver er utformet for å oppdage elever som behøver ekstra oppfølging, det blir presisert at det er viktig at elever i denne gruppen blir oppdaget tidlig i utdanningsløpet slik at de blir tilbudt tilretteleggingen de har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). For å oppdage denne elevgruppen blir det blant annet gjennomført obligatoriske kartleggingsprøver i lesing og regning på 3. trinn. Prøvene gir mye informasjon om elever i oppfølgingsområdet, men gir lite informasjon om elever som mestrer oppgavene (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). For å kunne kartlegge elevenes faglige nivå er det essensielt å gjennomføre vurderinger som kan gi uttrykk for elevens faglige kompetanse.

Nordahl (2016) viser til internasjonale undersøkelser som har funnet at aktiv bruk av kartleggingsdata i skolen bidrar til økt læringsutbytte for elevene (s. 8). Dataen som samles inn gjennom kartleggingen har lite verdi om de ikke brukes. For å dra nytte av kartleggingen må dataene analyseres, og det må iverksettes forskningsbaserte tiltak (Nordahl, 2016, s. 8-10). Ved å iverksette pedagogiske tiltak ut fra resultatene av kartleggingen økes sannsynligheten for at elevene realiserer sine muligheter gjennom god faglig og sosial utvikling (Nordahl, 2016, s. 17). Det finnes ulike kartleggingsverktøy og måter å kartlegge på som kan brukes for å få innsikt i elevens forståelse og faglig nivå. Det er valgt å fokusere på formativ og summativ vurdering ettersom dette er to former for vurdering som blir benyttet fra tidlig skolegang til avsluttende vurdering på videregående skole (Tveit, 2013, s. 224). Begge formene for vurdering kan være nyttige verktøy i kartlegging av elevens faglige kompetanse.

Summativ vurdering karakteriseres med å være oppsummerende, kartleggende og avsluttende, og er gjerne knyttet til bestemte mål (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 84). Denne vurderingen skjer ved utløpet av en undervisningsperiode. Hensikten er å gi lærer og elev innsikt i elevens prestasjonsnivå etter endt periode (Woolfolk, 2004, s. 398). Formativ vurdering fokuserer på forbedring av læring og foregår underveis i opplæringen (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 84). Formativ vurdering gir læreren mulighet til å gi direkte tilbakemeldinger til elevene i løpet av

læringsprosessen. Det prosessorienterte synet viser til at hensikten med formativ vurdering er å forme undervisningen i best mulig grad slik at elevene har de beste forutsetninger for å nå læringsmålene (Bjørkli & Arnesen, 2015, s. 337).

Forskjellen mellom de to måtene for vurdering er hvordan resultatene blir brukt. Summativ er avsluttende vurdering for å vurdere elevenes kompetanse, mens formativ vurdering benytter man seg av før eller underveis i undervisningen og gir innsikter som er en hjelp til videre utforming av undervisning som støtter elevens svake og sterke sider (Woolfolk, 2004, s. 398; Bjørkli & Arnesen, 2015, s. 337-338). Ved å benytte seg av den formative vurderingen får lærere altså mulighet til å avdekke elevens mestringsnivå, dette er med på å danne et kartleggingsgrunnlag.

2.6 Motivasjon

Elever presterer ulikt, og på lik linje er elevers motivasjon også ulik. Motivasjon påvirker evnen til å mestre medgang og motgang. Skolen skal legge til rette for læring som stimulerer motivasjon. For å skape motivasjon for elever i skolen kreves forutsigbare rammer hvor det finnes en bred samling av læringsaktiviteter og ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). Motivasjon er et begrep det har vært forslått flere definisjoner på, og teoretikere har vært uenige om hva som er egenskapene til motivasjon og hvordan en kan opprettholde motivasjon. Woolfolk (2004) forklarer at man vanligvis definerer motivasjon som «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (s. 274).

For å skape motivasjon for læring hos elever er det nødvendig at det som skal læres gir mening og at det har en verdi. Dersom meningen er negativ, for eksempel forbundet med nederlag vil motivasjonen styre mot å unngå situasjonen. Atferden vil altså endres i håp om å unnsnippe nederlaget som er forventet. Er derimot meningen positiv vil motivasjonen styres mot å oppnå målet. Hva som oppleves som negativt og positivt vil variere fra person til person, vi evaluerer hele tiden hva som vil skje, altså hvilket utbytte handlingene vil få for oss, deretter styres motivasjonen vår i den retningen som virker mest motiverende; enten for å unngå/unnsnippe negativt utfall eller for å oppnå positivt utfall. Dette viser at motivasjon ikke

kan overføres fra ett individ til et annet, men man kan hjelpe andre til å oppnå motivasjon. Med andre ord kan man som lærer legge til rette for motivasjon ved å være nysgjerrig på hva de ulike elevene anser som menings- og verdifullt (Lunde & Brodal, 2022, s. 82-83)

I de neste underkapitlene blir to ulike teorier presentert, self-determination theory av Ryan og Deci, og Self-efficacy av Bandura. Teoriene viser hvordan motivasjon påvirker menneskets handlinger.

2.6.1 Self-determination theory

Ryan og Deci (2017) beskriver motivasjon som ett individs indre drivkraft, eller energi, som styres atferden deres mot å tilfredsstille behov eller erverve mål (s. 7). Self-determination theory, oversatt til norsk som selvbestemmelsesteorien (heretter referert til som SDT) utviklet av Richard Ryan og Edward Deci er en teori som setter søkelys på motivasjon og menneskelig atferd. Gjennom denne teorien viser Ryan og Deci til at mennesker har tre grunnleggende behov som må dekkes for at en skal oppnå indre motivasjon og maksimal trivsel (Ryan & Deci, 2017). De tre behovene er, *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*.

Behovet for *autonomi* handler om individets behov for å selvregulere opplevelser og handlinger. Det vil si at man skal ha kontroll over de valg og handlinger en tar (Ryan & Deci, 2017, s.11). Det neste behovet, *kompetanse*, omhandler følelsen av å oppnå suksess eller mestre utfordringer, dette fører til at motivasjonen og selvfølelsen til individet øker. Imidlertid kan kompetanse lett bli hindret, det avtar i situasjoner hvor utfordringer blir for vanskelige og dersom man opplever stor grad av negative tilbakemeldinger. Følelsen av kompetanse og mestring kan videre svekkes av mellommenneskelige faktorer som sosiale sammenligninger og kritikk (Ryan & Deci, 2017, s. 11). *Tilhørighet* er siste behovet i SDT, det omhandler individets behov for å føle på tilknytning og tilhørighet til andre mennesker, gjennom for eksempel sosialt samspill, støtte og relasjoner. Ved å føle på tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet vil en føle seg mer knyttet til andre som kan føre til at en opplever høyere grad av velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Ved tilfredsstillelse av disse tre grunnleggende behovene vil det ifølge SDT føre til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

I henhold til SDT kan indre motivasjon forklares som motivasjon som fremtrer fra individers indre ønsker, interesser og verdier. I kontrast til dette finner vi ytre motivasjon, denne motivasjonen kommer fra ytre belønninger, slik som ros og anerkjennelse (Ryan & Deci, 2017).

2.6.2 Self-Efficacy

Bandura sin teori om self-efficacy kan oversettes til «tro på egen mestringsevne», og viser hvordan mennesker må ha tro på egen evne for å kunne mestre en oppgave eller handling. Denne teorien er en egen teori, men også en del av sosial-kognitiv læringsteori (Woolfolk, 2004). Teorien viser til hvordan mennesker ikke kun handler ut fra ytre press, men at handlinger og atferd også blir påvirket av hva en selv tror en er kapabel til å gjøre. Hvor høy innsats og engasjement man har, og hvor lenge innsatsen blir opprettholdt når man møter hindringer og ubehagelige situasjoner har kobling til sin egen tro på mestring. Personer med lav tro på egen mestringstro vil fortere unngå eller gi opp når de støter på hindringer (Bandura, 1977, s. 191-194). Troen på mestringsevnen er ikke fast, den kan utvikles og endres gjennom sosiale påvirkninger, erfaringer og mestringsopplevelser. Det er fire hovedkilder som er med på å bidra til utviklingen av mestringstro; *prestasjonsresultater, erfaringer via andres opplevelser, verbale overbevisninger og fysiologiske tilstander* (Bandura, 1977, s. 195-197).

Prestasjonsresultater handler om de erfaringer man opplever ved å lykkes eller mislykkes og dets påvirkning på egen mestringstro. Dette har spesiell kraftig innflytelse på opparbeiding av mestringstro, fordi det baserer seg på personlige opplevelser. Ved opplevelse av suksess økes troen, mens ved å gjentatte ganger mislykkes vil troen reduseres. Når man har opparbeidet seg høy grad av mestringstro er det mindre sannsynlig at det å mislykkes vil redusere egen tro på mestringsevne (Bandura, 1977, s. 195). I skolen vil det være essensielt å legge til rette for at elever får muligheten til å oppleve gjentatte opplevelser med mestring, slik at troen på egen mestringsevne øker.

Erfaringer via andres opplevelser viser til at ved å se andre mennesker gjennomføre handlinger som kan virke skremmende eller vanskelige, uten sterke negative konsekvenser

kan påvirke observatørens egen tanke om at man kan forbedre tankegangen sin. Man kan få tro på at ved å intensivere og opprettholde innsatsen sin vil man selv lykkes i lignende situasjoner (Bandura, 1977, s. 197). Igjen viser dette til viktigheten av at elever opplever mestring, og gjerne i sammenhenger hvor andre elevene får muligheten til å observere medelever.

Verbale overbevisninger blir mye brukt når det kommer til å påvirke menneskers oppførsel, en av grunnene til dette er at det er lett tilgjengelig. Ved at andre forteller deg om at du klarer noe du tidligere ikke mestret, blir mennesker i mange situasjoner overbevist om at det vil ende med suksess. På denne måten kan troen på mestringsevnen øke (Bandura, 1977, s. 198). I skolesammenheng kan lærer spille en viktig rolle her, ved å bygge relasjoner med elevene og inneha kunnskap om elevens prestasjoner, vil man få ett bedre utgangspunkt for å kunne verbalt påvirke elevens mestringstro.

Fysiologiske tilstander kan påvirke hvordan personer opplever mestring i ulike situasjoner. Dersom man opplever stress i en gitt situasjon, kan det ha negativ påvirkning på troen til å håndtere situasjonen på en effektiv og hensiktsmessig måte. På den andre siden, dersom man opplever følelsen av ro, kan dette styrke troen på å håndtere situasjonen hensiktsmessig (Bandura, 1977, s. 198-199). Bevissthet om og forståelse av fysiologiske tilstander kan dermed være en faktor for å forbedre troen på egen mestring i ulike situasjoner.

Self-efficacy har altså fokus på hvordan personlige oppfatninger og forventninger om egne evner er med på å styre oss i situasjoner som kan virke krevende.

2.7 Oppsummering av kapittel 2

Tabell 5 viser en oppsummering av kapittelet. Her blir det trukket frem hvordan teorien som er utvalgt kan bli sett i sammenheng med det overordnede temaet som omhandler dybdeløring og stasjonsundervisning, det vises her til grunnlaget for hvorfor denne teorien er valgt. Siste kolonne viser til hvordan dette har hjulpet meg videre i forskningen.

| Teori | Sammenheng med temaet i masteroppgaven | Bidrag til min forskning |
|------------------------------------|---|---|
| Konstruktivismen | Dybdeløring: *Aktivt deltagende elever. *Ny informasjon sammen med eksisterende kunnskap. *Løringen påvirkes av blant annet miljøet. *Kritisk tenkning og forståelse fremfor hukommelsestrening. | Bidrar med dypere forståelse for hvordan ulike elementer fra dybdeløring og stasjonsundervisning kan knyttes sammen, og hvordan disse påvirker hverandre i lys av løringsteorien. |
| | Stasjonsundervisning: *Lører inntar rollen som veileder. *Fokus på samarbeid. | |
| Blooms taksonomi | Dybdeløring: *Differensiering. *Hjelp lærer til å utfordre elevenes tenkning på ett høgere nivå. | Trekker frem en måte for å differensiere undervisningen basert på elevenes nivå innenfor de kognitive kategoriene; huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skape |
| | Stasjonsundervisning: *Hjelp i utvikling av oppgaver basert på elevenes nivå. | |
| Gruppeinndeling og differensiering | Dybdeløring: *Ulike elementer i hjernen koblet til løring. | Gruppeinndeling er en vesentlig del av stasjonsundervinding. Teorien bidrar med utdypning i informantenes utsagn. |
| | Stasjonsundervisning: *Ulike utgangspunkt for valg av gruppeinndeling. *Kartlegge elevenes kunnskap for å legge til rette for best mulig læringsutbytte. | |
| Motivasjon | Dybdeløring *Viktig faktor for løring | Gir innsikt i hvordan man kan tilrettelegge et læringsmiljø som tilrettelegger for utvikling av motivasjon. |
| | Stasjonsundervisning *Autonomi, kompetanse og tilhøringhet. *erfaringer via andres opplevelser, verbale overbevisninger og fysiologiske tilstander. | |

Tabell 5: Oppsummering kapittel 2

Kapittel 3: Metode

Formålet med denne studien er å få ett innblikk i hvordan stasjonsundervisning kan bidra til dybdeløring i begynneroppløringen. Jeg ønsker å få frem læreres egne tanker og refleksjoner rundt temaet. Studien baseres på kvalitativ metode, hvor intervjuer har blitt benyttet for å innhente data. Ved å benytte seg av intervju har man mulighet til å få innsikt i andres menneskers opplevelser, holdninger og verdier om et emne (Dalen, 2011, s. 13). Lørerne som er blitt intervjuet vil bli referert til som informanter. Dette kapittelet vil gå dypere inn i valg av metode, selve forskningsprosessen, hvordan innhentet data har blitt analysert, studiens kvalitet samt hvilke etiske betraktninger som er blitt overveid.

3.1 Vitenskapsteori

Denne studien benytter seg av fenomenologisk vitenskapssyn, fordi det er læreres erfaringer og forståelser jeg søker etter. Fenomenologi refererer til læren av fenomener, som er det som viser seg eller blir erfart gjennom sansene. Innenfor den fenomenologiske undersøkelsen rettes oppmerksomheten mot den konkrete opplevelsen av verden, slik den oppleves fra individets perspektiv. Fenomenologiske tilnørminger søker etter å forstå og beskrive den subjektive opplevelsen av virkeligheten uten å legge til eksterne tolkninger eller forhåndsdefinerte begreper (Dalland, 2020, s. 48). Johannesen et al. (2004) påpeker at i et kvalitativt design tar en fenomenologisk tilnørming sikte på å undersøke og skildre menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen (Johannesen, et al., 2004, s. 76). Gjennom det fenomenologiske vitenskapssynet søker denne oppgaven å utforske og analysere læreres subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til bruken av stasjonsundervisning i begynneroppløringen, med spesielt fokus på hvordan denne undervisningsmetoden kan bidra til økt dybdeløring.

3.2 Forskningsmetode

3.2.1 Kvalitativ metode

I forskningen skiller vi ofte mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Forskningsmetodene inneholder ulike metoder for innhenting av data. Tidligere har de to metodene stått kritiske mot hverandre, men i nyere tid er det blitt større forståelse for at både kvalitative og kvantitative metoder har svakheter og styrker (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode hvor intervju blir benyttet for å innhente data, ettersom at denne metoden fokuserer på å utforske og forstå fenomener som er knyttet til mennesker og deres sosiale omgivelser (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitative metoder prioriterer nærhet mellom forsker og forsøkspersonene, i mitt tilfelle informantene. I kvalitative intervjuer er man ikke på jakt etter å kvantifisere, altså gjøre noe målbart, man ønsker å innhente kunnskap i form av uttrykt språk. Målet er å få data i form av ord fremfor tall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Kvalitative intervjuer forsøker å utforske og forstå verden sett fra perspektivet til intervjupersonene. Dette oppnås gjennom en samtale mellom intervjuer og intervjupersonen, hvor partene engasjeres i emner av felles interesse. I motsetningen til en enkel utveksling av synspunkter, er målet med denne samtalen å konstruere mening og oppnå forståelse som kan føre til ny innsikt og kunnskap (Dalland, 2020, s. 68).

3.2.2 Semistruktuert intervju

Problemstillingen min krever innsikt i fagpersoners tanker og erfaringer knyttet til hvordan stasjonsundervisning kan bidra til dybdelæring, dermed er det naturlig å benytte seg av intervju som metode. Det finnes ulike typer for intervju, men jeg har valgt å benytte meg av semistruktuert intervju. Semistruktuert intervjuer, også kalt halvstrukturert intervju, fokuserer på temaer forskeren på forhånd har bestemt (Dalen, 2011, s. 26). Det er vanlig å utarbeide en intervjuguide med overordnede spørsmål som skal danne grunnlaget for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Men man er ikke låst til å holde seg til intervjuguiden. Denne form for intervju gir forskeren gode muligheter til å stille oppfølgings spørsmål underveis i intervjuet. Det legger også til rette for at informantene kan ta opp temaer de selv ønsker, dersom temaene er relevante for problemstillingen og

forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I situasjoner hvor forsker skal forstå temaer fra hverdagslivet fra informantenes synspunkter er det passende å bruke semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Lærere bruker ulike læringsmetoder, og deres forståelse av metodene og begrepene varierer. Jeg ønsker å undersøke sammenhengen mellom bruken av stasjonsundervisning og dens bidrag til dybdelæringen. Det er naturlig at lærere vil ha ulike meninger og perspektiver på dette temaet, som påvirkes av deres foretrukne undervisningsmetode, skolens visjon, målsetting og kommunens satsing. Ved å bruke semistrukturerte intervjuer får man mulighet til å be om oppklaring når noe er uklart og å stille oppfølgings spørsmål. Dette åpner opp for å utforske informantens tanker, holdninger og begrunnelser, og dermed skape en dypere forståelse av perspektiver på temaet som utforskes.

3.2.3 Deduktiv og induktiv tilnærming

Det blir benyttet en blanding av deduktiv og induktiv tilnærming, på bakgrunn av at jeg tenker dette kan gi en dypere forståelse av forskningsspørsmålene. Deduktiv tilnærming blir brukt ved at jeg har startet med delvis forhåndsdefinert teori. Dette guidet utformingen av forskningsspørsmålene mine og den overordnede strukturen på intervjuguiden. Det er naturlig at denne tilnærmingen blir benyttet ettersom jeg på forhånd hadde en teoretisk forståelse av stasjonsundervisningen og dens bidrag til dybdelæringen, dette har veiledet meg i utformingen av forskningen min (Johannessen, et al., 2004, s. 49). Induktiv tilnærming blir benyttet ettersom at det er innsamlet data som avgjør kategoriene som blir benyttet i analysearbeidet. Det blir altså trukket slutninger basert på en eller flere spesifikke utsagn fra informantene (Høgheim, 2020, s. 207). Ved å bruke en kombinasjon av tilnærmingene dras det nytte av både det teoretiske rammeverket og funnene fra intervjuene, dette tror jeg kan bidra til en mer nyansert og helhetlig forståelse av forskningsspørsmålene og problemstillingen.

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Rekruttering og utvalg av informanter

Det finnes ulike måter for utvalg av informanter. I kvalitative studier ønsker man informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om temaet, informantene er altså ikke tilfeldig utplukket. Dette refereres til som strategiske utvalg (Tjora, 2021, s. 145). I min studie søker jeg etter kunnskap og erfaringer andre mennesker har innenfor stasjonsundervisning og dybdeløring i begynneroppløringen. Dermed var det naturlig for meg at informantene hadde erfaring innenfor dette temaet, og dermed er det valgt å benytte et strategisk utvalg.

Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene er en tidskrevende prosess (Dalen, 2011, s. 45). Med bakgrunn i at dette er en masteroppgave på 30 studiepoeng og et relativt lite forskningsprosjekt, i tillegg til tidsbegrensinger, er det valgt å holde antall informanter til tre personer.

Informantene er valgt ut etter samme kriterier: erfaring fra begynneroppløring og erfaring med å benytte seg av stasjonsundervisning med elever i begynneroppløringen.

Rekrutteringsprosessen bydde ikke på særlige utfordringer. For å kontakte lærere ble det benyttet e-post og telefon samtaler. Å ha lærere fra ulike kommuner var ønskelig, fordi dette forhøpentligvis ville øke variasjonen i erfaringer knyttet til temaet.

I tabellen under presenteres informantene med fiktive navn og nøkkel informasjon.

| Fiktivt navn | Pedagogisk profesjon | Ansiennitet i skole | Annen informasjon | Lokasjon |
|--------------|--|---------------------|--|---|
| Anne | Adjunkt, påbegynt opprykk (spesialpedagogikk og begynneroppløring) | 20 år | Flere års erfaring innenfor begynneroppløring og stasjonsundervisning. | Avsides beliggenhet, liten skole, på Sørlandet. |
| Gro | Førskole utdanning. Spesialpedagogikk. Begynneroppløring. Norsk. | 22 år | Flere års erfaring innenfor begynneroppløring og stasjonsundervisning. | Sentral beliggenhet, stor skole på Østlandet. |
| Kari | Adjunkt | 10 år | Flere års erfaring innenfor begynneroppløringen. | Sentral beliggenhet, stor skole på Sørlandet. |

Tabell 6: Oversikt over informanter

3.3.2 Forberedelser til intervju - intervjuguide

I forkant av intervjuene er det blitt gjort noen forberedelser. Prosjektet er søkt, og fått, godkjenning via *Sikt – kunnskapssektorens tjeneste leverandør* (se vedlegg nr. 1), det er blitt skrevet informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg nr. 2), og det er utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg nr. 3). I tillegg valgte jeg å lese meg opp på relevant litteratur på forhånd. For å kunne utarbeide en intervjuguide vil det å lese seg opp på litteratur tilknyttet temaet være en hjelp til å utforme relevante temaer og spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Når man gjennomfører forskning hvor intervju er metoden for innsamling av data vil det være behov for en intervjuguide, spesielt når man benytter seg av semistrukturert intervju. Intervjuguiden skal omfatte spørsmål som skal være med på å dekke de viktigste elementene studien ønsker å drøfte og belyse. Det er viktig at spørsmålene som stilles har en relevans i forhold til problemstillingen man ønsker å belyse (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden kan bli sett på som forskerens sentrale verktøy og sjekklister for gjennomføring av intervju (Grønmo, 2017, s. 171). For å utforme intervjuguiden ble det tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og funnet konkrete temaer som måtte undersøkes for å besvare disse. Videre fikk hvert av temaene tilhørende spørsmål. De første spørsmålene i intervjuguiden er bakgrunnsspørsmål, ved å starte intervjuet på denne måten øker man sjansen for at informanten føler seg avslappet og vell (Dalen, 2011, s. 26).

Spørsmålene man stiller har betydning på hva informantene forteller, det har altså stor betydning for datamaterialet. Studien søker etter innsikt i personers holdninger, tanker og erfaringer. For å få denne kunnskapen bør spørsmålene stilles på en måte som gjør at informantene forteller med egne ord om opplevelser, tanker eller holdninger (Dalen, 2011, s. 27). For å innhente informantenes subjektive meninger var måten å stille spørsmålene på noe jeg var oppmerksom på gjennom utarbeidingen av intervjuguiden. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd før intervjuet. Dette ble gjort for å skape en tryggere atmosfære for informantene. Det ga dem muligheten til å reflektere over spørsmålene på forhånd, noe jeg tenker kan føre til mer utfyllende svar.

Før intervjuene ble gjennomført med informantene ble det utført pilotintervju med medstudent. Dette valget ble tatt for å kvalitetssikre intervjuguiden. På bakgrunn av at noen av spørsmålene var omfattende og lange, noe som gjorde det vanskelig for pilotinformanten å trekke ut hva det egentlig ble spurt om, ble noen av spørsmålene omformulert. Jeg ble også observant på overgangene fra de ulike temaene. I pilotintervjuet ble disse delen tekniske og unaturlige, endring av dette var ønsket til de reelle intervjuene, dermed ble det viet oppmerksomhet til hvordan mer naturlige overganger kunne skapes. For å skape større kontinuitet i intervjuet, spesielt i overganger til nytt tema, ble det rettet bevissthet mot benyttelse av begreper informantene tidligere hadde anvendt. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg også trent på gjennomføringen av intervju, det å stille oppklarings- og oppfølgingsspørsmål, samt at lyd-opptakeren som skulle benyttes ble testet. Forhåpentligvis førte pilotintervjuet til at jeg ble tryggere når det kom til de reelle intervjuene.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Ved gjennomføring av intervju er det hensiktsmessig at informantene føler trygghet, for å best mulig legge til rette for dette var det ønskelig at intervjuene skulle bli gjennomført fysisk og at informantene fikk velge sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Dette var mulig i to av intervjuene. Det tredje intervjuet ble gjennomført via Teams-videosamtale grunnet den betydelige geografiske avstanden mellom meg og informanten, som gjorde videosamtale til den mest praktiske løsningen. Intervjuene bør gjennomføres et sted uten forstyrrelser og på et tidspunkt hvor informanten ikke har det travelt (Grønmo, 2017, s. 170-171). Gjennom intervjuene ble det ikke opplevd forstyrrelser og informantene fikk velge tidspunkt som passet best for dem. Ved intervjuene er det valgt å benytte diktafon-appen utviklet av UiO som lydopptaker. Diktafon-appen er direkte knyttet opp mot Nettskjema. Appen sikrer at innsamlet data blir behandlet og lagret på en sikker måte, hvor det kreves personlig pålogging for å få tilgang.

Intervjuene startet med en oppvarmingssamtale, samtalene hadde ikke sammenheng med intervjuet, men det var med på å skape en behagelig atmosfære (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg forsikret meg igjen om at informantene ønsket å delta og de skrev under på samtykkeskjema, og de fikk beskjed om at de kunne trekke seg på et senere tidspunkt. Det ble

informert om benyttelse av diktafon-appen for å ta lydopptak. Informantene fikk en kort innføring i hvordan intervjuet var strukturert, altså at det ville bli benyttet en intervjuguide som var delt opp i hovedtemaer og at det ville bli stilt oppfølgingsspørsmål underveis: dette forholdt jeg meg til underveis i intervjuene. Bruken av lydopptak ble benyttet for å rette all oppmerksomhet mot informantene, fremfor å rette konsentrasjon mot å notere ned informantenes svar. Det førte til en sikkerhet om at alle utsagn ble tatt opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Som avslutning på intervjuet fikk informantene spørsmål om de hadde noe mer de ønsket å si. Deretter ble lydopptakeren slått av, og vi hadde en kort samtale etterpå hvor jeg takket for at de deltok og vi snakket sammen om hvordan vi synes intervjuet hadde vært. Kvale & Brinkmann (2015) kaller en slik samtale etter intervjuet for debriefing (s. 161).

Etter første intervju ble jeg som forsker mer komfortabel i rollen som intervjuer, og var mer forberedt på hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne stilles underveis. Dette førte til at de siste intervjuene fikk bedre flyt. Varigheten på intervjuene var relativ lik. Intervjuet med Anne tok 36 minutter, intervjuet med Gro tok 42 minutter og det siste intervjuet med Kari tok 40 minutter.

3.3.4 Intervju av bekjente

Når forskere velger å inkludere personer de har et personlig forhold til i deres undersøkelser, kan dette påvirke dataene som samles inn. Dette skyldes at eksiterende relasjon kan introdusere en rekke skjevheter og forvrenginger i datainnsamlingen. (Dalland, 2020, s. 60). En av informantene mine, Gro, har jeg tidligere kjennskap til. Jeg var forberedt på at denne relasjonen kunne påvirke svarene til Gro og intervjuet i noen grad, men i praksis opplevde jeg at dette hadde svært liten innvirkning. De eneste situasjonene det ble lagt merke til vår tidligere relasjon var i de uformelle samtalene før og etter intervjuet, samt noen få øyeblikk under selve intervjuet. Det ble spesielt tydelig da Gro forklarte detaljer rundt stasjonsundervisningen, spesifikt om hvor de ulike stasjonene ble plassert og hvordan hun organiserte oppsettet for stasjonsundervisningen på tavla. Imidlertid, grunnet den semistrukturerte tilnærmingen, var det rom for å stille oppklaringsspørsmål i disse tilfellene, som tillot meg å sikre innsamling av nødvendig datamaterialet. På grunn av dette føler jeg

ikke at vår tidligere relasjon har hatt noen betydelig innvirkning på dataene som ble samlet inn.

3.3.5 Intervju ved bruk av videosamtale

Som tidligere nevnt var det ønskelig å gjennomføre intervjuene fysisk, dette på bakgrunn av at fysiske intervjuer ofte vil gi mer fyldig informasjon enn digitale intervjuer (Andersen & Skrede, 2023, s. 68). Det å gjennomføre intervjuet med Gro digitalt førte til både fordeler og ulemper. Det gjorde det lettere å finne tidspunkt for intervjuet, da vi ikke var avhengige av å måtte finne ett felles sted å møtes. Det førte også til at informanten valgte hvor hun ønsket å gjennomføre intervjuet. Informanten hadde da god mulighet til å gjennomføre intervjuet på et sted hvor hun følte seg trygg, dette kan være med på å skape en avslappet stemning i intervjuet (Tjora, 2021, s.135). De negative effektene ved å gjennomføre digitalt intervju var at lydopptaket fikk dårligere kvalitet enn de andre intervjuene. Det var også vanskelig å lese informantens kroppsspråk og mer utfordrende å skape øyekontakt kontra hvordan dette var i fysisk intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125-129). I det digitale-intervjuet var settingen også annerledes, det følte mer formelt, dette førte til at småprat ikke kom like naturlig som i de fysiske intervjuene.

3.3.6 Transkribering av innsamlet data

Transkribering av intervju kan være tidskrevende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Intervjuene ble spredd med flere dagers mellomrom, slik at transkribering av intervjuene kunne skje før nytt intervju ble gjennomført. Ved å gjøre dette hadde jeg kun ett intervju klart i minnet når det ble transkribert. Dette førte til at jeg i stor grad husket intervjuet og stemningen i det. Når man transkriberer, er det flere ulike valg en må foreta seg. For eksempel om uttalelsene skal transkriberes ordrett, altså ord for ord, med alle lyder og gjentakelser. Hvordan man velger å transkribere avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Som nevnt tidligere ble det benyttet diktafon gjennom nettskjema. Gjennom nettskjema har man mulighet til å få en digital transkribering av intervjuet. Dette ble benyttet, men det ble fort oppdaget at flere ord som ble uttalt på dialekt ikke ble riktig transkribert, noe jeg var forberedt på. Dermed ble det ferdig transkriberte materialet brukt

som utgangspunkt for videre redigering slik at intervjuene ble transkribert korrekt ut fra lydopptaket.

Det er valgt å transkribere alt til bokmål, selv om informantene og jeg snakker med dialekt. Dette valget ble tatt for å skape bedre leseforståelse og for å gjøre analysearbeidet enklere. Ut fra studiens formål vurderte jeg at det ikke var nødvendig å få med de språklige forskjellene dialekt medfører. Videre er det valgt å unnlate følelsesuttrykk, bekreftende ord (eks. «mhm» og «ja»), pauser og understrekninger da dette ikke ville ha betydning på analysen og resultatene mine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

3.4 Analysemetode

En essensiell del av forskningsarbeidet er å analysere den innsamlede data. Når man analyserer bryter man ned den sammensatte helheten i mindre deler for å deretter undersøke hver del sin mening eller budskap, og forholdet mellom delene. De ulike delene skal sammen gi informasjon om helheten, hvor målet er at analysen skal kunne forklare ett spørsmål eller problem som undersøkes (Høgheim, 2020, s. 199). Jeg har valgt å benytte meg av Virginia Braun og Victoria Clarkes tematiske analyse, denne består av seks ulike faser og videre i kapitlet vil de ulike stegene bli forklart, og det blir vist til hvordan analysemodellen er blitt benyttet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ved å benytte tematisk analyse rapporterer man opplevelser, betydninger og virkeligheten til deltakerne i studien. Dette innebærer at forsker identifiserer og analyserer de sentrale temaene som kommer frem gjennom dataene fra intervjuet. Temaene som oppstår, vil gi innsikt i hvordan informantene forstår og opplever temaet som undersøkes (Braun & Clarke, 2006, s. 81). På bakgrunn av dette vil tematisk analyse være en egnet strategi for å analysere de innsamlede dataene i min studie, ettersom at jeg søker etter erfaringer og tanker om hvordan stasjonsundervisning kan bidra til dybdeløring.

Fase 1: bli kjent med dataen. Den første fasen omhandler at man skal sette seg godt inn i den innsamlede dataen. Braun og Clarke (2006) hevder at denne fasen utgjør fundamentet for resten av analysen, og oppfordrer dermed til å prioritere denne fasen, selv om det kan være

tidskrevende (s. 87). Jeg har gjennomført intervjuene selv, ved å gjøre dette vil man komme til analysen med noen forkunnskaper om dataene, og kanskje ha noen innlede analytiske tanker. Fremdeles vil det være viktig at man fordyper seg i dataene, slik at man er kjent med bredden og dybden av innholdet. Etter gjennomføring av intervjuene ble de transkribert, som forklart i kapittel 3.3.6. Dette ga meg mulighet til gjentatt lesing av dataene, samtidig som man leter etter betydninger og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Ved å gjennomføre intervjuene selv, transkribere dem, lese dem og høre på dem, skapte jeg meg ett godt grunnlag for videre analyse.

Fase 2: generering av innledende koder. Etter man har blitt kjent med dataen (fase 1), starter fase 2 som omhandler å produsere innledende koder. Disse første kodene identifiserer deler av dataene som virker interessante for analysen, og viser til data eller informasjon som kan vurderes på en meningsfull måte i henhold til fenomenet som undersøkes (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I denne fasen fremheves tre elementer som kan være gunstig, 1) å kode så mange temaer/mønstre som mulig, ettersom at man ikke vet hva som vil være av interesse senere. 2) Å inkludere omkringliggende data i koding dersom det er relevant, 3) kode individuelle deler av dataen i flere «temaer» de passer inn, altså, en del av datamaterialet kan være ukodet, kodet en gang eller flere ganger (Braun & Clarke, 2006, s. 89). For å analysere datamaterialet har jeg valgt å bruke meg av programvaren NVivo. I fase 2 av analysen dannet jeg meg en rekke koder, figur 1 viser kodene som ble dannet i fase 2.

-
- Viktige mål begynneropplæring
 - utfordringer med implementering av stasjonsundervisning
 - Utdanning + erfaring
 - TPO i stasjonsundervisning
 - syn på dybdelæring
 - Syn på begynneropplæring
 - suksess med stasjonsundervisning
 - stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring
 - samarbeid og refleksjon
 - ressurser og støtte
 - motivere og engasjere
 - måle suksess av dybdelæring i stasjonsundervisning
 - kartlegging
 - gruppeinndeling
 - fremtidig utvikling
 - Forklaring av stasjonsundervisning
 - dybdelæring i samhandling med begynneropplæring

Figur 1: Koder i fase 2.

Fase 3: søking etter tema. I denne fasen skal kodene som ble laget i fase 2 bli omgjort til mulige temaer, kodeutdragene skal bli samlet innenfor temaene som blir identifisert (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I denne fasen vil man ha hoved-temaer, under-temaer, og alle utdrag av data som er blitt kodet blir satt sammen med temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 90). I slutten av denne fasen hadde jeg dannet meg overordnede temaer og undertemaer, hvor utsagn som var kodet ble satt sammen med passende tema.

Fase 4: gjennomgang av temaer. I dette stadiet skal man gjennomgå temaene opprettet i fase 3 for å justere dem. Noen temaer kan vise seg å ikke være støttet av tilstrekkelig data, andre kan deles opp eller forenes. I dette stadiet vurderer man også om datautdragene som er kodet danner mønstre. Dersom et mønster dannes, går man videre til neste fase. Dersom ikke, må man vurdere om temaet er problematisk eller om enkelte utdrag ikke passer inn, for å deretter justere temaet eller finne en ny plassering for utdragene. Målet er å sikre at temaene reflekterer dataens meninger nøyaktig (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92). Å danne gode kategorier som var representative var en viktig del av analyse arbeidet, jeg brukte mye tid i denne fasen, men kom etter hvert frem til at temaene var dekkende og gode nok til å arbeide videre med.

Fase 5: definere og navngi temaer. I denne fasen skal man for hvert tema finne egnede navn som fanger essensen av innholdet. Navnet skal harmonere med historien man ønsker å formidle basert på forskningsspørsmål og data. Her skal man gi en kort og presis forklaring på de ulike kategoriene, navngi dem på en treffende, presis og interessant måte, som hjelper leseren med å forstå hva kategorien handler om (Braun & Clarke, 2006, s. 92-93). Figuren under viser temaene jeg valgte å benytte meg av.

- Begrepet stasjonsundervisning
- Begrepet dybdelæring
- Metoder og tilnærminger i stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring blant elever i begynneropplæringen
- Læreres opplevelser av stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring
- Faktorer som påvirker stasjonsundervisning i å fremme dybdelæring

Figur 2: Temaer dannet i analysearbeidet.

Fase 6: lage rapport. Siste fase omhandler skriving av rapport, altså fortelle historien til dataene på en måte som viser leseren verdien og gyldigheten av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Dette vil bli presentert i kapittel 4, og videre drøftes i kapittel 5.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

Selv om resultater fra dagens forskning kan virke gyldige, er det viktig å anerkjenne at ny kunnskap, andre metoder og perspektiver kan utfordre dagens resultater over tid. Derfor bør kvaliteten på forskningen i hovedsak bedømmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert, fremfor å kun basere seg på de konkrete resultatene som presenteres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Tidligere i kapittelet er det vist til hvordan forskningen har foregått, de ulike stegene som er gjort for å innhente empiri. Avslutningsvis på dette kapittelet vil begrepene reliabilitet og validitet bli gjort rede for, og de etiske betraktningene som er relevante for forskningen vil bli presentert.

3.5.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at reliabilitet omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. De peker også på at reliabilitet ofte ses i sammenheng med spørsmålet om resultatene av forskningen kan bli replisert på et senere tidspunkt (s. 276). Det å gjenta forskning på et senere tidspunkt, «test-retest», for å se om resultatet blir det samme har blitt sett på som den beste måte å teste reliabiliteten til en studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). En kvalitativ studie vil være vanskelig å gjennomføre «test-retest» og få likt resultat. Dette fordi fenomener, tanker og synspunkter endres, og er ulike fra person til person (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). I mine intervjuer innhenter jeg tanker, erfaringer og perspektiver fra lærere i dagens skole. Det vil være sannsynlig at dersom samme forskning blir gjennomført på et senere tidspunkt vil resultatene variere. Dette kommer av at undervisningspraksis endres, informanter får andre holdninger, tanker og perspektiver. Fremfor å vurdere forskningens reliabilitet gjennom «test-retest», knytter Postholm og Jacobsen (2018) reliabilitet til «refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (s. 224). For å opprettholde dette presiserer de at «forskeren selv

reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette viser at reliabiliteten handler om påliteligheten til forskningen, eksempelvis hvor mye kan vi stole på at forskeren ikke har påvirket forskningen i for stor grad. Ved å reflektere og gjøre forskningsprosessen synlig, skapes det større pålitelighet til forskningen.

Postholm & Jacobsen (2018) viser til fem ulike områder forskeren må kunne beskrive for seg selv og andre når det kommer til spørsmål om reliabilitet (s. 225). Forsker skal kunne beskrive hvordan relasjonen har vært mellom seg selv og forskningsdeltaker. I intervju omhandler dette om at forskeren skal gi leseren innblikk i hvordan forsker opplevde relasjonen, dette gjør det mulig for leseren å reflektere over troverdigheten. Dette er synliggjort under delene *3.3.3 gjennomføring av intervju*, *3.3.4 intervju av bekjente* og *3.3.5 intervju ved bruk av videosamtale*.

Videre skal forsker kunne beskrive forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakerne. Dette omhandler at deltakerne må ha forutsetninger for å kunne svare på relevante spørsmål knyttet til problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). I min forskning vil det være lite hensiktsmessig å intervju en lærer som ikke benytter seg av stasjonsundervisning, ettersom at informant vil ha lavere mulighet til å komme med relevant informasjon, dermed er informantene strategisk valgt. Forskningen må også settes inn i en kontekst. Forsker må beskrive hvilken kontekst forskningen fant sted i og hvordan dette kan ha påvirket resultatet. Pågår det for eksempel en samfunnsmessig debatt om temaet som blir utforsket vil det være hensiktsmessig og gi leseren informasjon om dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226).

Det er viktig at forsker har reflektert over hvilken gruppe som ikke er representert. Ved å beskrive dette vil forsker og leser ha mulighet til å oppklare hvilken informasjon som kan ha blitt utelukket. Det siste området som blir trukket frem omhandler om en har fått registret det viktige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226-228). For å sikre dette i min forskning valgte jeg å benytte meg av lydopptak, dette sikrer at all informasjon informant kommer med blir registrert og gjør det mulig å høre på intervjuet flere ganger.

3.5.2 Validitet

Validitet innebærer at det som blir målt i en studie er relevant og gyldig i forhold til det fenomenet som undersøkes. Det vil si at dataene som samles inn må være betydningsfulle og pålitelige for å gi et nøyaktig bilde av det som studeres. Validitet kan sees på som en indikator på hvor godt en studie måler det den er ment å måle, og hvorvidt resultatene kan generaliseres eller anvendes i andre situasjoner (Dalland, 2020, s. 43-63). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at validitet også omhandler om metoden som er valgt undersøker det den er ment å undersøke (s. 276). For å sikre at validitet i denne studien valgte jeg å teste intervjuguiden i forkant. Dette gjorde at jeg ble mer sikker på at spørsmålene som var valgt ut førte til at jeg fikk empiri som var relevant for studien. I tillegg gjennomførte jeg en grundig gjennomgang av spørsmålene for å sikre at de var presise og forståelige, og at de omhandlet områder som var relevante for min studie. Dette sikret av svarene jeg mottok fra informantene var gyldige og passet til forskningens formål. Validitet spiller en viktig rolle i forskningen fordi det sikrer at forskningsfunnene er pålitelige, troverdige, relevante og generaliserbare.

3.6 Etiske betraktninger

Når man benytter seg av mennesker i forskning vil det alltid være etiske prinsipper man som forsker må ta stilling til. Kvale og Brinkmann (2015) viser til fire områder som vanligvis blir behandlet i etiske retningslinjer for forskning: *informert samtykke*, *fortrolighet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle* (s. 102). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) viser til ulike forskningsetiske retningslinjer forskere må forholde seg til, blant annet viser de til de fire overnevnte temaene, de påpeker også at alle som utfører forskning har ansvar for å ivareta forskningsetikken (NESH, 2021, s. 6). NESH (2021) viser til at man som forsker har ansvar for å informere og for å innhente *informert samtykke* fra deltakerne. Informasjonen som gis bør blant annet gi rede for forskningens formål, metode og tilnærming, samt hvilke personopplysninger som blir samlet inn og hvordan dette blir håndtert. Dersom det er sannsynlige konsekvenser ved å delta i forskningen skal dette også gis informasjon om. Samtykket som deltakere i forskningen gir baserer seg på informasjonen som er blitt tildelt (s. 18-20). Samtykket skal være fritt og informert. Et fritt samtykke innebærer at det er avgitt uten ytre press eller restriksjoner på personlig selvbestemmelse. Et

informert samtykke forutsetter at deltakerne på forhånd blir orientert om relevante aspekter ved deltakelse i forskningen (Dalen, 2011, s. 100).

Fortrolighet er det andre området Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem som vanlige behandlede etiske retningslinjer. De benytter seg av termene fortrolighet og konfidensialitet for å beskrive hva som menes med det forskningsetiske prinsippet konfidensialitet (s. 106). Konfidensialitet handler om at det skal være en enighet mellom forsker og deltakerne om hva som blir gjort med den innsamlede data. I praksis omhandler det at det kun er forskeren som skal vite hvem som deltok i studien (Kaiser, 2012, s. 457). «Forskere troverdighet og deltakers tillit til forskning er nært knyttet til denne konfidensialiteten» (NESH, 2021, s. 24). Troverdigheten til den som forsker har en innvirkning på konfidensialiteten. Forskere er avhengig av tillit fra deltakerne for å kunne samle pålitelige og nøyaktige data. Dersom deltakere er urolige for at informasjonen de deler ikke blir behandlet konfidensielt kan det føre til redusert deltakelse fra informanten.

Ved gjennomføring av kvalitative studier bør man forholde seg til *konsekvensene* som kan oppstå, både hensyn til mulig skade og fordeler som kan forekomme ved å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). NESH (2021) og Kvale og Brinkmann (2015), er enige om at det er viktig å vurdere belastningen forskningen kan legge på deltakerne i forhold til nytten den har for samfunnet og verdien forskningen har for dem som deltar (s. 27-28, s. 107). Som forsker har man med dette et ansvar for å nøye vurdere hvilke konsekvenser som kan fremkomme for deltakerne, og at disse mulige konsekvensene blir formidlet til deltakerne før datainnsamlingen starter.

Forskere rolle og integritet spiller en stor rolle når man benytter seg av intervju som metode. Intervjueren fungerer som hovedverktøyet for datainnsamlingen, derfor øker viktigheten av forskerens rolle og integritet i denne sammenheng. I kvalitativ forskning er forskerens rolle som person og integriteten til forskeren avgjørende for kvaliteten og de etiske beslutningene som tas underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det er forskerens selvstendige ansvar å påse at etiske prinsipper og handlinger blir ivaretatt gjennom forskningen. Dette ansvaret er lovfestet i Norge i forskningsetikkloven, hvor det heter: «Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte

aktiviteter.» (Forskningsetikkloven, 2017, §4). Ved gjennomføring av forskning hviler ansvaret på forskeren for å nøye vurdere og ivareta etiske prinsipper. Dette inkluderer hensyn til innhenting av samtykke, informasjon, konsekvenser og opprettholdelse av fortrolighet/konfidensialitet.

Kapittel 4: Funn

I dette kapitelet vil funnene fra det innsamlede datamaterialet bli presentert. Jeg gjennomførte tre intervjuer og har dermed tre informanter i mitt datamateriale. Informantene har fått fiktive navn, som vist til i kapittel 3.3.1, Anne, Gro og Kari. Problemstillingen «Hvordan kan stasjonsundervisning bidra til dybdeløring blant elever i begynneroppløringen?» er på jakt etter informantenes synspunkter og tanker, for å få frem dette har jeg valgt å inkludere direkte sitater, hvor flertallet vil bli kommentert. I kapittel 3.4 ble det vist til, og forklart, hvordan tematisk analyse er benyttet for å analysere den innsamlede dataen. Det kommer frem at informantenes svar er kategorisert inn i fem temaer; «begrepet stasjonsundervisning», «begrepet dybdeløring», «metoder og tilnørminger for å fremme dybdeløring», «læreres opplevelser av stasjonsundervisning for å fremme dybdeløring blant begynneroppløringselever», samt «faktorer som påvirker effekten av stasjonsundervisning i å fremme dybdeløring». Videre i dette kapitelet vil resultatene fra intervjuene i disse temaene bli presentert. Tabell 7 viser hvordan temaene er plassert i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, samt tilhørende koder.

| Hvordan kan stasjonsundervisning bidra til dybdeløring i begynneroppløringen? | |
|--|--|
| Begrepet stasjonsundervisning Definisjon av stasjonsundervisning Utfordringer Eksempler på stasjonsundervisning | |
| Begrepet dybdeløring Definisjon av dybdeløring Dybdeløring + begynneroppløring Eksempler på dybdeløring | |
| FS1: Hvilke konkrete metoder og tilnørminger benytter lærere i stasjonsundervisningen for å fremme dybdeløring blant elever i begynneroppløringen? | FS2: Hvordan opplever og vurderer lærere effekten av stasjonsundervisning i å fremme dybdeløring blant begynneroppløringselever, og hvilke faktorer mener de påvirker denne prosessen? |
| Metoder og tilnørminger i stasjonsundervisning for å fremme dybdeløring blant elever i begynneroppløringen Differensiering Samarbeid Refleksjon Veiledning Teknologi | Læreres opplevelser av stasjonsundervisning for å fremme dybdeløring Stasjonsundervisning → dybdeløring Sosialt Oppfølging Refleksjon Få elevene i tale Variasjon |
| | Faktorer som påvirker stasjonsundervisning i å fremme dybdeløring Struktur Grupper Mestring Variasjon |

Tabell 7: Problemstilling - forskningsspørsmål - tema - koder

4.1 Begrepet stasjonsundervisning

På bakgrunn av at problemstilling og forskningsspørsmålene omhandler stasjonsundervisning ønsket jeg å høre informantenes syn og tanker rundt begrepet stasjonsundervisning. Ved å stille spørsmålet «Kan du forklare hva stasjonsundervisning er, og hvordan det skiller seg fra andre undervisningsmetoder?», skapes det mulighet for å få en forståelse for hva informantene legger i begrepet stasjonsundervisning. Jeg har valgt å presentere dette ettersom at det er med på å gi relevant forståelse videre i presentasjonen av funn, samt i drøftingen. Informantene svar er som følgende:

Det går ut på å dele barna inn i grupper og ha forskjellige faste stasjoner som alle skal ha, eller alle skal inn via alle stasjonene. [...] Også har vi alltid en ekstra stasjon, altså vi har fire grupper og fem stasjoner. [...] Det skiller seg fra andre undervisningsmetoder ved at elevene skal jobbe selvstendig på flere av stasjonene og ved at jeg som lærer sikrer at jeg ser alle elevene og får snakket med absolutt alle i en undervisningsøkt. (Anne)

Vi lager undervisningsopplegg som tilpasses gruppa som skal ha det. Og når vi har stasjonsundervisning så har vi gått igjennom alt de skal gjøre på forhånd. De vet hva de skal gjøre på de ulike stasjonene. Også sier jeg at enere skal dit, toere skal dit, og så videre. Også setter vi av en tid de skal bruke på hver stasjon før de bytter til neste. [...] Det skiller seg ut fordi du er så tett på dem. Også er det sånn du får elevene trygge fordi alle får uttalt seg. (Gro)

Forskjellen mellom stasjonsundervisning og den typiske «tavle» undervisningen er jo at med stasjonsundervisning møter du som lærer en mindre gruppe elever, kontra når du arbeider med hele klassen. Stasjonsundervisning i mine øyner er at jeg deler klassen opp i ulike grupper, også har jeg ulike stasjoner alle sammen skal gjennom. (Kari)

Funnene viser at de tre lærerne har relativt likt syn på stasjonsundervisning, ved at stasjonsundervisning er preget av organisering i grupper og ulike stasjoner som alle gruppene

skal gjennom. Når det gjelder hvordan stasjonsundervisning skiller seg fra andre undervisningsmetoder, viser svarene en viss variasjon, men alle berører likt grunnleggende prinsipp: at man som lærer møter en mindre gruppe med elever og dermed får mulighet til å se og snakke med hver elev.

4.2 Begrepet dybdelæring

Jeg valgte å stille informantene spørsmålet «hvordan vil du definere begrepet dybdelæring i sammenheng med begynneropplæringen?». Dette er inkludert på lik linje som med spørsmålet som omhandler forklaring av stasjonsundervisning, ettersom det gir relevant forståelse for videre presentasjon av funn og drøfting. På dette spørsmålet trekker de tre informantene frem at det handler om å kunne bruke det man har lært i ulike sammenhenger. Anne trekker også frem at det omhandler evnen til kritisk tenkning og refleksjon. Gro trekker inn både dybde og bredde når hun definerer begrepet i sammenheng med begynneropplæringen.

[...] også det at de kan se sammenhengen. Hvor du jobber med enkelte elementer, og at du klarer å dra det inn i andre settinger. Så de har en relasjonell måte å lære på. De kan dra det med seg i andre settinger, de lærer hvordan de kan bruke tingene de har lært. Altså du går ikke bare i dybden. Det er så klart den ene siden. Men at du klarer å utvikle elevenes ståsted. Summen av å både gå i bredden og dybden tenker jeg. Så ikke bare instrumentell, men også relasjonell. (Gro)

Sitatet viser hvordan Gro trekker dybde og bredde inn i sin forklaring på dybdelæring. Hun mener at dybdelæringen skjer når man benytter seg av både instrumentelle og relasjonelle undervisningspraksiser.

Både Gro og Kari delte eksempel på dybdelæring i begynneropplæringen. Eksemplene er som følgende:

For eksempel om det skal være 100-ordslisten, altså de mest brukte ordene. At du da klarer å bruke det i en setning, at du klarer å utvikle ordet, at du ser gradene av ordet. Bruke det på mange forskjellige måter. At du får elevene til å reflektere litt over prosessen selv. (Gro)

Når vi lærer å lese, så lærer vi ikke å lese bare for å lese på skolen. Vi lærer det for å kunne bruke internett, lese skilter som står langs veien, lese aviser og så videre. Da lærer vi det for å kunne benytte oss av det i ulike sammenhenger. (Kari)

Felles for eksemplene er at de fremhever at kunnskapen skal kunne brukes på ulike måter. Gro påpeker at en del av dybdeleringen vil være å reflektere over selve prosessen. Videre stilles informantene spørsmålet «Hva tenker du angående viktigheten av dybdelering for elever i begynneropplæringen?», informantenes respons er som følgende:

Når jeg tenker på begynneropplæringen så tenker jeg jo mye mer på de grunnleggende ferdighetene. For det er jo der selve fundamentet er, det er jo det som på å en måte må ligge til grunn og være på plass. Så er det klart at jeg er ikke vandt til å tenke dybdelering på de minste og i begynneropplæringen. Men nå når jeg har tenkt litt på dette, så er det jo klart at det er jo allikevel det vi driver med, og det vi begynner å legge grunnlaget for. For å i det hele tatt kunne få de til å ha en mening, få de til å stå litt opp for seg selv, og si hva de tenker og hvordan de tenker. (Anne)

Jeg tenker det er kjempeviktig. Det er her du kan få overgått prosessen til elevene. At du får gått i dybden og bredden. Du må altså finne ut hvor elevene står. Så du vet hvordan du skal tilpasse sånn at du når frem til elevene på det behovet de har. At vi greier å legge til rette slik at vi kan iaktta den prosessen elevene er i. Det at læringsprosessen til elevene følges opp. Er begreper temaet, så må vi bruke det, snakke om det, vende på det, jobbe med det på mange måter slik at det setter seg hos elevene, det er kjempeviktig, jeg tenker det kanskje er litt viktig å få inn denne arbeidsmåten tidlig. (Gro)

Jeg tenker at dybdelering er positivt, men at det kanskje er litt vanskelig å få inn i begynneropplæringen. Eller vanskelig er kanskje feil ord å bruke, for jeg merker jo at

elevene bruker det de lærer i ulike situasjoner. Men at det kanskje ikke er noe jeg som lærer har veldig stort fokus på. Men jeg tenker at det kanskje blir en litt annen form på dybdelæring i begynneropplæringen kontra hva det gjør senere. Hvertfall sånn helt i starten av skoleløpet. (Kari)

Informantenes synspunkter har stor variasjon angående viktigheten av dybdelæringen i begynneropplæringen. Anne påpeker at hun anser de grunnleggende ferdighetene som avgjørende, samtidig erkjenner hun at dybdelæring forekommer i begynneropplæringen. Videre påpeker hun at de første årene på skolen legger grunnlaget for den senere dybdelæringen. På den andre siden ser Gro på dybdelæring som en vesentlig del av begynneropplæringen, og hun understreker betydningen av å starte med dybdelæring fra tidlig skolegang. Kari deler synspunktet til Anne, at dybdelæring tar en annen form i begynneropplæringen. Det er tydelig at informantene har ulike perspektiver på dette temaet, deres synspunkter viser en variasjon av meninger og tanker rundt temaet. Hvor det kommer frem at to av informantene har manglende forståelse og bevissthet rundt dybdelæringsbegrepet.

4.3 Metoder og tilnærminger i stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring blant elever i begynneropplæringen

Forskningsspørsmål nummer en er «hvilke konkrete metoder og tilnærminger benytter lærere i stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring blant elever i begynneropplæringen?».

Funnene som blir presenter i denne delen er delt opp i under-temaer, henholdsvis *differensiering, samarbeid, refleksjon, veiledning, og teknologi.*

4.3.1 Differensiering

Underveis i de tre intervjuene dukker begrepene *differensiering* og tilpasset opplæring opp. Dette gir en pekepinn på at dette er temaer som er relevant innenfor stasjonsundervisning og

dybdelæring. Informantene blir eksplisitt spurt om hvordan man kan tilpasse stasjonsundervisningen for å møte behovene til elevene.

De kan få ulike oppgaver på den jobbe stasjonen, uten at det egentlig er så veldig synlig for dem at de ulike gruppene jobber med ulike oppgaver. På stillelesing stasjonen velger de egen litteratur, slik at det passer med både interessen deres og hvor mye de kan lese. På stasjonen jeg er på så er det veldig tilpasset. Her er det stor forskjell på nivåer på de bøkene jeg har valgt til dem. På læringsbrett kan det også tilpasses ved at de kan få forskjellige oppgaver. Og da spesielt med disse adaptive programmene. (Anne)

Det handler om kartlegging. Du må vite hvor elevene står. Vi må kartlegge slik at vi vet hvor støtet skal inn. Når jeg har kartlagt dem vet jeg hvor de står, hva de mestrer og hva som er vanskelig. Det er dette jeg lager gruppene og oppgavene ut fra. (Gro)

Da er det først og fremst viktig å vite hvor elevene er. Når jeg vet hvor hver enkelt elev står sånn læremessig så vet jeg også hva de trenger å jobbe med. Når vi bruker iPad bruker vi ofte programmer som følger elevenes utvikling, programmer som er adaptive, det er en måte det blir tilpasset. På veiledet lesing stasjonen blir det tilpasset ved at jeg vet hvor elevene er i leseutviklingen og kan da legge til rette for hva de ulike gruppene skal jobbe med og lese der. (Kari)

Informantene har fokus på kartlegging av elevene. Gi ulike oppgaver som er tilpasset de ulike gruppene slik at de jobber med fagstoff som er tilpasset deres kunnskap og forståelse. Ved bruk av iPad fremhever informantene bruken av adaptive apper som en god løsning på tilpassing.

4.3.2 Samarbeid

Ordet *samarbeid* går igjen flere steder i det innsamlede materialet. Intervjupersonene benytter seg av ordet blant annet når de snakker om gruppesammensetning, på lærerstyrt stasjon, selvstendige stasjoner og når det kommer til det organisatoriske, som forflytting fra stasjon til

stasjon og det faktum at lærer ikke skal forstyrres. Under presenteres ett utvalg av eksempler på hvordan informantene forteller om samarbeid i forhold til både stasjonsundervisning og dybdelæringen.

Når informantene fikk spørsmål om hvordan de bestemmer gruppene, forteller de om at gruppene er satt sammen på bakgrunn av nivå, men også ut fra hvem som fungerer sammen og klarer å samarbeide. Kari sa blant annet «det er viktig at elevene mestrer å samarbeide, for å hjelpe de på veien pleier jeg derfor å ta det med i betraktningene når det kommer til gruppe sammensetninger». Det blir altså lagt fokus på at sammensetningen av elevene skal ha forutsetninger for at de klarer å samarbeide. Ut fra ett av Gro sine utsagn kan det virke som at ved å la elevene jobber i grupper med ulike medelever økes evnen til samarbeid, hun nevner:

Stasjonsgruppesammensetningene varierer ut fra hva vi har fokus på, og det har de alltid gjort. Dette har vært med på at elevene har blitt vandt til å samarbeide med hvem som helst. Det er også noe de blitt veldig gode på. Det kommer nok av at når vi har stasjonsundervisning må de hjelpe hverandre og samarbeide fordi jeg ikke skal forstyrres. (Gro)

Anne snakket også om at elevene ikke har lov til å forstyrre lærer. For å løse dette forteller hun om at samarbeid er en faktor for å løse dette.

[...] Det må være oppgaver de har forutsetninger for å mestre, også prøver jeg å lære de opp til at de skal samarbeide og hjelpe hverandre, liksom spør hverandre om hjelp i gruppene dersom de trenger hjelp til noe. Enten om det er en oppgave som de ikke forstår, eller om det er hjelp til å komme inn på læringsbrett, eller om det er å spise en blyant. (Anne)

Kari trekker frem det samme som Anne og sa at «samarbeid er en veldig viktig faktor når vi har stasjonsundervisning, jeg er ikke tilgjengelig for å hjelpe de, så de må hjelpe hverandre».

Gro forteller at hennes rolle i gjennomgangen av stasjonene har innvirkning på samarbeidet. Hun beskriver at dersom hun er engasjert og viser at hun har troen på elevene så smitter det over på dem. Dersom hun er godt forberedt og presiserer at samarbeid er viktig, merker hun at

elevene samarbeider mer og bedre underveis i økten. Hun trekker også frem at aktivitetene og oppgavene elevene skal gjennom må være engasjerende for elevene for at samarbeidet skal fungere best mulig. Kari forteller om hvordan samarbeid på stasjonen hvor elevene skal bygge og på stasjonen hvor de skal arbeide er med på å bringe frem ulike perspektiver.

På de to stasjonene er det sånn at jeg ønsker de skal samarbeide. Når de samarbeider så har de med seg ulike perspektiver, erfaringer og kunnskaper til det de jobber med. Når de samarbeider og deler tankene sine så tror jeg det kan føre til en mer mangfoldig og rikere forståelse av det vi jobber med, fordi de da blir eksponert for ulike synspunkter og tilnærminger til en og samme oppgave. Det er noe jeg tror kan være viktig for dybdelæringen. (Kari)

Sitatet fra intervjuet med Kari viser hvordan hun ser samarbeid i sammenheng med dybdelæring. Anne viser gjennom intervjuet til hvordan samarbeid er med på å skape sosial læring. Hun snakker om viktigheten av sosial læring, og hvordan dette er en forutsetning for at elevene skal trives og kunne lære på skolen.

[...] Bare dette med hvordan man skal irettesette seg andre, hvordan de skal forholde seg til andre gruppen, forholde seg til skolens regler, det en kjempe jobb for flere. [...] Når elevene jobber sammen så får de mulighet til å lære av hverandre ved å samhandle og observere hverandre. Dette er noe som kan utvide forståelsen og ferdighetene deres. (Anne)

Anne trekker her frem viktig elementer i begynneropplæringen, og viser til hvordan elevene gjennom samarbeid kan lære av hverandre. Ut fra utsagnene til informantene kan det sies at de ser på samarbeid i stasjonsundervisning som en måte å fremme dybdelæringen ved at samarbeid kan engasjere elevene i aktive, sosiale og meningsfulle læringsopplevelse som er med på å styrke deres forståelse, ferdigheter og motivasjon for både faglig og sosial læring. Når informantene snakker om samarbeid, blir refleksjon nevnt i sammenheng ett par ganger gjennom intervjuene.

4.3.3 Refleksjon

Informantene trekker frem at *refleksjon* er en del av dybdelæringen, og at refleksjon ofte skjer når elevene samarbeider. Når Anne definerer dybdelæring inneholder definisjonen at refleksjon er en del av det, «[...] og også det der med evne til kritisk tenkning og refleksjon.». Kari forteller om at hun benytter seg av flere tilnærminger når de jobber med stasjonsundervisning, sitatet under viser at refleksjon er en av tilnærmingene.

Når vi jobber med stasjonsundervisning er det jo flere tilnærminger til læringen i løpet av en undervisningstime. [...]. På den veiledete lesing stasjonen er det mye refleksjon. Vi reflekterer over tekstene vi leser, både skrift og bilde. Her er jeg opptatt av å høre elevenes forkunnskaper, og deretter om de fikk noe ny informasjon ved å lese og snakke om boka. (Kari)

Kari fokuserer på refleksjon på den veiledete lesing stasjonen. Anne forteller også om hvordan de reflekterer på den veiledete lesing stasjonen. Hun legger også til at det kan være vanskelig å vite sikkert om det skjer refleksjon på de andre stasjonene ettersom hun ikke er der. Hennes erfaring, og forståelse er derimot at på både byggestasjonen og arbeidsstasjonen foregår det refleksjoner.

4.3.4 Veiledning

Veiledning er et tema som i hovedsak blir snakket om når informantene forteller om den veiledete lesing stasjonen. Her forteller de om hvordan de veileder og støtter elevene. Anne forklarer denne stasjonen på følgende måte

[...] Vi snakker om boken de har, eller skal ha, ut fra hvilken dag i uka det er. Vi prøver å få dem til å reflektere over både innhold og teksten. Også leser de litt høyt. Da sørger man for at man er helt sikker på at man har fått sett alle. Man blir sikker på hvor de er i leseutviklingen og vet at alle har fått sagt noe. Når vi er her sammen en så liten gruppe så har jeg mulighet til å støtte opp elevene der de trenger det, og veilede

dem i rett retning. Det gjør det også trygt for dem, de er få sammen og de får støtte når de trenger det. (Anne)

Anne vektlegger på denne stasjonen at elevene skal få brukt stemmen sin, både ved lesing og reflektering. Samtidig som hun har fokus på å få sett alle elevene og veilede dem videre. Gro legger mye vekt på bruken av konkreter, spesielt på stasjonene hvor elevene ikke har tilgang på lærer.

Vi bruker masse konkreter, og jeg synes det er viktig. De har tilgang på tallinje, bokstavlinje og andre fysiske konkreter som klosser. De har altså hjelpemidler tilgjengelig uavhengig av hvilken stasjon de er på, både visuelle, men også konkreter de kan ta og føle på. (Gro)

Ved å ha konkreter tilgjengelig har elevene mulighet til å bli veiledet på de stasjonene læreren ikke er på. Gro legger også til «Ved å ha bokstavlinje og tallinje så får elevene hjelp ved å skrive bokstavene og tallene rett», dette støtter opp tanken om at konkretene fungerer som en veiledning for elevene.

Kari nevner mye av det samme som Gro angående hvordan den veiledet lesing stasjonen har stort fokus på veiledning, hun forklarer det slik

Det er jo som ordet sier, veiledet lesing, her handler det om å veilede elevene. Dette er kanskje det jeg har som hovedfokus på denne stasjonen. Her skal jeg veilede dem, og jeg har mulighet til det ettersom at jeg sitter der med et lite antall elever, og ofte trenger elevene på samme gruppe veiledning på samme ting. Her får jeg også ett tydelig bilde av hva elevene trenger veiledning til, og det hjelper meg i andre timer, da vet jeg hvilke elementer elevene trenger veiledning på når det angår lesing. (Kari)

Her forklarer Kari at stasjonsundervisningen gir henne mulighet til god veiledning på den stasjonen hun er på, men at det også gir henne et bra utgangspunkt for hvilke situasjoner elevene trenger veiledning i, informasjonen hun innhenter her benytter hun seg av i andre timer hvor de ikke har stasjonsundervisning.

Oppsummerende kan det sies at veiledningen foregår både på den veiledete lesing stasjonen, men ved å benytte seg av konkreter får elevene veiledning i en annen form enn av lærer. Ved å møte elevene tett og i små grupper gis det mulighet for tettere veiledning og dypere forståelse for hvilke elementer elevene trenger veiledning på.

4.3.5 Teknologi

Mot slutten av intervjuet får informantene spørsmålet «hvilke ressurser, verktøy eller digitale programmer vil du anbefale for lærere som ønsker å implementere stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring i begynneropplæringen?». Her trekker informantene i hovedsak frem digitale programmer, altså *teknologi*, hva de fremhever er ulikt. Anne og Kari forteller om at de anbefaler bruken av adaptive apper når det kommer til bruken av digitale verktøy og de legger begge til at dette er noe de skulle ønske det var mer av. Kari begrunner dette med «[...] Det er liksom det jeg føler er det tryggeste elevene kan gjøre på iPad, da vet jeg at det liksom er best mulig tilpasset hver enkelt elev». Gro fremhever at hun bruker iPad lite, og hun er motstander av bruken av iPad. Begrunnelsen hennes er «[...] Jeg synes det er viktig å bruke hele sanseapparatet og det føler jeg du mister når du bruker en iPad [...]». Informantene stiller seg ulikt til bruken av teknologi, men alle sier de velger å benytte seg av det når de har stasjonsundervisning.

4.4 Læreres opplevelser av stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring

Når informantene får spørsmål om de tenker at stasjonsundervisning kan fremme dybdelæring i begynneropplæringen svarer alle tre at de tror det. Videre får de spørsmål om hvordan de tenker at stasjonsundervisning kan fremme dybdelæringen, da svarer informantene følgende:

På den veilede lesing stasjonen, som er voksenstyrt er det jo dette med at de blir bedre på å reflektere over innholdet i de ulike tekstene. De kan komme lenge etterpå å si at de husker noe de lærte om i den ene boka. Her får de også komme med de

forkunnskapene de har om temaet bøkene handler om. [...] Med stasjonsundervisning sikrer man at man kan få alle sammen i tale. [...] Ved å være i en så liten gruppe så tvinger det dem litt mer til å høre sin egen stemme og ha en mening om noe. (Anne)

Du har mulighet til å trekke ut de elementene du ønsker å spenne over. På samme tid kan du gå gjennom ulike vinklinger på samme tema. På fire forskjellige stasjoner kan du ha fire ulike innfallsvinkler for eksempel. [...] Vi går alltid gjennom ting i fellesskap, også jobber vi i stasjoner også oppsummering i fellesskap igjen. Det gjør det enda mer trygt for dem. Så de tør å dele i plenum. Jeg tror det kan bidra til å øke dybdelæringen. (Gro)

Vi får jobbet med samme tema på ulike måter. Elevene lærer ulikt, så da med stasjoner så klarer vi kanskje å treffe slik at alle elevene får gjort noe som passer til deres læringsstil. Også er det jo flere sosiale aspekter med det, det tenker jeg også er en del av dybdelæring. Elevene må samarbeide og hjelpe hverandre underveis. (Kari)

Anne og Gro viser til at det å få elevene i tale er ett element i stasjonsundervisning de opplever er med på å fremme dybdelæringen. Både Gro og Kari trekker frem at man får jobbet med samme tema på ulike måter ved stasjonsundervisning. Dette er med på å skape variert undervisning og legger til rette for ulike inngangsportaler til samme tema, som øker sannsynligheten for at elevenes læringsstiler blir ivarettatt.

4.5 Faktorer som påvirker stasjonsundervisning i å fremme dybdelæring

Gjennom de tre intervjuene kommer det frem flere faktorer som er med på å påvirke stasjonsundervisningens bidrag til å fremme dybdelæring. Analysen finner tre faktorer alle informantene trekker frem, *struktur*, *gruppesammensetning* og *motivasjon*, fortsettende avsnitt tar for seg informantenes utsagn knyttet til faktorene.

Første faktor er *struktur* på stasjonsundervisningen. Informantene fremhever at det er essensielt å ha en god og innarbeidet struktur for å kunne legge til rette for at elevene skal få et godt læringsutbytte og ha mulighet for dybdeløring. Anne forteller om hvordan læringen forsvinner dersom stasjonsundervisningen ikke er satt i et godt system, «En må jobbe veldig for å få satt det i system, for hvis du ikke får de selvstyrte stasjonene til å fungere så mister du mye av vitsen». Gro informerer om hvordan det å ha ett innarbeidet system som elevene er kjent med gjør det trygt for dem, noe hun tenker kan øke muligheten for dybdeløring.

[...] jeg fokuserer på at elevene ikke skal møte noe nytt når de kommer på stasjonene, det skal være noe vi har gjennomgått tidligere, om det er ett tema eller om det er arbeidsmåten. Elevene vet også «gangen» i stasjonsundervisning, vi har stasjonene på likt sted hver gang og går gjennom de i fellesskap før vi starter. Jeg tegner også rekkefølgen på stasjonene opp på tavla. Dette er med på å gjøre det trygt for dem, og for flere av elevene er dette en forutsetning for at de skal klare å dykke dypere ned i emner og tilegne seg ny kunnskap. (Gro)

Ved å implementere faktorene som Gro nevner vil det være naturlig å tenke at dette gjør situasjonen mer trygg for elevene, og at trygghet fører til bedre læringsutbytte.

Tidligere presenterte funn viser til *gruppesammensetning*, informantene fokuserer på faglig nivå på elevene samt at gruppene skal fungere sosialt. Informantene viser også til viktigheten av å ha grupper som fungerer. Kari forklarer dette tydelig i intervjuet.

Sammensetningen av grupper er noe som er viktig i stasjonsundervisning, det er viktig å ha grupper som fungerer godt sammen. Har vi grupper som ikke fungerer godt sammen mister man mye av poenget med denne metoden å arbeide på, og man risikerer at det meste av læringsutbytte forsvinner og at det skapes mye små konflikter. Dette er fordi jeg ikke har mulighet til å følge opp alt som skjer på hver stasjon, jeg må altså stole på at elevene får til å fungere i samhandling sammen samtidig som de klarer å gjennomføre oppgavene på stasjonene. (Kari)

Sitatet viser tydelig hvordan gruppesammensetning er faktor som har påvirkning på stasjonsundervisningen for å fremme og bidra til dybdeløring. Den tredje, og siste faktoren

som blir trukket frem er *motivasjon*. Informantene er enige om at motivasjon er ett viktig element når det kommer til dybdeløring.

Jeg tenker det er kjempeviktig at det er et godt og stort utvalg i forhold til både de små bøkene jeg deler ut til dem, men også i bøkene de selv kan velge på stillelesing stasjonen. Vi må liksom ha noe som treffer alle elevene for det er med på å holde motivasjonen deres oppe. Også er det jo sånn at jeg tror min motivasjon smitter litt over på elevene, for jeg liker veldig godt denne måten å arbeide på og det tror jeg påvirker barna. Også gir de selv uttrykk for at de liker det. Men jeg tror den motivasjonsbiten er veldig viktig, det vet vi jo egentlig når det kommer til læring at den er, og jeg vil jo virkelig tro det samme gjelder når vi tenker dybdeløring, da er kanskje motivasjonen enda mer viktig. (Anne)

Sitatet hentet fra intervjuet med Anne viser både eksempler på hvordan elevenes motivasjon blir opprettholdt; stort utvalg i bøker og hennes egen motivasjon. Det viser også til viktigheten av motivasjon for å skape dybdeløring. Gro viser til viktigheten av motivasjon ved å si:

[...] Det er både overraskelsesmomenter og mestring vi møter i stasjonsundervisning. Dette tror jeg er med på å holde elevene motiverte og at det er med på å skape ny motivasjon. [...] For å opprettholde motivasjonen tror jeg det er viktig med den variasjonen stasjonsundervisning fører til, og at vi passer på at vi legger inn elementer som elevene synes er gøy. For motivasjonen er ekstremt viktig når det kommer til læring og dybdeløring [...]. (Gro)

Stasjonsundervisning bringer altså med seg overraskelsesmomenter, mestring og variasjon ifølge Gro, og disse tre elementene er med på å styrke motivasjonen til elevene. Slik som Anne, trekker Gro også frem at motivasjon er en viktig faktor når det kommer til læring. Ut fra informantenes utsagn er struktur, gruppesammensetning og motivasjon tre faktorer som påvirker stasjonsundervisning i å bidra til dybdeløring.

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte de viktigste funnene som er presentert i det foregående kapittelet målet er å undersøke deres relevans, implikasjoner og bidrag til forskningsfeltet. Masteroppgaven utforsker hvordan stasjonsundervisning kan bidra til dybdeløring i begynneroppløringen. I tillegg til problemstillingen er det uformet to forskningsspørsmål;

- 1) Hvilke konkrete metoder og tilnørminger benytter lærere i stasjonsundervisningen for å fremme dybdeløring blant elever i begynneroppløringen?
- 2) Hvordan opplever og vurderer lærere effekten av stasjonsundervisning i å fremme dybdeløring blant begynneroppløringselever, og hvilke faktorer mener de påvirker denne prosessen?

Gjennom drøftingen søker jeg etter å belyse sammenhenger og avdekke mønstre, samt utforske eventuelle forskjeller og gi et grundigere innblikk i temaet som utforskes. Kapittelet er strukturert etter problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det første som blir drøftet er dybdeløring og stasjonsundervisningsbegrepet. Videre tar jeg for meg forskningsspørsmålene. Siste del av kapittelet omhandler eventuelle svakheter ved studien.

5.1 Dybdelørings- og stasjonsundervisningsbegrepet

Studien setter søkelys på stasjonsundervisningens bidrag til dybdeløring, derav er det essensielt å undersøke informantenes tanker og meninger angående begrepene og deretter se det i lys av teori og tidligere forskning.

Funnene viser stor enighet mellom informantene når det kommer til betydningen og forståelsen av begrepet stasjonsundervisning. De viser til at det er preget av organisering av elevene i ulike grupper og at alle gruppene skal gjennom ett bestemt antall stasjoner. Synet informantene har på stasjonsundervisning samsvarer med Early Years Literacy Program modellen. Gjennom denne modellen vises det til at elevene deles i grupper på fire til fem elever, hvor det er fem eller seks stasjoner elevene skal rotere mellom (Palm & Stokke, 2013,

s. 57-66). En gjennomgående observasjon av datamaterialet er at ingen av informantene begrunner bruken av stasjonsundervisning med teoretisk rammeverk, selv om utsagnene deres stemmer overens med EYLP. Stasjonsundervisning er en etablert pedagogisk metode, til tross for dette nevner ikke informantene spesifikke pedagogiske teorier eller forskningsbaserte kilder som grunnlag for å benytte seg av undervisningsformen. Dette indikerer at den didaktiske arbeidsmåten er praktisk anvendt uten eksplisitt teoretisk forankring, og at informantene mulig benytter seg av stasjonsundervisning basert på egne erfaringer eller etablerte praksiser knyttet til deres undervisningsmiljø.

Tidligere forskning fremhever at det er forskjell i arbeidet på de selvdrønte stasjonene, og at gruppen med svakest elever hadde minst arbeidsinnsats (Palm & Stokke, 2013, s. 63). Som motsetning til denne forskningen retter ikke informantenes svar oppmerksomhet mot lignende perspektiver når det kommer til de selvdrønte stasjonene. Dette indikerer ett avvik fra tidligere forskning på området. De selvdrønte stasjonene er ett område som krever selvregulering, det vil da også nødvendigvis kreve selvregulert læring. Selvregulert læring er en prosess hvor elever styrer sin egen læring gjennom målsetting, planlegging, gjennomføring av aktiviteter. Det omhandler også å overvåke og evaluere sin egen forståelse og fremgang (Hopfenbeck, 2011). For å få de selvdrønte stasjonene til å fungere best mulig kommer det frem gjennom intervjuene at det er essensielt at oppgavene er tilpasset gruppens nivå, og at stasjonsundervisningen er satt i godt system, informantene viser ikke til viktigheten av selvregulering.

Funnene angående dybdelæringsbegreper viser variasjon i informantenes synspunkter. Felles er at alle tre trekker frem at begreper inneholder at man skal kunne bruke det man har lært i ulike sammenhenger. Dette elementet angående dybdelæring reflekterer tydelig utdanningsdirektoratets forklaring av begrepet, noe som indikerer en konsistens mellom informantenes erfaringer og retningslinjene fra utdanningsdirektoratet som lærere skal forholde seg til i sin undervisningspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Når Anne forklarer sin forståelse av dybdelæring trekker hun frem at det omhandler kritisk tenkning og refleksjon. Fullan (2018) viser til at kritisk tenkning er en av de seks globale kompetansene, hvor det å reflektere inngår som en del av denne kompetansen. Mye av det informantene trekker frem som prinsipper ved dybdelæring stemmer overens med den

utvalgte teorien. Allikevel viser funnene fra intervjuene at to av informantene synes det kan være vanskelig å se dybdelæring i lys av begynneropplæringen.

Altså når jeg tenker på begynneropplæringen så tenker jeg jo mye mer på de grunnleggende ferdighetene [...] Men nå når jeg har tenkt litt på dette, så er det jo klart at det er jo allikevel det vi driver med, og det vi begynner å legge grunnlaget for. (Gro)

Jeg tenker at dybdelæring er positivt, men at det kanskje er litt vanskelig å få inn i begynneropplæringen. [...] Men at det kanskje ikke er noe jeg som lærer har veldig fokus på. Men jeg tenker at det kanskje blir en litt annen form på dybdelæringen i begynneropplæringen kontra hva det senere gjør. [...]. (Kari)

Sitatene viser til en manglende forståelse av dybdelæringsbegrepet i begynneropplæringen. Ved å knytte andre utsagn fra informantene opp mot teori finner jeg flere elementer som tilsier at informantene arbeider med dybdelæring i begynneropplæringen, når de benytter seg av stasjonsundervisning. Ohlsson (2011) trekker frem den kognitive endringen *conversion*. Når Kari forteller om veiledet lesing stasjonen, sier hun «Vi reflekterer over tekstene vi leser, både skrift og bilde. Her er jeg opptatt av å høre elevenes forkunnskaper, og deretter om de fikk noe ny informasjon ved å lese og snakke om boka». Ved å benytte seg av forkunnskaper for å deretter reflektere over det som er gjennomgått gis elevene mulighet til å korrigere misforståelser, gjennom å lære ny kunnskap som kan rette tidligere misoppfatninger, dette samsvarer med den kognitive endringen *conversion* (Ohlsson, 2011).

Som motsetning til Gro og Kari mener Anne det er viktig å få dybdelæring inn tidlig i utdanningsløpet. Informantenes svar varierer, noe som viser til at det er variasjon av meninger og tanker knyttet til temaet dybdelæring, spesielt dybdelæring som prinsipp i begynneropplæringen. Som tidligere nevnt viser fremdeles funnene til at det jobbes med dybdelæring i begynneropplæringen. Ved å koble informantenes utsagn opp mot de seks globale kompetansene til Fullan finner jeg flere likheter. Eksempelvis den globale kompetansen samarbeid. Innad i kompetansen inngår det blant annet «å arbeide gjensidig og synergisk i team» (Fullan et al., 2018, s. 42). Funnene viser til at gjennom stasjonsundervisning er elevene sammensatt i grupper og må samarbeide og hjelpe hverandre ettersom at lærer ikke er tilgjengelig på de selvdrevne stasjonene.

Gjennom drøfting kommer det frem flere likheter mellom informantenes synspunkter og erfaringer, og teori koblet til både stasjonsundervisning og dybdeløring. Funnene viser sammenheng mellom stasjonsundervisning og dybdeløring. Men det fremkommer også en manglende forståelse for dybdeløringensbegrepet i begynneroppløringen, og en stasjonsundervisning som ikke er eksplisitt forankret i pedagogisk teori.

5.2 De selvdrevne stasjonene

Forrige kapittel viste til informantenes avvik fra tidligere forskning innenfor arbeidet på de selvdrevne stasjonene. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan de selvdrevne stasjonene utarter seg, og hvilke tanker og synspunkter informantene har om disse stasjonene. Jeg vil også se på elementer ved de selvdrevne stasjonene som enten bidrar eller svekker dybdeløring gjennom stasjonsundervisning.

De selvdrevne stasjonene er en arbeidsstasjon, en lesestasjon, en bygge/leke stasjon og en iPad stasjon. Dette er tilsvarende like stasjoner som teori kapitlet presenterte (Palm & Stokke, 2013, s. 57; Jones, 2007, s. 16-17). For at de selvdrevne stasjonene skal fungere best mulig trekker informantene frem at fungerende samarbeid er en viktig forutsetning. Hovedelementet informantene trekker frem for å få samarbeidet til å fungere er gruppesammensetningen.

Informantene har fokus på gruppesammensetninger etter nivå, men også sosiale forhold. Løring er ikke kun en kognitiv prosess, men også en sosial prosess (Honebein, 1996, s. 11-12). Gjennom observasjon av andre gis elevene mulighet for løring. Sosiale interaksjoner kan gi både positive og negative følelser, gjennom positive sosiale interaksjoner kan vi fremme løring (Sousa & Tomlinson, 2011). Dette støtter informantenes synspunkter om viktigheten av grupper som fungerer sosialt. Funnene fra intervjuene viser til at det er viktig at gruppene fungerer samarbeidsmessig; dersom de ikke gjør det vil løringsutbytte forsvinne. Kari nevner også at dersom gruppene ikke fungerer vil det skapes mye små konflikter. Det vil altså kunne bli negative sosiale interaksjoner, og kunne minske sjansen for løring (Sousa & Tomlinson, 2011). Samarbeid er en av de seks globale kompetansene (Fullan et al., 2018, s. 42). Dermed

er samarbeid et viktig prinsipp innen dybdelæring, og dermed vil gruppesammensetninger basert på sosiale forhold være en viktig faktor når det kommer til påvirkningen av stasjonsundervisning i å fremme og bidra til dybdelæring.

Informantene danner, som nevnt, også gruppene ut fra faglige behov. Dette tilrettelegger for differensiering, men ved å ha homogene grupper kan muligheten for at gruppene inneholder en kompetent annen minske. Den proksimale utviklingszone fremhever læring gjennom støtte og veiledning fra en kompetent annen (Vygotsky, 1978, s. 86).

Det er vist til hvordan gruppesammensetning basert på faglig nivå og sosiale forhold kan bidra til dybdelæring gjennom bedret samarbeid og positive sosiale interaksjoner. Samtidig trekkes det frem en ulempe ved å basere gruppene på faglig nivå. De neste kapitlene vil gå dypere inn i flere elementer koblet til stasjonsundervisning for å utforske om elementene kan bidra til dybdelæring. Flere av elementene som drøftes i de følgende kapitlene har påvirkning på de selvdrevne stasjonene, slik som differensiering, teknologi og motivasjon.

5.3 Metoder og tilnærminger lærere benytter seg av i stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring

Analysen finner fem kategorier innenfor hvordan informantene praktiserer stasjonsundervisning og hvilke metoder og tilnærminger de tenker er essensielle for at stasjonsundervisning skal fremme og bidra til dybdelæring. De fem kategoriene er *differensiering*, *samarbeid*, *refleksjon*, *veiledning* og *teknologi*. Kapitlet tar for seg fire av fem kategorier, jeg utelukker samarbeid da dette ble belyst i kapittel 5.2.

5.3.1 Differensiering som element i stasjonsundervisning og dybdelæring

Begrepene *differensiering* og tilpasset opplæring dukker gjentatte ganger opp i intervjuene, funnene viser til at både organisatorisk og pedagogisk differensiering blir benyttet når informantene gjennomfører stasjonsundervisning (NOU 2016:14; Kunnskapsdepartementet, 2017b). Anne og Kari forteller at veiledet lesing stasjonen gir store rom for differensiering.

Her velger de ut tekster som elevene skal jobbe med ut fra nivå. «På veiledet lesing stasjonen blir det tilpasset ved at jeg vet hvor elevene er i leseutviklingen og kan da legge til rette for hva de ulike gruppene skal jobbe med og lese der» sier Kari i intervjuet. Når Anne snakker om tilpasning på den veiledele lesing stasjonen sier hun «her er det stor forskjell på nivåer på de bøkene jeg har valgt til dem». For at elevene skal kunne engasjere seg i dypere og personligere læring er det nødvendig at de blir introdusert for autentiske og motiverende problemer og utfordringer (Fullan et al., 2018, s. 45). Ved at lærer velger ut hvilke tekster som skal jobbes med har de gode muligheter til å velge ut tekster som er autentiske og som fanger elevenes interesser. Informantene tilpasser og differensierer denne stasjonen ut fra lesenivå, samt har mulighet til å plukke ut tekster som er autentiske og kan fange interessen.

Informantene har gode relasjoner og god kjennskap til elevene. Anne og Gro jobber i 2.klasse og har fulgt elevene siden skolestart i 1.klasse, Kari jobber i 1.klasse og har fulgt elevene fra de begynte på skolen. Dette vil være et positivt element på muligheten til differensiering og tilpasning for elevene ettersom at de fra skolestart har fulgt elevenes utvikling og faglige nivå.

Informantene velger, som vist til over, å differensiere veiledet lesing ut fra elevenes nivå. Ved å se på den reviderte utgaven av Blooms taksonomi og Fullans vurderingsskjema for de seks globale kompetansene, finner man to andre elementer en kan gjøre tilpasninger ut fra.

Med utgangspunkt i den reviderte utgaven av Blooms taksonomi som utgangspunkt for differensiering og tilpasning, er det nødvendig å ha en forståelse for hvilket nivå elevene befinner seg på i taksonomien. Dette må vurderes ut fra det aktuelle temaet eller faget som undervises (Idsøe, 2020, s. 42-45). Når lærer har innsikt i elevenes nivå i henhold til taksonomien, kan differensiering og tilpasning skje basert på hva hvert nivå i taksonomien inneholder av kompetanse. Elever som er på nivået «huske» kan eksempelvis tilpasningen innebære aktiviteter som fokuserer på å styrke deres evne til å indentifisere og huske informasjon fra teksten de leser. Informantene trekker frem i intervjuene at ved stasjonsundervisning gis det rom for at elevene kan jobbe med samme tema på ulike måter. Det vil altså gis mulighet for å jobbe med teksten på ulike måter. Men dette vil kreve planlegging og strukturering fra lærer sin side ettersom at rekkefølgen på stasjonene ikke skal ha betydning (Cook & Friend 1995, s. 7). Med utdanning innenfor læreryrket har man ofte forutsetninger for å kunne strukturere aktiviteter eller stasjoner på en måte som reduserer

betydningen av rekkefølgen. Dette gjør det mulig å tilrettelegge for stasjoner som er tilpasset elevenes behov og som er mer fleksible.

De graderte skjemaene for å evaluere oppnåelsen av de seks globale kompetansene gir lærere enda ett perspektiv på tilpasning og differensiering (Fullan et al., 2018, s. 43-46). Lærere kan identifisere hvilket nivå elevene er på for å deretter tildele oppgaver og aktiviteter på stasjonsundervisningen som passer til elevenes nivå. Elever på lavere nivå kan bli tildelt oppgaver som fokuserer på å utvikle de mer grunnleggende ferdighetene innenfor en kompetanse, og elever på høyere nivå kan tildeles mer komplekse oppgaver som krever mer avanserte ferdigheter innenfor en kompetanse.

Informantene nevner ikke spesifikke rammeverk eller verktøy for å evaluere og vurdere elevenes faglige nivå, men de legger allikevel vekt på at de tilpasser og differensierer stasjonsundervisningen, ved hjelp av kartlegging og formativ vurdering. Eksemplene vist til over viser til at finnes ulike elementer å ta utgangspunkt i når det kommer til differensiering og tilpasning til elevene. Det kommer frem hvordan differensiering bidrar til oppgaver som er tilpasset elevenes nivå, undervisning som er autentisk og motiverende, det er essensielt for å kunne engasjere seg i dypere læring (Fullan et al., 2018, s. 45).

5.3.2 Refleksjon som del av stasjonsundervisning og dybdelæring

Dybdelæring omhandler mer enn å absorbere informasjon, man skal også forstå informasjonen grundig, kunne benytte seg av kunnskap i ulike situasjoner og reflektere over egne læringsprosesser (Säljö & Marton, 1979, referert i Gilje et al., 2018, s. 22). Når Anne blir spurt om hvordan hun definerer dybdelæring viser hun til at dybdelæringsbegrepet omhandler blant annet *refleksjon*. Det er altså bevissthet om at refleksjon kan bli benyttet til å bidra i dybdelæringsprosessen.

Gro viser til at det er viktig å få elevene til å reflektere over prosessene. Hun forteller om dette i sammenheng av innlæring av de 100 mest brukte ordene, «at du klarer å bruke det i en

setning, at du klarer å utvikle ordet, at du ser gradene av ordet. Bruke det på mange forskjellige måter. At du får elevene til å reflektere litt over den prosessen selv».

Ved å reflektere kan man bidra med å forankre læring på et dypere nivå. Dette skjer gjennom å skape bevissthet rundt hvordan man lærer. Denne prosessen innebærer utvikling av metakognitive ferdigheter, hvor enkeltpersoner blir oppmerksomme på egne læringsstrategier, tanker og følelser knyttet til læringssituasjonen (Fullan et al., 2018, s. 91-106). Ved refleksjon rundt prosessen av tilegnelsen av de 100 mest brukte ordene og refleksjon rundt ordet vil elevene kunne tilegne seg kunnskap på et dypere nivå.

Flere ganger underveis i intervjuene benytter informantene seg av begrepene refleksjon og kritisk tenkning i en og samme setning, dette kan komme av at informantene ser på dette som to begreper med tett knytning til hverandre. Når man reflekterer, bruker man ofte kritisk tenkning for å utforske og forså ulike perspektiver og vurdere relevansen og gyldigheten av informasjon. På samme måte krever kritisk tenkning ofte at man benytter seg av refleksjon for å undersøke egne antakelser og begrensninger i tankegangen. Med dette kan det sies at refleksjon og kritisk tenkning kan betraktes som komplementære prosesser som styrker hverandre og bidrar til dypere forståelse. Gjennom kritisk refleksjon kan man utvikle mer nyanserte og bevisste tilnæringer til læring og problemløsning (Dewey, 2011).

5.3.3 Veiledning

Veiledning skjer i hovedsak på veiledet lesing stasjonen ifølge informantene. Her gis lærer mulighet til å veilede elevene i rett retning, og det gir dem innsikt i hvilke situasjoner elevene behøver veiledning. Lærende partnerskap foregår i et miljø hvor samarbeid foregår blant annet mellom elevene og med lærer, og er en av driverne for å oppnå dybdelæring (Fullan et al., 2018, s. 91-106). Gjennom refleksjonen på veiledet lesing inntar læreren en rolle som med-lærende fremfor kunnskapsformidler, hvor lærer deltar i refleksjonene, dette stemmer overens med en av faktorene i driveren lærende partnerskap (Fullan et al., 2018, s. 91-106).

Ved differensiert og tilpasset undervisning, samt at lærer er til stede for veiledning gis det rom for at elevene kan arbeide med fagstoff som er litt over deres kompetanse, altså læring som

foregår i elevenes proksimale utviklingszone, hvor lærer fungerer som den kompetente andre (Vygotsky, 1979, s. 86). I motsetning til de selv-drevne stasjonene med homogene nivå baserte grupper er det her mulighet for å benytte den proksimale utviklingszone ettersom at lærer kan være den kompetente andre.

Veiledning på de selv-drevne stasjonene blir kun nevnt av Gro. Hun benytter seg av konkreter og ser på dette som et veiledende element for elevene. Videre kommer det frem at informantene benytter seg av adaptive programmer på iPad stasjonen. Her vil oppgavene tilpasses elevenes ferdigheter og kan dermed fungere som en veileder i form av tilrettelegging for oppgaver basert på nivå.

5.3.4 Teknologi som tilnærming for å fremme dybdelæring

Teknologi er siste element fra funnene innenfor metoder og tilnærminger. Under kompetansen «kommunikasjon» i de seks grunnleggende ferdighetene blir det vist til teknologi. Det omhandler at man skal kunne kommunisere effektivt ved hjelp av digitale fremstillingsmåter (Fullan et al., 2018, s. 42). En av de fire driverne omhandler også teknologi; driveren «digitale ressurser» (Fullan et al., 2018, s. 92). Dette viser til at digitale ressurser, altså teknologi, er en vesentlig del av dybdelæring. Teori koblet til stasjonsundervisning viser også til et fokus på bruk av teknologi, gjennom en stasjon hvor elevene benytter seg av iPad /PC (Palm & Stokke, 2013, s. 57; Jones, 2007, s. 16-17).

Informantene stiller seg ulikt til bruken av teknologi. Alle informantene benytter seg av teknologi, men i ulik grad. Anne og Kari forteller om at de bruker adaptive programmer og kunne ønske de hadde tilgang til flere. Gro bruker iPad lite, og begrunner dette med at hun synes det er viktig å bruke hele sanseapparatet. Det kommer ikke frem i intervjuene hvilken type adaptive programmer informantene bruker, eller andre programmer de benytter seg av. Men ved å bruke de adaptive programmene vektlegger informantene nok engang at dette er med på å tilpasse og differensiere undervisningen for hver enkelt elev.

Selv om Fullan et al. (2018) viser til at teknologi er en del av dybdelæring og en del av utviklingen i samfunnet, finner vi andre som stiller seg kritiske til bruken av teknologi (Fullan

et al., 2018, s. 92; Sousa & Tomlinson, 2011, s. 14-16). Sousa og Tomlinson (2011) viser til at bruken av teknologi forandrer hjernen i den forstand at det har innvirkning på hukommelsen, oppmerksomheten og sosial vekst (s. 14-16). Gjennom funnene kommer det ikke frem om bruken av teknologi gir et negativt eller positivt bidrag til dybdelæring gjennom stasjonsundervisning. Men det legger til enda ett multimodalt element i stasjonsundervisningen, som bidrar til å berike læringen.

Samtidig viser informantene til at stasjonen med iPad er en av stasjonene må hjelpe hverandre ettersom at lærer ikke er tilgjengelig på denne stasjonen. Dette gir mulighet for elevene til å utvikle samarbeidskompetansen som Fullan et al. (2018) viser til. Ett av underpunktene til denne kompetansen er «å lære av andre og bidra til andres læring» (Fullan et al., 2018, s. 42). Ved å hjelpe andre, og ved å bli hjulpet, med teknologi, bidrar man til andres læring, eller lærer av andre, dette kan gjelde både teknologisk og annen faglig læring.

5.4 Hvilke faktorer påvirker stasjonsundervisning i å fremme dybdelæring

Analysen av innhentet data har ført til tre hoved faktorer som påvirker stasjonsundervisningens bidrag til dybdelæring, *struktur*, *gruppesammensetning* og *motivasjon*. For at stasjonsundervisning skal ha positive bidrag til dybdelæring er det essensielt at metoden fungerer slik den skal, og at den legger til rette for læring. I kapittel 5.2 ble gruppesammensetninger drøftet. Dette kapitlet tar for seg struktur og motivasjon.

5.4.1 Strukturering av stasjonsundervisning

For informantene er det essensielt å ha en god og innarbeidet struktur på stasjonsundervisningen. Ifølge dem legger dette til rette for godt læringsutbytte og mulighet for dybdelæring. Gro og Kari forteller om at elevene vet «gangen» i stasjonsundervisning og hva som er forventet, ettersom det er laget og opparbeidet en god struktur på opplegget. Bandura (1977) viser til at fysiologiske tilstander har påvirkning på opplevelsen av mestring i

ulike situasjoner. Opplevelser av stress kan ha negativ innvirkning på troen til å håndtere en situasjon hensiktsmessig. Hvorav følelsen av ro, kan styrke denne troen (s. 198-199).

Stasjonsundervisningen er kjent for elevene, blir benyttet regelmessig, og innehar en innarbeidet struktur. Dette skaper en trygghet for elevene, og det legges til rette for at elevene skal oppleve ro når de møter krevende situasjoner. Dette kan være med på å styrke troen på mestring (Bandura, 1977, s. 198-199).

Et annet viktig perspektiv med strukturering av stasjonsundervisningen er at tidsbruken på hver stasjon er tilsvarende lik. Arbeidsmengden må altså være tilpasset slik at elevene har mulighet til å bli ferdig med arbeidet de starte på, samtidig som de ikke skal bli arbeidsledige (Jones, 2007, s. 17). Informantene tilpasser oppgavene, men de begrunner ikke tilpasningen med at det skal legges grunnlag for elevene for å ferdigstille en oppgave.

Et annet viktig perspektiv med struktureringen er at stasjonenes rekkefølge ikke må spille noe rolle (Cook & Friend, 1995, s. 7). Gro løser dette ved at elevene ikke skal møte noe «nytt» når de kommer på de ulike stasjonene, det skal altså være noe som på forhånd er gjennomgått eller som elevene er kjent med. Hun går også gjennom stasjonene sammen med klassen på forhånd og skriver opp rekkefølgen på stasjonene slik at det er visuelt tilgjengelig for elevene. Ved at elevene på forhånd ved hva de skal gjøre og arbeidsformen er kjent, kan man unngå kognitiv dissonans. Ettersom at klarhet og forutsigbarhet i oppgavene og arbeidsformen bidrar til å redusere ubehaget som oppstår ved motstridende informasjon eller usikkerhet.

5.4.2 Motivasjon

Funnene fra datamaterialet fremhever motivasjon som en vesentlig faktor innen læring. Anne viser til elementer som påvirker motivasjonen og viser til viktigheten av motivasjon ved å si:

[...] Vi må liksom ha noe som treffer alle elevene for det er med på å holde motivasjonen deres oppe. Også er det jo sånn at jeg tror min motivasjon smitter litt over på elevene, for jeg liker veldig godt denne måten å arbeide på og det tror jeg påvirker barna. [...] Men jeg tror den motivasjonsbiten er veldig viktig, det vet vi jo

egentlig når det kommer til læring at den er, og jeg vil jo tro det samme gjelder når vi tenker dybdelæring, da er kanskje motivasjon enda mer viktig.

For å skape motivasjon er det viktig at det som lærers gir mening og har verdi for elevene, dette viser Anne når hun presiserer at en må finne noe som treffer elevene (Lunde & Brodal, 2022, s. 82-83). Det er gjennom stillelesing og veiledet lesing stasjonene Anne fremhever mulighet for læringserfaringer med temaer som fanger interessen. Hun viser til at det må være et stort og variert utvalg av bøker på stillelesing stasjonen og det samme på tekstene som blir tildelt elevene på veiledet lesing. Dette kan påvirke positivt i retningen mot at læringen gir mening og har verdi, slik at motivasjon kan oppstå. Datamaterialet viser ikke til hvordan dette gjøres på de tre andre selvdrevne stasjonene; arbeidsstasjon, iPad-stasjon og bygge/konstruere stasjon. På den andre siden viser informantene til hvordan lærestoffet er tilpasset elevenes ferdighet, slik som drøftet i kapittel 5.3.1 differensiering. Det er avgjørende at det som læres er satt i en relevant og forståelig sammenheng for at indre motivasjon skal oppstå (Säljö & Marton, 1979, referert i Gilje et al., 2018, s. 22).

Den andre driveren i dybdelæringsarbeid presentert av Fullan (2018), læringsmiljø, viser til at elevenes motivasjon øker når læringsmiljøet legger til rette for ivaretagelse av behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (s. 114-115). Gjennom stasjonsundervisning viser funnene fra intervjuene at elevene får behovet for autonomi ivare tatt ved de selvdrevne stasjonene. Her er elevene selv ansvarlig for egen læring, det gis altså kontroll over valgene og handlingene de foretar seg, de gis mulighet til selvregulert læring (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Behovet kompetanse får elevene gjennom å oppnå suksess og mestre utfordringer (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Ved at oppgavene på stasjonene er tilpasset elevenes nivå vil det være sannsynlig at elevene får opplevelse av mestring og suksess. På den lærerstyrte stasjonen fremhever informantene at som lærer har de gode muligheter til å veilede elevene. Her vil altså læreren kunne veilede elevene frem mot å mestre utfordringene. Elevene jobber i grupper, og det sosiale er en av faktorene informantene vektlegger i sammensetningen. Ved at elevene får føle på tilknytning og tilhørighet til medelever gjennom samspill, støtte og relasjoner, kan de oppleve en høyre grad av velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Stasjonsundervisning legger til rette for at de tre behovene for motivasjon; autonomi, kompetanse og tilhørighet, blir oppfylt. Det viser til hvordan selvbestemmelsesteorien (Self-

efficacy) blir opprettholdt i stasjonsundervisningen, slik at elevene blir mer motiverte, engasjerte og oppnår bedre læringsresultater (Ryan & Deci, 2017).

For at behovene skal bli ivaretatt slik som vist i eksemplene over stilles det krav til lærer når det kommer til planlegging og gjennomføring av stasjonsundervisning. Oppgavene må tilpasses slik at mestring og suksess kan forekomme, lærer må ha kunnskap om hvor og når elevene trenger veiledning, samt at gruppene må være satt sammen slik at de har forutsetninger for å fungere sosialt.

5.5 Hvordan opplever og vurderer lærere effekten av stasjonsundervisning i å fremme dybdeløring?

Informantenes opplevelser av effekten av stasjonsundervisning i å fremme og bidra til dybdeløring dreier seg om de foregående temaene som er drøftet. De trekker frem ulike metoder og tilnæringer (differensiering, samarbeid, refleksjon, veiledning, teknologi) som bidrar i dybdeløringssprosessen, og faktorer (struktur, gruppesammensetning, motivasjon) som for dem er essensielle for at stasjonsundervisning som metode skal fungere optimalt samt legge til rette for dybdeløring. Når informantene blir spurt om stasjonsundervisning kan bidra til dybdeløring er de samstemte, de mener at det kan det.

Når det kommer til å vurdere effekten av stasjonsundervisning i å fremme dybdeløring kan en støtte seg på Fullan (2018), som presiserer at dybdeløring er en lang prosess og det kan ta flere år, og er derfor et langsiktig mål i skolen (s. 43-46). Tidlig i kapittel 5 ble det vist til at informantene kan ha en manglende forståelse for dybdeløringssbegrepet i sammenheng med begynneroppløringen. Men ved å se på informantenes tanker og erfaringer med stasjonsundervisning har kapitlet vist flere eksempler på hvordan arbeidsmåten støtter dybdeløring. Det at dybdeløringssprosessen er en lang prosess, kan være ett av elementene som gjør det vanskeligere for informantene og se dybdeløring i lys av begynneroppløringen. To av informantene legger også til i intervjuet at ved å benytte seg av stasjonsundervisning gis en mulighet til å gjennomgå og jobbe med et tema på ulike måter og gjennom ulike vinklinger. Dette gir elevene øvelse i å arbeide med kunnskap i kjente og ukjente situasjoner, samtidig som det støtter lærer i målet om å finne arbeidsmåter som er tilpasset hver enkelt

elev (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 12; Opplæringslova, 1998, §1.3; Sousa & Tomlinson, 2011, s. 14-16).

5.6 Begrensinger i forskningsarbeidet

Kapitlene 3.5.1 og 3.5.2 omhandler reliabilitet og validitet. I forskning er det flere elementer som har innvirkning på resultatene av studien. Jeg vil her gjøre rede for eventuelle komponenter som kan ha hatt innvirkning på forskningen.

Det er kun valgt å intervju tre lærere, noe som kan føre til mangelfull representasjon av det totale mangfoldet av erfaringer og synspunkter innenfor målgruppen. Dermed kan resultatene være begrenset til det fåtallet av individer som ble intervjuet. Informantene har også flere års erfaring, synspunkter til andre grupper kommer ikke frem. Informantgruppen er kjønnsmessig lik, det kommer ikke frem en mannliglærers perspektiv. Det er vist til at informantene har god relasjon til klassen sin, ettersom de har fulgt elevene fra skolestart. Dette vil kunne gi andre synspunkter på flere av elementene som er drøftet, kontra hva som muligens ville kommet frem dersom informantene ikke hadde hatt god relasjon og kjennskap til elevene.

Et annet fellestrekk for informantene som kan være en begrensning i forskningen er at de alle gir tydelig uttrykk for at stasjonsundervisning er en metode de foretrekker å bruke, og som de benytter seg mye av. Videre har jeg kun gjennomført intervjuer av lærere, jeg har ikke observert om det de hevder foregår faktisk skjer, og jeg har ikke fått høre elevenes synspunkter.

Det er uvisst om alle de overnevnte faktorene har ført til begrensinger i studien, men det er elementer som kan ha gjort det. For videre forskning ville det vært interessant med en mer heterogen gruppe informanter, samt å fått frem elevenes synspunkter på temaet.

Kapittel 6: Avslutning

For å belyse og drøfte forskningsspørsmålene og problemstillingen, «Hvordan kan stasjonsundervisning bidra til dybdeløring i begynneroppløringen?» er det gjennomført en kvalitativ studie ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Jeg anser denne metoden som godt egnet til å besvare både forskningsspørsmålene og problemstillingen. Metoden har gitt meg innsikt i læreres erfaringer, holdninger og tanker knyttet til temaet.

Jeg har fått innsikt i flere aspekter angående hvordan stasjonsundervisning kan bidra til dybdeløring i begynneroppløringen. En av observasjonene studien har ført til er at informantene mangler kunnskap om hvordan dybdeløring kan sees i sammenheng med begynneroppløringen. Det er vist til hvordan to av tre informanter setter ord på at de mener dybdeløring tar en annen form i begynneroppløringen; at de første årene på skolen legger grunnlaget for videre dybdeløring og at det kan være vanskelig å implementere i begynneroppløringen. Men ved å knytte andre utsagn fra informantene opp mot prinsippene koblet til dybdeløring kommer det allikevel frem flere aspekter ved stasjonsundervisning som kan bidra til dybdeløring allerede i småskolen.

Gjennom drøftingen kommer studien frem til seks ulike elementer i stasjonsundervisningen som kan bidra til dybdeløring i begynneroppløringen. Ut fra denne studien kan det sies at elementene *aktiv læring*, *samarbeid*, *differensiering*, *mangfoldige læringsstiler*, *refleksjon* og *metakognisjon* er hoved essensen av bidrag til dybdeløringprosessen som følge av stasjonsundervisning.

Gjennom stasjonsundervisningen vil elevene få mulighet til *aktiv læring*. Elevene inntar ikke en rolle som passive lyttere, de vil gjennom denne didaktiske tilnærmingen anvende informasjon og kunnskap i praksis. Teorien koblet til dybdeløring viser til viktigheten av at elevene aktivt får delta i læringsprosessen, det samme trekker konstruktivismen frem (Fullan et al., 2018; Olusegun, 2015).

Samarbeid har gjentatte ganger blitt trukket frem som et element, både i kapittelet om funn og i drøftingen, dette er noe informantene gjentatte ganger presiserer som et viktig element i

stasjonsundervisningen. I stasjonsundervisning arbeider elevene i små grupper og elevene er tvunget til å forholde seg i samarbeid. Gjennom de ulike stasjonene kan det legges opp til å diskutere, reflektere over og løse problemer sammen. Samarbeidet er også med på å fremme kritisk tenkning som følge av at elevene må forklare egne tanker og lytte til andres perspektiver. Videre kan stasjonsundervisningen legge til rette for positive erfaringer gjennom samarbeid, gjennom tilpasning av oppgaver og sammensetningen av grupper basert på nivå og sosiale forhold. Ved å oppleve positive sosiale interaksjoner er det sannsynlig av læringen blir fremmet (Ohlsson, 2011).

Oppgaven har satt søkelys på hvordan stasjonsundervisning åpner opp for *differensiering*, dette kan gjøres gjennom differensierte grupper og differensiert undervisningsmaterieell på de ulike stasjonene slik at elevene blir utfordret på sitt nivå. Det blir vist til hvordan dette kan føre til mer personlig og dypere læringsopplevelser. Videre gis det mulighet for å differensiere stasjonene slik at elevenes læring kan kobles opp mot de ulike nivåene i Fullan et al. (2018) sine graderte vurderingsskjema, slik at det kan jobbes enda spissere mot dybdelæringsmålene. Imidlertid etterlyser informantene flere adaptive programmer som kan benyttes ved bruk av iPad. De begrunner bruken av adaptive programmer med at dette er med på å tilpasse materialet til elevenes ferdigheter. Det kommer frem i studien at det er nødvendig at opplæringen blir tilpasset elevenes nivå og ferdigheter for at dybdelæring skal oppstå.

De ulike stasjonene åpner opp for at undervisningen kan appellere til *mangfoldige læringsstiler*, ettersom at samme tema kan utforskes gjennom ulike arbeidsmåter. Dette gir flere innganger til forståelse, og bidrar til å forankre kunnskaper på flere måter. Ved å møte elevenes læringsstil vil elevenes motivasjon trolig øke. Stasjonsundervisning åpner opp for bruk av autentiske og motiverende tekster. Elevene velger bøker på stillelesing stasjonen, mens lærer velger tekster på veiledet lesing stasjonen. Autentisk og motiverende innhold i undervisningen er en forutsetning for dyp læring, for at motivasjon skal fremtre og opprettholdes er det essensielt at undervisningen treffer elevene (Fullan et al., 2018; Lunde & Brodal, 2022, s. 82-83).

For at dybdelæring skal skje kreves det at minst en av tre kognitive endringer skjer (Ohlsson, 2011). Det er vist til hvordan den kognitive endringen *conversion* kan være i endring i løpet

av stasjonsundervisningen. Gjennom *refleksjon* får elevene mulighet til å korrigere eventuelle misoppfatninger, og læringen vil bli forankret dypere (Fullan et al., 2018, s. 91-106). Ved å reflektere kan man legge til rette for refleksjon rundt hva man har lært og hvordan det er lært. Dette styrker elevenes *metakognisjon* og hjelper elevene til å bli bevisste på egne læringsprosesser, noe som er en essensiell del innen dybdelæring (Fullan et al., 2018, s. 91-106; Honebein, 1996, s. 11-12).

Studien viser også til at det stilles ulike krav til læreres kompetanse for at stasjonsundervisning skal bidra til dybdelæring i begynneropplæringen. Det er blant annet trukket frem viktigheten av at rekkefølgen i stasjonene ikke skal ha betydning. Ettersom at gruppesammensetning viser seg og være en vesentlig del av stasjonsundervisningen kreves det at lærer har kunnskaper om både faglig nivå og det sosiale miljøet i klasserommet. Det vises også til at stasjonsundervisning kan åpne for gode muligheter når det kommer til tilpasninger koblet til elevenes faglige nivå. For at dette skal bli ivaretatt kreves det igjen at lærer har kunnskap og ferdigheter innenfor tilpasning. Disse ferdighetene inngår i den faglige kompetansen som er viktig innenfor lærerprofesjonen.

Litteratur

- Agarwal, P. K. (2019). Retrieval Practice & Bloom's Taxonomy: Do Students Need Fack Knowledge Before Higher Order Learning? *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 189-209. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000282>
- Andersen, B. & Skrede, J. (2023). *Intervju som metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bjørkli, K., & Arnesen, K. (2015). Kombinert summativ og formativ vurdering i matematikk. *Uniped (Lillehammer)*, 38(4), 337–344. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-10>
- Bolstad, B. (2020). *Dybdeløring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensialet: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254019980213.pdf>
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Dewey, J. (2011) *How we think*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/37423/pg37423-images.html>
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (Red.). (2015). *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. The National Academies Press.

- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Fullan, M. & Gallagher, M. J. (2017). *Transforming Systems, Deep Learning and the Equity Hypothesis*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute
<https://files.nwesd.org/jlongchamps/May%2031%20Deeper%20Learning/Transforming%20Systems%20Deep%20Learning%20and%20the%20Equity%20Hypothesis%20April%20101....pdf>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring* (G. T. Gregersen, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, Ø., Landfal, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretisk tilnærming. *Bedre Skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2018 (4), 22-27.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Gregersen, F. T. (2022). *Vurdering for dybdeløring*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. I B. G. Wilson (Red.), *Constructivist Learning Environments: Vase Studies in Instructional Design* (s. 11-24). Englewood Cliffs.
- Hopfenbeck, T. N. (2011) Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere* (nr. 4 – 2011), s. 26-30.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: en praktisk bok på tilpasset oppløring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Jones, J. J. (2007). The Station Approach: How to Teach With Limited Resources. *Science Scope* 30(6), 16-21. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/station-approach-how-teach-with-limited-resources/docview/225991826/se-2?accountid=43239>

- Kaiser, K. (2012). Protecting Confidentiality. I J. F. Dubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2. Utg, s. 457-464). SAGE Publications.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kristiansen, C. W. & Eggen, A. B. (2014). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 81-102). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdater-april-2017.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrooperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>

- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen: fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Gyldendal.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Ohlsson, S. (2011). *Deep Learning: How the Mind Overrides Experiences*. Cambridge University Press.
- Olusegun, S. B. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
<https://doi.org/10.9790/7388-05616670>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#KAPITTEL_9
- Palm, K., Andreassen, B. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (2. utg., s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2013). Early Years Literacy Program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæraren* (4), 54-67. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1934/1079963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pande, M., & Bharathi, S. V. (2020). Theoretical foundations of design thinking – A constructivism learning approach to design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100637>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guilford Press.
- Sousa, D. A. & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom* (2. utg.). Solution Tree.
- Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. *Journal of Educational Technology and Society*, 3(2), 50-60. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.2.50>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.) Gyldendal.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*. Jossey-Bass.
- Tveit, S. (2013). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21:2, 221-237, <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kva er kartleggingsprøver?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. I M. Cole, V.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet gjennom sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
744070

Vurderingstype
Automatisk

Dato
20.10.2023

Tittel

Læreres erfaringer med stasjonsundervisning som metode for å fremme dybdelæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Elin Birgitte Walstad

Student

Malin Lemaitre

Prosjektperiode

03.01.2024 - 03.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/65310591-6c50-4176-a7ed-2bd78ac01981/vurdering>

Side 1 av 2

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema for deltakelse i intervju

Dette er et spørsmål om du ønsker å delta som respondent i intervju til et Masterprosjekt som omhandler stasjonsundervisning og dybdeløring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet samt hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne mastergradsavhandlingen er formålet å undersøke og forstå hvordan stasjonsundervisning som metode kan bidra til å fremme dybdeløring i begynneroppløringen. Hensikten er å få innsikt og forståelse for hvordan lærere erfarer, tenker, opplever og vurderer stasjonsundervisning som metode for å fremme dybdeløring. Studien søker etter å gi ett innblikk i lærerens perspektiver og praksis knyttet til stasjonsundervisning, og hvordan de tilpasser denne metoden for å legge til rette for dypere forståelse og læring blant begynneroppløringselevne. Studien har som formål å belyse følgende problemstilling: *Hvordan kan stasjonsundervisning fremme dybdeløring i begynneroppløringen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studien ønsker å få innsikt i dine erfaringer med stasjonsundervisning og dybdeløring. Studenten har spurt deg fordi du jobber eller har jobbet som lærer i barneskolen. Studenten har fått din kontaktinformasjon via kommunens nettsider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med i et intervjuet. Intervjuet vil vare i ca. 30 minutter. Intervjuet vil bli tatt lydopptak av, og deretter transkribert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Studenten vil bare bruke opplysninger om deg til formålene som er blitt fortalt om i dette skrevet. Studenten behandler opplysningene konfidensitelt og i samsvar med personvernregelverk.

- Student ved Universitetet i Sørøst-Norge Malin Lemaitre vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil bli lagret på Nettskjema.
- Appen diktafon vil bli benyttet som lydopptaker. Diktafon transkriberer over til Nettskjema som møter de høyeste kravene til sikkerhet for informasjonen som behandles i Nettskjema.

Opplysningene vil i oppgaven bli anonymisert og som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 03.06.24. Etter prosjektslutt slettes alle personopplysninger, opptak og transkripsjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger som blir behandlet om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte seg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitet i Sørøst-Norge ved;
Student Malin Lemaitre: malin.lemaitre@gmail.com
Veileder Elin Birgitte Walstad: Elin.b.walstad@usn.no
- Vårt personvernombud
Paal Are Solberg: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Elin Birgitte Walstad

Malin Lemaitre

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet læreres erfaringer med stasjonsundervisning som metode for å fremme dybdelæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i semistrukturert intervju
- at mine opplysninger lagres frem til prosjektet er avsluttet
- at studenten Malin Lemaitre kan gi anonymiserte opplysninger om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

A. Introduksjon

- a. Kan du gi en kort oversikt over din erfaring og kompetanse innen begynneropplæringen og undervisning

B. Forståelse av begynneropplæring

- a. Hvordan definerer du begynneropplæring?
- b. Hva ser du på som de viktigste målene innenfor begynneropplæring?

C. Dybdelæring

- a. Hvordan vil du definere begrepet «dybdelæring» i sammenheng med begynneropplæringen?
- b. Hva tenker du angående viktigheten av dybdelæring for elever i begynneropplæringen?

D. Stasjonsundervisning

- a. Kan du forklare hva stasjonsundervisning er, og hvordan det skiller seg fra andre undervisningsmetoder?
- b. Kan du gi eksempel på hvordan en «typisk» stasjonsundervisnings time ser ut i ditt klasserom?
- c. Hva er fordelene med stasjonsundervisning for elever i begynneropplæringen?

E. Forholdet mellom stasjonsundervisning og dybdelæring

- a. Hvordan tenker du at stasjonsundervisning kan fremme dybdelæring blant elever i begynneropplæring?
- b. Kan du gi eksempler på konkrete stasjonsaktiviteter som bidrar til dybdelæring?
- c. Kan du dele erfaringer om hvordan du motiverer og engasjerer elevene til å dykke dypere inn i emnene gjennom stasjonsundervisning?

- d. Hvordan tilrettelegger du for samarbeid og refleksjon blant elevene under stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring?

F. Implementering og tilpasning

- a. Hvordan kan lærere tilpasse stasjonsundervisning for å møte behovene til elever i begynneropplæringen?
- b. Hva er noen vanlige utfordringer lærere kan møte når de prøver å implementere stasjonsundervisning i begynneropplæringen, og hvordan kan disse overvinnes?

G. Evaluering og suksesskriterier

- a. Hvordan kan vi måle suksessen til stasjonsundervisning når det gjelder å fremme dybdelæring blant begynneropplærings-elever?
- b. Har du sett noen konkrete eksempler eller forskning som viser at stasjonsundervisning har vært vellykket når det kommer til å fremme dybdelæring?

H. Ressurser og støtte

- a. Hvilke ressurser, verktøy eller digitale programmer vil du anbefale for lærere som ønsker å implementere stasjonsundervisning for å fremme dybdelæring i begynneropplæringen?

I. Fremtidig utvikling

- a. Hvilke trender og/eller endringer ser du for seg når det gjelder bruk av stasjonsundervisning i begynneropplæringen i fremtiden

J. Avslutning

- a. Er det noe annet du vil legge til eller råd du vil gi lærere eller pedagoger som ønsker å benytte seg av stasjonsundervisning for å bedre dybdelæringen?