

«Lære å lære»

– *Vet vi hva det betyr?*

Benedikte Antonsen og Lise Hoven

Masteroppgave i Integriert Master i Lærerutdanning 1.-7.trinn

Mai 2016

Sammendrag

Målsetningen med denne studien er å bidra til forståelsen av ideen «lære å lære» til bruk i nasjonale læreplaner og i skolen. Vi undersøker hvordan ideen og begrepene *metakognisjon* og *selvregulert læring* framstilles i gjeldende læreplan LK06 og Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8, gjennom tekstanalyse av utvalgte deler av dokumentene. Videre søker vi innsikt i læreres oppfatning av ideen gjennom fokusgruppe og dybdeintervju av lærere. Til sist studerer vi hva et økt fokus på «lære å lære» kan føre til for læreres arbeid i skolen, ved tekstanalyse og intervju.

Gjennom diskusjon av teoretikers ulike og uklare tilnæringer til begrepene, har vi utviklet en modell som ble sentral for å nå studiens målsetning. I LK06 uttrykkes ikke metakognisjon eksplisitt, men vi finner elementer av innholdet. Ludvigsen-utvalget uttrykker seg derimot eksplisitt i omtalen av begrepene, men skillet mellom dem er vanskelig å finne. Vi tolket lærerne til å ha ulike oppfatninger av ideen «lære å lære», og de ulike oppfatningene utgjorde en kategori hver: 1) dybdelæring, 2) variasjon av metodebruk, 3) forutsetninger for læring, samt 4) vår forståelse av «lære å lære».

Dersom Ludvigsen-utvalgets anbefalinger trår i kraft, blir det omfattende endringer fra nåværende læreplan til en ny eller revidert utgave. «Lære å lære» vil da få større plass i skolen, og vi ser behov for å utvikle en felles forståelse av den komplekse ideen, både for konstruktører av nasjonale læreplaner og aktører i skolen. Dermed må innholdet i «lære å lære» komme tydeligere fram i en ny eller revidert utgave av læreplanen.

Forord

I utarbeidelsen av tema for masteroppgaven ønsket vi å finne et framtidsrettet og samfunnsaktuelt emne som engasjerer. Derfor undersøkte vi Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8 som forespeiles å spille en viktig rolle i framtidens skole. Med skolens samfunnsoppdrag og samfunnsutviklingen som bakteppe, ble kompetanseområdet *å kunne lære* interessant for oss. I tillegg ser vi viktigheten av å lære elevene strategier de kan anvende for å tilegne seg ny kompetanse i fremtiden, og på den måten brukes også studien til egen forberedelse til vårt virke som lærere. Denne avhandlingen retter seg mot konstruktører av nasjonale læreplaner og relevante aktører i skolen, eventuelt forskere som kunne tenke seg å ta opp tråden der vi avslutter. Vi ønsker at studien bidrar til forståelse av ideen «lære å lære».

Først og fremst vil vi takke vår oppdragsgiver UiT – Norges arktiske universitetet for å være framtidsrettet og først i landet til å tilby en femårig mastergradsutdanning med fokus på forsknings- og utviklingsarbeid. Vi er stolte av å være blant de første studentene som fullfører denne utdanningen. En stor takk rettes også våre informanter. Gode faglige diskusjoner rundt ideen «lære å lære» har bidratt til vår forståelse av den komplekse ideen, samt innspill til ny eller revidert utgave av læreplanen.

Tusen takk til våre dyktige veiledere Kristin Bjørndal og Svein-Erik Andreassen for råd, tålmodighet og støtte gjennom hele prosessen. Det gode samarbeidet og deres konstruktive innspill har hjulpet oss stort på veien. Professor emeritus Odd Harald Valdermo har lest teoridelen, og vi er svært takknemlige for hans innspill med faglig tyngde og kompetanse på emnet. I tillegg vil vi takke våre gode medstudenter for sosialt samhold og faglige diskusjoner som har bidratt til våre veivalg.

En siste takk til samboer Ruben Larsen og familiene Antonsen og Hoven Sørensen for oppmuntring og middagslaging. Uten dere hadde vi vært to sultne studenter. Spesielt takk til pappa Martin Sørensen for korrekturlesing.

Tromsø, 13. mai 2016

Benedikte Antonsen

Lise Hoven

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord.....	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Målsetning og avgrensning av forskningsspørsmål.....	2
1.3 Masteravhandlingens struktur	4
2 Teori: modellutvikling og rammeverk.....	7
2.1 «Lære å lære».....	7
2.2 Ulike tilnæringer til metakognisjon og selvregulert læring.....	9
2.2.1 Modellutvikling gjennom sammenfatning av begrepene.....	13
2.3 Teoretiske begrep som rammeverk for analyse	16
2.3.1 «Læring» i forhold til «lære å lære»	16
2.3.2 Læringsstiler og læringsstrategier.....	17
2.3.3 Det sosiale samspillet.....	19
2.4 Innsikt	20
3 Metodiske tilnæringer	21
3.1 Kvalitativ metode.....	21
3.2 Kvalitativ analyse.....	22
3.3 Tekstanalyse.....	23
3.3.1 Utvalg av og tilgang til dokumenter	24
3.3.2 Analyseprosessen.....	25
3.4 Intervju.....	25
3.4.1 Utvalg av og tilgang til informanter.....	26
3.4.2 Gjennomføring av intervju.....	28
3.4.3 Analyseprosessen.....	29
3.5 Hermeneutikk og fenomenologi	31
3.6 Innsikt	33

4	Vurdering av studiens kvalitet.....	35
4.1	Forskningsetikk.....	35
4.1.1	Informert samtykke.....	35
4.1.2	Konfidensiell og anonym deltakelse.....	36
4.1.3	Konsekvenser av å delta i studien.....	37
4.2	Datakvalitet.....	37
4.2.1	Reliabilitet.....	38
4.2.2	Validitet.....	41
4.3	Innsikt.....	43
5	Analyse, drøfting og funn.....	45
5.1	Dokumentenes framstilling av ideen «lære å lære».....	45
5.1.1	Nåværende læreplan.....	46
5.1.2	Framtidens læreplan.....	48
5.1.3	Funn.....	50
5.2	Lærernes forståelse av ideen «lære å lære».....	50
5.2.1	Dybdelæring.....	51
5.2.2	Variasjon av metodebruk.....	52
5.2.3	Forutsetninger for læring.....	53
5.2.4	Lære å lære.....	54
5.2.4.1	Lærernes kjennskap til begrepene metakognisjon og selvregulert læring....	55
5.2.4.2	Læringsstrategier.....	56
5.2.4.3	Metakognisjon i sosialt samspill.....	57
5.2.5	Funn.....	58
5.3	Endringer i lærernes arbeid ved økt fokus på «lære å lære».....	59
5.3.1	Nåværende status.....	60
5.3.1.1	Lærernes praksis.....	60
5.3.1.2	Læreplanens føringer.....	62
5.3.2	Framtidens skole.....	63
5.3.2.1	Ludvigsen-utvalgets anbefaling.....	64
5.3.2.2	Forespeiling fra lærerperspektivet.....	65
5.3.3	Funn.....	68
5.4	Innsikt.....	70

6 Avslutning	71
6.1 ... og så kom melding til Stortinget nr. 28.....	73
6.2 Veien videre	74
Litteraturliste.....	77
Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)	81
Vedlegg 2: Skriftlig informasjon til deltakerne	82
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	84

1 Innledning

Skolens formål er å forberede barn og ungdom på morgendagens arbeids- og hverdagsliv, samt ruste elevene til å bli aktive deltakere i et samfunn som stadig er i endring. Skolen som lærende organisasjon må følge samfunnsutviklingen, ved å utvikle elevenes evne til å se framover og bli kompetente på de områdene som behøves i framtiden (NOU 2015:8, 2015, s. 7). Mange internasjonale aktører fra næringsliv og forskning har forsøkt å definere slike kompetanser for framtiden. Felles for prosjektene er at de skal vurdere hvorvidt dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet etter skolen (Bråten, 1996, s. 78). I Norge har Ludvigsen-utvalgets mandat på samme vis vært å finne hvilke kompetanser som behøves i et framtidsperspektiv på 20-30 år. Skolens innhold skal reflektere formålsparagrafen, som blant annet påpeker at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998).

Med formålsparagrafen og skolens samfunnsoppdrag til grunn, anbefaler Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole – fornyelse av fagkompetanser* fire kompetanseområder som vil være gjeldende i opplæringen av fag. De fire kompetanseområdene utvalget presenterer er: fagspesifikk kompetanse; å kunne lære; å kunne kommunisere, samhandle og delta; og å kunne utforske og skape. I denne avhandlingen vil vi undersøke kompetanseområdet *å kunne lære* og dets innhold. Dette gjør studien framtidsrettet og samfunnsaktuell, og plasserer studien i en relevant kontekst.

1.1 Bakgrunn

Å kunne lære er en fagovergripende kompetanse, og som regjeringen poengterer i stortingsmeldingen *Kultur for læring* kan ikke skolen lære elevene alt, men den kan lære elevene å lære (St. Meld. 30 (2003-2004), 2004, s. 3). Kompetanseområdet *å kunne lære* møter samfunnsutviklingen, fordi elevene i framtiden vil ha behov for å kunne tilegne seg ny kunnskap og håndtere endringer i arbeidslivet og på andre arenaer (NOU 2015:8, 2015, s. 21). I omtalen av kompetanseområdet *å kunne lære* trekker Ludvigsen-utvalget spesielt fram begrepene *metakognisjon* og *selvregulert læring*. Flere forskningsrapporter viser samfunnsbehovet for å utvikle metakognisjon i et framtidsperspektiv. Blant andre har

Europakommisjonen¹ definert åtte kjernekompetanser som vil være sentrale i framtidens skole, hvor *learning to learn* er en av disse (European Commission, 2007). Metakognisjon er fundamentet i *learning to learn*, og utviklingen av dette gjøres ofte gjennom arbeid med læringsstrategier (Bunting & Lund, 2006, s. 72). PISA-rapporten *På rett spor* viser at det i liten grad pågår arbeid med læringsstrategier på skolenivå (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 136). I tillegg viser rapporten høyere korrelasjon mellom leseprestasjoner og anvendelse av metakognitive læringsstrategier enn ved anvendelse av kognitive strategier (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 135). Lærerperspektivet ville derfor være interessant å trekke inn i denne studien. Delrapporten fra prosjektet *SMUL*² viser at læreplanen ikke uttrykker metakognisjon eksplisitt, men at det implisitt kan anses å være viktig (Rønning et al., 2008, s. 8). Dette ville vi undersøke på bakgrunn av en teoretisk sammensatt forståelse av begrepene metakognisjon og selvregulert læring.

For optimal utvikling av elevenes metakognisjon, ser vi det hensiktsmessig med en felles forståelse rundt ideen «lære å lære». Valdermo og Andreassen (2014, s. 79) finner uklar anvendelse av begrepene selvregulert læring og metakognisjon, og mener begrepene blir brukt om hverandre. Også vi opplever at begrepene blir anvendt med uklarhet av teoretikere. Med dette ser vi behov for en studie som bidrar i utviklingen av en felles forståelse for ideen «lære å lære».

1.2 Målsetning og avgrensning av forskningsspørsmål

Med bakgrunn i uklar begrepsanvendelse rundt ideen «lære å lære», og begrepene metakognisjon og selvregulert læring, stilte vi oss noen spørsmål vi ønsket svar på. Hva innebærer «lære å lære»? Hvordan defineres begrepene metakognisjon og selvregulert læring, og hva innebærer egentlig begrepene? Hva sier lærere, LK06 og Ludvigsen-utvalget om begrepene? Hvilke endringer vil økt fokus på «lære å lære» føre til for skolen og den enkelte lærer? Dette førte oss til en overordnet målsetning for studien:

Å bidra til forståelsen av ideen «lære å lære» til bruk i nasjonale læreplaner og skolen.

¹ Kommisjonen er EUs «regjering», og hvert medlemsland har en kommisær. Kjernekompetansene blir beskrevet i *Key competences for lifelong learning – European Reference Framework*, som er et av deres verk, og fungerer som anbefalinger.

² *SMUL* er forkortelsen for *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*.

Innledning

En felles forståelse av ideen «lære å lære» er viktig både for de som lager nasjonale læreplaner, samt lærere som tolker og praktiserer læreplanens føringer. Dermed adresserer vi studien til både konstruktører av nasjonale læreplaner og lokale aktører i norsk skole. For å nå studiens målsetning vil vi besvare følgende tre forskningsspørsmål:

- 1 Hvordan framstår ideen «lære å lære» i nasjonale reformdokumenter?
- 2 Hvordan oppfattes ideen «lære å lære» av lærere?
- 3 Hva vil et økt fokus på «lære å lære» føre til for læreres arbeid i skolen?

Studiens forskningsspørsmål krever en teoretisk avklaring av ideen «lære å lære». I tråd med begrepsbruken til Røvik (2014) bruker vi betegnelsen reformide eller ide, når vi diskuterer «lære å lære». Røvik (2014, s. 14) påpeker at reformideer viser til organisering, styring og ledelse av en skole, og også hvordan den pedagogiske kjernevirksomheten bør utføres. «Lære å lære» blir med det et eksempel på hvordan den pedagogiske kjernevirksomheten bør utføres, og Furu og Lund (2014, s. 257) trekker fram vurdering for læring som et annet eksempel på dette. Med nasjonale reformdokumenter i forskningsspørsmål 1 menes LK06 og Ludvigsen-utvalgets utredninger. I forskningsspørsmål 2 anvendes *oppfatte*, som innebærer at vi ønsker innsikt i læreres forståelse. Forskningsspørsmål 3 impliserer, på bakgrunn av NOU 2015:8, et økt fokus på «lære å lære» i framtidige læreplanreformer.

I likhet med Kalleberg (2002, s. 37) benytter vi begrepet forskningsspørsmål, heller enn problemstilling. Dette begrunnes ut fra vår subjektive forståelse, da vi ikke ser dette forskningsfeltet som et problem, men heller en ide til å undre seg over og søke dypere innsikt i. Studiens tre forskningsspørsmål er i tråd med det Kalleberg, Engelstad, og Malnes (2009, s. 47) karakteriserer som konsterende spørsmål. Med konsterende forskningsspørsmål søker en svar på hvordan og hvorfor noe er som det er. Vi ønsker å klargjøre hvordan ideen «lære å lære» oppfattes i ulike arenaer, og hvilken virkning et økt fokus på ideen vil utgjøre for lærergjeringen.

Et forskningsspørsmål gir ramme og retning for studien, og avgrenser feltet som skal undersøkes (Kalleberg et al., 2009, s. 40). Forskningsspørsmålet er det som blir styrende for de valgene forskeren gjør i sitt prosjekt, for eksempel valg av metode for datainnsamling, hva som vil være passende data, og hvordan en skal gå fram for å analysere datamaterialet.

Innledning

Betydningen av forskningsspørsmålene vil vi gjennom oppgaven understreke ved å begrunne ulike valg vi gjør i henhold til forskningsspørsmålene.

Sentralt for studien, og også generelt for kvalitativ forskning, er å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen eller en ide (Thagaard, 2006, s. 11). Dermed har fortolkning særlig stor betydning for kvalitative studier. Det blir derfor viktig å bevisstgjøre seg betydningen av hermeneutikk og fenomenologi³ gjennom hele prosessen, fra forskningsspørsmålet blir stilt til presentasjonen av funnene.

1.3 Masteravhandlingens struktur

Avhandlingen er bygd opp slik vi ser det hensiktsmessig for å skape en koherent og stringent avhandling. Det er totalt seks hovedkapittel, og de følgende kapitlene starter med en *hensikt* og avsluttes med en *innsikt*. Hensikten er ment for å gi leseren en oversikt over kapitlet, mens innsikten vil vise hvordan vi benytter kapitlets innhold videre i avhandlingen.

I kapittel 1 har vi redegjort for bakgrunn, hvor vi aktualiserte behovet for studien. Dette førte oss til en overordnet målsetning, som igjen krevde en videre avgrensning for studien. Vi avgrenset til tre forskningsspørsmål som fungerer som navigasjon for studien.

Kapittel 2 har to hensikter. For det første diskuterer vi teoretikers ulike tilnærminger til begrepene metakognisjon og selvregulert læring, som står sentralt i ideen «lære å lære» i 2.2. Dette fører oss til en sammenfatning av begrepene, og Figur 1 Metakognisjon som viser forholdet mellom disse. For det andre redegjør vi i 2.3 for sentrale teoretiske begrep som gjør seg gjeldende i analysen og drøftingen. Disse begrepene er også sentrale for å forstå den komplekse ideen «lære å lære».

I kapittel 3 begrunner vi valg av anvendte metoder for datainnsamling, utvalg og analyse. I 3.3 gjør vi rede for tekstanalyse som metode, samt utvalg av og tilgang til dokumenter. I 3.4 beskriver vi intervju som metode, utvalgsprosessen og hvordan vi fikk tilgang til informasjon. Analyseprosessene skiller seg fra hverandre, og blir derfor beskrevet under hver innsamlingsmetode. I 3.5 gjør vi rede for hermeneutikk og fenomenologi som har vist seg grunnleggende for metodologien i studien.

³ Hermeneutikk og fenomenologi utdypes i 3.5.

Innledning

I kapittel 4 anvender vi ulike kriterier for å vurdere studiens kvalitet. I 4.1 redegjør vi for forskningsetiske hensyn vi har tatt gjennom forskningsprosessen for å gjennomføre et forskriftsmessig studie hvor informantene blir ivaretatt. Vurderingen av datakvalitet med kriteriene reliabilitet og validitet blir drøftet i 4.2.

Kapittel 5 kombinerer analyse, drøfting og funn. I drøftingen benytter vi teoretiske begrep for å diskutere funnene. Studiens forskningsspørsmål sorterer kapitlet, ved at vi i 5.1 svarer på forskningsspørsmål 1, i 5.2 på studiens andre forskningsspørsmål og i 5.3 besvarer vi forskningsspørsmål 3.

I kapittel 6 gir vi en kort oppsummering av studien og essensen av funnene. I 6.1 kommenterer vi melding til Stortinget 28 og anbefalingene kunnskapsdepartementet vil videreføre fra Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8. I 6.2 drøfter vi om resultatene peker på nye forskningsbehov, og presenterer våre ønsker for veien videre for denne studien.

Innledning

2 Teori: modellutvikling og rammeverk

Gjennom dypdykk i teorien om «lære å lære» oppdaget vi, i likhet med Valdermo og Andreassen (2014, s. 79), at teoretikere anvender begrepene metakognisjon og selvregulert læring om hverandre. En slik uklarhet viste seg ved at begrepene gjerne blir framstilt med like visjoner, og forholdet mellom begrepene blir ikke redegjort for. Vi fant det derfor nødvendig å sammenfatte en definisjon før vi i det hele tatt kunne undersøke forskningsspørsmålene, nettopp fordi en slik definisjon vil være grunnleggende for studien. I 2.2 diskuterer vi ulike teoretikers⁴ tilnærminger til begrepene metakognisjon og selvregulert læring. Denne diskusjonen munner ut i en sammenfatning av begrepene slik vi anvender dem gjennom studien. I 2.3 redegjør vi for teoretiske begrep vi vil anvende i analysen. Kapittel 2 har derfor to hensikter: 1) sammenfatte teoretikernes begrepsbruk, som ledd i å nå studiens målsetning om å bidra til forståelsen av ideen «lære å lære» og 2) presentere ulike begrep som gjør seg gjeldende for å analysere empirien. Før vi diskuterer begrepene ser vi nærmere på ideens historiske utvikling, for å bli kjent med innholdet i «lære å lære» i 2.1.

2.1 «Lære å lære»

Synet på eleven og elevrollen har endret seg med tiden, fra å se på eleven som objektet for undervisning, til å være subjekt i egen læring (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 14). Dette har betydning for i hvor stor grad en ønsker elevene skal være aktive i egen læringsprosess, slik det har blitt beskrevet med blant annet ansvar for egen læring (AFEL) og nå selvregulert læring. Valdermo og Andreassen (2014, s. 77) anvender begrepet læringskompetanse, og studerer ulike begrep knyttet til dette i PISA, fagartikler og i norsk skole. Studieteknikk som begrep kom inn på 1960-tallet, og omfattet blant annet å finne fram, lese og bearbeide samt noterings- og husketeknikker (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 23). Skolene deltok mer tilfeldig og begrenset i arbeidet, og det viste seg at studieteknikkene i fagundervisningen ikke lot seg implementere (Valdermo & Andreassen, 2014, s. 77-78; Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 23). Fra 1980-tallet stod et annet begrep i fokus, men med et litt annet innhold enn studieteknikk. Begrepet metakognisjon innebar bevissthet rundt egen læringsprosess, men lot seg foreløpig ikke slå rot i Norge. Ivar Bjørgen introduserte AFEL rundt 1990, men også

⁴ Teoretikerne vi anvender i diskusjonen av begrepsforståelsen er John Flavell, Carol Santa, Terje Odgen, Odd Valdermo og Tor Vidar Eilertsen, Therese Hopfenbeck, samt May Britt Postholm. Gjennom disse teoretikerne møter vi ulike forståelser av definisjonene til Paul R. Pintrich, Barry J. Zimmerman og Dale H. Schunk.

dette begrepet viste seg vanskelig å implementere i skolen. Begrepet ble omdiskutert og misforstått, hvor mange forstod det slik at læreren skulle gi fra seg ansvaret for elevenes læring. Ideen bak AFEL handler om at elevene skal få større medvirkning i egen læring (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 14-15), men slik blant andre Postholm (2011, s. 173) understreker vil ikke dette si at læreren skal gi fra seg ansvaret. Betegnelsen selvregulert læring ble tatt i bruk av PISA fra 2003, og ifølge Valdermo og Andreassen (2014, s. 78) er begrepet fortsatt lite kjent ti år senere i norsk skole, lærerutdanning og pedagogisk litteratur. Som Valdermo og Andreassen (2014, s. 79) påpeker, brukes selvregulert læring, AFEL og metakognisjon om hverandre i mange fagtekster, og det er vanskelig å se et skille mellom begrepene.

Vi plasserer metakognisjon overordnet selvregulert læring⁵, og det blir derfor naturlig å redegjøre for dette hovedbegrepet i det videre. Begrepet metakognisjon stammer fra den kognitive læringsforståelsen, og fungerte som et brudd med den behavioristiske læringsteorien som var dominerende fram til 1960-årene (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 34). Med behaviorismen lå et strengt naturvitenskapelig ideal til grunn, som la vekt på det observerbare ved individers adferd. Tankeprosesser, ideer og følelser kan ikke observeres og ble følgelig ikke viktig i et behavioristisk læringssyn. Den kognitive læringsforståelsen ble altså utviklet som en motforestilling til den strenge adferdsorienterte behaviorismen, og hadde utgangspunkt i individet som tenkende, dette i nyere språkforskning, datateknologi og hjerneforskning (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 35). Det som imidlertid har hatt sterkest innflytelse i den daglige praktisk-pedagogiske virksomheten er den konstruktivistiske læringsforståelsen, som kan knyttes til psykologer som Piaget og Vygotsky (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 36-37). Et sentralt element i konstruktivismen er at individet konstruerer sin egen kunnskap og læring, og dermed vil elevaktivitet og elevmedvirkning stå sterkt i et konstruktivistisk læringssyn (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 131). Begrepene historiske røtter er interessante fordi vi ser at selve ideen om medvirkning og innsikt i egen læring har vært et tema i mange tiår, selv om begrepene metakognisjon og selvregulert læring ikke riktig har fått rotfeste i moderne pedagogikk.

Dr. Carol Santa har utviklet undervisningsmodellen «lære å lære», hvor målet er at elevene skal bli bevisste i egen læringsprosess. De skal vite hvordan de lærer, hvilke redskaper de

⁵ Hvordan vi forstår forholdet mellom begrepene metakognisjon og selvregulert læring kommer fram av Figur 1 Metakognisjon i 2.2.1.

trenger for å lære, og hva de skal gjøre hvis de ikke lærer (Bunting & Lund, 2006, s. 72-73). Videre trekker hun fram noen nøkkelementer som avgjørende for læringsprosessen «lære å lære». Metakognisjon er et av elementene, og beskrives som fundamentet i «lære å lære». Som et svar på framtidens kompetansebehov har Ludvigsen-utvalget trukket fram «lære å lære» som en sentral kompetanse for framtidens skole. En satsing på «lære å lære» i skolen, slik Ludvigsen-utvalget signaliserer med NOU 2015:8, synes på bakgrunn av dagens og framtidens samfunnskrav å være i tråd med en satsing på både livslang læring og kompetanse for arbeidslivet. Nottingham (2012, s. 102) beskriver livslang læring som avhengig av to komponenter; å lære hvordan en lærer og å være villig til å lære. Denne studien retter fokus mot det Nottingham (2012) kaller å lære hvordan en lærer, med begrepene Santa og Ludvigsen-utvalget legger til grunn for ideen «lære å lære». Selv om motivasjon er en viktig del av å «lære å lære» vil vi grunnet studiens omfang ikke komme nærmere inn på dette.

2.2 Ulike tilnæringer til metakognisjon og selvregulert læring

På bakgrunn av ideens historie, og begrepens vansker med å slå rot i skolen, ser vi et behov for å studere innholdet i «lære å lære» nærmere. I tillegg er det interessant når det signaliseres at «lære å lære» skal få større plass i framtidens skole. I det følgende vil vi presentere ulike teoretikers tilnæringer til begrepene metakognisjon og selvregulert læring. Følgelig diskuterer vi hvordan de forstår begrepene og koblingen mellom dem. Hovedpoenget er å belyse de ulike tilnærmingene til begrepene. Før vi går i dybden på begrepene stiller vi oss noen spørsmål til diskusjon av disse; Lar det seg gjøre å ordne begrepene i et hierarki, eller er ikke et slikt forhold reelt? Er begrepene likestilte? Er det ene overordnet, og det andre underordnet? Hvilket begrep er i så fall det overordnede?

Den amerikanske psykologen John Flavell har spesialisert seg på barns kognitive utvikling. Han opererer med et skille i metakognisjon, hvor den ene delen omfatter metakognitiv kunnskap og den andre omfatter metakognitive erfaringer eller ferdigheter (Flavell, 1979, s. 906). Kunnskapsdelen av metakognisjon deler Flavell (1999, s. 22) inn i tre kategorier; kunnskap om menneskers kognisjon, kunnskap om ulike kognitive oppgaver og kunnskap om mulige strategier som kan anvendes i arbeid med å løse ulike oppgaver. Kunnskap om menneskers kognisjon kalles også kunnskap om personvariabler, og omfatter kunnskap om seg selv og andre som lærende og tenkende individer. Dette kan for eksempel være at eleven er bevisst at han lærer bedre ved å lytte enn å lese, og vet at en medelev er var for støy og

lyder i klasserommet (Flavell, 1979, s. 907). Kunnskap om oppgavevariabler kan være at eleven vet det er forskjell på å skrive en artikkel og en dagbok. Denne variabelen innbefatter kunnskap om forskjellene mellom ulike oppgaver, og bevissthet om at ulike oppgaver krever ulik bearbeiding. Kunnskap om strategivariabler omfatter kunnskapen om hvilke strategier som er effektive i møte med ulike oppgaver, og i arbeid mot ulike mål (Flavell, 1979, s. 907). Dette kan for eksempel være at eleven oppdager at det lønner seg å samarbeide med medelever, fordi oppgaven krever resonnement, eller bruk av tankekart for idemyldring i startfasen av en oppgave. Eleven vet altså når, hvordan og hvorfor ulike strategier er effektive. Avslutningsvis vil metakognitiv kunnskap ofte være en kombinasjon og interaksjon av disse tre typene variabler. Flavell (1979, s. 907) beskriver dette kan være at en elev (til forskjell fra medeleven) bør velge strategi A (heller enn strategi B), for å løse oppgave X, og ikke Y. Den andre delen av metakognisjon omfatter de prosesser eller ferdigheter som regulerer, kontrollerer og overvåker ens kognisjon, og refereres til som kontrolldelen av metakognisjon (se for eksempel Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 32).

Carol Santa beskriver metakognitive elever ved at de har en «overvåkingsstemme» som kontrollerer og vurderer hva eleven forstår og ikke (Bunting & Lund, 2006, s. 74). Når de ikke forstår, vil metakognitive elever også ha kunnskap om hva de må gjøre for å forstå. Metakognitive elever samler erfaringer og drar nytte av disse i senere lærings situasjoner (Bunting & Lund, 2006, s. 72). Videre vises det til forskning innen lesing, hvor resultatene viser at gode lesere er metakognitive og bevisste egen tenkning, mens svake lesere mangler kontroll (Santa & Engen, 2006, s. 5). Det ser ut til at også Santa bruker begrepet metakognisjon som det overordnede begrepet. Selvregulering som begrep blir ikke anvendt, men Santa bruker begrepet kontroll på samme måte som selvregulering blir beskrevet av andre teoretikere. Santa omtaler den metakognitive eleven som *kontrollerer* hva en forstår og ikke. Den andre komponenten er at eleven må ha *kunnskap* om hva en skal gjøre om en ikke forstår. Dette tyder på at Santa kanskje har en forståelse av at begrepet metakognisjon kan deles i to (kunnskap og kontroll), slik vi har sett også Flavell hevder.

Metakognisjon defineres av Ogden (2004, s. 160) som å kunne tenke om sin egen tenkning, hvor slik tenkning gir elevene et bevisst forhold til egen læring. Evnen til å øke egen kapasitet til å lære, motivere seg selv for å lære effektivt, samt målrettet læringsarbeid, blir også dratt fram under definisjonen av metakognisjon. I det videre kan det se ut til at Ogden skiller mellom metakognisjon og metalæring, hvor metakognisjon er tenkning om egen

tenkning og metalæring er «lære å lære». Ogden (2004, s. 160) mener metalæring er et av flere viktige bidrag til å utvikle metakognitive ferdigheter, hvor målet er at elevene skal lære hvordan de skal gå fram for å lære av ulike læringsoppgaver og kunne kontrollere egne tanker og indre verbalisering for å fremme læringen. Vi får av dette en forståelse av at metakognisjon i denne avklaringen også omfavner selvregulert læring (i form av kontroll) og at metakognitive ferdigheter er nødvendig for å kunne ta i bruk kunnskap om metakognisjon.

Valdermo og Eilertsen (2002, s. 30) beskriver at metakognisjon i sin enkleste form kan betegnes som tenkning om tenkning. De understreker dette innebærer et skifte av logisk nivå, og sammenlikner det med det kanskje mer kjente begrepet metakommunikasjon. Skiftet går fra å kommunisere, til å kommunisere om hvordan vi kommuniserer, og fra å tenke, til å tenke om å tenke. Videre påpeker forfatterne at metakognisjon med dette omfatter mer enn kun tenkning om læring, slik vi forstår det i pedagogisk sammenheng. Forfatterne viser til synonymmer som læringsbevissthet, læringsforståelse og metalæring, men velger likevel å ta i bruk begrepet metakognisjon, nettopp fordi det er dette som anvendes i den pedagogiske litteraturen (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 30). Forfatterne anvender Flavells inndeling i metakognisjon bestående av en kunnskapsdel og en kontrolldel når de redegjør for begrepet (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 31). Det kan virke som om Valdermo og Eilertsen (2002) plasserer metakognisjon som det overordnede begrepet når det gjelder «lære å lære», eller termen «læringskompetanse» de argumenterer for. Når det gjelder begrepet selvregulert læring, kommer ikke forfatterne konkret inn på dette, men ifølge Valdermo og Andreassen (2014, s. 79) kommer ikke selvregulert læring som begrep på banen før 2003, ett år etter Valdermo og Eilertsen (2002) skriver om temaet. I artikkelen fra 2014 trekker Valdermo og Andreassen (2014, s. 79) imidlertid fram at selvregulert læring og AFEL brukes om hverandre.

Hopfenbeck (2014) omtaler selvregulert læring, læringsstrategier og metakognisjon, og henvender seg til Pintrich når hun definerer selvregulert læring. Hopfenbeck (2014, s. 20) kommenterer selv at definisjonen presenterer et bilde av den autonome elev som kan styre egne følelser, tenkning og adferd i forhold til omgivelsene, for deretter å nå egne mål. Ifølge Hopfenbeck (2014, s. 20) kan dette bildet av den selvregulerte eleven på mange måter være lik idealeleven som tar ansvar for egen læring, noe som tyder på at hun i samsvar med Valdermo og Andreassen (2014, s. 79) likestiller begrepene selvregulert læring og AFEL. Selvregulering er nå i vinden, og Hopfenbeck (2014, s. 21) mener dette kommer av

omfattende internasjonalt forskningsarbeid de siste årene, som viser at selvregulering kan være nøkkelen til suksess. I det videre kommer det fram at selvregulert læring forutsetter kunnskap om egen motivasjon, hensiktsmessige strategier, og hvordan en selv kan kontrollere og overvåke egen læring. I tillegg kan denne evnen ifølge Hopfenbeck (2014, s. 21) brukes på tvers av fag, disipliner og områder i livet. Hun skriver også at selvregulert læring handler om å bevisstgjøre elevene hvordan de kan lære strategier, og gjennom disse tilegne seg kunnskap i ulike sammenhenger. Å kunne kjenne til ulike læringsstrategier og å kunne velge hensiktsmessige strategier i møte med ulike oppgaver, er ifølge Hopfenbeck (2014, s. 22) en viktig del av det å være selvregulert. Metakognisjon blir ikke satt i forhold til selvregulering, men slik vi tolker det, omfatter Hopfenbecks begrepsbruk av selvregulert læring også metakognisjon, slik vi forstår metakognisjon gjennom andre teoretikers avklaringer. Å kunne kjenne til ulike læringsstrategier vil for eksempel gå under det Flavell (1999, s. 22) kaller kunnskap om strategivariabler, som anses å være en del av ens metakognitive kunnskap.

Også Hopfenbeck (2014) definerer metakognisjon som elevenes evne til å tenke over egen tenkning, og forfatteren ser på metakognisjon som en ferdighet. Om ferdighet her blir forstått som kontrolldelen av metakognisjon, en del av kunnskap om metakognisjon eller som metakognisjon i seg selv er for oss uklart. Under overskriften «Metakognisjon: om betydningen av å lære elever å lære» skriver Hopfenbeck (2014, s. 63) målet er at elevene skal lære å velge mellom ulike strategier, samtidig som de skal kunne oppdage om strategien de tar i bruk er hensiktsmessig eller ikke, slik at de eventuelt kan ta i bruk en annen strategi. Her kan det se ut til at målet med å utvikle metakognisjon tilsvarer målet med å bli selvregulert. Det blir derfor vanskelig å snakke om metakognisjon og selvregulert læring hver for seg, da skillet ikke er å finne. Dette ser vi gjelder både for teoretikerne i mellom, og også hos hver enkelt, slik dette tilfellet viser. Dette kan komme av at Hopfenbeck allerede ser et forhold mellom begrepene vi ikke forstår, eller at det ikke er et forhold det er reelt å sortere i form av et hierarki.

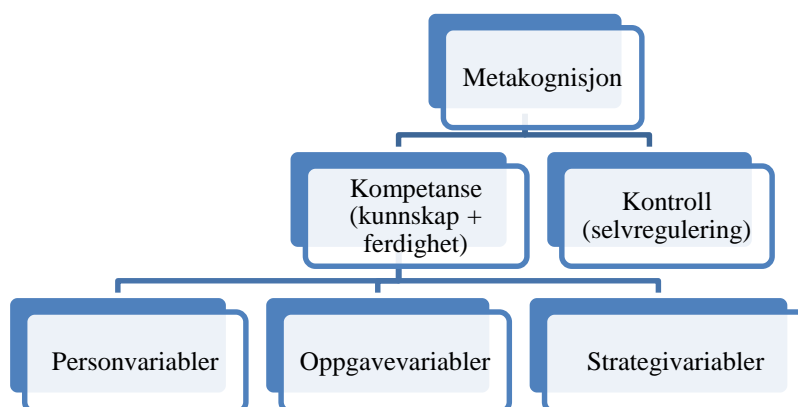
Postholm (2011, s. 170) viser til Pintrichs definisjon av begrepet selvregulert læring, og beskriver at dette dreier seg om tanker, følelser og planlagte, tilrettelagte handlinger ledet av den lærende for å nå på forhånd fastsatte mål. Selvregulert læring inkluderer ifølge Postholm (2011, s. 172) kognitive læringsstrategier, metakognitive strategier og metakognitiv kunnskap. Begrepet metakognisjon er felles for termene metakognitive strategier og

metakognitiv kunnskap. Postholm (2011, s. 172) viser til at begrepet metakognisjon innebærer refleksjon over egen tenkning og læring, og evnen til å planlegge, regulere og kontrollere egen læring. Når det gjelder faktoren metakognitiv kunnskap viser hun til Flavells inndeling i person-, oppgave- og strategikunnskap, og understreker at metakognitiv kunnskap er avgjørende for å utvikle forståelse for når og hvor ulike strategier er hensiktsmessige (Postholm, 2011, s. 170). Slik vi oppfatter Postholm (2011), formulerer hun forholdet mellom selvregulert læring og metakognisjon til at selvregulert læring er det overordnede begrepet, og plasserer metakognisjon som en underordnet del av dette.

Når vi har studert ulike teoretikers begrepsbruk, ser vi at begrepene metakognisjon og selvregulert læring er uklare og da særlig forholdet mellom dem, noe diskusjonen over viser. Det blir ofte henvist til etablerte teoretikere på feltet, som Pintrich, Zimmerman, Schunk og Flavell. Tross henvisninger til samme teoretikere, ser vi preg av ulike forståelser i begrepsanvendelsen hos de ulike sekundærkildene. I arbeidet med å forsøke å oppnå en felles forståelse av ideen «lære å lære», har derfor de nevnte primærkildene stått sentralt.

2.2.1 Modellutvikling gjennom sammenfatning av begrepene

På bakgrunn av de ulike teoretikernes tilnærminger til begrepene har vi sammenfattet en definisjon vi mener forklarer begrepene metakognisjon og selvregulering i pedagogikk og læringssammenheng. Definisjonen er sammensatt, og det kan oppstå uenigheter også rundt denne. Vi har valgt å sette opp begrepene i et hierarki for å klargjøre forholdet mellom dem.



Figur 1 Metakognisjon

Av modellen blir det tydelig at vi forstår metakognisjon som overordnet, og selvregulering som en del av metakognisjon. Metakognisjon omtales på et overordnet plan som evnen til å tenke over egen tenkning, og kontrollere hvordan en tenker (Hopfenbeck, 2014, s. 26). I arbeidet med å definere begrepet har vi valgt å forholde oss til Flavells todeling i kunnskap og kontroll av metakognisjon. Videre har vi lagt vekt på tredelingen av kunnskapskomponenten ⁶. I tillegg til å metakognitiv kunnskap, innebærer kunnskapskomponenten til Flavell slik vi ser det, også metakognitive *ferdigheter*. Det er ikke tilstrekkelig å ha kunnskap om kognisjon og egen forståelse, en må også kunne *anvende* denne kunnskapen i praksis. Kunnskap og ferdigheter utgjør til sammen kompetanse (Andreassen, 2014, s. 377; Bloom, 1956, s. 38), og dermed vil kunnskap om, og ferdigheter i metakognisjon sammen utgjøre *metakognitiv kompetanse*. Mange teoretikere opererer med en tredeling av kompetansebegrepet, som også inkluderer holdninger, men Bloom (1956, s. 38) identifiserer holdninger som en type ferdigheter, og tillegger derfor ikke holdninger som en egen del av kompetansebegrepet. Vi støtter oss til denne måten å definere kompetansebegrepet på.

Kontrollkomponenten ved metakognisjon blir beskrevet på ulike måter i teorien. Bråten (1996, s. 78) viser til at kontrollaspektet innebærer de selvregulerende mekanismene en person aktivt tar i bruk for å lære eller løse en oppgave. Slik vi ser det tillegger de fleste teoretikerne en slik forståelse av kontrollaspektet, selv om de kanskje ikke eksplisitt tar i bruk begrepet selvregulering når de beskriver denne komponenten. Bråten (1996, s. 83) likestiller kontrollkomponenten og selvregulert læring, og viser på den måten sin forståelse av forholdet mellom begrepene selvregulert læring og metakognisjon. Også Pintrich og Schunk (2002, s. 1) likestiller disse begrepene, ved å omtale dem synonymt. På bakgrunn av dette har vi utviklet Figur 1 Metakognisjon, og viser med denne vår forståelse av begrepsforholdet. Som figuren viser setter vi, i tråd med Bråten (1996) og Pintrich og Schunk (2002), likhetstegn mellom komponenten om metakognitiv kontroll og selvregulert læring.

Selvregulert læring handler om å overvåke, regulere og kontrollere egen læringsprosess ved å aktivt jobbe mot et mål eleven selv har vært med på å utforme (Pintrich, 2005, s. 453). Zimmerman (2005, s. 16) beskriver selvregulert læring som en syklisk prosess bestående av tre faser; planlegging, gjennomføring og viljestyring, og selvrefleksjon (oversatt til norsk av

⁶ Tredelingen av kunnskapskomponenten ble beskrevet i første avsnitt i delkapittel 2.2.

Postholm, 2011, s. 171). I planleggingsfasen handler det om å forberede og analysere oppgaven, hvor elevene skal sette seg mål for prosessen, og planlegge denne strategisk (Zimmerman, 2005, s. 16). Gjennomføringsfasen dreier seg om å jobbe målrettet, holde fokus, regulere og overvåke egen arbeidsinnsats, og å velge og anvende hensiktsmessige strategier. Dette gjennom å lede egne læringsprosesser, og i denne sammenhengen er det vesentlig om elevene viser initiativ, utholdenhet og tilpasningsdyktighet. Til sist handler selvrefleksjonsfasen om å evaluere egen opptreden gjennom læringsprosessen, og reflektere over resultatet (Zimmerman, 2005, s. 21). Denne skildringen av de tre fasene i selvregulert læring beskriver i stor grad innholdet i vår forståelse av hva selvregulering innebærer.

Selvregulert læring omhandler hvorvidt elevene er metakognitive, motivasjonsmessige og adferdsmessige aktive i egen læringsprosess (Zimmerman, 1990, s. 4). Den selvregulerte eleven anvender selvreguleringsstrategier, evner å respondere på egen overvåkning av læringsaktiviteten, og har forståelse for at læring og motivasjon påvirker hverandre gjensidig (Zimmerman, 1990, s. 6). En skiller altså mellom selvreguleringsstrategier og læringsstrategier, hvor selvreguleringsstrategier er strategier for å regulere egen kognisjon, motivasjon og adferd. Læringsstrategier er framgangsmåter elevene benytter seg av for å gjennomføre og vurdere egne resultater på en systematisk måte, noe vi vil komme tilbake til i 2.3.2. Likevel ser vi at læringsstrategier også kan være selvreguleringsstrategier, for eksempel kan en ta notater under lesing, både for å forstå teksten bedre, men også for å opprettholde oppmerksomheten og konsentrasjonen.

Når vi i det videre omtaler begrepet metakognisjon, er det på bakgrunn av Figur 1, implisitt at vi også omfavner innholdet i selvregulert læring. Når vi kun omtaler selvregulert læring, er det kontrollkomponenten av metakognisjon vi viser til. Slik vi ser det, er selvregulering underordnet metakognisjon fordi en først må ha kompetanse rundt egen forståelse og kognisjon, før en kan kontrollere egen læringsprosess. Altså må en evne å tenke over egen tenkning, og være bevisst sin kompetanse, for å kunne anvende denne i en selvregulert læringsprosess. For eksempel må eleven ha kunnskap om ulike strategier, og ferdigheter i å anvende disse strategiene, før han kan være i stand til å kontrollere om den valgte strategien var hensiktsmessig for å nå et gitt mål. Derfor har vi plassert metakognisjon som det overordnede begrepet, og selvregulert læring som kontrolldelen av dette.

2.3 Teoretiske begrep som rammeverk for analyse

Med dette delkapitlet ønsker vi å få fram sentrale begrep som vil fungere som analyseredskaper i kapittel 5. Redskapene vil bli brukt for å forstå den komplekse ideen «lære å lære», gjennom framstillingen i dokumentene, og oppfatningene lærerne uttrykker i intervjuene. På samme måte vil begrepene være nødvendige for å diskutere økt fokus og eventuelle endringer i skolen. Vi redegjør for de ulike teoretiske begrepene for å vise på hvilken måte vi forstår informantenes oppfatning av ideen. Vi har sett at begrepene er sentrale for å forstå den komplekse ideen, men informantene selv førte oss også til begrepene gjennom intervjuene.

2.3.1 «Læring» i forhold til «lære å lære»

Læring kan omfatte mange og svært forskjellige prosesser, og foregår gjennom hele livet både gjennom lek, skoletid og andre aktiviteter (Illeris, 2012, s. 14). Læring defineres av Illeris (2012, s. 15-16) til å omfatte resultater av læringsprosesser, psykiske prosesser og samspillprosesser; «Enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring». Definisjonen medfører få begrensninger, men poengterer at det skjer en endring i et individ med en grad av varighet. *Organismer* viser i denne definisjonen at ikke bare mennesker kan lære. Det som imidlertid skiller mennesker fra dyr er *bevisstheten* sammen med språket (Illeris, 2012, s. 33). Bevissthet over læring er det Santa omtaler i sammenheng med «lære å lære» (Bunting & Lund, 2006, s. 72). Dermed blir det bevisstheten rundt egen læring som skiller «lære» og «lære å lære»; der læring omfatter de prosesser som fører til en varig endring hos individet, omfatter «lære å lære» bevissthet om at en har lært, hvordan en har lært, hva en trenger for å lære og hva en kan gjøre om en ikke lærer. Når det omhandler menneskers læring som i denne sammenheng, kan en altså tematisere forholdet mellom læring og bevissthet, hvor det å ha lært noe i tillegg til å vite, kunne eller forstå noe, også kan være at man vet at man vet, hvordan man gjør det og har en forståelse av at man forstår det (Illeris, 2012, s. 33). Læring i seg selv handler altså om en indre læringsprosess i det enkelte individ (Illeris, 2012, s. 15). Likevel blir samspillprosessene mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser henvist til som direkte eller indirekte forutsetninger for den indre læringen. I korthet vil det sosiale samspillet ha betydning for individets læringsprosess og resultatene eller endringene denne læringsprosessen ender i, mens «lære å lære» vil være

bevisstheten rundt læringsprosessen, endringene og resultatene individet opplever, hvor det sosiale samspillet er av betydning⁷.

Et interessant moment Valdermo og Eilertsen (2002, s. 32) tematiserer er hvorvidt en også kan tale om metakognisjon i ubevisst form. Forfatterne viser til at mye av litteraturen peker mot en bevisst, strategisk elev som er i stand til å regulere sin egen læring, men argumenterer for at det også kan være mulig å tenke seg metakognisjon på et ubevisst plan (Valdermo & Eilertsen, 2002, s. 33). En kan tenke seg at handlinger og læringsvaner blir automatiserte, og at de på den måten fungerer som ubevisste handlinger. Valdermo og Eilertsen (2002, s. 33) påpeker utfordringen her vil være å bevisstgjøre elevene på deres ubevisste og kanskje ensidige læringsvaner, og videre bidra til å utvide elevenes «verktøykasse» med læringsstrategier, som etter hvert kan inngå i et mer intuitivt læringsvanerepertoar.

2.3.2 Læringsstiler og læringsstrategier

Hopfenbeck (2014, s. 23) antyder det ofte kan være vanskelig å skille mellom hva som menes med læringsstiler kontra læringsstrategier. Dette samsvarer med egne empiriske funn, og av den grunn ser vi det nødvendig å gjøre en tydelig avklaring i det følgende.

Læringsstiler defineres som «(...) den måten hver av oss konsentrerer oss på, hvordan vi bearbeider, tilegner oss og husker ny og vanskelig informasjon» (Dunn og Dunn 1992, sitert i Bunting & Lund, 2006, s. 44). Dunn og Dunn har utarbeidet en læringsstilmodell hvor elementer som har betydning for et individs læringsstil blir inndelt i fem hovedgrupper (Dunn, 2004, s. 19). Disse gruppene består av miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske elementer eller stimuli, som vil kunne påvirke hvordan en person lærer. Eksempler på slike stimuli kan være temperatur, tid på dagen, om en foretrekker å jobbe individuelt, i par eller gruppe, eller persepsjonspreferansene taktil, kinestetisk, auditiv eller visuell. Læringsstilteorien er basert på grunnsynet om at de aller fleste mennesker kan lære, og videre at alle har sin læringsstil, og sterke og svakere sider innenfor denne (Dunn, 2004, s. 23). Med en slik modell kan læreren finne fram til hvilke elementer som har betydning for de ulike elevene for å kunne tilpasse opplæringen på en god og hensiktsmessig måte. Læringsstilteorien har imidlertid blitt kritisert (se for eksempel Hattie, 2013, s. 290-291; Hopfenbeck, 2014, s. 23; Imsen, 2005, s. 354), da fokuset i for stor

⁷ Det sosiale samspillet og dets betydning for «lære å lære» blir beskrevet inngående i 2.3.3.

grad rettes mot hvert enkelt individ, som kan gå på bekostning av hensynet til fellesskapet i skolen. I tillegg sier modellen lite om muligheten for å utvikle de ulike stilene, og om en som i utgangspunktet foretrekker en verbal stil kan utvikle sine auditive evner (Hopfenbeck, 2014, s. 23).

I vurderingen av læringsstrategier og læringsstiler foretrekker kritikerne teorien om læringsstrategier, som i større grad beskriver læring og utvikling gjennom hele livet, og som rettes mot ulike arbeidsmåter og oppgaver som skal løses, heller enn det enkelte individ (Hopfenbeck, 2014, s. 23). Læringsstrategier defineres på et overordnet plan som ulike arbeidsmåter eller aktive handlinger individet kan benytte i møte med en oppgave (Hopfenbeck, 2014, s. 35-36; Samuelstuen, 2002, s. 131-132). Weinstein, Husman, og Dierking (2000, s. 727) utdyper begrepet ved å inkludere læringsstrategier til å gjelde enhver tanke, adferd, oppfatning eller emosjon som bidrar i tilegnelsen, forståelsen, eller senere overføringen av ny kunnskap og nye ferdigheter.

Hopfenbeck (2014, s. 35) deler læringsstrategier inn i kognitive og metakognitive redskaper, og poengterer at kognitive læringsstrategier kan observeres, mens metakognitive læringsstrategier er mentale prosesser og dermed ikke observerbare. Derfor må læreren legge til rette for samtaler med elevene for å kunne diskutere elevenes tanker om egen tenkning, og for å synliggjøre for læreren hvordan elevene tenker om læringsprosessen (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Mens *kognitive* strategier omfatter elaborerings- og memoreringsstrategier, og anvendes for å knytte nye erfaringer til kjent kunnskap, er *metakognitive* strategier beskrevet som kontrollstrategier for å reflektere over egen tenkning og læringsprosess (Hopfenbeck, 2014, s. 36-41). Eksempler på kognitive strategier er å ta notater, lage tankekart, lage ulike husketeknikker slik som ROGGBIF for fargene i regnbuen, samt oppsummere tekst med egne ord. Å kontrollere om svaret er sannsynlig, gå tilbake i teksten dersom en ikke forstår, stille spørsmål til teksten eller spørre lærer eller medelever er eksempler på metakognitive strategier. Et annet viktig skille for læringsstrategier trekkes mellom fagspesifikke og fagovergripende strategier (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Videre beskrives at det tradisjonelt har vært størst fokus på å utvikle fagovergripende strategier, men at det nå også fokuseres på arbeid med fagspesifikke strategier. De fagspesifikke strategiene er særskilte for fag eller fagområder, og nødvendige for å kunne tilegne seg læring i de spesifikke fagene (Hopfenbeck, 2014, s. 36).

Gjennom teoriene om læringsstiler og læringsstrategier blir prinsippet om tilpasset opplæring sentral. Når læreren har innsikt i elevenes ulike læringsstiler, samt elevenes kunnskap om læringsstrategier, kan undervisningen tilpasses dette. Det kunne derfor vært naturlig å diskutere tilpasset opplæring i forbindelse med ideen «lære å lære». Vi ser derimot ikke tilpasset opplæring relevant for studiens målsetning og forskningsspørsmål, og velger derfor ikke å gå nærmere inn på dette.

2.3.3 Det sosiale samspillet

Hovedsynspunktet i Lev Vygotskys sosiokulturelle oppfatning av kognitiv utvikling er at barnet utvikler sine grunnleggende kognitive ferdigheter gjennom *samspill* og samarbeid med andre (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 125). Vygotsky vektlegger det dialogiske samarbeidet mellom barnet og et annet menneske, som gjennom modellering og instruksjon viser hvordan en handling kan utføres. Barnet prøver i en slik samhandling å forstå veilederens instruksjon, for etter hvert å internalisere informasjonen for å regulere egen aktivitet. En slik utvikling går da fra det sosiale til det individuelle (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 126). For at barnet skal kunne internalisere det modellerte, og anvende dette individuelt er veiledning og støtte tilpasset barnets behov sentralt. En slik hjelp kaller Vygotsky «scaffolding» eller stillasbygging, og er sentral for barnets utvikling. Den nærmeste (proksimale) utviklingssonen betegner det området av oppgaver som er vanskelig for et barn å gjennomføre på egenhånd, men som barnet kan mestre ved stillasbygging (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 126). Ifølge Vygotskys teori er det innenfor dette området en kan forvente intellektuell vekst, og det blir derfor viktig å stimulere barnet til samarbeid med andre, og bygge stillaser innenfor den proksimale utviklingssonen.

I 2.1 «Lære å lære» gjorde vi rede for det konstruktivistiske læringssynet. Vygotsky tilhører den sosiale konstruktivismen, som også blir kalt den sosiokulturelle læringsteorien. Teorien om kognitiv utvikling og begrepene dialogisk samarbeid, stillasbygging og den proksimale utviklingssonen står derfor sentralt her. Bråten (2002, s. 177) skriver om hvordan selvregulert læring knyttes til sosial-kognitiv teori, og påpeker røttene til selvregulert læring trolig er å finne i tidlige sosiale erfaringer i hjemmet, og senere på skolen. Det vises til at selvregulerte elever som regel har opplevd et positivt læringsmiljø over lang tid, og fått støtte og oppmuntring fra miljøet rundt. Dette knytter Bråten (2002, s. 178) til Vygotskys teori om kognitiv utvikling, hvor barnets læring til å begynne med i betydelig grad er styrt utenfra,

men at barnet etter hvert evner å ta større del i egen læringsprosess, ved å gjøre til sine egne de prosessene de har observert hos andre. Det skjer en internalisering av de selvregulerende prosessene barnet har fått modellert, og selv tatt del i under veiledning og læring.

De fleste elevene må «lære å lære» og Bunting og Lund (2006, s. 82) har i kapitlet om læringsstrategier presentert noen prinsipper for innlæringen, som samsvarer med Vygotskys læringssyn. For det første må strategiene introduseres ved at læreren presenterer læringsstrategier for elevene. Strategiene må presenteres i en enkel kontekst, slik at elevene kan forstå strategien heller enn å fokusere på fagets innhold. Etter introduksjonen, må læreren modellere strategiene for elevene ved demonstrere hvordan strategiene anvendes, og forklare hvordan elevene selv kan bruke disse (Bunting & Lund, 2006, s. 82). Elevene skal i det videre øve på læringsstrategiene, under veiledning og med tilbakemeldinger fra læreren, og det er her det dialogiske samarbeidet kommer inn. Modelleringen blir ofte gjentatt i flere omganger før elevene evner å anvende strategiene på en selvstendig måte. Først når elevene er trygge i utøvelsen av læringsstrategiene kan de benytte disse i eget arbeid, og det er da strategiene er internaliserte (Bunting & Lund, 2006, s. 83).

2.4 Innsikt

Dette kapitlet hadde to hensikter. For det første har vi sammenfattet en definisjon og utviklet Figur 1 Metakognisjon. Diskusjonen og sammenfatningen av begrepene var viktig for å danne en forståelse vi kunne bruke i det videre arbeidet med studiens målsetning. Sammenfatningen vil også være grunnlag for vår videre begrepsanvendelse. For det andre har vi presentert forholdet mellom «lære» og «lære å lære», begrepene læringsstiler og læringsstrategier, og internalisering gjennom det sosiale samspillet. Disse begrepene fungerer som teoretisk rammeverk og gjør seg gjeldende i analysen og drøftingen av empirien.

3 Metodiske tilnærminger

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for og begrunne valg av metoder for datainnsamling, utvalg og analyse. Vår forståelse av de ulike metodene vil komme fram gjennom valgene vi har gjort oss underveis i prosessen, ved at vi har valgt ut de metodene vi anser som mest hensiktsmessige for studiens forskningsspørsmål. I 3.1 gjør vi rede for kjennetegn ved kvalitativ metode for datainnsamling. Til forskjell fra 3.1 handler det i 3.2 Kvalitativ analyse om de metodene som tas i bruk *etter* datamaterialet er samlet inn. Her gjør vi rede for analyseverktøyene anvendt i prosessen med å analysere empirien. I 3.3 Tekstanalyse og 3.4 Intervju utdypes de aktuelle metodene for datainnsamling, utvalg og analyse. Vår studie er forankret i hermeneutikk og fenomenologi, og kapitlet avrundes derfor med en utgreiing av dette i 3.5.

3.1 Kvalitativ metode

For å svare på studiens forskningsspørsmål ser vi det mest hensiktsmessig å anvende kvalitative forskningsmetoder, gjennom tekstanalyse av sentrale dokumenter og intervju av lærere. En kan også tenke seg en kvantitativ tilnærming, for eksempel ved å arrangere en spørreundersøkelse. Der kvalitative forskningsmetoder åpner for tilpasning til de ulike respondentene, og spontanitet i interaksjonen mellom respondent og forsker, vil en kvantitativ tilnærming låse seg til faste spørsmål, gjerne med forhåndsoppgitte svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Det som først og fremst kjennetegner bruk av kvalitativ metode er at forskeren kommer tett på informantene, og har muligheten til å gå i dybden, stille oppfølgingsspørsmål, respondere umiddelbart, og skreddersy neste spørsmål basert på informantens svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Relasjonen mellom forsker og informant blir dermed mindre formell (Leseth & Tellmann, 2014, s. 175). Videre gir bruk av kvalitativ metode mulighet for å stille åpne spørsmål, utdype utsagn og detaljer, samt at informanten kan besvare spørsmål med egne ord uten å ta hensyn til forhåndsoppgitte svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Spørsmålsstillingen kan variere fra intervju til intervju, noe vi erfarte ettersom vi endret framgangsmåte fra første til andre intervju⁸. En kvalitativ

⁸ Endring av framgangsmåte beskrives ytterligere i 3.4.2.

tilnærming egner seg godt som metode i denne studien, ettersom vi går i dybden på en ide, og forsøker å komme fram til en felles forståelse av denne.

For å få en forståelse av hvordan ideen «lære å lære» framstilles og omtales ovenfra, valgte vi tekstanalyse av nasjonale reformdokumenter som metode for forskningsspørsmål 1. For å forsøke å finne fram til læreres oppfatning av ideen, så vi det hensiktsmessig å anvende metoden intervju. I dette tilfellet ville ikke observasjon som metode gitt oss den informasjonen vi trengte, ettersom vi ikke kan observere informantenes forståelse eller oppfatning av ideen. Innen forskning vil det ofte være relevant og hensiktsmessig å kombinere flere metodiske tilnærminger for å besvare et forskningsspørsmål. Dette kalles triangulering, og er en utbredt strategi brukt for å sikre validiteten til empiriske studier (Befring, 2015, s. 36). For studiens tredje forskningsspørsmål så vi det formålstjenlig med metodetriangulering, hvor vi benyttet både dokumentanalyse og intervju for å belyse det økte fokuset og hva dette eventuelt vil eller kan føre til for læreres arbeid i skolen. Metodene bidro dermed på hver sin måte til å besvare forskningsspørsmål 3.

3.2 Kvalitativ analyse

Leseth og Tellmann (2014, s. 168) understreker det ved bruk av kvalitativt intervju er forskeren som *skaper* dataene, gjennom de valgene og tolkningene forskeren gjør, og i relasjonen mellom forsker og informant. Dette er en viktig erkjennelse fordi det videre vil prege tolkningen av empirien. Når det gjelder tekstanalyse vil det arte seg annerledes, i og med at disse dataene allerede finnes, og ikke er skapt som resultat av forskerens handlinger (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Derimot vil det forskeren trekker ut av dataene, altså de valgene en gjør i analysen, være preget av forskerens forforståelse, og sådan være subjektiv gjennom hermeneutisk tenkning. Tekstanalyse handler derfor primært om det som skjer etter datainnsamlingen, og underbygger hvordan forskere kan bruke og fortolke andres tekster som kilde til forskning (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). På samme måte vil også det forskeren trekker ut av intervjuene preges av forforståelsen gjennom analyseprosessen. Derfor vil vi i 3.5 Hermeneutikk og fenomenologi utdype betydningen av forskerens forforståelse og fortolkning.

Det finnes to tilnærminger til analyse av forskning; induktiv og deduktiv metode. En induktiv metode lar empirien snakke, og har vært det mest vanlige i kvalitativ forskning (Thagaard,

2006, s. 169). Forskeren går ut i feltet med et åpent blikk, og undersøker praksis uten noe teoretisk utgangspunkt (Thagaard, 2006, s. 169). Forskingen begynner med at forskeren samler inn datamaterialet, som kan bidra til å forstå teorien. For å analysere intervjuene har vi anvendt en induktiv tilnærming⁹. Med en deduktiv tilnærming starter forskeren med teorien, og bruker den som innfallsvinkel til å innhente empiri (Thagaard, 2006, s. 169). Her går forskeren inn med spesifikke «briller», og leter etter empiri som kan forklare teorien. En slik tilnærming hadde vi til tekstanalysen¹⁰.

I kvalitativ analyse må forskeren ta stilling til om forskningen skal ha en personsentrert eller temasentrert tilnærming (Thagaard, 2006, s. 131-132). Dette innebærer å spørre seg om analysen skal sentreres om personene eller situasjonene som har vært aktuelle i datainnsamlingen, eller om de temaene materialet handler om (Thagaard, 2006, s. 30). I vårt tilfelle vil tilnærmingen i hovedsak være temasentrert, fordi vi sammenligner informasjon fra alle informantene om hvert tema eller kategori. Vi ønsker altså innsikt i hvordan ideen oppfattes i sin helhet, mindre viktig blir da hvem som oppfatter hva. På den annen side kan vi heller ikke unngå at forskningen også bærer preg av en personsentrert tilnærming. Vi tolker utsagnene fra informantene i lys av informasjon vi vet om dem, samt vår forforståelse av lærernes oppfatning av «lære å lære» gjennom mailkorrespondanse i forkant av intervjuene.

3.3 Tekstanalyse

Leseth og Tellmann (2014) skriver om tekstanalyse, mens Christoffersen og Johannessen (2012) bruker termen dokumentanalyse. Vi tolker begrepene til å bety det samme, og velger i det videre å bruke begrepene om hverandre. Fordi tekstanalyse primært handler om det som skjer etter datainnsamlingen, blir forskerens arbeid å analysere, tolke og trekke ut funn av det ferdige datamaterialet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Forskeren må altså velge hvordan han skal bruke de ferdige tekstene for å få svar på forskningsspørsmålet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Ifølge Leseth og Tellmann (2014, s. 171) er dokumenter beretninger overlevert fra fortiden, og må derfor tolkes og analyseres ut fra den konteksten det ble skrevet i. Når vi har bestemt oss for å studere nasjonale reformdokumenter for norsk skole, er det fordi vi ser disse som sentrale dokumenter for å svare på forskningsspørsmål 1, samt for å bidra til å besvare forskningsspørsmål 3.

⁹ Se 3.4.3 for analyseprosessen og hvordan induktiv metode ble anvendt.

¹⁰ Se 3.3.2 for analyseprosessen og hvordan deduktiv metode ble anvendt.

3.3.1 Utvalg av og tilgang til dokumenter

LK06 er sentral for vår studie i kraft av å være den gjeldende læreplanen for norsk skole. Det er denne vi må studere for å få innsikt i hvilke føringer som gis for undervisningen i skolen, og hva som ligger til grunn for lærernes forståelse av innholdet i undervisningen. LK06 er et omfattende dokument, og omfanget av masteravhandlingen krever at vi gjør et utvalg av sentrale dokumenter i LK06. Vi gjennomgikk derfor de ulike delene i læreplanen, med tanke på hvordan de kunne bidra til å svare på studiens forskningsspørsmål. På bakgrunn av uformelle samtaler med medstudenter samt intervju med lærere, framstod Generell del av læreplanen som sentral for studien. Alle informantene trakk fram denne delen i omtalen av hvor i læreplanen en eventuelt kan finne igjen «lære å lære». Vi har derfor valgt Generell del i den videre dokumentanalysen. Den Generelle delen av læreplanen består av syv deler, hvor hver del representerer en mennesketype; det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndanna, det samarbeidende, det miljøbevisste og til sist det integrerte mennesket. Disse beskriver egenskaper eleven skal utvikle gjennom opplæringen, og de seks første mennesketypene skal til sammen utgjøre det integrerte, helhetlige mennesket. I tillegg vil vi trekke fram refleksjoner vi har gjort oss gjennom andre deler av LK06. Dette fordi også andre dokumenter i læreplanverket ga oss relevant informasjon for studiens forskningsspørsmål.

Videre har vi sett Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8 som et like viktig dokument for å svare på studiens forskningsspørsmål. Vi har valgt å vektlegge denne utredningen fordi den gir oss signaler om hva som blir viktig i framtidens skole. På lik linje med at LK06 legger føringer for hva som er gjeldende i dagens skole, tenker vi NOU 2015:8 med de endringer denne eventuelt vil føre med seg, vil komme til å legge føringer for hva som blir gjeldende i framtidens skole. Også her fant vi det nødvendig å avgrense utvalget, og her omfatter utvalget i hovedsak kapittel 2 i NOU 2015:8. Dette kapitlet omhandler sentrale kompetanser for framtiden, hvor *kompetanse i å lære* er trukket fram som en av fire nøkkelkompetanser for framtidens skole. I tillegg har vi studert utvalgets delutredning NOU 2014:7, for å få dypere innsikt i deres framstilling av ideen «lære å lære».

Utvalgte dokumenter av LK06 og Ludvigsen-utvalgets utredninger vil være utgangspunkt for analyse og drøfting. Ettersom de utvalgte dokumentene er offentlig tilgjengelige for allmennheten, er prosessen med å få adgang her lite problematisk. Dette gir oss fri tilgang til å hente ut informasjon fra dokumentene.

3.3.2 Analyseprosessen

For å få innblikk i hvordan dokumentene framstiller ideen «lære å lære», valgte vi å gå i dybden på begrepene metakognisjon og selvregulert læring. Dette fordi Ludvigsen-utvalget trekker fram metakognisjon og selvregulert læring som de sentrale begrepene når det gjelder «lære å lære». Følgelig delte vi disse begrepene inn i ulike kategorier, som vi utarbeidet gjennom å lese oss opp på teori. Med dette har vi anvendt en deduktiv tilnærming i analyseprosessen; vi har brukt kategorier og teoretiske begrep som inngangsport til empirien. I utarbeidelsen av kategoriene tok vi utgangspunkt i vår definisjon av metakognisjon¹¹. Vi delte det overordnede begrepet metakognisjon, inn i to underkategorier; metakognitiv kompetanse og metakognitiv kontroll (selvregulert læring). Eksempler på kategorier innenfor disse ble: bevissthet om seg selv og andre som lærende individer; kunnskap om ulike kognitive og metakognitive strategier; overvåke, regulere og kontrollere egen motivasjon; aktivisere forkunnskaper; jobbe målrettet og viljestyring og selvkontroll. En viktig bemerkning er at vi her har delt opp begrepet i mindre deler, og det er da avgjørende å være seg bevisst at disse er en del av en større helhet. Å dele begrepet i mindre kategorier var nødvendig for å få oversikt over datamaterialet. For å oppnå en så fullstendig forståelse som mulig, er det derimot viktig å også studere de ulike delene i forhold til den helheten de er en del av (Patel & Davidson, 2011, s. 29).

I tekstanalysen startet vi med å lese gjennom de utvalgte dokumentene del for del, og forsøkte å plassere tekstene inn i de ulike kategoriene for metakognisjon. Hvordan de ulike delene lot seg plassere i kategoriene vil vi presentere i kapittel 5.

3.4 Intervju

Ideen «lære å lære» har vist seg å være kompleks, og slik Thagaard (2006, s. 86) hevder, gjør det kvalitative intervjuet det mulig å gå i dybden på et emne. For å studere forskningsspørsmål 2 og til dels 3, valgte vi av den grunn det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) kaller semistrukturert eller delvis strukturert intervju. Dette innebærer at forskeren har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men at rekkefølgen på spørsmålene og tema kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Både fokusgruppen og det individuelle intervjuet ble gjennomført som delvis strukturerte

¹¹ Vår definisjon av metakognisjon ble redegjort for i 2.2.1.

intervju, men gjennom fokusgrupper samler forskeren inn data ved interaksjon mellom informantene. Vi vil derfor se nærmere på de ulike intervjuene før vi ser på utvalg og tilgang.

Det første intervjuet ble gjennomført som en fokusgruppe. Det innebærer at forskeren samler en gruppe mennesker som under begrenset tid får diskutere et gitt emne med hverandre (Wibeck, 2000, s. 9). Forskeren vil under intervjuet fungere som en moderator eller samtaleleder, som setter i gang samtalen og introduserer nye aspekter av emnet når det er behov for det. Et fokusgruppeintervju skal ha *fokus* på et emne, som på forhånd er gitt av forskeren, og målet med fokusgruppen er ifølge Wibeck (2000, s. 9) at informantene skal diskutere emnet fritt med hverandre. Med fokusgruppen ønsket vi en åpen diskusjon hvor lærernes forestillinger og tanker rundt ideen «lære å lære» ville komme fram gjennom deres gruppesamhandling og vårt forskerstyrte emnefokus. Vi ønsket altså gjennom innsikt i lærernes forståelse av ideen, som var formålet med forskningsspørsmål 2, å skape en felles forståelse av «lære å lære» deltakerne imellom. Denne forståelsen skulle være grunnlaget for diskusjon av forskningsspørsmål 3 om metakognisjon i framtidens skole.

Det andre intervjuet ble gjennomført som et individuelt intervju, hvor teorien om kvalitativt intervju som metode gjør seg gjeldende. Det oppleves som et lite paradoks at det vi trodde ville være positivt med fokusgruppen, faktisk viste seg å være et hinder. Vi ønsket fokusgruppen skulle bidra til at informantene delte oppfatninger og klatret i hverandres tanker for å utdype egen forståelse av «lære å lære». Dette gjorde imidlertid at vi ikke fikk dyp nok innsikt i hver enkelts livsverden. Derfor valgte vi til det andre intervjuet en individuell intervjuform, eller det Leseth og Tellmann (2014, s. 89) kaller et *dybdeintervju*, hvor vi fikk mulighet til å fokusere på informantens oppfatning, og komme i dybden på denne uten distraksjoner eller påvirkning fra andre deltakere.

3.4.1 Utvalg av og tilgang til informanter

Ved kvalitativt intervju gjøres et strategisk utvalg (Thagaard, 2006, s. 23). Forskeren skal velge ut informantene, og må i forkant tenke gjennom hvilken målgruppe som egner seg for å få samlet inn nødvendig data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Målgruppen for intervjuene var lærere, altså stilte vi ingen kriterier til alder, kjønn, interesse, utdanning etc., ettersom vi tenkte enhver lærer kunne gi oss nyttig informasjon og dypere forståelse av hvordan ideen blir oppfattet av lærerne.

Metodiske tilnærminger

Videre måtte vi gjøre et utvalg innen målgruppen. Her handler det om å få adgang til forskningsfeltet, og tilgang til informasjon (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212). På grunn av begrensede ressurser ønsket vi å komme i kontakt med en skole vi hadde kjennskap til. Derfor sendte vi forespørsel om deltakelse i studien, med informasjon om forskningsprosjektet og hva deltakelse ville innebære, til sekretær ved en kjent skole. Responsen på dette var positiv, og vi antok dermed at vi hadde fått formell adgang til feltet (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212). Med denne utvalgsmetoden ville vi fått et tilgjengelighetsutvalg, hvor vi sikret oss informanter vi hadde tilgang til og som var villige til å delta i studien (Thagaard, 2006, s. 53-54). Denne metoden kunne gitt oss rask tilgang på informanter. Imidlertid sendte skolens sekretær informasjonen videre til lærerne på skolen. Dermed ble utvalget det Grønmo (2004, s. 101) kaller utvelging ved selvseleksjon, hvor lærerne selv kunne melde seg på prosjektet. Det viste seg videre å være kun en lærer som meldte seg, men denne læreren var ivrig på å få til et fokusgruppeintervju slik vi hadde ønsket. Læreren foreslo en aktuell informant vi kunne ta kontakt med, samt at læreren selv kunne ta kontakt med en annen. Denne formen for strategisk utvalg kalles snøballutvelgelse (Grønmo, 2004, s. 102). Gjennom kombinasjon av ulike utvalgsmetoder fikk vi altså tilgang på tre lærere som samtykket til deltakelse i studien.

Fokusgruppeintervjuet hadde kun to av tre lærere mulighet til å delta på. Vi valgte likevel å gjennomføre intervjuet som planlagt, og avventet nærmere avtale med vår tredje informant for å se om vi etter fokusgruppen hadde behov for mer informasjon. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 49) omtaler dette som en grenseverdi eller et metningspunkt, der det ikke lenger har noen hensikt for forskeren å hente inn mer empiri. Etter fokusgruppeintervjuet opplevde vi ikke datamaterialet som fullstendig eller mettet, og valgte derfor å gjennomføre et individuelt intervju med den tredje informanten. Da vi hadde transkribert og diskutert informasjonen de tre informantene sammen hadde bidratt med, vurderte vi i hvor stor grad datamaterialet kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålene. Fordi vi med dette datamaterialet kunne svare på forskningsspørsmål 2, samt det intervjuene skulle bidra med i besvarelsen av forskningsspørsmål 3, vurderte vi grenseverdien som nådd. Av den grunn hadde vi ikke behov for å gjøre et større utvalg.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Informantene jobber på en fådelt skole med klasser fra 1.-10.trinn i Finnmark. Vi reiste derfor dit for å gjennomføre intervjuene. Under begge intervjuene ble det brukt båndopptaker for å gi en komplett framstilling av informantenes utsagn, noe Trost (2004, s. 53) trekker fram som en betydelig fordel ved bruk av båndopptaker. Gjennomføringen av intervjuene samt lagring av intervjumaterialet ble gjort etter etiske retningslinjer¹² med samtykke fra informantene.

Mailkorrespondanse i forkant av intervjuet ga oss nærmere kjennskap til lærerne. Vi hadde allerede en relasjon til informantene, men en slik kontakt ga oss likevel innsikt i lærernes situasjon og forkunnskaper om ideen «lære å lære», i tråd med hva Thagaard (2006, s. 86) beskriver som utgangspunkt for et vellykket intervju. Denne informasjonen var av betydning for måten vi forberedte intervjuene på. I tillegg gir en slik kontakt informantene innsikt i hvem vi er som forskere, og hva vi ønsker med studien.

For å skape en noe uformell setting stelte vi i stand en enkel servering før informantene kom. Lokalet var kjent og med rolige forhold var det få faktorer som kunne virke forstyrrende, noe Christoffersen og Johannessen (2012, s. 82) trekker fram som en god ramme rundt et intervju. En uformell innledning til intervjuet satte stemningen og rammen rundt den videre samtalen, noe vi opplevde beroligende for informantene. Informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebar og deres mulighet til å trekke seg når som helst¹³, skulle også legge til rette for at studien var trygg å delta i.

Innledningsvis ba vi informantene notere deres tanker rundt ideen «lære å lære». Dette for å starte tankeprosessen individuelt, og at fokuset skulle rettes inn mot riktig tema. Samtalen rundt de noterte punktene bidro også til at vi fikk en forståelse for hva den enkelte lærer trekker fram som sentralt for ideen «lære å lære». Underveis i samtalen kom vi inn på elementer som omfavnet både forskningsspørsmål 2 og 3, og vi redegjorde også etter hvert for vår definisjon av metakognisjon.

Etter gjennomført fokusgruppeintervju oppdaget vi det trolig virket mot sin hensikt med flere informanter samtidig. Dette fordi vi tolket de to informantene til å ha ulik forståelse av ideen «lære å lære», hvor særlig den ene informantens oppfatning av ideen fikk stor plass i

¹² Etiske retningslinjer blir redegjort for i 4.1.

¹³ Se vedlegg 3 for informasjonsskrivet vi ga lærerne.

intervjuet. Videre oppdaget vi etter intervjuet at lærernes forståelse av «lære å lære» ikke nødvendigvis var lik hverandres eller den vi hadde lest oss fram til gjennom teori, selv ikke etter vi hadde lagt fram vår definisjon. Dette oppdaget vi da vi tolket temaet for samtalen til i stor grad å være *læring*¹⁴ og forutsetninger for og gode metoder for læring. Dermed hadde vi ikke fått til det vi ønsket med fokusgruppeintervjuet, nemlig en felles forståelse av ideen og en samtale som bygget på denne forståelsen. Derfor tok vi kontakt med vår tredje informant, for å se om andre lærere kanskje hadde en annen forståelse av ideen «lære å lære». Videre diskuterte vi om det kunne være lettere å få grep om informantenes forståelse dersom vi gjennomførte individuelle intervju.

I forkant av det individuelle intervjuet gjorde vi endringer på bakgrunn av erfaringer fra fokusgruppen. Innledningsvis ba vi læreren denne gang om å gjøre rede for forskjellen på læring og «lære å lære». Det var altså allerede fra begynnelsen av et skille mellom disse. Vi redegjorde også tidligere for begrepene metakognisjon og selvregulert læring, og var mer bevisste på å vise tilbake til disse begrepene i samtalen om «lære å lære». I tillegg var denne læreren¹⁵ bedre kjent med NOU 2015:8, noe som kan ha bidratt til at det var lettere å nå fram til en felles forståelse og samtale rundt denne. Dermed kunne vi bruke L3s utsagn for å besvare forskningsspørsmål 3, og hadde med det nådd metningspunktet. Likevel brukte vi i etterkant tid til å samtale med informantene, for å oppklare utydigheter som oppstod under transkripsjonen og tolkningen, slik at tolkningene vi gjorde representerte de ulike informantene på riktigst mulig måte.

3.4.3 Analyseprosessen

Thagaard (2006, s. 106) presiserer at selv om en opererer med et skille mellom innsamling av data og analyseprosessen, kan en ikke unngå å analysere og tolke i feltet. Spørsmålene en stiller underveis i intervjuet vil være preget av intervjusituasjonen. Vi vil i det videre fokusere på analyseprosessen som skjer etter datainnsamlingen, men det er viktig å være bevisst at vi også har gjort noen valg når det gjelder analysen allerede under datainnsamlingen.

¹⁴ Se 2.3.1 for forholdet mellom læring og «lære å lære».

¹⁵ L3 er rektor, men har også undervisning i stillingen. Vi intervjuet denne læreren i kraft av stillingen som lærer, ikke leder. Likevel kan lærerens kjennskap til blant annet NOU 2015:8 knyttes til virket som rektor.

Intervjudata i form av lydopptak er omfattende og uoversiktlig (Befring, 2015, s. 114), og for å kunne gjøre en analyse av datamaterialet transkriberte vi intervjuene. Tiller (2006, s. 83-88) beskriver to verktøy for å dokumentere tanker og notater i forskningen. Dagboka brukes for å skrive ned ens tanker og følelser, mens en bruker loggen for å loggføre det som blir gjort (Tiller, 2006, s. 83-88). Til vår forskningsprosess kombinerte vi disse to skriveformene til en, som vi velger å kalle forskerlogg, hvor vi skrev ned alle tanker, handlinger, situasjoner og følelser som omhandlet studien. I intervjusammenheng dokumenterte vi tankene våre og interessante funn intervjuene ga oss i tilknytning til forskningsspørsmålene i forskerloggen. Dette viste seg å være til stor hjelp i det videre analytiske arbeidet. Transkriberingen ble for oss, slik Befring (2015, s. 114) beskriver, en nærmest komplett overføring av «rådata», hvor alt av små kommentarer og mumling ble inkludert. Intervjuene, på 2 og 1 time, ble transkribert til henholdsvis 41 og 32 sider. Vi tok et valg da vi transkriberte på dialekt, slik at eventuelle sitater og utsagn ville bli mest mulig korrekt gjengitt. For sikker lagring av data, lagret vi lydfilen på passordbeskyttet server via UiT – Norges arktiske universitet. Totalt tok transkriberingen omtrent 30 timer, og vi fordelte intervjuene slik at vi transkriberte en like stor del hver.

Etter transkriberingen diskuterte vi punktene vi hadde notert i forskerloggen, før vi sammen hørte gjennom intervjuene. Vi fulgte gjennomhøringen ved å lese transkripsjonen samtidig, noe Befring (2015, s. 56) omtaler som parallellgjennomgang. Dermed sikret vi korrekt gjengivelse, samt at det gjorde det lettere å legge merke til detaljer. Vi stoppet opp flere ganger for å diskutere underveis, blant annet drøftet vi når i intervjuene begrepene metakognisjon og selvregulert læring ble introdusert, hvordan de ble introdusert og om de skulle blitt introdusert tidligere. Vi drøftet også mulige oppfatninger av «lære å lære», egen spørsmålsstilling og betydningen av den.

Med analysen av intervjuene brukte vi en lignende framgangsmåte som Nilssen (2012, s. 85-98) beskriver for sin studie. Vi leste gjennom transkripsjonene for intervjuene, og skrev koder i marginen for å trekke ut ulike tema samtalen dreide seg om. Deretter samlet vi de ulike kodene til fire kategorier. Disse fire kategoriene tilsvarer de ulike måtene vi forstår lærernes oppfatninger av ideen «lære å lære» på: 1) dybdelæring, 2) variasjon av metodebruk, 3) forutsetninger for læring og 4) vår forståelse av «lære å lære». Kategoriene sorterer delkapittel 5.2 Lærernes forståelse av ideen «lære å lære», hvor vi retter oss mot forskningsspørsmål 2. Ved å samle utsagn der lærerne omtalte ideen «lære å lære», og studere

lærernes begrepsanvendelse i disse sitatene, trakk vi ut det som ble sentralt for analysen. Det var altså ulike måter å oppfatte ideen på som ble gjenstand for analysen og som ble til kategorier i analyseprosessen.

Ettersom vi i det første intervjuet diskuterte «lære å lære» med ulike oppfatninger, ble analyseprosessen noe annerledes her enn i det neste. For å forstå lærernes oppfatning av ideen ble vi i analysen av fokusgruppeintervjuet nødt til å lete oss fram til hvor i intervjuet informantene omtalte ideen. Deretter forsøkte vi å tolke på hvilke måter lærerne oppfattet ideen, som senere ble til de ulike kategoriene. I det andre intervjuet spurte vi eksplisitt om forskjellen på lære og «lære å lære», og fikk derfor et svar som direkte rettet seg mot forskningsspørsmål 2. Dermed behøvde vi ikke lete oss fram til lærerens oppfatning av ideen i det andre intervjuet ved koding og kategorisering. Vi undersøkte også andre situasjoner hvor læreren anvendte begrepene, men tolket forståelsen til å være lik gjennom hele samtalen. En slik tilnærming i analyseprosessen, med utarbeidelse av kategorier på bakgrunn av empiri, er det vi i 3.2 omtaler som induktiv tilnærming.

3.5 Hermeneutikk og fenomenologi

Kvalitative metoder har sitt vitenskapsteoretiske grunnlag i fortolkende retninger, som blant annet fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2006, s. 33). Tilnærmingene fenomenologi og hermeneutikk er til dels overlappende og like (Grønmo, 2004, s. 372-374). Det tilnærmingene har til felles er målet om å avdekke intensjoner og meninger i individers virkelighetsforståelse. Det som er særegent for hver av retningene vil vi i det følgende utdype.

Hermeneutikk betyr tolkningslære, og ble utviklet som en motpol til positivismen, som tok utgangspunkt i det målbare og at forskeren alltid skulle være objektiv (Patel, Davidson, & Larsen, 1995, s. 25-27). I motsetning til positivismen har hermeneutikken fokus på forståelsen av menneskers opplevelser og erfaringer formidlet gjennom språk og livsytringer (Patel et al., 1995, s. 27). Forskeren forholder seg subjektiv og har en indre relasjon til informantene. Forskeren kan engasjere seg i intervjuet, og gjør vurderinger på en måte som gjør forskeren til en del av den samme virkeligheten som det som studeres (Patel et al., 1995, s. 27). En subjektiv tilnærming til informantene medfører også forskerens forforståelse (Patel & Davidson, 2011, s. 29). I forforståelsen inkluderer vi den franske sosiologen Pierre

Bourdieu's begrep *habitus*. Begrepet omfatter det enhver person bærer med seg, både av kroppslige reaksjonsmønstre, tankemessige vaner og følelser, og avgjør hvordan mennesket handler, tenker, oppfatter omgivelsene og vurderer innenfor gitte sosiale sammenhenger (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 20). På den ene side beskriver Patel og Davidson (2011, s. 29) forforståelsen som en tilgang og ikke et hinder for å kunne tolke og forstå informantene. På den annen side beskriver Thagaard (2006, s. 20-21) forskerens forforståelse som grunnlaget for forskerens tolkninger, og mener det er viktig å problematisere hva den kvalitative teksten representerer ved å vurdere på hvilken måte forskerens innflytelse har påvirket teksten¹⁶. Vår tilnærming er hermeneutisk, fordi vi forholder oss subjektiv og bruker forforståelsen i behandlingen av datamaterialet.

Fenomenologien har bidratt til å gi legitimitet til empirisk forskning med fokus på subjektive indre opplevelser (Befring, 2015, s. 110). I fenomenologiske studier er utgangspunktet at virkeligheten er slik informanten oppfatter den (Befring, 2015, s. 109). Dette innebærer at informantenes opplevelse av egen livsverden gir grunnlag for at forskeren skal kunne forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger. Vår tilnærming er fenomenologisk fordi vi søkte innsikt i informantenes forståelse av ideen «lære å lære».

Hermeneutiske og fenomenologiske fagtradisjoner bygger altså på erkjennelsen av at det er mennesker, med deres forforståelse, oppfatninger og meninger, som er både forskere og informanter, og at en må være bevisst dette i behandlingen av datamaterialet. Begrepene *forståelse* og *tolkning* står sentralt i metodologien i denne studien, og er av stor betydning for studiens datakvalitet. Analysen og tolkningen blir gjort på grunnlag av vår forforståelse. Forforståelsen har også betydning for interessefelt og valg av tema for studien, samt valg av metodiske tilnærminger. Metodiske utfordringer dreier seg om hvordan forskeren analyserer og fortolker fenomenet eller ideen som studeres (Thagaard, 2006, s. 11). Det er blant annet avgjørende at forskeren er seg bevisst sin egen rolle i forskningsprosessen, ved å benytte forforståelsen som en ressurs, men også være oppmerksom på hvordan egen forforståelse kan være til hinder for å forstå informantenes virkelighetsoppfatning. Dette viste seg ved at vi tolket informantene til å ha en annen forståelse av ideen «lære å lære» enn den vi legger til grunn, noe vi ikke oppdaget før etter transkripsjonen. Vi tror dette kommer av at vi hadde en forventning om at informantenes forståelse var tilnærmet lik vår, og at det dermed tok lang

¹⁶ Forskerens innflytelse på teksten drøfter vi i 4.2.

tid før vi forstod at vi faktisk hadde ulike oppfatninger av ideen. Det kan også tenkes at andre forskere ville tillagt informantene en annen oppfatning av ideen «lære å lære» enn den vi har tolket oss fram til. Derfor ble det viktig å forsikre oss om at informantene kunne kjenne seg igjen i tolkningen av deres oppfatning gjennom «member check», som blir gjort rede for i 4.2.1 Reliabilitet. Våre ulike forforståelser gir oss ulike grunnlag til å tolke, og på samme måte som at andre forskere kan tillegge lærerne en annen oppfatning, vil også andre forskere og lærere med deres forforståelse tolke reformdokumentene.

3.6 Innsikt

I dette kapitlet har vi redegjort for de metodiske tilnærmingene som på bakgrunn av vår begrunnelse har vært gjeldende for datainnsamlingen og analyseprosessen. De metodiske tilnærmingene er avgjørende for datamaterialet, og de ulike metodene blir vurdert i forhold til studiens kvalitet i kapittel 4. Empirien fra de utvalgte metodene behandles i kapittel 5, mens hermeneutikk og fenomenologi er gjeldende fra formulering av forskningsspørsmål til framstilling av funn.

Metodiske tilnærminger

4 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapitlet er å vurdere studiens kvalitet, både når det gjelder forskningsetikk og datakvalitet. I 4.1 gjør vi rede for etiske overveielser som har vært sentrale i forskningsprosessen. LK06 og Ludvigsen-utvalgets utredninger er offentlige dokumenter, noe som gjør det lite etisk problematisk i form av innsamling. Intervjuene har derimot stilt større krav til ivaretagelse av informantene gjennom hele prosessen. I 4.2 presenterer vi vurderingskriteriene reliabilitet og validitet, og vurderer datakvaliteten i studien opp mot disse kriteriene.

4.1 Forskningsetikk

Som forsker har en plikt til å følge forskningsetikkloven, som skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til etiske normer (Forskningsetikkloven, 2006). En bør også ta hensyn til de forskningsetiske retningslinjer innen området en forsker på, i vårt tilfelle samfunnsvitenskap og humaniora, som er utarbeidet for å hjelpe forskere til å reflektere over blant annet egne etiske oppfatninger, bli bevisst normkonflikter og treffe velbegrunnede valg (NESH, 2006b). Etter *Personopplysningsloven* ble innført i 2001 har alle prosjekter som behandler personopplysninger elektronisk meldeplikt (Thagaard, 2006, s. 22). Fordi vi ønsket å anvende båndopptaker og lagre datamaterialet elektronisk meldte vi prosjektet til NSD¹⁷. Forskningsetikkloven og de forskningsetiske retningslinjene har for oss vært viktige, og bidratt til at forskningsprosessen har blitt gjennomført på verdig og forsvarlig vis.

4.1.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at informanten har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, hva det forskes på, formålet med forskningen, samt mulige konsekvenser ved å delta (NESH, 2006a). Dermed kan informanten selv vurdere eventuelle fordeler og ulemper deltakelse i undersøkelsen vil medføre. Før intervjuene ga vi informantene et informasjonsskriv¹⁸ om prosjektet, hvor de samtykket til deltakelse i studien gjennom å signere en samtykkeerklæring¹⁹. Når det gjelder informert samtykke er det imidlertid noen utfordringer knyttet til hvor mye informasjon som bør gis. Det kan for eksempel tenkes at informantens

¹⁷ Se vedlegg 1: Godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

¹⁸ Se vedlegg 2: Skriftlig informasjon til informantene.

¹⁹ Se vedlegg 3: Samtykkeerklæring.

adferd endres dersom en har fått mye informasjon om prosjektet, eksempelvis om forskeren skal observere hvilke elever læreren gir ordet til i timen. Da vi planla studien, ble det viktig for oss å ikke gi for mye informasjon om hva intervjuet skulle handle om, ettersom vi ønsket å innlede intervjuet med at lærerne skulle gjøre rede for deres egen oppfatning av ideen «lære å lære». Dermed ønsket vi ikke å greie ut på forhånd om vår forståelse av ideen. En annen utfordring knyttet til prinsippet om informert samtykke er at forskeren trolig ikke har full oversikt over hvordan prosjektet vil utarte seg til slutt (Thagaard, 2006, s. 23). Særlig kvalitative studier vil medføre stor fleksibilitet i prosessen, som kan føre til at prosjektet endres underveis. Dermed kan det tenkes å være nødvendig med en løpende kontakt med informantene underveis i prosjektet, for eksempel gjennom at vi tilbød å sende over transkripsjonen av intervjuene slik at informantene fikk mulighet til å lese over og se om de kjente seg igjen. Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individets kontroll over eget liv og de opplysninger om seg selv som skal deles med andre (Thagaard, 2006, s. 23). I tråd med forskningsetiske prinsipper, samt Kvale og Brinkmann (2014, s. 88-89), ga vi informantene informasjon om at det kun var oss og våre veiledere som ville ha tilgang til datamaterialet, og at personopplysninger etter publisering ville forkastes. Vi informerte også om informantens rett til å trekke seg til enhver tid, samt vår rett til å publisere det ferdige produktet.

4.1.2 Konfidensiell og anonym deltakelse

Retningslinjen om konfidensialitet innebærer at: «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt» (NESH, 2006a). Selv om intervjuet ikke var tenkt å omfatte sensitive personopplysninger, kan det gjennom det kvalitative og nære intervjuet bli nevnt navn og andre personlige opplysninger. Av den grunn er det viktig å behandle datamaterialet konfidensielt, og vise respekt ovenfor informantene og deres privatliv. Informantene i vårt prosjekt ble allerede i transkripsjonen anonymisert som L1, L2 og L3. Stedsnavn, navn på skole og kolleger fikk også fiktive navn under transkripsjonen. På samme måte er skolen og lærerne anonymiserte i publisert avhandling. Utfordringen kan være å framstille informantene slik de framstår for å være pålitelig, samtidig som en skjuler deres identitet (Thagaard, 2006, s. 24).

4.1.3 Konsekvenser av å delta i studien

En tredje retningslinje handler om konsekvensene som vil følge forskningsprosjektet (NESH, 2006a). Dette gjelder både fordeler og ulemper deltakelse i studien kan føre med seg, og forskeren må på forhånd tenke gjennom hvilke konsekvenser som kan gjelde for informantene i sitt forskningsprosjekt, samt den større gruppen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 91). Vi ønsket å vise til at en slik faglig samtale også kunne gagne informantene (og potensielt resten av kollegiet på skolen), ved å samtale om og diskutere et faglig tema. I tillegg ville informantene få innblikk i og diskusjon rundt NOU 2015:8, som gir signaler om hva som vil bli viktig for framtidens skole. Forskeren har et etisk ansvar om å beskytte integriteten til informanten gjennom å passe på at deltakelse i studien ikke vil innebære risiko eller ulempe (Thagaard, 2006, s. 26). Som forskere forsøkte vi å unngå å virke belærende eller bedrevitende overfor informantene. Vi ønsket å legge til rette for en gjensidig kunnskapsvinning gjennom en faglig samtale om «lære å lære», uten å «arrestere» lærerne på hvordan de oppfatter ideen, eller hvorvidt de lærer elevene å lære.

4.2 Datakvalitet

Samfunnsvitenskapelige data kan være av varierende kvalitet (Grønmo, 2004, s. 217), og som forskere er vi opptatte av at datakvaliteten er så god som mulig. Hensikten med dette delkapitlet er derfor å drøfte kvaliteten av de data vi har samlet inn. Grønmo (2004, s. 218-220) presiserer hensikten med datamaterialet er at det skal brukes til å belyse bestemte forskningsspørsmål, og trekker fram at vurderingskriteriene reliabilitet og validitet omfatter de viktigste aspektene ved vurdering av datakvalitet.

Begrepene reliabilitet og validitet har rot i kvantitativ forskning og positivismen²⁰ (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 249). Enkelte forskere ser disse begrepene som faste og hemmende for friheten som ligger i den kvalitative forskningen. En ser imidlertid at det er nødvendig å tematisere forskningens kvalitet også i kvalitativ forskning, og mange ønsker derfor å finne nye begrep som omfavner dataens troverdighet heller enn å ta avstand fra begrepene (Denzin & Lincoln, 2011, s. 584; Grenness, 2012, s. 119; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 249). Begrepene pålitelighet og gyldighet kan brukes i kvalitativ forskning for å diskutere dataens troverdighet. På den annen side kan de etablerte begrepene reliabilitet og validitet tilpasses

²⁰ Positivismen ble forklart i 3.5 Hermeneutikk og fenomenologi.

kvalitativ forskning, slik Leseth og Tellmann (2014) og Grønmo (2004) gjør. Vi velger i det videre en slik begrepsanvendelse i vurderingen av datakvaliteten.

Datamaterialet skal brukes til å besvare en studies forskningsspørsmål, og kvaliteten på datamaterialet må derfor vurderes i forhold til forskningsspørsmålene (Grønmo, 2004, s. 217). En må altså vurdere om datamaterialet er relevant for forskningsspørsmålene og om datamaterialet er pålitelig (Grønmo, 2004, s. 220-221). Dersom datamaterialet ikke er pålitelig, er det heller ikke relevant å vurdere dets gyldighet i forhold til forskningsspørsmålene (Grønmo, 2004, s. 221). En kan derfor si at datamaterialets gyldighet avhenger av påliteligheten, og av den grunn vil vi gå nærmere inn på studiens reliabilitet før vi vurderer validiteten.

4.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet, og Grønmo (2004, s. 220) påpeker reliabiliteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Der reliabiliteten i kvantitative studier kan måles ved standardiserte tester og beregninger, er dette som regel ikke aktuelt eller mulig i kvalitative studier (Grønmo, 2004, s. 227-228). Dette skyldes blant annet at undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studier, og at forskeren selv er med på å prege datamaterialet med sin forforståelse. I tillegg kan det skyldes at en ikke kan skille datainnsamlingen fra analysen og tolkningsdelen, ettersom disse foregår i nær tilknytning til hverandre (Grønmo, 2004, s. 230). Reliabilitetsvurderingen for kvalitative studier krever dermed en drøfting av hvordan datamaterialet preges av konteksten for studien. Grønmo (2004, s. 230) utdypet at en skiller mellom to typer konsistens i datamaterialet for å drøfte konteksten; *intern* og *ekstern* konsistens. Intern konsistens omfatter forholdet mellom ulike deler av de innsamlede data, og denne er god dersom de forskjellige delene passer godt sammen, og utgjør et helhetlig og plausibelt bilde av det som studeres (Grønmo, 2004, s. 230). De ulike dataelementene i denne studien mener vi passer godt sammen, ettersom de på hver sine måter bidrar til å belyse forskningsspørsmålene. Ekstern konsistens dreier seg om forholdet mellom de innsamlede data og andre relevante opplysninger. Dersom datamaterialet passer godt inn i studiens kontekst og framstår som rimelig i forhold til denne større konteksten, er den eksterne konsistensen god (Grønmo, 2004, s. 230). Ettersom det samlede datamaterialet utgjør en rimelig framstilling av ideen «lære å lære» i skolen i dag, sett i forhold til den informasjonen

vi har om ideen fra før, styrkes den eksterne konsistensen. I det følgende vil vi utdype hva som bidrar til å styrke datamaterialets reliabilitet.

For det første styrkes reliabiliteten ved at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard, 2006, s. 178). Gjennom å være flere som samarbeider, har vi muligheten til å diskutere avgjørende beslutninger i prosessen. Blant annet valgte vi å gjennomføre intervjuene sammen, for å ha et sterkere grunnlag for drøfting og analyse, hvor vi på hver vår måte kunne bidra med forståelse av lærerne og dokumentene. Ulike tolkninger og beskrivelser kan på den ene siden være problematiske fordi vi kan forstå de samme oppfatningene ulikt, men bidrar på den andre siden til styrket reliabilitet fordi vi har tilgang på flere perspektiver og kan dra nytte av disse ved drøfting og vurdering av blant annet mulige feilkilder i prosessen. Et eksempel kan være at vi opplevde lærerne i fokusgruppen påvirket hverandre i retning av uklare oppfatninger av ideen vi studerte, og kunne utnytte fordelene ved å være to, gjennom å drøfte om og på hvilke måter lærerne påvirket hverandre. Ved å være to forskere kan vi stille oss kritiske til hverandre, og vurdere om vi har bidratt til å forme informantenes svar eller om vi har brukt et utydelig og for akademisk språk. Dette kan vi unngå underveis i intervjuet ved å bistå hverandre med spørsmålsstilling eller utbroderinger, og i etterkant for å vurdere i hvor stor grad vi opplevde informantene ble påvirket av oss. Eksempelvis gjorde dette seg gjeldende da en av oss diskuterte ideen «lære å lære» med informantene, og den andre minte lærerne på begrepene metakognisjon og selvregulert læring som sentrale for ideen.

Videre vil det at en har hørt gjennom lydopptaket flere ganger, bidra til å styrke reliabiliteten for studien (Grønmo, 2004, s. 229). Vi noterte nye tanker og tolkninger underveis i, og etter gjennomhøringene. Enkelte steder oppdaget vi også feil i transkripsjonen, for eksempel at vi hadde blandet hvilken lærer som hadde hvilket utsagn. Dette korrigerer vi under parallellgjennomgangen. På denne måten sikrer vi at informantenes utsagn faktisk er det som blir transkribert, og dermed bidrar parallellgjennomgangen til å øke reliabiliteten ytterligere. Slik fikk vi prosessert råmaterialet på to ulike måter, noe som sikret at vi var tro mot informantenes utsagn under transkriberingen. På samme måte har vi studert dokumentene for analysen gjentatte ganger, noe Grønmo (2004, s. 229) påpeker styrker reliabiliteten ytterligere.

Å benytte metodetriangulering er også en måte å styrke reliabiliteten på (Postholm, 2005, s. 132). De ulike metodene vi anvendte for studiens tredje forskningsspørsmål støttet dermed

opp om hverandre, og bidro på hver sin måte til å besvare forskningsspørsmålet. Dokumentene kunne gi oss signaler om hvor stor plass ideen ville få i framtidens skole, mens lærerne bidro til å svare på hvor store endringer dette i realiteten ville føre med seg for deres eget arbeid som lærer.

Mailkorrespondansen i etterkant av intervjuene vil også bidra til å styrke reliabiliteten for studien. En slik kontakt kan karakteriseres som «member check», hvor informantene får anledning til å uttale seg om riktigheten av forskerens beskrivelser og tolkninger (Postholm, 2005, s. 132-133). Vi tok kontakt i ettertid for å forsikre oss om at vi hadde tolket informantenes oppfatning av «lære å lære» på riktig vis. Blant annet ble det vist til ulike utsagn fra transkripsjonen, sammen med forslag til ulike tolkninger av dette, hvor informantene spesifikt kunne forklare deres oppfatning av ideen tilknyttet det aktuelle utsagnet.

Forskningens reliabilitet knyttes til selve framgangsmåten av datainnsamlingen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 22). Forskerens framgangsmåte og fortolkninger har betydning for datamaterialet som skapes og de funn en står igjen med. Utfordringen blir dermed å vurdere på hvilken måte forskeren påvirker datamaterialet i forskningsprosessen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 23). Av den grunn har vi gjennom kapittel 3 Metodiske tilnærminger forsøkt å være gjennomsliktig i beskrivelsen av de ulike stadiene av prosessen, og rollen vi har hatt i de ulike metodiske tilnærmingene. Vår gjennomsliktighet virker blant annet inn når vi forklarer endring i framgangsmåten fra det første til det andre intervjuet, på bakgrunn av erfaringer vi gjorde oss når det gjelder egen rolle som intervjuer. Det at vi i kapittel 5 er tydelig når vi diskuterer, kan i tillegg bidra til å styrke reliabiliteten, ettersom Thagaard (2006, s. 178) beskriver en bør skille mellom direkte informasjon fra felten og forskerens vurdering av denne informasjonen. Dette virker inn når vi gjør et tydelig skille mellom informantens sitater og vår tolkning og analyse av disse.

For å problematisere på hvilken måte vår subjektive tilnærming har påvirket datamaterialet, ser vi at vi ikke er i stilling til å avgjøre om vi leser dokumentene slik de er ment. På samme måte kan det være liten konsistens mellom det informantene mener og våre tolkninger. Vi har forsøkt å unngå misforståelser, men ser at andre vil kunne tolke de nasjonale reformdokumentene og lærerutsagnene i andre retninger enn det vi gjør. Med vår forforståelse, de «metakognitive brillene» vi leste de kvalitative tekstene med, og de

teoretiske tilnærmingene vi har hatt som utgangspunkt blir vi ledet i en retning hvor vi er nokså kritiske i tolkningen. Tross ulike forforståelser og ulike måter å tolke tekst på, vurderer vi tolkningene våre som relevante, og at vi på den måten er tro mot lærerne og forfatternes hensikt med uttalelsene og dokumentene.

4.2.2 Validitet

Høy reliabilitet er som nevnt en forutsetning for i det hele tatt å vurdere studiens validitet. Likevel er det ikke gitt at et pålitelig datamateriale er treffende eller relevant for forskningsspørsmålene vi studerer (Grønmo, 2004, s. 231). Det er dette vi vurderer når vi skal diskutere validiteten, eller gyldigheten til datamaterialet. En slik vurdering vil være subjektiv på samme måte som ved reliabiliteten fordi det til forskjell fra kvantitative studier, ikke finnes noen presise mål for en slik beregning (Grønmo, 2004, s. 237). Ifølge Grønmo (2004, s. 237) er den viktigste framgangsmåten for å vurdere validiteten å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet.

Leseth og Tellmann (2014, s. 23) og Grønmo (2004, s. 232-233) trekker fram ulike former for vurdering av validitet, hvor vi velger å anvende begrepene *intern validitet* og *ekstern validitet*. Først diskuteres studiens interne validitet, deretter dens eksterne validitet, som omfatter studiens generaliserbarhet.

Intern validitet omhandler i hvilken grad datamaterialet svarer til forskerens intensjoner ved undersøkelsen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). En vurderer altså konsistensen mellom forskningsspørsmålene og det som undersøkes. Begge intervjuene ga oss grunnlag for å besvare forskningsspørsmål 2, og det at vi gjennomførte to intervju styrker validiteten i studien, ved at lærerne på ulike måter bidrar til å besvare forskningsspørsmålet. Om informantenes oppfatning var lik eller ulik vår oppfatning hadde ingen betydning for studiens andre forskningsspørsmål, men en slik felles forståelse var avgjørende for det tredje forskningsspørsmålet. Den interne validiteten for det andre forskningsspørsmålet vurderer vi som høy, fordi vi fikk innsikt i lærernes forståelse av ideen.

Den delen av intervjuet som forsøker å svare på studiens tredje forskningsspørsmål, handlet om hvordan lærerne arbeidet med «lære å lære» i skolen, og på hvilken måte en ny læreplan med økt fokus på metakognisjon ville se ut med tanke på lærergjernen. Dette

forskningsspørsmålet krevde en felles forståelse av ideen, men slik det forklares i 3.4.2, så vi i ettertid at vi gjennom fokusgruppeintervjuet ikke hadde klart å skape dette grunnlaget. Den videre samtalen bygget derfor på ulike oppfatninger av ideen, selv om vi alle omtalte samme ide. På bakgrunn av dette vurderer vi den interne validiteten for det tredje forskningsspørsmålet som lav når det gjelder fokusgruppen, nettopp fordi vi ikke fikk til en felles forståelse. På grunn av denne lave interne validiteten ønsker vi dermed ikke å bruke fokusgruppeintervjuet til å besvare det tredje forskningsspørsmålet²¹. I motsetning til fokusgruppen klarte vi gjennom dybdeintervjuet å skape en slik felles forståelse. Dette gjør at vi vurderer den interne validiteten for det individuelle intervjuet som høy, også når det gjelder forskningsspørsmål 3, og velger derfor å kun bruke dette intervjuet for å besvare det tredje forskningsspørsmålet.

En annen måte å vurdere den interne validiteten på er å kritisk se på hvor datamaterialet er hentet fra (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). I 3.4.1 har vi beskrevet utvalget for intervjuene, hvor det kommer fram at målgruppa var lærere. Ettersom forskningsspørsmål 2 rettes mot lærere, og forskningsspørsmål 3 mot lærernes arbeid i skolen, mener vi den interne validiteten når det gjelder utvalget er høy. Dette fordi utvalget er lærere, og det er lærerstemmen vi behøver for å besvare disse forskningsspørsmålene. Da den strategiske utvelgelsen av informanter²² gikk i retning av å bli et utvalg ved selvseleksjon, kan en anta informanten som var villig til å la seg intervju hadde et forhold til temaet intervjuet handlet om (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). På samme måte kan en problematisere om snøballutvelgelsen påvirket datamaterialet, da den første informanten bidro til å skaffe de andre. Dette fordi vi ikke vet om de to siste informantene ble kontaktet på bakgrunn av kjennskap eller kunnskap.

Ekstern validitet omtales ofte i kvalitativ forskning som generalisering, og omhandler hvorvidt undersøkelsen er overførbar til andre sammenhenger og utvalg (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). En kan spørre seg om funnene kan generaliseres til andre sammenhenger som ligner den studien er foretatt innenfor, og i hvilken grad en slik generalisering er mulig. Når tre lærere på samme skole viser seg å ha ulike oppfatninger av ideen, i alle fall slik de formulerer seg i intervjusituasjonen, kan en tenke seg lærere ved andre skoler også har oppfatninger som spriker med hverandre. Det blir her viktig å påpeke at det ikke

²¹ De ulike faktorene for avgjørelsen er beskrevet nærmere i 3.4.2.

²² Strategiske utvalg ble redegjort for i 3.4.1.

nødvendigvis behøver å være *betydningen* av oppfatningene som kan generaliseres til å gjelde andre, men heller *at* det finnes ulike oppfatninger av ideen «lære å lære». Når det gjelder forskningsspørsmål 2 kan vi dermed anta funnene er potensielt generaliserbare. At en finner ulike forståelser av begrep og ideer, og et ønske om en felles diskurs, kan trolig også overføres til andre profesjoner. Vi må legge til at en eventuell generalisering ut fra vår studie dreier seg om teoretisk generalisering, ikke statistisk generalisering. Teoretisk generalisering generaliserer i forhold til teoretiske hypoteser, mens statistisk generalisering generaliserer i forhold til populasjoner (Thagaard, 2006, s. 185; Yin, 2007, s. 28).

Når dette er sagt, er det nødvendig å poengtere at studiens målsetning ikke sier noe om hvordan *populasjonen lærere* oppfatter ideen «lære å lære», men å bidra til forståelsen av ideen. Intervjuene med de tre lærerne har gitt oss perspektiver som har utviklet vår forståelse av ideen. Ut fra dette er det ikke et poeng å generalisere fra de tre lærerne til populasjonen av lærere - de tre har bidratt til forståelse av ideen «lære å lære».

4.3 Innsikt

I dette kapitlet har vi vurdert studiens kvalitet, både når det gjelder forskningsetikk og datakvalitet. De forskningsetiske overveielserne i studien ble gjort for å ivareta informantene. Dermed vil tolkningen og formidlingen av empirien påvirkes av vår bevissthet rundt forskningsetiske normer. På den ene side vil vurderingen av datakvaliteten, gjennom vurderingskriteriene reliabilitet og validitet, bidra til å støtte opp om studiens funn. På den annen side kan kvalitetsvurderingen gjøre avhandlingen interessant for videre forskning, som vi vil poengtere i 6.2 Veien videre.

Vurdering av studiens kvalitet

5 Analyse, drøfting og funn

Dette kapitlet har tre hensikter. For det første presenterer vi empirien gjennom utvalgte sitater fra lærerne og reformdokumentene. For det andre vil vi parallelt analysere og drøfte empirien ut fra teori som gjør seg gjeldende. Analyseprosessen for de ulike metodene blir beskrevet i 3.3.2 og 3.4.3, og vi vil her anvende kategoriene presentert i de nevnte delkapitlene for å analysere datamaterialet. Kategoriene ble viktig for det første forskningsspørsmålet for å forstå at mye kan innlemmes i metakognisjon når kategoriene er hver for seg. For forskningsspørsmål 2 ble kategoriene viktige for å sortere lærernes oppfatninger. For det tredje vil vi i dette kapitlet sammenfatte analysen og drøftingen gjennom å presentere funnene for studien. Ved å integrere disse tre delene av studien til ett kapittel kan vi analysere og drøfte empirien underveis, og med det gi en helhetlig og koherent presentasjon av empiri, analyse, drøfting og funn. De ulike forskningsspørsmålene strukturerer kapittel 5, slik at vi i 5.1 retter oss mot forskningsspørsmål 1, i 5.2 mot forskningsspørsmål 2, og i 5.3 retter vi oss mot studiens tredje forskningsspørsmål.

Studien hviler på et hermeneutisk og fenomenologisk grunnlag, og analysen og drøftingen blir dermed subjektiv i et hermeneutisk perspektiv²³. Når vi gjennom hele oppgaven er bevisst vår egen rolle i forskningen, forsøker vi å gjøre framstillingen så reell som mulig, ved å være kritiske og grundige i analysen. Det blir også vesentlig å påpeke at når vi presenterer empirien er sitatene tatt ut fra konteksten de har blitt til i. Det ble derfor viktig for oss å forsøke å ivareta sitatenes fullstendige mening²⁴.

5.1 Dokumentenes framstilling av ideen «lære å lære»

Med dette delkapitlet besvarer vi det første forskningsspørsmålet, som dreier seg om hvordan ideen «lære å lære» framstår i nasjonale reformdokumenter, nærmere bestemt Generell del i LK06 og kapittel 2 i NOU 2015:8, med utfyllende sitater fra NOU 2014:7. Når vi først har lagt til grunn dokumentenes framstilling av ideen kan vi videre diskutere forskningsspørsmål 3, hvor vi ønsker å undersøke hvordan ideen vil passe inn i framtidens skole. Det er med andre ord viktig for oss å få innsikt i hvordan dokumentene framstiller ideen, for videre å

²³ Se 3.5 for utdyping av forskerens subjektive rolle i analysen og drøftingen, og 4.2.1 for betydningen av forskerens forforståelse for datamaterialet.

²⁴ Se 3.3.2 Analyseprosessen for nødvendigheten av å studere både del og helhet.

kunne drøfte om, eller på hvilken måte, dokumentene legger føringer for lærernes arbeid når det gjelder «lære å lære» i 5.3.

5.1.1 Nåværende læreplan

Vi har allerede gjort rede for at det spesielt er Generell del av læreplanen vi vil studere i det videre. For å ikke overse relevante data fra andre områder av LK06 har vi likevel gjennomgått innholdet i læreplanen, og ulike deler denne består av. Vi vil derfor også kommentere andre relevante deler av LK06 der vi finner det naturlig, men understreker at analysen i hovedsak omfatter Generell del.

I forkant av analysen gjorde vi oss opp noen tanker omkring innholdet i Generell del, og hvordan metakognisjon framstilles i dette dokumentet. Selv om blant andre Bunting og Lund (2006, s. 2) beskriver LK06 som en læreplan med høyt fokus på metakognisjon, hadde vi en forutelse om at vi ikke ville finne metakognisjon eksplisitt uttrykt i dokumentet. Dette var basert på egen kjennskap til LK06 fra lærerutdanning, samt delrapporten *SMUL*, som fant at metakognisjon i liten grad er eksplisitt uttrykt i LK06. Da vi i analysen studerte dokumentet med hensikt om å finne igjen kategoriene for metakognisjon, fikk vi bekreftet hypotesen. I Generell del finner vi verken igjen metakognisjon som begrep eller helhet, men søk på utdanningsdirektoratets hjemmesider viser totalt 220 treff på søkeordet *læringsstrategier*. 169 av disse er å finne i fag- og læreplaner, blant annet i veiledninger til læreplaner og i Prinsipper for opplæringen. Begrepene metakognisjon og selvregulert læring har henholdsvis 3 og 12 treff, men dokumentene som finnes er artikler, ikke som deler av læreplanen. Vi fant det dermed vanskelig å tolke at den Generelle delen av læreplanen tematiserer metakognisjon i større grad, både som begrep og når det gjelder innholdet i begrepet. Det var kun dersom vi leste med «metakognitive briller», og tok utgangspunkt i kategoriene som separate deler at vi kunne finne igjen deler av definisjonen vi har brukt for metakognisjon. Kategoriene vi fant igjen var blant andre motivasjon, læringsstrategier, arbeide målrettet, og aktivere forkunnskaper. Under mennesketypen *Det skapende mennesket* finner vi dette:

Skolen må lære dei ikkje å vere redde, men å møte det nye med forventning og verkelyst. Han må skape trong til å ta fatt og halde fram. Han må opparbeide vilje til å komme vidare, og utvikle energi til å motstå eiga vegring og overvinne eigen motstand. (LK06, 1993, s. 5)

Analyse, drøfting og funn

Her ser vi det handler om selvregulering, at elevene skal evne å kontrollere egen motivasjon, og kunne stå i mot når en møter motstand. Likevel dekker dette sitatet bare deler av det vi definerer som selvregulert læring, da vi inkluderer både det å kontrollere egen motivasjon, men også egen adferd og kognisjon. Sitater som dette, som indirekte kan tolkes til å handle om metakognisjon, men hvor det helhetlige innholdet i metakognisjon ikke er eksplisitt uttrykt, viser til et av funnene med studien. Fordi metakognisjon er så vidt uttrykt, har vi sett at det åpner for ulike fortolkninger hos lærerne, noe vi kommer tilbake til i 5.2. En slik vid framstilling av visjonen med «lære å lære» gjør at føringene som legges i læreplanen blir lite spesifikke. Her vil det være interessant om det med større fokus og tydeligere føringer i en ny eller revidert utgave av læreplanen, vil gi mindre rom for fortolkninger, og dermed at flere lærere tolker læreplanen i en metakognitiv kontekst. Med dette til grunn mener vi det vil være nødvendig med et tydeligere fokus og en mer eksplisitt framstilling av «lære å lære» i en ny eller revidert utgave av læreplanen.

Der Bunting og Lund (2006, s. 2) mener LK06 i stor grad fokuserer på metakognisjon, påpeker Rønning et al. (2008, s. 8) at dette fokuset er implisitt. I likhet med Rønning et al. (2008, s. 8) finner vi ikke metakognisjon eksplisitt uttrykt i læreplanen, men vi mener at også på et implisitt plan er det vanskelig å tolke at læreplanen fokuserer på metakognisjon. Dette kan være fordi vi er nokså kritiske i forskningstilnærmingen, og dermed krever et mer eksplisitt fokus på metakognisjon. Vi mener altså metakognisjon må komme tydeligere fram i en ny eller revidert utgave av læreplanen. Slik vi leser Generell del av læreplanen, gir den ikke særlig uttrykk for at metakognisjon, og det å utvikle elevenes metakognitive evner, er av større betydning for dagens skole. Dermed ser vi et sprik mellom den plassen metakognisjon gis i nåværende læreplan og plassen internasjonale rapporter, deriblant European Commission (2007) og Ludvigsen-utvalget i norsk sammenheng, mener det fortjener for å møte dagens sammensatte kompetansebehov. Et annet sitat fra *Det skapende mennesket* peker på formålet med opplæringen, og også noe av det vi mener metakognisjon kan bidra til å utvikle; livslang læring.

Utdanninga skal ikkje berre overføre lærdom, den skal også gi elevane kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap. (LK06, 1993, s. 7)

Av sitatet kan en tolke at det handler om metakognisjon og livslang læring, om nettopp å lære elevene strategier de senere kan anvende som sine egne, jf. Vygotskys teori om

internalisering²⁵. Når det i det videre greies ut om oppfinnsom og kritisk tenkning, ser vi likevel at det ikke nødvendigvis er metakognisjon det hele dreier seg om. Vi ser at elementer i oppfinnsom og kritisk tenkning, for eksempel forkunnskaper og det å knytte det kjente til det ukjente, kan forbindes med metakognisjon. Likevel ser vi igjen at det kun er noen av kategoriene av metakognisjon vi finner i dokumentet, og vi mener dermed fortsatt at metakognisjon må bli mer eksplisitt uttrykt i en ny eller revidert utgave av læreplanen.

5.1.2 Framtidens læreplan

I NOU 2014:7 (2014, s. 32-39) trekker Ludvigsen-utvalget fram sentrale forutsetninger for god læring; dybdelæring, kompetanse i å lære og sosiale og emosjonelle kompetanser. Kompetanse i å lære tar for seg betydningen av at elevene lærer seg måter å lære på, slik at de kan bruke denne kompetansen i nye situasjoner og fortsette å lære på andre arenaer i ulike faser av livet (NOU 2014:7, 2014, s. 36). Ludvigsen-utvalget henvender seg til læringsforskning når de påpeker begrepene metakognisjon, selvregulert læring og læringsstrategier brukes om kompetanse i å lære. Når begrepene metakognisjon og selvregulert læring omtales, presenterer Ludvigsen-utvalget noen fellestrekk;

(...) de betegner hvordan personer reflekterer over og aktivt forsøker å kontrollere og påvirke egen læring. Elever som har kompetanse i å styre egne læringsprosesser, er effektive når de jobber, setter seg høye og relevante mål, overvåker læringen underveis i arbeidet og fortsetter arbeidet når noe blir vanskelig. (NOU 2014:7, 2014, s. 36)

Det er altså tydelig at «lære å lære» i utvalgets utredninger er eksplisitt uttrykt. Fellestrekkene omfavner store deler av vår definisjon av metakognisjon, men omhandler i hovedsak kontrolldelen av metakognisjon²⁶. Ludvigsen-utvalget definerer også begrepene hver for seg:

Metakognisjon kan defineres som tenkning om tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater. Å reflektere, overvåke og justere kursen underveis i læringen er sentrale stikkord. Metakognisjon omfatter ulike kognitive prosesser, både kunnskap, erfaringer, å sette mål og å kunne aktivere strategier. (NOU 2014:7, 2014, s. 36)

²⁵ Vi redegjorde for Vygotskys teori om internalisering i 2.3.3 Det sosiale samspillet.

²⁶ Vi anser kontrolldelen av metakognisjon til å være selvregulert læring, se Figur 1 i 2.2.1.

Analyse, drøfting og funn

Når metakognisjon omtales alene, bringer altså Ludvigsen-utvalget inn kunnskapskomponenten, men også her er mye av innholdet i begrepet selvregulert læring integrert. I deres definisjon fra hovedutredningen i 2015 skriver de:

At elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært og hvordan de lærer, kalles metakognisjon. (NOU 2015:8, 2015, s. 10)

Videre utdypes at:

Metakognisjon betyr også å kunne bruke tenkemåter og læringsstrategier aktivt og målrettet for å fremme egen læring. (NOU 2015:8, 2015, s. 26)

Her avklares altså hva utvalget forstår som metakognisjon og det som handler om refleksjon. Bevissthet om hva en har lært og hvordan en lærer er det som kalles kunnskap om personvariabler. Videre trekker utvalget også fram læringsstrategier og aktiv bruk av disse. Dette knytter vi til kunnskap om strategivariabler og ferdigheter i å kunne anvende strategiene. Det er altså store likheter i vår begrepsavklaring og avklaringen Ludvigsen-utvalget anvender, da de både omtaler kompetansekomponten og kontrollkomponenten av metakognisjon. Det er derfor interessant å undersøke på hvilken måte de definerer selvregulering:

(...) en 'aktiv konstruerende prosess der de som lærer, setter mål for sin egen læring og deretter forsøker å overvåke, regulere og kontrollere sin kognisjon (tenkning), motivasjon og adferd, støttet og begrenset av egne mål og forhold ved omgivelsene'. (NOU 2014:7, 2014, s. 37)

Ludvigsen-utvalget velger her å bruke Pintrichs definisjon gjennom egen oversettelse. Dette innebærer at også deres definisjon av selvregulert læring er tilsvarende lik vår definisjon. Likevel er det interessant å se at deres definisjon av metakognisjon omfatter så mange av de samme komponentene som definisjonen av selvregulert læring dekker, hvor både overvåking og mål går igjen. Dette kan ligne vår forståelse, hvor metakognisjon er overordnet selvregulering. Da Ludvigsen-utvalgets framstilling av begrepene ligner vår forståelse, blir det også lett å finne igjen kategoriene for metakognisjon. Til forskjell fra analysen av LK06, hvor vi kun fant igjen deler av innholdet, finner vi altså her innholdet i metakognisjon som helhet. Tross fellestrekkene mellom metakognisjon og selvregulert læring, skiller ikke Ludvigsen-utvalget, i likhet med teoretikerne, mellom begrepene.

5.1.3 Funn

Tekstanalysen av LK06 har vist at ideen «lære å lære» er lite eksplisitt uttrykt i læreplanen, hvor begrepene metakognisjon og selvregulert læring ikke uttrykkes eksplisitt. Vi kan finne igjen ulike kategorier for metakognisjon, men når vi studerer konteksten nærmere, ser vi at det egentlig ikke dreier seg om metakognisjon eller «lære å lære». En må altså lete med «metakognitive briller» for å finne igjen ideen i læreplanen. Vi har sett at nasjonale og internasjonale aktører mener «lære å lære» er en viktig kompetanse for framtiden, og at det trekkes fram som en kompetanse som bør få større plass i skolen. Vi ser altså et sprik mellom nåværende læreplan og plassen «lære å lære» fortjener. På bakgrunn av dette mener vi både «lære å lære» bør få større plass i skolen, og at innholdet i og forståelsen av ideen må komme tydeligere fram i ny eller revidert utgave av læreplanen. Slik kan en skape en felles forståelse av ideen, og med det hindre ulike tolkninger og variert vektlegging av «lære å lære» i skolen.

Når det gjelder NOU 2015:8 kan vi finne likheter med vår forståelse av «lære å lære», som vi har kommet fram til gjennom drøfting av teoretiske tilnærminger og sammenfatning av begrepene i 2.2. Likhetene viser seg ved at ulike utsagn fra utredningen passer inn i kategoriene fra teorien. Vi ser at utvalget omtaler både kunnskapskomponenten og kontrollkomponenten av metakognisjon, og at de tillegger begrepene mye likt innhold. Selv om utvalget benytter begrepene metakognisjon og selvregulert læring, omtales ikke forholdet mellom disse. Det er videre uklart om de likestiller begrepene, eller om de mener begrepene kan ordnes i et hierarki, slik vi har gjort i 2.2.1.

5.2 Lærernes forståelse av ideen «lære å lære»

I første fase av fokusgruppeintervjuet ba vi lærerne skrive ned noen punkter rundt ideen «lære å lære», hva de forbandt med ideen og eventuelle assosiasjoner. Dette skulle rette lærerne inn på temaet og samtidig åpne for individuelle tanker omkring «lære å lære», før de fikk mulighet til å klatre i hverandres tanker. Her noterte lærerne flere stikkord som i det videre gjorde oss usikre på deres oppfatning av ideen. For å drøfte utsagnene har vi derfor delt våre ulike måter å forstå deres oppfatning av ideen på inn i delkapitler. Det vil under de ulike delkapitlene komme fram hvilke sitater vi forstår deres oppfatning av, og på hvilken måte vi tolker sitatene i de retningene vi gjør. For anonymisering blir lærerne navngitt L1, L2 og L3.

5.2.1 Dybdelæring

Etter transkriberingen og første gjennomhøring av intervjuet gjennomførte vi en member check²⁷, for å sikre oss riktig forståelse av lærerne. L1 hadde notert noen punkter under første fase av intervjuet, blant andre lokal tilpasning og praktisk arbeid. Vi ønsket å forstå på hvilken måte L1 knyttet dette til ideen «lære å lære», som nettopp var temaet for samtalen og midtsirkelen i lærerens tankekart. På dette svarer informanten:

Jeg mener dette er faktorer som er en forutsetning for å lære: Fra det kjente til det ukjente, knytte ny kunnskap til det man kjenner til og kan fra før, se paralleller og sammenhenger.

Av dette sitatet forstår vi at læreren ser på praktisk arbeid og lokal tilpasning som forutsetninger for læring. L1 knytter punktene til metakognisjon ved at det omhandler kjent og ukjent kunnskap og det at elevene skal kunne se sammenhenger og trekke paralleller. På den måten viser læreren gjennom mailkorrespondansen tilbake til intervjuet hvor det ble drøftet hvorvidt elevene ser sammenhenger mellom fag:

Et klassisk eksempel er jo norsk og engelsk som er språkfag, og det er jo ikke nån andre verktøy i engelsk enn i norsk i forhold til skriftlig framstilling av en tekst. Altså hvordan du bygger opp teksten. De punktene som du følger for å lage en god tekst er jo de samme, men det virker som at det ikke er oppdaget for en del elever enda (...). De har lært mange ting godt og grundig i norskfaget for eksempel, men klare ikke å overføre det til engelsk.

Det å se sammenhenger og trekke paralleller mellom fag og oppgaver kan knyttes til metakognisjon på ulike vis. Ludvigsen-utvalget skriver i NOU 2015:8 om dybdelæring og fagovergripende kompetanse, og det kan tenkes det er disse ideene L1 her ønsker å utvikle i klasserommet. Når det gjelder vår samtale om «lære å lære» er dette interessant å trekke fram, blant annet fordi det er dette Ludvigsen-utvalget (2015) mener er et av målene med å prioritere metakognisjon og refleksjon i elevenes læring; at elevene ser sammenhenger mellom fag og egne læringsprosesser. Utvikling av metakognisjon kan altså bidra til å fremme dybdelæring, men dybdelæring og «lære å lære» kan på den måten ikke likestilles. Vi tolker at sitatet overfor i stor grad omhandler dybdelæring, men på en måte hvor det å se sammenhenger likestilles med metakognisjon. En annen måte å tolke læreren på er at L3 oppfatter «lære å lære» som evnen til å ta et steg ut fra eget læringsbilde og på den måten se

²⁷ Vi utførte member check gjennom mailkorrespondanse i etterkant av intervjuene, se 4.2.1.

seg selv og læringsprosessen fra et metaperspektiv, hvor sammenhenger mellom fag blir synlige. Hopfenbeck (2014, s. 37) påpeker hovedpoenget med elaboreringsstrategier²⁸ er at elevene skal lære seg at slike strategier kan hjelpe dem å knytte ny kunnskap til det de allerede vet. Det kommer fram av intervjuene at informantene i stor grad benytter kognitive læringsstrategier, og det kan derfor tolkes at L1s oppfatning av «lære å lære» omhandler slike kognitive strategier, og det Hopfenbeck (2014, s. 36-39) beskriver som hovedpoenget med disse.

5.2.2 Variasjon av metodebruk

På et tidspunkt spør vi informantene om de underviser i «lære å lære», om de snakker med elevene om hvordan en lærer, hvorpå L1 svarer dette ble gjort senest fredag. Slik vi tolker informanten handler forståelsen av «lære å lære» her om det å variere metodebruk; å lære seg ulike metoder for presentasjon av et produkt, og at ulike metoder passer til ulike formål:

Seinest på fredag. Fordi at eleva jobbe jo gjerne med tema eller prosjekt, og på en eller anna måte skal dem framføre det for resten av elevgruppa. Og det produktet dem har, som på en eller anna måte skal framføres for de andre eleven, handle jo om at dem også skal lære sine medeleve nokka. Så man veilede dem jo mye på å være bevisst kordan produkt dem velge, eller kordan metode dem bruke for å framføre. Kordan har du medeleve dine med dæ, kordan hold du dem våken, kordan får du fram det budskapet du skal ha (...)?

Læreren nevner ulike sjekkpunkter for hvordan gjøre en god presentasjon av produktet, slik at elevene får trening i å legge fram produktet sitt på en hensiktsmessig måte. Slik vi tolker læreren er det variasjon av metoder for presentasjon som forstås med «lære å lære» i denne sammenhengen, altså lære elevene ulike måter å vise fram et produkt på, slik at medelevene igjen kan lære av dette. Videre trekker læreren fram utviklingsarbeidet som gjøres på skolen, og viser til at lærerne både deler verktøy og metoder med hverandre, samt prøver ut ulike bestillingsverk fra ressurslærer. Slik vi tolker læreren her handler det fortsatt om «lære å lære» i betydningen av å variere metoder, når det beskrives at elevene på denne måten er med på å lære å lære. L1 viser til at kollegiets utviklingsarbeid gir et rikt repertoar av ulike undervisningsverktøy- og metoder, hvor vi tolker at læreren mener elevene gjennom å internalisere disse metodene er med på å lære å lære.

²⁸ Elaboreringsstrategier er en type kognitive læringsstrategier, se 2.3.2.

Også et annet sitat fra samme lærer kan tolkes i retning av at «lære å lære» betyr variasjon av metodebruken. I denne sammenhengen, senere i intervjuet, dreier det seg også om presentasjoner og ulike metoder for framføring, og læreren forteller at elevene oppfordres til å variere presentasjonsformen på ulike prosjekter:

(...) ja, det har æ sagt til dem, at kanskje det e lettvent, men du har ikke gjort nokka anna, så du vet ikke at det kanskje e like lettvent. Og mye bedre. Og tilbake til det der med at æ har prøvd å veilede dem på at dem skal lære å lære. Og at dem skal hjelpe sine medeleve til det.

Når L1 i dette utsagnet forteller til elevene at noe kanskje er lettvent, henviser læreren til å bruke samme metode hver gang en skal presentere et produkt for klassen. Vi tolker det slik at læreren også her mener «lære å lære» betyr variasjon i metodebruk ved at elevene veiledes på å variere metoder, og slik sett lærer å lære. Videre påpeker læreren at gjennom å gi elevene trening i å variere metoder for presentasjon, kan de igjen introdusere medelevene for nye presentasjonsformer, og med det også hjelpe medelevene til å lære å lære.

Senere i intervjuet spør vi lærerne om de diskuterer «lære å lære» med foreldrene, hvorpå L1 svarer det ikke gjøres i spesielt stor grad, kanskje bare for å forsvare hvorfor en bruker de undervisningsmetodene en gjør. Ergo ser det ut til at læreren også her har en forståelse av «lære å lære» som variasjon av metoder, ved å vise til at de tematiserer «lære å lære» med foreldrene for å begrunne valg av undervisningsmetoder, for eksempel ekskursjoner med overnatting.

Med en slik forståelse av ideen «lære å lære», vil teorien om læringsstiler fra 2.3.2 gjøre seg gjeldende. Dette var også noe den andre læreren, L2, trakk fram under innledningen på intervjuet, hvor informantene skulle notere stikkord de forbandt med ideen «lære å lære». I tillegg viser læreren med disse utsagnene til en form for modelleringspedagogikk, hvor elevene får presentert ulike metoder for presentasjon av et produkt, enten fra medelever eller lærere, som de senere kan internalisere som egne.

5.2.3 Forutsetninger for læring

Avslutningsvis spurte vi lærerne om de hadde noen viktige punkter innen «lære å lære» som ikke hadde blitt tematisert. L1 svarer:

Analyse, drøfting og funn

Æ har et stikkord som æ også syns e viktig, og det e rutine. Det e de rammen rundt eleven og elevgruppa som æ tenke skape forutsigbarhet og trygghet.

I likhet med L1 ser vi på forutsigbarhet og trygghet i klasserommet som viktige forutsetninger for læring, men spør oss på hvilken måte dette kan knyttes til «lære å lære». Vi sendte derfor spørsmål om dette i e-posten som fungerte som member check. Til svar fikk vi:

Angående rutiner, så er dette rammer som legger til rette for at læring skal finne sted på en best mulig måte. Det er der mye av tryggheten skapes for elevene.

Rutinene skal altså legge til rette for at læring skal finne sted på en best mulig måte. Men igjen, hvordan knyttes rutiner og forutsetninger for læring opp mot «lære å lære»? På mange måter forstår vi lærerne som at de omtaler «lære å lære» ved å samtale rundt læring og forutsetninger for læring. I arbeid med datamaterialets tilknytning til metakognisjon har vi sett at lærere ved samme skole kan ha ulike måter å forstå «lære å lære» på. I tillegg kommer det fram at de kanskje forstår ideen på en annen måte enn slik vi forstår den. Med ulik habitus²⁹, er det naturlig at begrepene forstås ulikt. Som studenter og forskere har vi en teoretisk tilnærming til ideen, mens lærerne har en mer praktisk tilnærming. I etterkant av intervjuet hadde vi en uformell samtale med L2, hvor vi forsøkte å få nærmere innsikt i informantens oppfatning. Gjennom denne samtalen fikk vi en forståelse av at de ulike forutsetningene for læring kanskje også var forutsetninger for å lære å lære. Dette kan bidra til å forstå hvorfor samtalen i stor grad omhandlet læring og ulike forutsetninger for læring. Som vi ser av 5.1.2, framstilles kompetanse i å lære av Ludvigsen-utvalget som en sentral forutsetning for god læring. Dette samsvarer med hvordan L2 knytter forutsetninger for læring til «lære å lære», men vi er usikre på hvordan L1 kobler disse.

5.2.4 Lære å lære

I det videre vil vi se på noen utsagn fra intervjuene direkte rettet mot vår forståelse av «lære å lære», samt begrepene metakognisjon og selvregulert læring. Her vil det individuelle intervjuet med L3 få større plass, da vi tolker denne informantens oppfatning til å falle inn under kategorien «lære å lære».

²⁹ Begrepet habitus ble gjort rede for i 3.5 Hermeneutikk og fenomenologi.

I store deler av fokusgruppeintervjuet ble elevenes modningsnivå i forhold til læring og målene som settes for elevene drøftet. L2 trekker i den sammenheng fram et viktig poeng som viser at elevene ikke nødvendigvis er modne nok for å lære alt som forventes i løpet av grunnskolen, og derfor har behov for å lære å lære:

Vi skal og legge til rette for at hvis dem ikke har lært det dem skal på ungdomstrinnet, så kan dem gjennom de metodan vi lære dem, ta tak i det seinere.

Dette utsagnet ligner sitatet fra stortingsmelding 30: «Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære» (St. Meld. 30 (2003-2004), 2004, s. 3). På samme måte ser vi likheter med sitatet fra LK06 (1993, s. 7) i 5.1.1 hvor det uttrykkes at utdanningen ikke bare skal overføre lærdom, men også gi elevene kompetanse til å skaffe og vinne ny kunnskap. Sitatene omfavner noe av essensen når det gjelder «lære å lære» og livslang læring, selv om vi i analysen av Generell del ikke opplevde sitatet i dets kontekst kunne knyttes til metakognisjon. I fokusgruppeintervjuet var derimot emnet «lære å lære», og når L2 sier elevene skal kunne ta tak i egen læring også etter endt grunnskole, tolker vi L2 til å ha en lik visjon med «lære å lære» som Ludvigsen-utvalget, nettopp livslang læring.

5.2.4.1 Lærernes kjennskap til begrepene metakognisjon og selvregulert læring

Gjennom det individuelle intervjuet viser det seg at L3 er kjent med begrepene metakognisjon og selvregulert læring. Begrepene er kjent gjennom etterutdanning, Ludvigsen-utvalgets utredninger, og lesing av artikler etter egen interesse. I fokusgruppen diskuterte vi ideen og dens innhold, før vi spurte informantene om de kjente til begrepene. Det viste seg da at begrepene kan være presentert i lærerutdanningen, eller møtt på gjennom kurs, men at de ikke er å finne i en vanlig hverdag. Av den grunn hadde lærerne heller ingen formening om begrepens betydning. Dette kan illustreres ved et utdrag fra transkripsjonen:

Student: Ludvigsen-utvalget meine begrepan metakognisjon og selvregulert læring e veldig sentral når det e snakk om å lære å lære. E det begrep dokker e kjent med?

L1: Ja, men det e sånne fagbegrep som æ tenke 'å Gud, det huske æ fra...', men ka va det nu igjen, egentlig?

Student: Kjenne du begrepan fra lærerskolen?

L1: Ja, fra lærerskolen.

Student: Ka med K06, skolen, hverdagen, eller..?

L2: Nei, det trur æ ikke.

Analyse, drøfting og funn

L1: Nei, det e ikke et begrep æ har sedd i det siste. Ikke di siste tiåran. På et kurs kanskje, men ikke i hverdagen. Selvregulert læring?

L2: Ja, ka e selvregulert læring?

Her opplevde vi to interesserte lærere, som verken kjente til begrepene fra skolens praksis eller læreplanverket. Utsagnene viser deres nysgjerrighet, men kanskje også introduksjon til et nytt begrep. Begge lærerne merket seg begrepet selvregulert læring, og ønsket å få avklart dette. Slik vi ser det kjenner de begrepet metakognisjon fra lærerutdanningen, mens begrepet selvregulert læring virket nytt for lærerne. Vi valgte derfor å avklare begrepene for lærerne, hvorpå L1 under vår forklaring av selvregulert læring kommer med en assosiasjon:

Når vi gikk på lærerskolen, så va det jo veldig pop med ansvar for egen læring.

Med denne innskytningen kommer det fram at læreren ser likhetstrekk mellom vår forklaring av selvregulert læring og det de kjenner til som ansvar for egen læring. Dette samsvarer med forståelsen Valdermo og Andreassen (2014, s. 79) presenterer av begrepene.

5.2.4.2 *Læringsstrategier*

Innledningsvis i dybdeintervjuet spurte vi L3 om forskjellen mellom lære og «lære å lære», hvorpå «lære å lære» forklares med at det handler om læringsstrategier:

Å lære å lære, det e jo for eksempel læringsstrategia, som vi bruke veldig mye på skolen våres. Og det har vi gjort i mange år no. Det e jo på en måte strategia du lære dæ for å tilegne dæ måta å lære på som kanskje funke best for dæ.

Med dette utsagnet viser L3 en forståelse av «lære å lære» som er i samsvar med vår sammensatte og teoretiske forståelse. Videre gir læreren et eksempel på bruk av samme læringsstrategi i ulike situasjoner, og viser til at arbeidet med læringsstrategier blant annet handler om å bevisstgjøre elevene på at ulike strategier passer til ulike oppgaver eller situasjoner, jf. Flavells kunnskap om oppgavevariabler³⁰. L3 gir her et eksempel på at bruk av VØL-skjema for temaet «fjell og daler» nok ikke vil være formålstjenlig, ettersom det trolig ikke er et tema elevene er særlig opptatte av å lære mer om. Gir en derimot elevene VØL-skjema for seksualundervisning i åttende klasse, forespeiler læreren elevene vil være veldig

³⁰ Kunnskap om oppgavevariabler ble redegjort for i 2.2.

interesserte i å lære mer. Om dette forklarer læreren videre at det er viktig å være bevisst forholdet mellom ulike strategier og oppgaver, både fra lærerens og elevens side, og at lærerne bør oppfordre elevene til å ta i bruk og bli kjent med nye strategier dersom de oppdager strategiene de kan fra før ikke strekker til for å løse oppgaven, jf. Flavells kunnskap om strategivariabler.

Læreren beskriver i intervjuet at skolen har kommet langt når det gjelder bruken av læringsstrategier, og at hele kollegiet skal være bevisst og bruke dette i sin undervisning. At denne skolen er bevisst bruken av læringsstrategier i sin undervisning, kan forklares gjennom Santa og Engen (2006, s. 152), som påpeker en i fådelte skoler alltid har vært nødt til å selvstendiggjøre elevene.

Videre så vi at læreren instinktivt knyttet læringsstrategier til «lære å lære». Likevel kom det fram at skolen ikke skiller mellom kognitive og metakognitive læringsstrategier. Når vi diskuterer dette skillet blir det klart at det er de kognitive strategiene skolen i hovedsak har fokusert på, og at de har en vei å gå når det gjelder de metakognitive strategiene. Av dette ser vi læreren forstår «lære å lære» som arbeid med læringsstrategier, men at det egentlig er de kognitive, ikke de metakognitive strategiene som trekkes fram i skolens arbeid med «lære å lære». I denne sammenheng trekker læreren fram skolens satsing på vurdering for læring som en god arena for å arbeide med de metakognitive strategiene. Dette ved at det gis rom for at læreren og eleven får samtale om og stille spørsmål rundt læringsprosessen, og at elevene med slik vurderingspraksis får mulighet til å ha et metakognitivt perspektiv på egen læring. L3 påpeker at når vurdering for læring trekkes fram som en god arena for arbeid med «lære å lære», er dette uten at veiledninger til vurdering for læring omtaler begrepene metakognisjon eller metakognitive læringsstrategier.

5.2.4.3 Metakognisjon i sosialt samspill

Et viktig moment når det gjelder læringsstrategier har vi sett handler om det sosiale samspillet, hvor teori om stillasbygging og prinsippene for innlæring av læringsstrategier gjør seg gjeldende. Dette var også noe L3 trakk fram som viktig i skolens arbeid med læringsstrategier – at elevene først lærer seg strategiene gjennom modellering, for siden å kunne anvende dem selv i nye situasjoner. Læreren sier det slik:

Analyse, drøfting og funn

Dem skal lære sæ strategian, og seinere evne å bruke dem sjøl. Og den biten med å lære sæ strategian har vi egentlig fått på plass på skolen. Og så blir jo den neste delen da, på en måte, å få elevgruppa og eleven sjøl til å forstå at det e en grunn til at vi lære det. Sånn at når dem kommer på videregående, ikke sant, og høyere utdanning, så e dem i stand til det, i arbeidslivet, og ikke minst i livet.

Vi ser at læreren trekker fram arbeidet med læringsstrategier som viktig for elevene i framtiden, for å evne å tilegne seg læring i videre utdanning, i arbeidslivet og i livet generelt. L3 virker å ha samme forståelse av formålet med «lære å lære» som L2 og Ludvigsen-utvalget; livslang læring. Elevene skal lære seg verktøyene for å lære, ved å internalisere strategiene, slik at de kan være i stand til på egen hånd å lære senere i livet.

At lærerne trekker fram vurdering for læring, samspill med medelever og lærere, og modellering som sentralt i arbeidet med «lære og lære», tolker vi som at lærerne har en grunnleggende forståelse av at «lære å lære» fokuserer på samspill med andre, heller enn enkeltindividet. Deres oppfatning samsvarer her med både Santa og Vygotskys etablerte teorier på feltet, men vi ser likevel at informantenes ulike oppfatninger av ideen kommer til syne når «lære å lære» omtales mer spesifikt. Vurdering for læring, samspill med andre og modellering er viktige momenter også for elevenes *læring*. Vi har sett at fokusgruppeintervjuet i hovedsak omhandlet læring og ulike forutsetninger for læring, og vi er med det usikre på om disse elementene bidrar til vår innsikt i lærernes forståelse av «lære å lære», eller deres forståelse av læring generelt.

5.2.5 Funn

Gjennom intervjuene ser vi lærernes oppfatning av ideen «lære å lære» kan forstås på ulike måter. Kategoriene vi har anvendt viser de ulike måtene vi forstår lærerne på. Målet med *dybdelæring* omfatter det å kunne se sammenhenger og trekke paralleller mellom ulike oppgaver eller fag, mens *variasjon av metodebruk* omfatter at elevene skal lære ulike metoder for å lære. *Forutsetninger for læring* kan kanskje forstås som forutsetninger for å lære å lære, mens «lære å lære» omfatter vår forståelse av ideen, gjennom innholdet vi i 2.2.1 tillegger «lære å lære». Lærerne jobber på samme skole, men slik vi forstår deres oppfatning av ideen virker deres forståelse til å være ulik. Av den grunn kan det tenkes lærere på andre skoler også har ulik oppfatning av ideen «lære å lære», og på den måten kan dette til en viss grad kan være generaliserbart. Da vi introduserte begrepene metakognisjon og selvregulert læring kjente L3 til begrepene og deres innhold, mens det virket som de andre to ikke kjente til disse

fra før. I redegjørelsen av begrepet selvregulert læring, kjente L1 igjen innholdet, og knyttet dette til AFEL. Dette viser at L1 kjenner til innholdet, men ikke selve begrepet selvregulert læring, og vi ser med det at flere opplever begrepene blir brukt om hverandre.

At vi kan diskutere om lærernes oppfatning av «lære å lære» gjennom eksemplene vurdering for læring, samspill med andre og modellering, samsvarer med vår forståelse, eller om disse ble nevnt fordi det også er grunnleggende for læring, viser igjen at ideen er uklar. Dette understreker behovet for en felles forståelse. I tillegg gjør det oss oppmerksomme på vår rolle som kvalitative forskere, hvor datamaterialet i stor grad påvirkes av vår fortolkning. Det kommer fram av alle informantene at skolen jobber mye med læringsstrategier. Når vi påpeker inndelingen til Hopfenbeck (2014, s. 36-41) i kognitive og metakognitive læringsstrategier³¹, kommer det fram av L3 at skolen arbeider med de kognitive, men har en vei å gå når det gjelder de metakognitive strategiene. Dette viser at «lære å lære» omfatter alle typer læringsstrategier, men at de metakognitive strategiene som har vist seg mest effektfulle ofte blir uteglemt på denne skolen.

Med de overnevnte funnene ser vi at «lære å lære» er en kompleks ide som kan oppfattes på ulike måter. Lærernes forståelse av ideen «lære å lære» kan si oss noe om hvordan lærerne tolker LK06, da læreplanen er gjeldende for skolens virke. At lærerne forstår ideen ulikt kan igjen vise at LK06 ikke er tydelig nok på føringene de legger for skolen når det gjelder utvikling av og arbeid med metakognisjon. Dette medfører et viktig poeng til konstruktører av nasjonale læreplaner om viktigheten av presis begrepsanvendelse og avklaring av begrep som kan misforstås og tolkes i ulike retninger.

5.3 Endringer i lærernes arbeid ved økt fokus på «lære å lære»

For å bidra til forståelse av ideen «lære å lære» til bruk i skolen og nasjonale læreplaner ser vi det nødvendig å også studere nåværende status i skolen og læreplanen, samt de endringer Ludvigsen-utvalget anbefaler og hentyder vil komme inn i framtidens skole. I 5.3.1 redegjør vi for skolens nåværende status hvor dokumentanalyse og lærerintervju sammen bidrar til å belyse dagens fokus på ideen «lære å lære». Videre vil 5.3.2 omfavne endringene Ludvigsen-utvalget signaliserer med sine anbefalinger og hva disse endringene kan bringe med seg når

³¹ Inndelingen i kognitive og metakognitive læringsstrategier redegjorde vi for i 2.3.2.

det gjelder lærergjeringen. Metodetrianguleringen vil bidra til å styrke troverdigheten av studiens tredje forskningsspørsmål.

5.3.1 Nåværende status

Med nåværende status mener vi dagens praksis, både slik lærerne arbeider med «lære å lære» i skolen i dag, og hvordan de forstår føringene LK06 legger for dette arbeidet. Dokumentanalysen vil i denne delen bidra til å belyse føringene vi finner i læreplanen, samt bygge opp om lærernes forståelse av disse føringene.

5.3.1.1 Lærernes praksis

Når vi i det videre omtaler lærernes praksis er det utsagn fra L3 vi støtter oss til³². Læreren forteller skolen har en plan over undervisning i læringsstrategier, hvor det framkommer hvordan skolen arbeider med progresjon i undervisningen. Det er da fokus på hvilke strategier en skal lære på de ulike trinnene, og L3 nevner tankekart og læresamtalen som eksempler på strategier elevene skal lære gjennom skoleløpet. På de laveste trinnene blir elevene introdusert for ulike læringsstrategier, som de etter hvert skal evne å ta i bruk selv, jf. delkapitlene 2.3.3 og 5.2.4.3, gjennom Vygotskys teori om internalisering og stillasbygging. På ungdomstrinnet forteller L3 elevene skal være i stand til å velge de strategiene en mener passer best for seg selv, hvorpå læreren trekker fram dette som en av utfordringene de møter i arbeid med metakognisjon:

Så skal dem kunne bruke læringsstrategian sjøl. Så kan vi jo si: e dem da i stand til det, og korvidt e læreran flink nok til å la eleven få lov til å velge sin strategi? Den ene tingen e jo kor god man e, eller at dem kan det, men så e det jo å få elevan sitt perspektiv inn, at dem etter hvert også skal kunne velge sjøl. Og det e nok der æ trur vi har nån ting å gjøre. I forhold til at elevan sjøl skal være delaktig i sin læring. Og da e det jo et helt anna system.

Gjennom dette utsagnet ser vi L3 uttaler seg om kontrollkomponenten av metakognisjon³³ når det gjelder utfordringene knyttet til arbeidet med læringsstrategier. Læreren trekker fram at det er vanskelig å legge til rette for og utvikle elevenes selvregulerte læring; på den ene siden fordi det kanskje er utfordrende for læreren å gi fra seg kontrollen, og på den andre siden at

³² Dette fordi vi og L3 har en tilnærmet lik forståelse av «lære å lære», se 4.2 Datakvalitet.

³³ Vi likestiller kontrollkomponenten av metakognisjon og selvregulert læring, se 2.2.1.

elevene skal evne å være autonome i arbeidet, gjennom å ta selvstendige valg i læringsprosessen. Dette ser læreren i en større sammenheng ved å trekke inn systemet skolen er en del av. Alle informantene kommer ofte tilbake til «systemet», og også i denne sammenheng mener L3 det må gjøres noe på systemnivå for å få til et optimalt arbeid med å lære elevene å lære. Det kommer tydelig fram at læreren er fornøyd med arbeidet skolen gjør med innlæringen av strategiene, og at elevene med det gis rom for å utvikle kunnskapsdelen av metakognisjon, jf. Flavells definisjon. I det videre arbeidet ser læreren imidlertid det kan virke krevende å aktivisere elevene i tenkningen om egen læring, og dermed utvikle dem til å bli selvstendige og selvregulerte.

Som vi så av 5.2.4.2 trakk L3 fram arbeidet skolen gjør med vurdering for læring som en gunstig arena for å jobbe med metakognisjon. Dette er i tråd med Hopfenbeck, som også trekker fram vurdering for læring som gunstig i denne sammenheng. Vurdering for læring er et satsingsområde skolen jobber aktivt med, og læreren trekker spesielt fram dette som gunstig i arbeidet med læringsstrategier og å utvikle elevenes evne til å lære å lære. L3 forteller hvordan en kan bevisstgjøre elevene på metakognisjon og bruk av læringsstrategier:

Å bevisstgjøre eleven på den biten gjør du også gjennom vurdering for læring. For, du har ei sluttvurdering. Men du har også underveisvurderinga! Og for å få eleven til å forstå mitt nivå, eller kor æ e da. Da må æ på en måte også kunne ha en forståelse for min vurdering av egen læring. 'Kor står æ?' Og der kommer det jo også inn at når du som veileder går inn og sir til et barn at du trur den strategien passe bedre til dæ. Men dem treng veiledning, dem treng jo hjelp.

Læreren viser her at en med underveisvurdering gjennom vurdering for læring kan rette fokuset mot elevens bruk av strategier, og styre eleven i retning av en mer hensiktsmessig strategi. Arbeidet med vurdering for læring blir dermed trukket fram som en positiv satsing fra nasjonale hold, og læreren ser for seg et eventuelt økt fokus på «lære å lære» kan la seg gjøre gjennom mulighetene som ligger i vurdering for læring.

Angående føringene LK06 legger for skolens arbeid med «lære å lære», mener læreren (som også viser til samtaler med andre lærere) det er mindre rom for utvikling av elevenes metakognisjon enn med tidligere læreplaner. De mener prosjektarbeid som tidligere stod sentralt i både L97 og M87 var gunstig i arbeid med metakognisjon, og at metakognisjon sammen med prosjektarbeid har forsvunnet litt etter LK06 trådte i kraft. L3 kan ikke kjenne

igjen begrepene metakognisjon og selvregulert læring fra LK06. Likevel diskuterer vi innholdet i ideen «lære å lære», og hvor dette eventuelt kan finnes igjen i nåværende læreplan. Læreren gir ingen umiddelbar, klar respons, men sier en kanskje vil finne fragmenter i ulike deler av læreplanen. Videre virker det ikke som om L3 mener læreplanen legger føringer for skolens arbeid med «lære å lære». Dette kommer til uttrykk gjennom lærerens vansker med å finne deler av LK06 som omhandler ideen, og at informanten er forsiktig i uttalelsene. Med forsiktig mener vi læreren modifierer egne utsagn, og omtaler «lære å lære» i LK06 ved bruk av ordet *kanskje* flere ganger. Dette viser lærerens resonnement:

Kanskje Generell del, men den sir vel ikke. Ehm. Kanskje læringsplakaten sir nåkka om det? Æ trur nok kanskje tilpassa opplæringsdelen sir kanskje mest om det da.

Dette kommer også tydelig fram i sitatet hvor L3 forsøker å relatere «lære å lære» til Generell del av læreplanen:

Det integrerte mennesket. Kanskje der? Hvis man legg godviljen til. For at alle de mennesketypan blir vel kanskje et metakognitivt menneske?

Et slikt svar peker på det også vi har sett gjennom dokumentanalysen av Generell del, nettopp at en må lese med «metakognitive briller» for å finne igjen innholdet i metakognisjon. L3 foreslår at de seks mennesketyper som ender i det integrerte mennesket kan utgjøre et metakognitivt menneske, og det derfor kan tenkes at en kan finne igjen metakognisjon i Generelle del av læreplanen. Dette etter vi har vist til at en av våre medstudenter mener hele den Generelle delen handler om «lære å lære». L3 forklarer på hvilken måte en kan tenke seg det integrerte mennesket utgjør et metakognitivt menneske:

Det e nå metakognitivt med måten å tenke på; det her med alle de menneskan. Alle de menneskan skal jo bli til ett inni sæ gjennom alle de elementan vi har i de forskjellige fagan.

5.3.1.2 Læreplanens føringer

I 5.1.1 gjorde vi rede for hvordan ideen «lære å lære» framstår i LK06. I det følgende vil vi beskrive hvordan vi tolker LK06 legger føringer for arbeidet med «lære å lære» i dagens praksis i skolen. Som vi har sett tolker vi det er lite i læreplanen som omhandler

metakognisjon, og vi mener dermed det legges få føringer for arbeidet med «lære å lære» for lærerne. Det blir individuelt hvordan lærere tolker at læreplanen tematiserer metakognisjon, og lærere som er mindre opptatte av ideen kan unngå å fokusere på «lære å lære» uten at de på noen måte «bryter» med læreplanen. Dermed kan det bli forskjeller fra klasserom til klasserom hvordan elevene kjenner til ideen «lære å lære» og hva dette innebærer. Vi har spesielt studert Generell del av læreplanen, ettersom både medstudenter og informantene pekte oss i den retningen da vi diskuterte hvor i LK06 en kunne tenke seg metakognisjon blir tematisert. Derfor er det ekstra interessant at lærerne forteller denne delen ofte blir glemt i hverdagen, og at det heller er fagplanene lærerne forholder seg til i det daglige. Når vi gjennomgår ulike fagplaner i LK06, ser vi metakognisjon i liten grad bli tematisert også her. Det blir som i Generell del av læreplanen opp til hver enkelt lærer å tolke at en må arbeide med å utvikle elevenes metakognitive evner, som i dette sitatet fra formålsdelen av læreplanen i samfunnsfag:

Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevene undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapende arbeid. Slik kan den enskilde forstå seg sjølv og andre bedre, mestre og påvirke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2)

Lærere som interesserer seg for metakognisjon og er opptatte av dette, kan tolke sitatet til at det handler om metakognisjon når det beskrives at elevene kan forstå seg selv og andre, og også bli motivert til ny innsikt og livslang læring. Dette er elementer vi har sett inngår i metakognisjon, selv om det er uklart om utvikling av metakognisjon i det hele tatt er hensikten med dette utsagnet. I tillegg kan en tolke at det å reflektere også er en metakognitiv ferdighet, men slik vi ser det handler ikke refleksjon nødvendigvis om refleksjon over egen tenkning eller læring. For eksempel kan elevene reflektere over familiens forbruk og miljøbevissthet for et bedre samfunn.

5.3.2 Framtidens skole

Det ser ut til å bli store endringer i norsk skole dersom Ludvigsen-utvalgets anbefalinger blir implementert i en ny læreplan. I det følgende vil vi trekke fram endringene som kan bli aktuelle i en ny eller revidert utgave av læreplanen, og drøfte disse i lys av forespeilinger fra lærerperspektivet.

5.3.2.1 Ludvigsen-utvalgets anbefaling

Ludvigsen-utvalget beskriver i hovedutredningen at kompetanseområdet *å kunne lære* omhandler utvikling av kapasiteten til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre (NOU 2015:8, 2015, s. 47-48). Ludvigsen-utvalget trekker fram hvordan en kan drive undervisning som stimulerer til kompetanse i å lære (NOU 2014:7, 2014, s. 37; NOU 2015:8, 2015, s. 26-80), og på den måten er anbefalingene mer håndfaste enn i nåværende læreplan. Dette viser tydelige forskjeller mellom LK06 og anbefalingene som ligger til grunn for en eventuell ny læreplan. For at undervisningen skal stimulere elevenes kompetanse i metakognisjon og selvregulering er det flere faktorer en bør arbeide med. Utvalget trekker fram vurdering av eget og andres arbeid, samt vurdering av hvordan læringsarbeidet fungerer (NOU 2014:7, 2014, s. 37). Videre vektlegger de at metakognisjon og selvregulert læring utvikles i samspill med lærere og medelever (NOU 2015:8, 2015, s. 26). Hopfenbeck (2014, s. 34-35) poengterer en ikke kan skille arbeidet med å lære og «lære å lære» i undervisningen. På samme måte presiserer Ludvigsen-utvalget utviklingen av kompetanse i å lære bør knyttes til arbeid med enkelte fag/fagområder, fordi elevene vil ha behov for ulike strategier og tilnærminger avhengig av det som skal læres. Dette samsvarer også med funnene fra PISA rapporten (Hopfenbeck & Roe, 2010). Kompetansen skal altså ifølge anbefalingene utvikles gjennom arbeid i fagene. Egenvurdering og involvering av elevene i vurderingsarbeidet er også nært forbundet med å arbeide med elevenes metakognisjon og selvregulering (NOU 2015:8, 2015, s. 80). Det anbefales at elevene gir tilbakemeldinger til hverandre, da dette er viktig for utviklingen av kompetanse i å lære.

I en framtidig fagfornyelsesprosess vil de fire kompetanseområdene synliggjøres innen alle fagområder (NOU 2015:8, 2015, s. 36). Tanken er at metakognisjon og selvregulert læring skal synliggjøres i fagene, og tett knyttes til det faglige innholdet og den faglige progresjonen. Utvalget ser også behov for å lage grenseoppganger og sammenhenger mellom innholdet i de fagovergripende kompetansene, og da særlig synliggjøring av kompetansene i det enkelte fag.

Ved en eventuell ny reform presiserer Ludvigsen-utvalget det tydelig må kommuniseres at skolen og lærerne har ansvaret for å tilrettelegge for læringsprosessene, selv om elevene trener på selvstendig arbeid (NOU 2015:8, 2015, s. 27). Dette har bakgrunn i misforståelsen

rundt AFEL. Vi tenker begrepene metakognisjon og selvregulert læring på samme måte kan føre til misforståelser og upresis bruk, når de av Ludvigsen-utvalget blir beskrevet med så mange fellestrekk³⁴. Når forholdet mellom begrepene ikke defineres, stiller vi spørsmål til om det lar seg gjøre å utvikle en felles forståelse i skolen. Dermed kan det tenkes begrepene, på lik linje med dagens begrepsanvendelse, kan bli brukt om hverandre.

Kompetanseområdet vi studerer kalles *å kunne lære*, og vi anser dette til å samsvare med vår begrepsanvendelse av «lære å lære». Gjennom intervjuene har vi sett at «lære å lære» er vidt, og kan appellere til ulike retninger innen læring, som gir oss grunnlag til å tolke at lærere har ulike oppfatninger av «lære å lære». Av den grunn ser vi for oss at *å kunne lære* vil omfavne et større felt, og dermed være enda mer uklar, enn termen «lære å lære». For å oppnå en felles forståelse, som har vist seg ønskelig og nødvendig i skolen, må presiseringer av begrep og kompetanseområdenes term i kommende læreplan vurderes. Faren er at også disse begrepene havner i samme felle som grunnleggende ferdigheter og ansvar for egen læring, og at termene blir fokusert på, heller enn begrepenes innhold og betydning for arbeidet som bør gjøres i skolen.

5.3.2.2 Forespeiling fra lærerperspektivet

En forespeiling fra lærerperspektivet skal bidra til å sammenligne dagens praksis med framtidens skole. I det videre presenteres hvordan L3 ser for seg en framtid med ny læreplan med større fokus på «lære å lære».

Æ tenke at det blir vel egentlig ikke så mye forandring i måten å tenke læring på. Det e vel et nytt begrep som blir - hvis alle på en måte kan bruke det nye begrepet istedenfor å bruke masse ord (...). Det e jo kanskje det dem har forsøkt å gjøre, at det blir enklere å forstå, men så må man jo ha en dyp forståelse førr å kunne prate det samme språket.

L3 reflekterer her om å skape en felles diskurs i skolen, og undrer om det med ny eller revidert læreplan med økt fokus på «lære å lære» vil være lettere å få til en forståelse av ideen. Informanten ser det som gunstig med et felles språk hvor alle er innforståtte med hva begrepene innebærer og kan drøfte og anvende begrepene i hverdagen. Forutsetningen er da at forståelsen er grunnleggende lik, noe L3 påpeker ikke er tilfellet i dag. Mangelen på felles

³⁴ Fellestrekkene ble presentert i 5.1.2 Framtidens læreplan.

forståelse og behovet for å utvikle dette er også det vi har sett gjennom studien. Egen interesse for pedagogikk og videreutdanning innen ulike pedagogiske retninger har gjort at L3 har opprettholdt det akademiske språket. Læreren innrømmer ikke alle er like oppdaterte på dette området, og vi tenker derfor en ny læreplan med økt fokus og tydelig avklaring av begrepene kan bidra til å skape en slik felles diskurs.

Hvis æ skal spå; hvis dem skal gjøre nå nytt uten å berøre så veldig mye, så trur æ kanskje det vil gå litt mer på de gode metodevalgan som nettopp kan fremme det at elevan våres får tid og mulighet til å være sosial i læringssituasjona, kjenne på de emosjonelle siden av sæ sjøl, alle de her siden som også blir viktig for læring.

L3 er her i tråd med Vygotsky, hvor den sosiale samhandlingen står sentralt. Slik vi forstår det ser læreren dette som gode forutsetninger for læring, for å bli kjent med seg selv og egne selvregulerende mekanismer, samt for utviklingen av «lære å lære». Det ser ut til at læreren ønsker en kommende læreplan åpner for metodevalg hvor elevene får utvikle de nevnte ferdighetene. I tillegg ønsker læreren en kommende læreplan skal fortsette å fokusere på vurdering for læring, fordi læreren mener det er en god arena for å arbeide med metakognisjon i skolen. Læreren undrer seg over nye reformideer i skoleutviklingen, og ser utviklingen som et hjul:

Som et hjul på en måte, vi prøve nåkka nytt og så ende vi tilbake, kanskje. Ikke tilbake på lik måte som M87, men på en måte i samme tanken. Ja, ka slags fag skal man eventuelt ta bort, og ka nytt skal man putte inn i skolen?

Hjulet beskriver en rundgang, hvor essensen i lærerens sammenligning er at vi hele tiden kommer tilbake til en ide vi allerede kjenner innholdet til. For eksempel har vi sett samme rundgang med AFEL som kom inn rundt 1990 og selvregulert læring som kommer inn med samme visjon. Når selvregulert læring og misforståelsen rundt AFEL omtales, er vi og L3 enige i at selvregulering ikke må gå i samme felle. Vi har i 5.3.2.1 beskrevet at Ludvigsen-utvalget også har understreket at ansvarsfordelingen mellom lærer og elev må presiseres tydelig i en ny eller revidert utgave av læreplanen. Valdermo og Eilertsen (2002, s. 15) stiller spørsmål til hvorfor en ikke heller kan benytte begrepet AFEL, eller delt og differensiert ansvar for egen læring (DDAFEL). De mener selvregulert læring som begrep kan være uklart, og at misforståelsen som oppstod med AFEL trolig også vil gjøre seg gjeldende med begrepet selvregulert læring. L3 kritiserer ingen av begrepene, men påpeker det behøves

Analyse, drøfting og funn

veiledning; altså må læreplanverkene være tydelige på hvordan begrepene skal forstås og på hvilken måte reformideen skal arbeides med i skolen. I det videre vil vi se nærmere på hvordan læreplanverket bør fremme «lære å lære» for at ideen skal forstås og tas i bruk av lærerne.

I det videre samtaler vi rundt de ulike delene av LK06 som aktivt tas i bruk i hverdagen. L3 peker på læreplanene for fag som de mest brukte dokumentene. Vi foreslo derfor at en innføring av det nye kompetanseområdets betydning for de ulike fagene kan implementeres i fagplanene, men dette mener læreren kan by på utfordringer:

Æ vet ikke om det e måten å gjøre det på. Med fare for at man snevre det inn istedenfor å vide ut perspektivet. For nu e man jo på en måte valgfri.

Det kan derfor se ut til at L3 argumenterer mot en av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger, ettersom utvalget vil synliggjøre kompetanseområdene innen fagområdene. Læreren frykter altså at en implementering i de ulike fagplanene kan legge for konkrete føringer, som låser lærerne heller enn å åpne for nytenkning. Informanten foreslår heller at innholdet i «lære å lære» bør komme inn i skolen gjennom lærerutdanningen. Læreren trekker da fram at studenter gjennom sin utdanning og lærere gjennom videreutdanning må få opplæring i «lære å lære». På den måten kan en trolig forvente at lærere på sikt vil ha en felles forståelse av ideen, og med det kan diskutere og drøfte metoder og arbeid med dette i skolen gjennom en riktig forståelse av begrepene. Vi er enige i at utdanningen kan være en gunstig arena for å skape en felles diskurs blant lærere. Gjennom egne erfaringer fra lærerutdanningen kjenner vi oss godt igjen i lese- og skrivestrategier. Dette kan komme av at vi begge har fordypning i norskfaget, og dermed har hatt mulighet til dypere innsikt i dette. Også i matematikk har vi arbeidet med læringsstrategier, her i form av regnestrategier. I fagene RLE, naturfag og samfunnsfag kan vi derimot ikke huske å ha vært innom ulike læringsstrategier og arbeidet med «lære å lære». Dette er interessant sett i forhold til lærerens utsagn om kollektiv utvikling.

Hvis vi skal få til det vi ønske, så må vi begynne kollektivt. Det betyr at det ikke nøtte at bare æ som e lærer eller pedagog e superflink på akkurat det. Hvis ikke du, som e faglærer, eller som har norsk eller matte på samme trinn, tenke det samme eller har det samme utgangspunktet. Sånn at alle må gjøre det. Altså musikklerern skal gjøre det, gymmlærern skal gjøre det. Alle skal gjøre de samme tingan, sånn at vi sørge for at barnet, elean som e våres hovedfokus, får det dem skal ha.

For at skolen og kollegiet skal få til en optimal utvikling av elevenes metakognisjon, ser L3 det som avgjørende at lærerne samarbeider om arbeidet med læringsstrategier, og har fokus på dette i alle fag. På den måten er vår erfaring fra lærerutdanningen interessant, da vi opplever det kun har vært fokus på læringsstrategier i enkelte fag. Mange av strategiene kan benyttes i flere fag, for eksempel lesestrategiene, men et fokus på «lære å lære» i alle fag også i utdanningen kan være et godt utgangspunkt for å få til samarbeid og utvikling på skolene, og dermed utvikling av metakognisjon hos elevene.

5.3.3 Funn

Etter å ha analysert og drøftet LK06 og NOU 2015:8 ser det ut til å bli store endringer i framtidens skole når det gjelder «lære å lære». Det økte fokuset ser vi da NOU 2015:8 eksplisitt omtaler begrepene metakognisjon og selvregulert læring, og at disse sammen vil utgjøre et nytt kompetanseområde i en eventuell ny læreplan. Utvalget trekker også fram vurdering av eget og andres arbeid, vurdering av hvordan læringsarbeidet fungerer og samspill med andre som forslag til hvordan en kan arbeide for å utvikle metakognisjon. Slike forslag er ikke å finne i LK06. L3 ser på vurdering for læring og prosjektarbeid som gode arenaer for å lære elevene å lære, men mener dagens læreplan gir mindre rom for «lære å lære» i praksis enn tidligere læreplaner. Selv om Ludvigsen-utvalget omtaler metakognisjon eksplisitt, defineres ingen grenseoppgang mellom begrepene selvregulert læring og metakognisjon. Dermed kan det tenkes begrepene også i det videre kan bli brukt om hverandre.

Av intervjuene kom det fram at metakognisjon og selvregulert læring var relativt ukjente begrep for lærerne. Dermed diskuterte vi viktigheten av en felles forståelse av ideen «lære å lære», slik at det ikke gis rom for ulik tolkning av disse begrepene. L3 ser det som positivt at utvalget vil rette fokus mot den fagovergripende kompetansen «lære å lære», og håper implementeringen kan bidra til en felles diskurs i skolen, hvor det blir lettere å bearbeide føringene som legges, til undervisningen. Det ble også poengtert at selvregulert læring ikke må gå i samme felle som AFEL, hvor ansvaret blir lagt over på elevene heller enn at de skal få medvirkning i egen læring. Dermed blir det også her tydelig at med et økt fokus på «lære å lære», slik Ludvigsen-utvalget signaliserer, må innholdet i og forståelsen av begrepene uttrykkes eksplisitt i en ny eller revidert utgave av læreplanen. Vi foreslår at læreplanen kommer med veiledninger til hvordan en kan arbeide med å utvikle metakognisjon, mer

inngående enn de overnevnte forslagene. Ludvigsen-utvalget har selv poengtert en slik veiledning ikke var en del av deres mandat i arbeidet med å presentere anbefalinger for framtidens skole, men i en kommende læreplan er veiledning et ønske fra lærerperspektivet. L3 understreker en slik veiledning ikke må inneholde føringer for arbeidet, men heller anbefalinger til hvordan en kan integrere «lære å lære» i skolehverdagen. Igjen poengteres det at uansett på hvilken måte eller hvor det implementeres, må det ligge en felles forståelse til grunn for ideen.

L3 mener en eventuell ny læreplan ikke vil føre til omveltende endringer i lærernes arbeid. Dette fordi skolen er i utvikling, og at en blant annet gjennom vurdering for læring åpner for samtaler underveis hvor det vil være nyttig å samtale med elevene om deres læring og anvendelse av strategier. Lærerne jobber aktivt med «lære å lære», men da med fokus på kognitive læringsstrategier. Om utvalgets anbefalinger trår i kraft, kan det derfor tenkes de likevel må gjøre endringer for også å få implementert de metakognitive læringsstrategiene i elevenes hverdag. L3 beskriver kontrollkomponenten av metakognisjon i omtalen av utfordringene med «lære å lære», hvor det kommer fram at utviklingen av kunnskapskomponenten er mer etablert. På bakgrunn av dette ser vi det hensiktsmessig at en eventuell veiledning både omtaler metakognitive strategier, og spesifiserer på hvilken måte utviklingen av de ulike komponentene av metakognisjon kan stimuleres.

L3 understreker «lære å lære» må være såpass tilgjengelig i en ny eller revidert utgave av læreplanen at en møter det i hverdagen, og at det er tydelig og forståelig for alle. Selv om Generell del blir trukket fram som eksempel på hvor en kan tenke seg å finne igjen metakognisjon i læreplanen, påpeker L3 det bør gjøres *tilgjengelig*. Generell del virker å være bortglemt i en travel hverdag, og det kommer fram av begge intervjuene at fagplanene i størst grad brukes daglig. Derfor foreslår vi «lære å lære» kan implementeres i fagplanene, som aktivt er i bruk. L3 frykter derimot dette kan føre til for konkrete og snevre føringer fra øvre hold, og at lærerne får mindre valgfrihet i deres arbeid. Læreren foreslår heller å oppnå en felles forståelse gjennom lærerutdanningen.

For å oppnå en felles forståelse av ideen «lære å lære» må kompetanseområdets term være tydelig og forståelig. Når vi har sett at «lære å lære» er diffus, vurderer vi *å kunne lære* som enda mer uklar. Dette fordi termen gir assosiasjoner til læring, heller enn «lære å lære».

5.4 Innsikt

I dette kapitlet har vi studert hvert enkelt forskningsspørsmål, og forsøkt å svare på disse gjennom analyse og drøfting av relevant teori. Gjennom dette har vi sammenfattet funnene til de ulike forskningsspørsmålene, og i kapittel 6 vil vi avslutningsvis oppsummere essensen av disse funnene, og med det rette oss mot den overordnede målsetningen for studien. Funnene våre har sammen gjort at avhandlingen kan fungere som et *bidrag* til en felles forståelse av ideen «lære å lære». I 6.2 peker vi derfor på veien videre for denne studien, slik at en på sikt kan oppnå en slik felles forståelse.

6 Avslutning

«Hvis du gir en mann en fisk, har han mat for en dag.

Hvis du lærer han å fiske, har han mat for resten av livet» (Larsen, u.å.).

Dette sitatet mener vi belyser essensen av «lære å lære». Sitatet forteller, i likhet med Ludvigsen-utvalget og lærerne, at målet med «lære å lære» er livslang læring, at elevene skal lære seg strategier som de kan ta i bruk for å lære livet ut. Dermed kan ordtaket tilknyttes «lære å lære», og bidra til ettertanke rundt viktigheten av å bevisstgjøre elevene egen læring.

Målsetningen for denne studien har vært å bidra til forståelsen av ideen «lære å lære» til bruk i nasjonale læreplaner og i skolen. Målsetningen ble utviklet på bakgrunn av samfunnsbehovet for å satse på «lære å lære» i framtidens skole, samt uklarheter i teoretikers tilnærminger til begrepene metakognisjon og selvregulert læring. For å nå målsetningen så vi det nødvendig å undersøke tre forskningsspørsmål.

For det første undersøkte vi hvordan ideen «lære å lære» framstilles i utvalgte reformdokumenter. Vi fant at LK06 i liten grad omtaler «lære å lære». Begrepet metakognisjon uttrykkes ikke eksplisitt, men deler av begrepets innhold er omtalt. Vi opplever dermed et sprik mellom nåværende læreplan og forskningsrapporter som i stor grad vektlegger behovet for kompetansen «lære å lære». De overnevnte funnene munner ut i at «lære å lære» bør få større plass og uttrykkes mer eksplisitt i læreplanen fordi: 1) det hindrer ulike tolkninger og variert vektlegging av «lære å lære» og 2) det bidrar til felles forståelse av ideen. I NOU 2015:8 omtales begrepene metakognisjon og selvregulert læring eksplisitt innen det fagovergripende kompetanseområdet *å kunne lære*, men forholdet mellom begrepene er uklart. Funnene fra forskningsspørsmål 1 bidrar til studiens målsetning ved at vi får innsikt i hvordan nasjonale aktører i norsk skolepolitikk forstår og vektlegger ideen «lære å lære».

For det andre søkte vi innsikt i lærernes oppfatning av ideen «lære å lære» Vi tolket lærerne til å ha ulike oppfatninger av ideen «lære å lære», som viste seg ved 1) dybdelæring, 2) variasjon i metodebruk, 3) forutsetninger for læring, samt 4) vår forståelse av «lære å lære». En av tre lærere kjente til begrepene metakognisjon og selvregulert læring, mens de andre to

Avslutning

lærerne kjente innholdet i selvregulert læring da de knyttet dette til AFEL. Dette viser at også lærerne opplever at begrepene tilknyttet «lære å lære» blir brukt om hverandre. Lærerne tolker læreplanen, og når lærerne har ulike oppfatninger, tolker vi igjen læreplanen til å være vag og diffus. En anbefaling til konstruktører av nasjonale læreplaner vil derfor være en mer presis begrepsanvendelse og avklaring hvor begrepene en ønsker å vektlegge i skolen uttrykkes eksplisitt. Funnene fra dette andre forskningsspørsmålet bidrar til målsetningen ved at vi får innsikt i hvordan lærerne arbeider med «lære å lære», og dermed en forståelse av hvordan de oppfatter ideen.

For det tredje undersøkte vi hva et økt fokus på «lære å lære» ville føre til for lærergjernen. L3 mente et økt fokus ikke ville føre til omveltende endringer i deres arbeid. Da det derimot kom fram at skolen arbeidet med kognitive og ikke metakognitive læringsstrategier, kan det tenkes et økt fokus på metakognisjon likevel vil føre til endringer for skolens arbeid med «lære å lære». Vi opplever fokusendringen på ideen «lære å lære» som omfattende fra LK06 til Ludvigsen-utvalgets anbefalinger. Dette viser seg ved at ideen er mer eksplisitt uttrykt, og at utvalget legger fram forslag til hvordan en kan utvikle kompetansen. Videre ser vi at Ludvigsen-utvalget ikke redegjør for forholdet mellom begrepene metakognisjon og selvregulert læring, samt at fellestrekkene er mange. Vi frykter dermed uklar begrepsanvendelse vil følge også i framtidens skole. Uansett hvor eller hvordan ideen «lære å lære» implementeres i læreplanen, ser vi det hensiktsmessig med en felles forståelse, da oppfatningene hos lærerne virker å være ulike, og fokuset på «lære å lære» vil øke i framtidens skole. Dermed bidrar også funnene fra forskningsspørsmål 3 til målsetningen.

Forskningsspørsmålene har sammen bidratt til målsetningen, fordi vi gjennom studien har fått innsikt i ulike måter å framstille og oppfatte ideen «lære å lære» på, både fra nasjonale aktører som har konstruert læreplanen, og fra lærerne som tolker og viderefører læreplanen til praksis. Dypdykk i teori og undersøkelse av forskningsspørsmålene har sammen bidratt til at vi har nådd vår målsetning om å bidra til forståelse av ideen «lære å lære». Gjennom teori har vi diskutert ulike tilnærminger til begrepene metakognisjon og selvregulert læring som munner ut i en sammenfatning. I sammenfatningen har vi definert begrepene og utviklet en modell som viser forholdet mellom metakognisjon og selvregulert læring. Vi forstår metakognisjon som det overordnede begrepet og kan deles i to komponenter; kompetanse og kontroll. Kompetanse innebærer både kunnskap og ferdigheter. Selvregulert læring likestilles

med kontrollkomponenten av metakognisjon, og er dermed en del av metakognisjon. Undersøkelsen av forskningsspørsmålene har gjort at vi har fått en forståelse av hva lærere og konstruktører av nasjonale læreplaner legger i ideen. Med dette til grunn håper vi masteravhandlingen bidrar til forståelse av ideen «lære å lære» både til bruk i nasjonale læreplaner, og også for lærernes arbeid i skolen.

6.1 ... og så kom melding til Stortinget nr. 28

I slutfasen av arbeidet med masteravhandlingen kom en ny melding til Stortinget, som oppfølging av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger. Av meldingen kommer det fram at læreplanverket skal videreutvikles, og at det planlegges å utvikle en ny Generell del av læreplanen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). En ny Generell del skal ifølge melding til Stortinget nr. 28 være tydeligere på skolens ansvar for at elevene utvikler relevante læringsstrategier i alle fag, og for at elevene får trening i å reflektere over eget arbeid og egen læring (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 39). Kunnskapsdepartementet påpeker videre at metakognisjon og selvregulert læring i dagens læreplanverk omtales som læringsstrategier og motivasjon for læring (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 41). Som vi tidligere har påpekt er læringsstrategier og motivasjon kun deler av metakognisjon, og vi ser med det et samsvar mellom vår tolkning av metakognisjon i LK06, og Kunnskapsdepartementets vurdering. Vi får altså en bekreftelse på at enkeltdeler av definisjonen³⁵ lar seg gjenfinne i gjeldende læreplanverk, men ikke det helhetlige innholdet i begrepet metakognisjon.

De viktigste grepene departementet presenterer når det gjelder fagfornyelsen er å definere de ulike fagenes kjerneelementer og sikre god sammenheng mellom fag (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 42). På bakgrunn av dette vil ikke departementet følge anbefalingen om at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i de tre foreslåtte fagovergripende kompetanseområdene³⁶. Utviklingen av læreplanen skal ta utgangspunkt i fagene, hvor fagenes egenart blir avgjørende. De tre fagovergripende kompetanseområdene skal altså integreres i fagene, heller enn å fungere som fagovergripende, helhetlige kompetanser, som var Ludvigsen-utvalgets opprinnelige anbefaling. Kompetanseområdet *å kunne lære* vil med det ikke få like stor plass i den reviderte utgaven som i Ludvigsen-utvalgets anbefaling, og på

³⁵ Se 2.2.1 for definisjonen vi anvender.

³⁶ De tre fagovergripende kompetanseområdene er: *å kunne lære; å kunne kommunisere, samhandle og delta; og å kunne utforske og skape.*

Avslutning

bakgrunn av dette stiller vi noen spørsmål til refleksjon. Departementet understreker at det i hvert enkelt fag må vurderes hvordan fagovergripende kompetanser eventuelt er relevant å vektlegge (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 47). Når L3 poengterer arbeid med «lære å lære» faller under *alle* læreres ansvar i opplæringen, ser vi det relevant å undres over at departementet åpner for ulik vektlegging i fagene. Kan dette føre til at fagene norsk og matematikk vektlegger lese-, skrive-, og regnestrategier, slik vi opplever i nåværende grunnskole og lærerutdanning, mens kompetanseområdet *å kunne lære* i andre fag vurderes som lite relevant og blir utelatt? Hvordan kan vi få til en felles forståelse rundt ideen «lære å lære» i skolen, dersom fagene vektlegger dette kompetanseområdet i ulik grad og eventuelt med ulikt innhold som følge av det fagspesifikke fokuset?

Ludvigsen-utvalget anbefaler fagovergripende kompetanseområder, dybdelæring og fagområder, hvor vi tydelig forstår på hvilken måte utvalget ønsker å fremme sammenhenger mellom fag og kompetanseområder i skolens arbeid. Kunnskapsdepartementet poengterer dybdelæring og evnen til å se sammenhenger mellom fag skal vektlegges i opplæringen, men ønsker ikke å innføre «lære å lære» som fagovergripende kompetanse. Når opplæringen skal konsentreres om det enkelte fag; hvordan ser departementet for seg at en kan fremme elevenes evne til å se sammenhenger mellom fag? Til sist undrer vi oss over om departementets videreføring av kun utvalgte deler av anbefalingene vil føre til at tiltakene blir «hengende i luften», uten en konsekvent sammenheng. Kan det tenkes at essensielle grunntanker hos Ludvigsen-utvalget utelates, og at det oppleves som ufullstendig når ikke hele meningen med anbefalingene blir ivaretatt?

6.2 Veien videre

Heller enn å definere en forståelse av den komplekse ideen «lære å lære», er målsetningen at avhandlingen skal *bidra* som et ledd i arbeidet med å skape en felles forståelse. Gjennom studien har vi på ulike måter sett behovet for at dette arbeidet føres videre, og vi oppfordrer derfor andre forskere til å ta opp tråden på veien mot å skape en felles forståelse av ideen «lære å lære».

I delkapitlene 5.1.3, 5.2.5 og 5.3.3 blir våre bidrag presentert gjennom funnene av studiens forskningsspørsmål, hvor vi kommer fram til noen anbefalinger lærerutdanningen og konstruktører av nasjonale læreplaner kan ta til vurdering for å skape en felles forståelse av

Avslutning

ideen «lære å lære». Som en ekstra kommentar til omleggingen av lærerutdanningen, hvor profesjonsfaget skal få betydelig mindre plass, frykter vi også metakognisjon får mindre plass i utdanningen. Dersom vi skal støtte oss til L3 er dette bekymringsverdig, fordi læreren peker på lærerutdanningen som en viktig arena for implementering av metakognisjon og en felles forståelse rundt ideen «lære å lære». Dette kan også tenkes å ha overføringsverdi til implementering av andre ideer i skolen, og vi stiller oss derfor kritiske til at lektorutdanningen for 1.-7. trinn skal bli fagorientert og at profesjonsfaget skal vektlegges i mindre grad. Ludvigsen-utvalget og departementet mener metakognisjon bør utvikles i fagene, men vi mener det er viktig å ikke overse den fagovergrepene delen av metakognisjon hvor det helhetlige innholdet rettes mot mer enn det fagspesifikke.

Dersom melding til Stortinget nr. 28 hadde blitt publisert i forkant av arbeidet med masteravhandlingen ville utvalget for tekstanalysen i denne studien trolig sett annerledes ut. Utvalget innen LK06 ville da vært utfordrende, nettopp fordi store deler av læreplanverket skal revideres. Denne meldingen er derfor et sentralt dokument som må tas hensyn til om forskere ønsker å bidra med et neste ledd i prosessen mot en felles forståelse. I 5.2.4.2 så vi at fådelte skoler ofte er kjent med prinsippet om læringsstrategier, mens Hopfenbeck og Roe (2010, s. 136) viser det i liten grad arbeides med læringsstrategier på skolenivå. Det kan derfor tenkes lærerne ved denne skolen har større kjennskap til «lære å lære» enn majoriteten. Dette er dermed et annet hensyn som bør tas i eventuell videre forskning og i veien videre med å skape en grunnleggende lik forståelse for alle aktører i skolen.

Avslutningsvis ser vi for oss at vårt bidrag til å skape en felles forståelse for ideen «lære å lære» ikke nødvendigvis behøver å ende her. Fra skoleåret 2016/2017 begynner vi i jobb som lærere, og vi vil ta med oss arbeidet med denne studien inn i lærervirket. Vi kan være frontfigurer på arbeidsplassen når det gjelder arbeid med «lære å lære» i skolen, og påpeke viktigheten av og fordelene med å fokusere på metakognisjon. Arbeidet med å bidra til en felles forståelse av ideen kan vi ta opp ved at vi diskuterer «lære å lære» med kollegiet, og forsøker å peke på behovet for en slik felles forståelse for sentrale parter i skolen; fra konstruktører av nasjonale læreplaner som utformer og legger føringer for ideen, til lærere som praktiserer ideen i det daglige. Videre kan vi fortsette å arbeide med bidrag til felles forståelse ved å engasjere oss i samfunnsdebatten, publisere artikler som peker på behovet for en felles forståelse, og med det oppfordre andre til å ta opp tråden om å skape en felles forståelse for ideen «lære å lære» til bruk i nasjonale læreplaner og i skolen.

Avslutning

Litteraturliste

- Andreassen, S.-E. (2014). Lokale læreplaner - kunnskapsmonopol eller kompetansemeny. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering* (s. 374-402). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals : I : Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse* (B. K. Nicolaysen, oversetter). Oslo: Samlaget.
- Bråten, I. (1996). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 74-95). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164-193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bunting, M., & Lund, T. S. (2006). *MiLL : mange intelligenser, læringsstiler, læringsstrategier*. Oslo: Pedlex.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dunn, R. (2004). Dunn og Dunns læringsstilmodell og modellens teoretiske grunnlag (J. B. Holmberg & T. Guldahl, oversetter.). I R. Dunn & S. A. Griggs (red.), *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell* (s. 19-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning - European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's Knowledge About the Mind. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.
- Forskningsetikkloven. (2006). Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning [forskningsetikkloven]. Sist lest 01.05.16, Tilgjengelig fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-30-56>.
- Furu, E. M., & Lund, T. (2014). Reformideer på reise - på spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 255-286). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? : veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (I. C. Goveia, oversetter). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring : om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Hopfenbeck, T. N., & Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I M. Kjærnsli & A. Roe (Eds.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (pp. 118-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring* (Y. Nordgård, oversetter). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (2002). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R., Engelstad, F., & Malnes, R. (2009). *Samfunnsvitenskapenes oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, P., M. . (u.å.). Sitater. Sist lest 13.05.16, Tilgjengelig fra <http://www.nordnorsk.com/annet/sitat.php>.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- LK06. (1993). Generell del av læreplanen. Sist lest 01.05.16, Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Ludvigsen-utvalget. (2015). *Fremtidens skole. Med metakognisjon som grunnlag for læring*. Sist lest 22.03.16, Tilgjengelig fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/06/29/med-metakognisjon-som-grunnlag-for-laering/>.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Lesedato 26.04.16. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- NESH. (2006a). B. Hensyn til personer (5-19). Sist lest 11.05.16, Tilgjengelig fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>.
- NESH. (2006b). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Sist lest 01.05.16, Tilgjengelig fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nottingham, J. (2012). *Encouraging learning : how you can help children learn*. s.u: Hawker Brownlow.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Lesedato 01.05.16. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1&q=>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Lesedato 01.05.16. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Sist lest 30.04.16, Tilgjengelig fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1.

- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., Davidson, B., & Larsen, F. B. (1995). *Forskningsmetodikens grunnlag : å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pintrich, P. R. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-502). Burlington: Elsevier Science.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education : theory, research, and applications* (2. utg.). Upper Saddle River, N.J: Merrill Prentice Hall.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). Selvregulerte elever: læringsstrategier og metakognisjon. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.), *Lærerearbeid for elevenes læring 5-10* (s. 169-182). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rønning, W., Fiva, T., Henrksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., et al. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Samuelstuen, M. S. (2002). Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 131-147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Santa, C. M., & Engen, L. (2006). *Lære å lære* (4. utg.). Bryne: Logometrica.
- St. Meld. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Lesedato 23.03.16. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Trost, J. (2004). *Kvalitative intervjuer*. Uppsala: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag. Føremål*. Lesedato 09.05.16. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>.
- Valdermo, O., & Andreassen, S.-E. (2014). Læringskompetanse - i PISA, i fagartikler og i norsk skole. *Bedre skole*(4).
- Valdermo, O., & Eilertsen, T. V. (2002). *En læringsbevisst skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel (red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 211-238). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D., R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation* (s. 727-747). Burlington: Elsevier Science.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier : design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). Burlington: Elsevier Science.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Svein-Erik Andreassen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 18.02.2016

Vår ref: 46702 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46702	Å kunne lære (å lære å lære)
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Svein-Erik Andreassen
Student	Lise Hoven

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2: Skriftlig informasjon til deltakerne

Kompetanse i å lære

Bakgrunn og formål

Vi er to femteårsstudenter ved lærerutdanning 1-7 på UiT Norges arktiske universitet som skriver en masteravhandling våren 2016. Tema for vår oppgave er *å kunne lære*, hvor vi tar utgangspunkt i begrepsanvendelsen til Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Det vi er interesserte i er å finne ut hvordan *å kunne lære* kommer til uttrykk i nasjonale styringsdokumenter, samt i lærerprofesjonen. Vi ønsker å samtale med en gruppe lærere for å få innsikt i hvordan lærerne oppfatter ideen «lære å lære», og fokuset på dette fra nasjonale styringer. Masteravhandlingen skrives i samarbeid med veiledere fra Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk (ILP) ved UiT Norges arktiske universitet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et fokusgruppeintervju med en gruppe lærere, hvor vi samtaler om «lære å lære», og hva det økte fokuset på dette vil ha å si for lærerprofesjonen. Vi ser for oss at et slikt intervju vil kunne ta 1-2 timer. Data vil registreres gjennom lydopptak, og bli lagret på forsvarlig og forskriftsmessig måte. I utgangspunktet krever ikke prosjektet innsamling av personopplysninger, men det vil uansett kun være oss studenter samt veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet. Alt vil behandles konfidensielt, og anonymiseres i publikasjonen av masteravhandlingen. Prosjektet skal leveres 18.05.16. Alle opplysninger og datamateriale vil da forkastes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt gjennom kontaktinformasjonen under.

E-post: masteroppgave2016@gmail.com

Tlf: 950 29 526 eller 418 52 327

Veiledere v/UiT Norges arktiske universitet

Svein-Erik Andreassen

E-post: svein.erik.andreassen@uit.no

Tlf: 986 61 521

og

Kristin Emilie W. Bjørndal

E-post: kristin.e.bjorndal@uit.no

Tlf: 907 77 469

Med vennlig hilsen

Lise Hoven

Benedikte Antonsen

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og lest informasjon om prosjektet, og er villig til å delta som informant. Jeg samtykker til at informasjonen blir brukt i studien.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)