



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Opplysningane finn du på StudentWeb under Innsyn – Vurderingsmelding

Emnekode:LUP-PEL 415

Emnenamn:Pedagogikk og elevkunnskap 4, 1-10

Vurderingsform: Bacheloroppgåve
(mappe, heimeeksamen..)

Kandidatnr:Lise Røksund

Leveringsfrist:24.05.2012

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg (Rettleiar dersom rettleia oppgave): Else Karen
Vikanes Bjelland, Torunn Hetland

Innehåll

Samandrag	4
1.0 Innleiing	4
2.0 Ulike læringsperspektiv.....	6
2.1 Kognitiv skjemateori	6
2.2 Sosiokulturelt perspektiv	7
3.0 Læringsstrategiar	8
3.1 Lesing	8
3.2 Læresamtalen	10
3.3 Modell av strategisk læring	11
3.4 Motivasjon.....	12
3.5 Metakognisjon og bruk av læringsstrategiar	13
3.6 Lære å lære, ei innføring av strategiar.....	14
3.7 Korleis introdusera nye strategiar?.....	14
4.0 Metode.....	15
4.1 Etikk	16
4.2 Presentasjon av utvalet	16
5.0 Resultat, analyse og drøfting	17
5.1 Observasjon	17
5.2 Læresamtalen	19
5.3 Kva for læringsstrategi føretrekk elevane?	22
5.4 Motivasjon.....	23
6.0 Oppsummering	25
KJELDER.....	26
VEDLEGG	27
Vedlegg 1	28
Vedlegg 2	30
Vedlegg 3	31
Vedlegg 4	33

Samandrag

Arbeid med læringsstrategiar er vektlagt i Kunnskapsløftet (K06) og på Læringsplakaten som overordna prinsipp for opplæringa sine læringsmål. Etter mitt syn er det først og fremst viktig at elevar får ”lære å lære” fordi dei treng gode læringsverktøy på skulen og elles i livet. Elevar treng å tenkja høgt saman, reflektera og verta medvitne på kva dei skal lære, korleis og kvifor. Dei må oppleva samanheng mellom skulelæring og det verkelege livet.

Et sentralt utgangspunkt for oppgåva er læreplanen Kunnskapsløftet og prinsippa i Læringsplakaten. Læringsplakaten seier at skulen skal ”stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”. Utdanningsdirektoratet påpeikar altså at elevane skal lære ulike framgangsmåtar for å nå kompetansemåla, men det vert ikkje sagt korleis dette skal gjerast (Kunnskapsdepartementet, 2006). Denne metodefridomen kan innebera at opplæringa vert praktisert ulikt i dei enkelte kommunar og på dei enkelte skuler. Fordi Kunnskapsløftet legg sterke føringar om bruk av læringsstrategiar i elevane si læring, er det av interesse å finne ut om elevane kan og nyttar seg av læringsstrategiar.

Eg har i denne oppgåva sett nærare på om elevar på ungdomsskulen brukar læringsstrategiar, og har nytta tre veker i praksis i ein åttandeklasse til å laga undervisningsopplegg med hovudfokus på læresamtalen, observera elevane og til slutt gjennomføra ei spørjeundersøking der elevane svarar på spørsmål knytt til bruk av læringsstrategiar.

1.0 Innleiing

Det er dei siste åra vorte meir fokus kring læringsstrategiar. Truleg har den store internasjonale undersøkinga PISA(Programme for Internasjonal Student Assessment) medverka til at det no er større medvit kring læringsstrategiar. Før dei første PISA-undersøkingane første gong vart offentleggjort i 2001 og 2003, hadde ein ikkje vore klar over kor gode eller dårlege norske skuleelevar var samanlikna med andre land. Desse undersøkingane viste at elevar i den norske skule hadde svakare resultat enn elevar frå land det er naturleg å samanlikne seg med. Resultata frå undersøkinga har resultert i at fleire konkrete tiltak er blitt sett i verk.

Kunnskapsløftet sitt fokus på lesing som grunnleggande ferdigheit og læringsstrategiar som eit av dei elleve grunnleggande prinsippa i Læringsplakaten, kan sjåast på som sentrale tiltak for å løfta lesekompetansen i norsk skule (Roe 2008). Omgrepet læringsstrategiar er forklart i Kunnskapsløftet som framgangsmåtar for å nå nasjonalt oppsette læringsmål. Læringsstrategiar er framgangsmåtar elevane bruker for å organisere si eiga læring. Dette er strategiar for å planleggje, gjennomføre og vurdere eige arbeid for å nå nasjonalt fastsette kompetansemål. Det inneber også refleksjon over nyvunnen kunnskap og bruk av den i nye situasjonar. Gode læringsstrategiar fremmar motivasjonen for læring og evna til å løyse vanskelege oppgåver, også i vidare utdanning, arbeid og fritid (*Utdanningsdirektoratet, 2009*).

I denne oppgåva vil eg ha fokus på lesestrategiar, men nyttar omgrepet læringsstrategiar. Lesing og læring heng tett saman, og kan i mange samanhenger beskrivast som to sider av same sak. I boka *Lære å lære* (Santa og Engen 1996) er lesestrategiar og læringsstrategiar knytt tett saman. Den nære samanhengen mellom lesestrategiar og læringsstrategiar finn ein også i andre bøker og artiklar som til dømes *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (Elstad og Turmo 2006). Nokre skil mellom lesestrategiar og teknikkar og hevdar at strategiar er meir komplekse enn dei enkelte ferdigheiter eller teknikkar. Andre brukar omgrepet lesestrategiar om alle tiltak som lesarane set i verk for å fremja forståinga, og slik vil også eg bruka omgrepet i denne studien.

Ifølge Roe (2008) vart det fram til kring 1960 hevda at dersom elevane hadde ein viss intelligens og kunne avkode, så forsto dei, og det vart lagt lite vekt på leseopplæring etter byrjaropplæringa. Rundt 1970 byrja ein til ei viss grad med ei form for leseopplæring på høgare trinn. I norsk skule vart denne opplæringa gjerne kalla studieteknikk. Det vart lagt opp til at elevane skulle jobba med studieteknikk åtskilt og meir som ei teknisk øving, men seinare forskning har vist at desse øvingane fungerer mykje betre når det utgjer ein naturleg del av den øvrige undervisninga. (Roe 2008).

Roe (2008) påpeikar er det ikkje gjort store og omfattande undersøkingar på kva slags leseopplæring norske elevar har fått etter at dei har knekt lesekode. Dei få som er gjort peikar altså i retning av at leseopplæring i liten grad har stått på dagsorden. I 2005 og 2006 undersøkte Roe elevar på ungdomstrinnet si leseopplæring og opplæring i lesestrategiar. Svært få av elevane kunne hugsa at dei hadde fått opplæring i dette.

Rune Andreassen peikar i artikkelen "Eksplisitt leseforståingsundervisning i femte klasse", der han presenterer resultat frå sin doktorgradsstudie, på at internasjonal leseforskning har gjort store framsteg når det gjeld å identifisera faktorar ved lesaren som påverkar

leseforståinga etter at grunnleggande avkodingsdugleikar er oppnådd. Det er dokumentert at særleg bakgrunnskunnskap, strategibruk og motivasjon har stor betydning i så måte.

(Andreassen 2007).

Andreassen hevdar vidare i sin artikkel at det er mykje som tydar på at det vert dreve lite med systematisk leseforståingsopplæring i norsk skule etter dei første åra.

Målet med læringsstrategiar er at elevane sjølve vil vera i stand til å vurdere korleis, og kva for strategiar dei kan gjera seg nytte av. Mitt hovudfokus i denne oppgåva er å undersøke elevane sin kunnskap og bruk av læringsstrategiar, og eg har valt følgjande forskingsspørsmål: ***I kva grad nyttar elevar i ungdomsskulen seg av ulike læringsstrategiar? Korleis reagerer elevar på nye læringsstrategiar, og kva er viktig å tenka på når nye strategiar vert introdusert?***

For å søke svar på forskingsspørsmålet har eg gjennomført ei spørjeundersøking(vedlegg1) med elevar på åttande trinn. Eg har nytta meg av nytta meg av både nyare og eldre forsking og teoriar. Her nemnes blant anna Carol Santa, Liv Engen, Astrid Roa, Eyvind Elstad, Are Turmo, Rune Andreassen.

2.0 Ulike læringsperspektiv

2.1 Kognitiv skjemateori

Det er spor av ulike teoretiske retningar i den metodiske tilnærminga som læringsstrategiar og den vidare leseopplæringa bygger på i dag.

Innan kognitiv psykologi vert det lagt stor vekt på korleis ulike erfaringar vert lagra i hjernen og korleis me kan nytte desse erfaringane i nye situasjonar. Hukommelse vert gjerne omtala som bilete eller strukturar som ligg lagra i hjernen.(Roe 2008) Desse strukturane kan ein knyta til kognitiv skjemateori.

Piaget introduserer skjema som sentralt omgrep for å forstå barnet si kognitive utvikling og læring. Eit skjema er eit abstrakt minnesystem der me organiserer og lagrar informasjon. I følgje Piaget sin teori, har menneske ei medfødt evne til å tilpassa seg omgjevnadane, og han meiner at to grunnleggjande prosessar som er involvert i denne tilpassinga er *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Assimilasjon er å få ny informasjon til å passe inn i eksisterande skjema, altså å forstå noko nytt ved å få det til å passa inn i det me allereie kan. Akkomodasjon handlar om å endre eksisterande skjema eller laga nye, som ein respons på ny informasjon. Det inneber at skjema vert utvida og får fleire forgreiningar(Postholm 2007). Læringsstrategiar vil vera

nyttige reiskap for å organisera ny kunnskap eller finna fram det ein veit frå før og kopla på ny kunnskap.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv

I eit sosiokulturelt perspektiv er kunnskap noko som oppstår i samspel mellom individet og det sosiale miljøet. I eit sosiokulturelt perspektiv er ein opptatt av dei sosiale og kulturelle omgjevnadane som lesinga går føre seg i. Det vert også vektlagd at møtet mellom lesar og tekst skjer innanfor ramma av ein større sosiokulturell kontekst, som blant anna avgjer korleis dei ulike leseaktivitetane og dei ulike typar lesestoff vert verdsett. Tekstane vert med det definert ut frå den funksjonen dei har i ein gitt kultur(Roe 2008).

Dette perspektivet har sitt utgangspunkt i den russiske psykologen Lev Vygotski (1896-1934). Han meinte at menneska er avhengig av det sosiale miljøet for å utvikla seg og læra. Erfaringar som vert utvikla i slike samanhenger kan så formidlast gjennom språket, utviklinga går altså frå det sosiale og kollektive mot det individuelle. Problem som barn berre kan løysa handlingsmessig i ei sosial samheng, vil dei etter kvart klare å løysa åleine i tanken(Svanberg og Wille 2009).

Det konstruktivistiske læringssynet kan knytast til Vygotsky sine teoriar om den næraste utviklingssone, og lærarens rolle som støttespelar. Den næraste utviklingssona er ifølgje Vygotsky avstanden mellom det eleven kan utføra åleine, og det nivået eleven kan nå ved vegleing eller samarbeid.(Roe 2008)

Bruner nyttar omgrepet stillas om den hjelpen lærarar eller medelevar gir i den nære utviklingssona. Stillaset representerar den støtta som elevane får av andre når dei beveger seg i nytt farvatn (Roe 2008)

Ein konstruktivistisk tilnærming inneber at elevar lærar gjennom å delta aktivt i læringsprosessen, og at læring skjer ved at ein legg til rette for at elevane kan få konstruere kunnskap og forståing gjennom samhandling og direkte erfaring (Roe 2008).

3.0 Læringsstrategiar

3.1 Lesing

Lesing består av to grunnleggjande prosessar, avkoding og forståing. Avkoding er ein teknisk ferdigheit og dreier seg om å kunne identifisere bokstavane som representantar for lydar i talespråket og setja desse saman til ord og setningar. Leseforståing handlar om å skapa meining frå tekst. Det er fleire definisjonar på leseforståing. Ivar Bråten (gjengjeve i Roe 2008) definerer begrepet på følgjande måte: ” Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst”. Lesing er ei interaktiv prosess og måten me tolkar og forstår den på, er avhengig av tidlegare kunnskapar og erfaringar. Ulike lesarar kan derfor oppfatte same tekst på ulike måtar, avhengig av kva for sosiale og kulturelle referansar dei har. Det er stor semje om at forkunnskap er viktig når det gjeld leseforståing (Roe 2008).

I følge Santa og Engen (1996), må elevane få innsikt i korleis dei kan tenke før, under og etter lesing. Dei må få anledning til å prøva ut nye arbeidsformer gjennom vegleia praksis individuelt og i grupper. Vidare må elevane få anledning til å prøva ut dei aktuelle arbeidsformene i ulike fag og tema, og etter kvart oppmuntrast til å velje den som til ein kvar tid passar til dei sjølve og det aktuelle lærestoffet(Santa og Engen, 1996).

Førlesingsstrategiar handlar om at elevane må få eit overblikk over tekst, overskrifter og illustrasjonar for deretter å reflektera over kva dei tenker teksten handlar om. Slik kan elevane planlegga og effektivisera si eiga lesing. Uerfarne lesarar tek sjeldan eit slikt overblikk. Dei veit ikkje at dette går an og heller ikkje kva dei skal sjå etter. Det vil seie at dei elevane som har størst behov for å effektivisera lesinga si, ofte ikkje er klar over at det er mogeleg. Elevane må lære å henta fram eigen kunnskap og utnytte desse i samhandling med tekstane. Dette vil letta lese- og læringsprosessen. Eleven må stilla seg sjølv reflekterande spørsmål som kva handlar teksten om, kva veit eg frå før, kva må eg vera merksam på når eg les. Å reformulera lærestoffet munnleg, er ei svært god omformingsteknikk. Det kan vera å snakka om det ein har lest til lærar, medelevar eller til seg sjølv.

Elevane må verta kjende med ulike struktureringsteknikkar. Dei må lære å ordne tankane sine i til dømes tankekart, tokolonneskjema, venndiagram. I den seinare tid er det retta sterkt søkelys på motivasjon og omgrepsforståing i leseopplæringa. Grunnen til at elevar ikkje forstår, er ofte at dei manglar kunnskap om kva

sentrale ord og omgrep tyder, særleg i ein del av fagtekstane dei les. Når elevane stadig møter ord dei ikkje forstår, mistar dei meistringskjensla og engasjementet. Omgrepsforståing er grunnleggande, og arbeid med fagord vil gjera elevane meir trygge på at dei kjem til å forstå det dei les, noko som igjen gjer dei meir motiverte (Santa og Engen 1996).

Arbeidet med leseforståing skjer ifølge Andersen, truleg i form av IRE-sekvensar;

(I) læraren initierer ei problemstilling/stiller spørsmål knytt til teksten, (R) elevane responderar, (E)læraren evaluerar svaret ved å gje si tilslutning eller underkjenne det. Ei slik undervisning vert meir som ein kontroll av forståinga enn som undervisning i forståing(Andreassen 2007).

Engen viser i artikkelen ”Å lesa ein fagtekst”(2006), til undersøkingar som konkluderar med at lærarar synes å vera meir opptatt av å vurdere enn av å undervisa i leseforståing.

Andreassen nyttar termen eksplisitt leseforståingsundervisning om undervisning som skal forklara og demonstrera bestemte tenke- og handlingsmåtar som kan bidra til å utvikla leseforståinga. I tillegg er klasseromsdialogar og strukturerte tekstsamtalar på mindre grupper viktige undervisningskomponentar. I følgje Andreassen er det fire prinsipp som kjenneteiknar eksplisitt leseforståingsundervisning;

- (1)generera og aktivera relevant bakgrunnskunnskap gjennom klasseromsdialog,
- (2) læra elevane eit sett med leseforståingsstrategiar gjennom forklaringar og kognitiv modellering, (3) leggja opp til sosialt samverke mellom elevane med tanke på å utvikla strategibruk, (4) knytta elevane si interesse og nyfikenhet for fagleg tema til interessante tekstar for å auka motivasjon til å nytta leseforståingsstrategiar. (Andreassen 2007)

Ein fagtekst er skreve for å utvida lesarane si innsikt. Vegen frå ein fagtekst til individuell leseforståing er samansatt og kompleks. Lesaren må vera mottakelege og inneha ei rekkje delferdigheiter og kunne nytte desse i ei aktiv samhandling med teksten(Engen 2006).

Å styrkje elevane sine læreføresetnadar kan gjerast med mellom anna å jobba systematisk med læringsstrategiar. I følgje Elstad og Turmo (2006) veit mange elevar ikkje nok om framgangsmåtar som bidreg til læring med forståing. Læring krev aktive bidrag frå elevane og vedvarande innsats i klasserommet. Det finnes ikkje enkle teknikkar, smarte triks eller snarvegar til læring, ifølge Elstad & Turmo (2006).

Nokre forskingsbaserte studiar visar at undervisning som baserer seg på til dømes omgrepsavklaringar, der elevane skal fylla ut rubrikkar i arbeidsbøker, som lærar deretter rettar, ofte kan føra til svak forståing av stoffet. God forståing krev meir enn å fylla ut

rubrikkar. Ei rekkje studiar viser at dei som oppnår god forståing, relaterer teksten til noko dei veit frå før, overvakar kor godt dei forstår det dei les og er klar over når forståinga eventuelt bryt saman.

Det er i følge Elstad og Turmo (2006) fire grunnleggjande måtar å gjennomføra undervisning i strategisk og sjølvregulert læring på; direkte undervisning, integrert undervisning, kombinert undervisning og online-undervisning. Direkte undervisning inneber at det vert utarbeidd spesielle opplegg for å undervisa elevar i korleis dei skal tileigna seg lærestoff. Integrert undervisning vil seie å integrere undervisninga i strategisk og sjølvregulert læring i den ordinære fagundervisninga. Det inneber at faglærarane ikkje berre skal undervisa i kva elevane skal læra, men også korleis. Kombinert undervisning inneber ei samanstilling av direkte og integrert undervisning. Direkte undervisning kan hjelpe elevane til å forstå og bruka strategiar, medan integrert undervisning vert brukt for å forsterka denne læringa og gi elevane vegleia praksis og tilbakemelding. Online-undervisning visar til bruk til dømes web-baserte ressursar for å læra ulike strategiar.

I følge Elstad og Turmo (2006) må elevar og lærarar erkjenne at strategiar må øvas på og repeteras, og vera ein naturleg del av skulearbeidet.

3.2 Læresamtalen

Bruk av læresamtalen er vektlagt i læringsstrategisk arbeid. Elevane lærer då gjennom aktiv deltaking og samhandling. Dette inneber at dei engasjerer seg aktivt saman med andre, samtalar, lyttar og set ord på det dei lærer. Elevane vart introdusert for læresamtalen, som for dei var ei ny læringsstrategi. Samhandling mellom lærar og elev i ein heilklasse samhandling er den mest vanlege undervisningsforma i forhold til munnleg samhandling i skulen. Her er det gjerne nokre elevar som er meir aktive enn andre. Dersom alle elevane skal få anledning til å nytta språket som eit reiskap gjennom samhandling og samtenking, er systematisk bruk av læresamtalen ein god metode. Munnlege strategiar stiller store krav til elevar og lærar. Det kan sjølvstakt kjennast tryggare for lærarar at elevane sit i ro på plassane sine og les i kvar si bok. Det kan verta bråk og uro i ein stor klasse dersom elevane skal samtala ilag. Dette er ei utfordring som krev medveten klasseleiing. Gjennom å arbeida systematisk med samhandling og retningslinjer, kan samhandling og samtenking vera ein ressurs for læringsfellesskapet i klassen. Det er viktig å ha klare retningslinjer for korleis denne undervisninga skal gå føre seg (Engen 2006).

3.3 Modell av strategisk læring

Under vil eg presentera ein modell av strategisk læring. Modellen har fire hovudkomponentar; kunnskap og ferdighet, motivasjon, sjølvregulering og den konteksten læringa går føre seg i. Elevane må først og fremst ha dei kunnskapar og ferdigheiter som skal til for å meistre ein læringssituasjon. Dette inneber at elevane har kunnskap om korleis dei kan arbeide med læring, og at dei har ferdigheiter i å nytta læringsstrategiar for å nå måla sine. Men dette er ikkje nok. Strategisk læring krev også vilje eller ønske om å omsetja kompetansen til handling (Elstad og Turmo 2006). Elevane må altså sjå verdien av å handle strategisk og vera motiverte for å nytta sin strategiske kompetanse. I tillegg må elevane vera sjølvregulerte for å kunne kallas strategiske, det vil seie at dei sjølve tek mykje av ansvaret for å styra sin eiga læring. Desse elevane veit til dømes korleis dei skal disponere tida si, og kan planleggja korleis dei skal gå fram for å nå sine faglege mål. Til slutt må strategiske elevar veta ein heil del om konteksten kring læringa. Dei må til dømes forstå lærarforventningar og oppgåvekrav, og kjenne til materielle og sosiale ressursar som er tilgjengelege i læringsmiljøet. Modellen omfattar altså fire hovudkomponentar som ved å interagera, kan fremja utviklinga av lære- og ferdigheiter, altså metakognisjon og dermed ei effektiv og kvalitativ god læring (Elstad og Turmo 2006).



Modell av strategisk læring. Henta frå Masteroppgåva *Grep om egen læring* av Gørild Schmidt (2008)
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1486/thesis.pdf?sequence=1>

3.4 Motivasjon

Ser ein på modellen av strategisk læring er motivasjon ei anna hovudkomponent. Det er ikkje nok at elevane veit korleis dei skal læra, men dei må også ønske å gjera det. Det å setja seg mål og bruka desse måla som styringsverktøy er ei viktig side ved motivasjon for læring. Ein kan som nemnt skilje mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon skjer når aktiviteten vert oppfatta som engasjerande og interessant og er til glede eller nytte for den det gjeld. Denne type motivasjon inneber valfridom og fråvær av kontroll, og fleire studiar visar at dette kan vera eit svært godt utgangspunkt for læring. Motivasjonsfaktoren ved indre motivasjon er gleda ved å oppleve (Roe 2008).

Motivasjon er avgjerande for både evna og viljen til å lesa. Enkelte forskarar vil seie at motivasjon og engasjement er ei viktig del av sjølvle leseprosessen. Ein kan skilja mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon skjer når aktiviteten oppfattast som engasjerande og interessant og er til glede eller nytte for den det gjeld. Denne type motivasjon inneber valfridom og fråvær av kontroll, og fleire studiar visar at dette kan vera eit svært godt utgangspunkt for læring. Motivasjonsfaktoren ved indre motivasjon er gleda ved å oppleve.

Motivasjon er nært knytt opp til sjølvoppfatning. Elevar som er redde for å gjera feil, eller av andre årsaker har negative kjensler knytt til læringssituasjonar, har også lettare for å mislykkast. Elevar som har tru på at dei vil lukkas, har større mulighet for nettopp dette enn elevar med låge forventningar til egne prestasjonar, uavhengig av reelle dugleikar. Når det gjeld lesing, vil trua på å lukkas etter kvart ha ei sjølvforsterkande positiv effekt på elevane si sjølvoppfatninga og dei kjem inn i ein god sirkel som vil gjera dei til stadig betre lesarar. For elevar med dårleg leseferdigheit, vert ofte lesing forbunde med nederlag og dårleg sjølvkjensle. Desse elevane kjem inn i ein vond sirkel. Forsking visar ei klar samanheng mellom leseprestasjonar og positive haldningar til lesing.

Eit av måla med all leseopplæring er å få elevane motivert for, og engasjert i lesing slik at dei faktisk vel å lesa utan at dei må. Eit anna mål er å få elevane til å forstå at lesing nokre gonger er naudsynt for dei, sjølv om teksten ikkje alltid fengjer (Roe 2008).

3.5 Metakognisjon og bruk av læringsstrategiar

Metakognitiv medvit inneber at me overvakar egne kognitive prestasjonar og fortløpande vurderer dei. Når ein les, fungerer det metakognitive medvitet som ein kvalitetskontroll av leseforståinga, og som ei beredskap som trer i kraft dersom det er noko som er uklårt (Roe 2008). Ein god beredskap består av ulike strategiar som kan førebygga problem eller auke forståinga. Ein strategisk lesar har evne til å kontrollera leseprosessen på ein hensiktsmessig måte. Metakognitiv strategibruk inneber å ha kunnskap om kva for ulike strategiar som finnes, kva for strategiar som vil fungera best og korleis dei kan brukas målverte i ulike lesesituasjonar (Roe 2008). Gode lesarar er merksame på kva som skjer under lesinga og har oversikt og kontroll over egne tankeprosessar. Dei tileignar seg etter kvart eit stort repertoar av lesestrategiar som dei kan ta i bruk etter behov. Vidare er gode lesarar klar over om dei les for å læra eller om dei les for underhaldninga sin del, og dei brukar kunnskap om tekstens form og oppbygning til å organisera lesinga på ein effektiv måte. Gode lesarar er problemløysarar som finn løysningar på eiga hand, og nyttar sitt repertoar av strategiar i ulike lesesituasjonar (Roe 2008).

3.6 Lære å lære, ei innføring av strategiar

Prosjektet Lære å Lære, (Santa og Engen 1996), er ei norsk utgåve av Carol Santa sitt prosjekt **CR**reating **I**ndependence through **S**tudent-owned **S**trategies. **CR**ISS- strategiane er skapt for å utvikla elevar som er medvitne og sjølvstendige når dei les og lærer. Det å læra elevane metodar, teknikkar og skjema bruk er ikkje noko mål i seg sjølv. Det som er viktig er at elevane sitt medvit styres mot *kva* dei kan gjera for å læra og *korleis* dei ulike strategiane og metodane kan gjera det lettare for dei å nå konkrete læringsmål (Santa og Engen 1996). **CR**ISS-strategiane er laga for å utvikla elevar som er medvitne og sjølvstendige når dei les og lærer. Grunnlaget for utviklinga av dette prosjektet er bygd på prinsipp frå forskning kring kognitiv og sosial læring (Santa og Engen 1996).

3.7 Korleis introdusera nye strategiar?

I følge Santa må all innlæring av både strategiar og fagstoff gjennomførast i fire fasar; introduksjon/presentasjon, modellering av lærer, veileda øving/praksis og eleven i sjølvstendig arbeid (Santa og Engen 1996).

I følge professor Carol Santa er følgjande punkt grunnleggjande for læring:

(1) Bakgrunnskunnskap, som dannar basis for ny forståing. Alle lesarar tolkar ein tekst ut frå eiga bakgrunn, erfaring og kunnskap. (2) Klare mål/hensikt. Kunnskapsløftet understrekar nødvendigeita av å ha læringsmål. Elevane skal vita kva dei skal læra. I tillegg er det viktig at elevane veit hensikta med det arbeidet dei gjer. (3) Forfattaren sitt handverk Eit viktig undervisningsreiskap er ein tekst som er klart og godt skreve. Mange elever tenker ikkje på korleis forfattarar strukturer tekstane sine. Ved å gi dei opplæring i dette får dei verdifull hjelp til å utnytta den informasjon som vert gitt gjennom innhaldslista, innleiingsavsnitt, plassering av hovudidear, bilete med undertekster m.m. (4) Aktive elever Elevane må vera aktive i si eiga læring. Ved å gi elevane tid til å lese, tenkja, snakka, skriva, lytta og gjera, hjelper ein elevane til å bearbeide og forstå lærestoffet. Dette kan foregå ålone, i par eller gruppe. Å leggja til rette for korte økter med læresamtaler mellom elever og mindre lærerledelede samtaler, gir elevane mulighet til å omforme opplysninger med egne ord. (5)

Organisere/reorganisere

Læring oppstår gjennom at eleven lærer seg effektive måtar å læra på. Læraren som kunnskapskjelde skal både formidle, tilrettelegga kunnskap og samtidig læra bort effektive

læringsstrategiar. Eleven er aktiv og nyttar seg av innlærte læringsstrategiar, organiserer og reorganiserer informasjon for å forsterka innlæring og lagre i langtidsminnet.

(6) Metakognisjon. Metakognitive elevar er merksame på kva dei forstår og kva dei ikkje forstår. Elevane har eit repertoar som gjer at dei veit vegen eller nye framgangsmåtar når det manglar forståing (Santa og Engen 1996).

4.0 Metode

I kvalitativ forskning byggjer data ofte på deltakande observasjonar eller intervju. Metoden gjev rom for improvisasjon og personlege val undervegs. Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verda slik den visar seg for oss direkte via våre sansar, i staden for indirekte gjennom andre (Vedeler 2000). I kvantitativ forskning vert det lagt vekt på formelle, strukturerte og standardiserte tilnærmingar, og bruk av statistiske metodar. Det kan ofte vera behov for både kvalitative og kvantitative data (Vedeler 2000).

Eg har i denne studien nytta både kvalitativ og kvantitativ metode for å samla inn data. Eg har observert elevane si bruk av læringsstrategiar. I tillegg har eg samla inn data gjennom ei spørjeundersøking. Eg har med det kunne samanlikne mine observasjonar med dei data som spørjeundersøkinga gav. Spørjeundersøkinga kan gje meg svar på elevane sine haldningar og meiningar, og til dels korleis elevane sjølve synest dei nyttar læringsstrategiar. Eg meiner det er hensiktsmessig å nytta observasjon som eit supplement til spørjeundersøkinga. Ved å observera elevane kan eg finna ut kva dei faktisk gjer i forhold til spørsmålet, *i kva grad elevane nyttar seg av ulike læringsstrategiar?* I tillegg har eg forska på eigen praksis ved å prøva ut læresamtalen som strategi og prøvd å finne svar på korleis elevane reagerer på nye læringsstrategiar og kva som er viktig å tenke på ved introduksjon av nye strategiar.

I starten av praksisperioden, presenterte eg for elevane at eg skulle skriva ei oppgåve der eg skulle ha fokus på læringsstrategiar. Eg fortalte elevane at eg praksispraksisperioden ville ha fokus på læringsstrategiar i undervisninga og at eg i slutten av perioden ville gjennomføra ei spørjeundersøking knytt til dette. Elevane fekk med seg eit informasjonsskriv(vedlegg 2) heim til dei føresette med kort informasjon om formålet med denne studien og med informasjon om at eg ville gjennomføra ei spørjeundersøking. I tillegg

til undervisning og spørjeundersøking har eg også observert elevane i desse tre vekene. I enkelte timar var eg rein observatør. I andre timar var eg assistent for min medstudent eller underviste sjølv, altså deltakande observatør. Eg hadde då anledning til å både oppmuntre elevane til å nytta strategiar og observera elevane i høve til kva dei kan om læringsstrategiar, deira oppfatning og forståing av strategiar og om dei nytta seg av desse.

Eg vil vidare i oppgåva først seie litt om kva eg observerte i høve til elevane sin bruk av læringsstrategiar i denne perioden. Deretter vil eg koma inn på undervisningopplegget der eg presenterte læresamtalen for elevane. Eg vil presisere at denne studien gjekk føre seg over tre veker, og at det dermed er for kort tid konkludere i kva grad elevane har fått systematisk opplæring i bruk av læringsstrategiar eller i kva grad elevane har nytta seg av læringsstrategiar, men den kan gje ein peikepinn i høve til dette. I tillegg vil spørjeundersøkinga vera med på å underbygge det eg har observert.

4.1 Etikk

Etikk handlar om verdisyn og om generelle prinsipp for kva ein bør gjera. I forskingssamanheng handlar det om kva spørsmål som vert stilt, kva metode som vert nytta og om forholdet mellom forskar og alle som deltek i undersøkinga. Det må gis god informasjon om kva som er fokus og formål og med prosedyrar til alle deltakarene, slik at dei får tilstrekkeleg grunnlag til å forstå kva det vil innebera for dei å delta. Det må også gis fullt og heilt aksept for ikkje å delta (Vedeler 2000).

4.2 Presentasjon av utvalet

Det er tjueseks elevar i klassen, noko som gjerne kan reknast å vera lite i ein kvantitativ målestokk, men ved å observera elevane i tillegg, har eg fått samla inn data som gjev grunnlag for vidare arbeid med denne oppgåva. I denne oppgåva vil eg trekke ut enkelte delar av materialet.

Eg vil presisere at dei empiriske data, analysen av desse og den påfølgjande tolking, ikkje har til hensikt å gje ei slutningsstatistikk som kan gje grunnlag for å generalisere frå dette utval til heile populasjonen – altså til å gjelde alle ungdomsskuleelevar. Vel så viktig er at denne kartlegginga kan ha ein bruksverdi i mitt arbeid som lærar.

5.0 Resultat, analyse og drøfting

5.1 Observasjon

For å få eit bilete av kva for strategiar elevane kjenner til, hadde eg i forbindelse med at eg presenterte oppgåva, ein samtale kring dette med læringsstrategiar. Elevane svara at dei kjenner godt til tankekart, kollonneskjema og vølskjema. Ein elev svara at strategi er ein *plan*, og det kom fram at strategiar kunne vera nyttige for å førebu seg til prøvar. Det var få elevar som responderte på spørsmåla, og ofte dei same hendene som var i været. Om dette er på grunn av at nokre elevar er meir munnleg aktive enn andre eller at nokre elevar ikkje kjenner til læringsstrategiar, kan eg ikkje seie. I denne sekvensen nyttar eg den undervisningsforma som er den mest vanlege, der lærar stiller snakkar rundt eit tema og stiller spørsmål som elevane skal svara på, den såkalla IRE-sekvensen som Andersen skriv om i sin artikkel. Ved å bruke læresamtalen som ein læringsstrategi, som eg kjem nærare inn på i undervisningsopplegget mitt, vil alle elevane verta munnleg aktive, og kan dra nytte av kvarandre sin kunnskap.

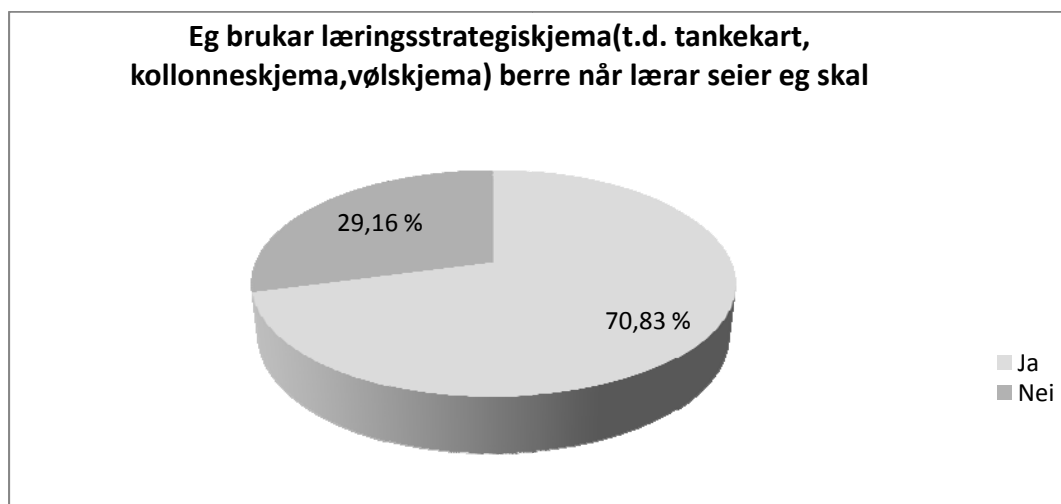
Dei første dagane observerte eg i kva grad elevane nyttar seg av ulike læringsstrategiar. Eg hadde fokus på læringsstrategiar både munnleg og ved å leggja til rette for bruk av desse ved å tilby læringsstrategiskjema I ein samfunnsfagtime skulle elevane få nytta timen til å repetera eit kapittel som dei skulle ha prøve i. I denne timen er læringsmålet tydeleg for elevane. Dei skulle først lesa sjølve, for deretter sitja saman to og to og spørja kvarandre. Eg fortalte elevane om at det kunne vera nyttig å notera undervegs, og at slike notat kunne hjelpe dei til å organisera stoffet vera ei god oversikt å nytta til prøven. Eg hadde tokolonneskjema liggjande som eg tilbød elevane. 4 elevar takka nei, dei andre ville ha. Av dei 23 elevane som takka ja, var det berre 6 elevar som hadde nytta skjemaet. Ei elev hadde fylt ut to sider og notert godt. Dei andre hadde skreve nokre få linjer. I tillegg nytta 3 elevar skriveboka til å notere i. Då dette var i slutten av ein periode der elevane har jobba med dette tema, kan eg ikkje på grunnlag av min observasjon seie at elevane ikkje har gjort seg notat frå lærestoffet. Ei årsak til at så mange elevar ikkje noterte, kan vera at dette er lærestoff dei har jobba med i ein periode, og då har notert ein del undervegs.

Samtalen på slutten av timen, der to og to jobba saman, gjekk bra. Eg understrekte at ein berre kunne stoffet dersom ein kunne gjenfortelja med eigne ord, og sa ifrå om at dei måtte spørja kvarandre slik at alle fekk svara. Ved at elevane er munnleg aktive og deltakande og jobbar

saman, hjelper og støtter dei kvarandre. Bruner sitt omgrep stillas, representerer ikkje berre støtte frå lærar, men vektlegg også den støtta elevane kan få gjennom kvarandre.

Eit par elevane måtte hjelpast litt på gli. Eit anna par ville ikkje spørja kvarandre, og sat såleis å lese vidare.

Læringsstrategiar som til dømes tankekart og kolonneskjema er strategiar som elevane, ifølge seg sjølve og lærar kjenner til og kan, men som det kan sjå ut som elevane berre tek i bruk der det er ei del av oppgåva, altså der lærar gir beskjed om at elevane skal nytta dette. I spørjeundersøkinga skulle elevane svara på følgjande påstand: Eg brukar læringsstrategiar berre når lærar seier det. 70,83 % av elevane sa at dei berre nytta det når det var eit krav frå lærar, medan 29,16 % svara at dei nytta det utanom at det var eit krav frå lærar.



Som tidlegare nemnt, er det ei lita gruppe elevane som er med i undersøkinga mi. Men ut frå dei svara elevane gir, peikar undersøkinga mi i same retning som tidlegare forskning. Det kan sjå ut som at elevane i lita grad nyttar seg av læringsstrategiar dersom dei ikkje spesifikt vert bedne om det. No veit eg ikkje kva bakgrunn elevane har med læringsstrategiar frå barnetrinnet. Eg diskutere elevane sin strategibruk med læraren på trinnet, som knytte ein del av forklaringa til dette opp til at elevane si modning. Ser ein på modell av strategisk læring, er det mange ulike komponentar som skal samverka, og som stiller ein del krav til elevane. Slik sett kan ein nok knytte bruken av læringsstrategiar til modning og satsa på at elevane vil ha eit medvite forhold til si eiga læring i løpet av ungdomsskuletida. Men då læringsstrategiar nettopp er satt inn som eit tiltak for å auka elevane sitt læringsutbytte, vil ikkje elevane kunne dra nytte av dette. Det er difor viktig å jobba systematisk med læringsstrategiar frå

barneskulen av, slik at elevane til slutt kan eit breitt utval av ulike strategiar som dei kan nytte seg av, og sjølv ta i bruk på eiga initiativ når dei er modne for det. Modellen stiller krav til elevane, men den stiller også krav til læraren. Både i forhold til å læra elevane å ta i bruk ulike læringsstrategiar men også ved å synleggjera læringsmåla, forventningar til elevane og vurderingskriterier.

I Rle jobba elevane med gruppearbeid, som skulle framførast munnleg. Dette var eit påbyrja prosjekt, og eg veit difor ikkje korleis lærar har instruert elevane. I desse timane var det ei kort samling i klasserommet, der lærar spurte korleis elevane låg an i høve til tidsskjema, før elevane gjekk i grupper og jobba. Eg såg at det var lite munnleg samarbeid mellom elevane. Oppgåvene vart fordelt mellom elevane, og så sat dei og jobba mykje individuelt med kvar sitt, nokre på pc, medan andre fann informasjon i bøker. Eg registrerte at dei ikkje nytta seg av stikkord, tankekart o.l. Elevane skreiv mykje tekst i skrivebøkene med direkte avskrift frå lærebøkene eller klypp og lim frå pc. Elevane gjorde med det ikkje teksten om til si eiga, slik som dei hadde kunne gjort dersom dei hadde notert på andre måtar og samtala kring det dei las. Dersom elevane hadde vore vane med å ta i bruk ulike strategiar, ville dei kunne fått ei anna forståing for teksten. Det at elevane kopierte tekst og ikkje hadde ei djupare forståing av lærestoffet, kjem til syne på ulike måtar under elevframføringane. Det kan til dømes vera at elevane vekslar mellom nynorsk og bokmål medan dei framfører eller at dei nyttar ord som dei har vanskeleg for å uttala og heller ikkje kan forklara for lærar i etterkant. Nokre elevar klarar å lausrive seg meir frå manus enn andre, men det kan sjå ut som at ein del av desse elevane har pugga orda utan att utan å ha ei større forståing av det dei har lese. Dette kjem til syne ved at dei ikkje kan svara på spørsmål frå lærar om det dei nettopp har snakka om.

5.2 Læresamtalen

Då eg introduserte læresamtalen for elevane tok eg utgangspunkt i Engen si artikkel "Eg har det på tunga": Å snakke seg til innsikt (2006). Først snakka eg litt om korleis me lærer, og at det er viktig å henta fram det ein veit frå før, for å kopla på ny kunnskap. Eg reflekterte saman med elevane om læring, noko som eg trur er ein viktig del av opplæring av strategibruk. Elevane må sjå nytta av læringsstrategiar, og ikkje berre tenke på det som eit kapittel i norskboka.

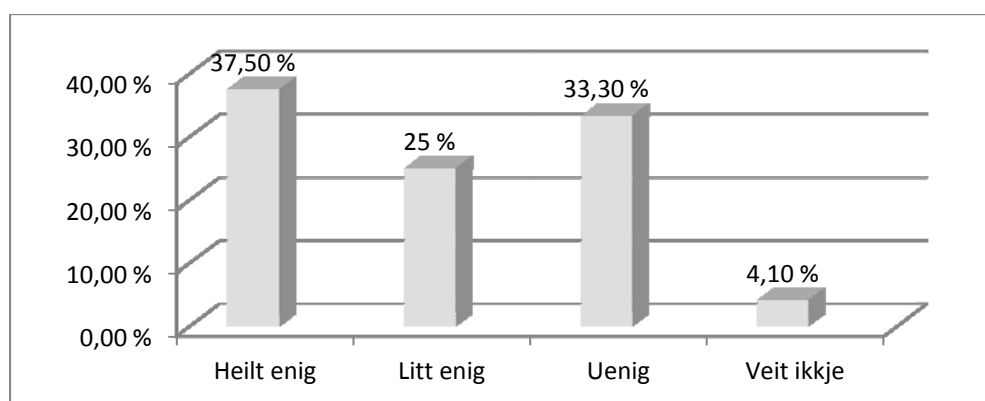
Difor er det så viktig at læringsstrategiar vert ein systematisk del av opplæringa, slik at elevane får erfare og sjå nytta av dette. Vidare samtala me om kva ein kan gjera for betre å forstå ein tekst. Overskrift og bilete kan fortelja ein del om teksten. Vidare er det viktig å

stoppa opp ved ord ein ikkje forstår. Eg gjorde elevane merksame på at det er viktig å halde samtalen kring den konkrete oppgåva dei vart gjevne. Vidare snakka eg med elevane om viktige reglar som det å lytte til kvarandre, venta på å få ordet, at det er viktig at alle på gruppa skal få koma til orde.

Eg hadde valt ut ein tekst som elevane skulle jobba med ved at dei skulle gå inn i teksten med ulike roller. Først brukte eg tid på å modellere dei ulike rollene. I tillegg fekk elevane ut eit ark med rollebeskrivelse (vedlegg 4). Deretter vart elevane delte inn i grupper. Nokre av gruppene jobba seriøst, gjekk runden slik at alle fekk ordet og diskuterte det dei skulle. Andre grupper var meir ukonsentrerte, snakka i munnen på kvarandre, eller hadde lite å seie. Det verkar som ordet roller fekk nokre elevar til å prata ”riksmål” og tulla seg litt. Det kunne sjå ut som enkelte av elevane ikkje skjøna vitsen med dette. Ein elev kommenterte at teksten ikkje var relevant, då innhaldet ikkje var noko dei ikkje vart vurdert i. Hadde det vore ein tekst frå eit fag dei skulle ha prøve i hadde denne eleven hatt meir forståing for dette, hevda ho. Under oppsummeringa spurte eg elevane om kva dei hadde funnet, men knytt det nok ikkje nok opp mot teksten og gjennomgjekk denne nok. Totalt sett fekk nok elevane øving i det å sitja i grupper og diskutera kring ein tekst, med ulike ”briller på”, men forståinga om nytta av dette kan det sjå ut som dei færreste forstod. Det er mogleg at me i fellesskap skulle gått i gjennom ein tekst på førehand der både eg og elevane hadde same rolla medan me jobba oss gjennom teksten, for at elevane deretter skulle ha prøvd seg i grupper. Altså at introduksjonen og modelleringa ikkje var grundig nok frå mi side. Samstundes er dette ein ny måte å jobba på for elevane, og ein ny strategi må øvas på over tid. Eg kan såleis ikkje forventa at elevane skal meistra denne strategien på kort tid. Eg gjentok same undervisningsopplegget. Sjølv om dette dreier seg om å læra å forstå tekstens innhald, uansett sjanger, valte eg ein fagtekst knytt opp til det temaet dei skulle til med i samfunnsfag, for å motivera og prøva å skapa forståing for nytta av slik lesing og samtale kring det dei har lese. Eg fortalte elevane kort kva tekst dei skulle få utdelt, og repeterte kva for reglar som er viktige når elevane diskuterer. Deretter vart elevane delt inn i grupper, ulike frå førre økt dei prøvde ut dette. Gruppene vart spreidde på ulike rom. Nokre av gruppene jobba godt, medan andre hadde problem med å halda fokus ikkje tok rollene seriøst. Etter at elevane hadde lese teksten og samtala kring denne, hadde me ei oppsummering i klasserommet. Alle gruppene hadde noko å seia, mykje av det same gjekk igjen. Til dømes hadde alle gruppene funnet ordet urbanisering som eit omgrep dei ikkje forsto. Om alle hadde funne det ordet, eller om dei plukkar opp litt frå gruppene som har

svara, kan eg ikkje seie sikkert, då eg ikkje har skriftlege notat frå elevane, men berre munnlege.

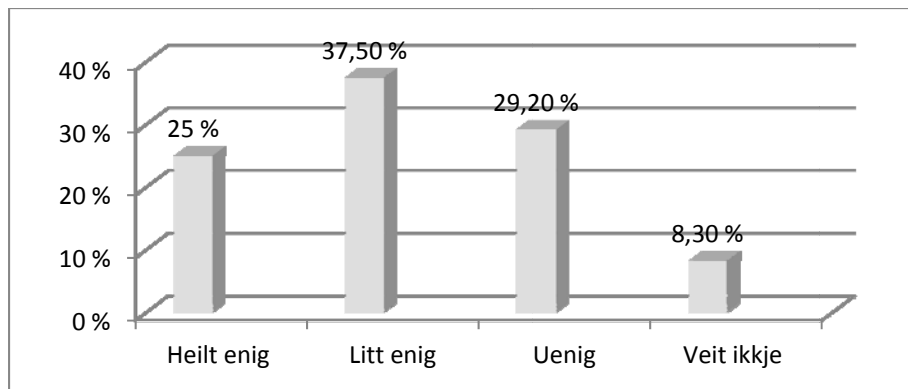
Læresamtalen var som nemnt ein læringsstrategi som elevane ikkje kjende særleg til frå før. Den vart ikkje nemnt som ein strategi elevane kjende til då eg samtala med dei om kva for strategiar dei kjende til. Men etter å ha nytta læresamtalen i undervisning i denne perioden, var strategien, ifølge spørjeundersøkinga, noko elevane kjende til. I undersøkinga ville eg finna ut av kva nytte elevane såg i denne strategien. I forhold til læresamtale, seier 62% av elevane seg einig eller litt einig med følgjande påstand: *Eg forstår betre det eg har lese, når eg får diskutera saman med medelevar og lærar medan/etter eg har lese.* 33,8 % er ueinig medan 4,1% av elevane svarar at dei ikkje veit. Her seier altså eit fleirtal av elevane seg einige i påstanden.



Det virka som om dei fleste var positive til å diskutera saman. Men her finnes sjølvsagt unntak. Ein gut og ei jente som sat attmed kvarandre, ville ikkje snakka saman då to og to skulle diskutera. Det kan vera kjemien dei imellom og samtalen hadde vore enklare for dei dersom dei hadde fått diskutert med nokre andre som dei kjende seg meir varm i trøya med. Dette er åttandeklassingar som gjerne kjem frå ulike barneskular, og som berre har gått i same klasse eit halvår. Munnlege strategiar krev eit godt klassemiljø, der elevane kjenner seg trygge. Ein annan elev svarte følgjande på kva for strategi han likte best; *stillhet og ro*. Eg vil tru at for dei elevane som føretrekker ro rundt seg, kan oppfatta diskusjonar som uro. Spesielt før dei eventuelt sjølve klarar å sjå nytta og resultata av denne måten å jobba på.

Som nemnt før, tek det tid å innarbeida ein ny strategi. Både elevane og eg er "ferske". Elevane i forhold til ny strategi og ny lærar. Eg i forhold til elevane og det å vera i lærarrolla.

Påstanden eg vert motivert/likar å diskutera kring det me har lese, det hjelper meg til å forstå og hugse det eg har lese svara 25 % at dei var einig og 37,5 % at dei var litt einig, til saman 62%. 29,20 % var ueinig i påstanden, medan 8,3% visste ikkje.



Som ein ser er svarprosenten på dei som er delvis eller heilt einig i desse to påstandane like. Det kan vera tilfeldig, men eg ser at spørsmåla kan sjå noko like ut. Her kunne eg nok ha formulert meg på ei anna måte og gjerne ikkje hatt forståing med på begge spørsmåla, for å få fram skilnaden mellom dei to påstandane. Det er sjølvsagt elevane si forståinga som er grunnleggjande i læringa, og som motivasjon er med på å framdriva. Men her ville eg finne om elevane vart motiverte av å samtala, og då eg ikkje er sikker på at elevane nødvendigvis ser koplinga mellom motivasjon og forståing, burde eg nok avgrensa spørsmålet til motivasjon.

5.3 Kva for læringsstrategi føretrekk elevane?

Tankekart var den strategien som oftast vart nemnt. Dette er gjerne ein av dei strategiane dei har jobba mest med gjennom skuleåra. 50% av elevane hadde denne, eller denne blant fleire, som den strategien dei synest var best/mest nyttig for dei. Kollonneskjema var den neste med 29,16% elevar, tett fylgt av stikkord som 25% elevar hadde nemnt. Deretter kom læresamtale, som me har jobba ein del med i praksis, og som 12,5 % elevar såg på som ein av dei mest nyttige.

Av dei elevane som hadde valt ut *ein* læringsstrategi som den mest nyttige for dei, svara 29,16% av elevane at dei synest tankekart var best/ mest nyttig for dei. På spørsmål om kvifor den var best varierte svara frå *den likar eg best, den er lettast, eg forstår den best* til meir reflekterte svar som *den hjelper å sortera tankane mine, eg klarar best å finna fakta, eg får best oversikt.*

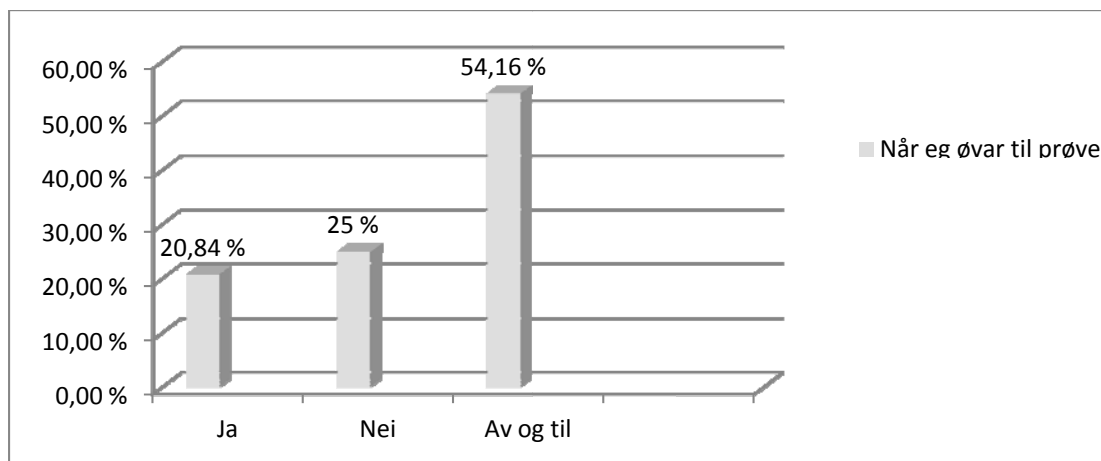
16,66% elevar hadde kollonneskjema som den mest nyttige læringsstrategien. Nokre av grunnane det var nyttig *fordi då får eg nokre ord eller årstal, og sjølv finna ut av kva det er. Då lærar eg det.* Vidare var grunningane *fordi då står det klart og tydeleg kva eg treng å veta.* Den siste grunngjevinga var kort og godt *hjelpsom til prøvar*

Andre strategiar som vart nemnt var repetisjon, læresamtale og stikkord.

Av dei elevane som hadde meir enn ein strategi dei synest var best (6 elevar) svarte elevane at dei lærte mest eller hugsa mest av å nytta desse.

5.4 Motivasjon

Der flest elevar svara på at dei nytta seg av læringsstrategiar, var når dei førebudde seg til prøve.



Ser ein på modellen av strategisk læring er motivasjon eit av hovudkomponenta. Det er ikkje nok at elevane veit korleis dei skal læra, men dei må også ønske å gjera det. Resultata frå spørjeundersøkinga visar at det er til prøveførebuing flest elevar seier dei nyttar læringsstrategiar. Dette svaret kan tyde på at det er ytre motivasjonsfaktorar som spelar inn. Her er det gjerne sjølve karakteren som er motivasjonen for at elevane nyttar seg av strategiar. Målet er at elevane jobbar for karakterar ut frå eigen del og med det set det i eit framtidsperspektiv. Også andre motivasjonsmotiv kan liggja til grunn. Forventningar frå heimen kan vera eit motiv. Det å prestera betre enn andre i klassen eller det å oppnå sosial status kan vera andre faktorar som spelar inn. Elevane på dette trinnet var svært opptekne av korleis dei vart vurdert og i kva oppgåver som vart satt karakter på. I teori om læringsstrategiar vert metakognitiv tenking vektlagd (Santa & Engen, 1996) Gjennom metakognisjon i fellesskap kan elevane få auge på kva dei sjølve veit, kan og forstår, kva som er vanskeleg, og kva som må til for å forsere eventuelle hindringar. Slik eg ser det, kreves det ein del for at elevane skal tileigna seg metakognitiv forståing. Resultata frå spørjeundersøkinga viser at ein stor del av elevane berre nyttar læringsstrategiar dersom dette er eit krav til oppgåva. Også observasjon av elevane, viser lite bruk av

læringsstrategiar. Ser ein på modellen av strategisk læring omfattar den fire hovudkomponentar ; kunnskap og ferdigheit, motivasjon, sjølvregulering og kontekst, som ved å interagera, kan fremja utviklinga av lære å lære- ferdigheiter, altså metakognisjon og dermed ei effektiv og kvalitativ god læring. For det første inneber strategisk læring at elevar har dei kunnskapar og ferdigheiter som skal til for å meistre lærings situasjonen. Elevane må ha kunnskap om seg sjølve som lærande personar. Denne kunnskapen må angå både sterke og svake sider. Vidare må dei ha kunnskap om faglege oppgåver. Dette inneber at dei må ha forståing av kva som krevjas for å meistre gjennomføring av bestemte oppgåver, slik som korleis ein skal gå fram for å løyse oppgåva og kunne berekne kor mykje tid ein treng. Elevane må ha kunnskap om ulike læringsstrategiar. Elevane viste at dei kjende til nokre få læringsstrategiar, men nytta dei i lita grad. Det som er felles for dei ulike strategiane er elevane sitt aktive engasjement, noko som er vesentleg for ei meningsfull læring. Desse er dei viktigaste tankereidskapa elevane har for å nå sine læringsmål. Også bakgrunnskunnskap er viktig kunnskap. Det er opplagt lettare for ein elev å læra noko nytt dersom eleven allereie veit noko om det frå før. Som nemnt nytta me læresamtalen som ein strategi, og jobba bland anna med å aktivera bakgrunnskunnskap. Dersom ein får elevane til å aktivt samtala kring lærestoffet kan dei nytta kvarandre sin bakgrunnskunnskap. Dei nyttar kanskje eit enklare og for dei eit meir forståeleg språk enn kva me lærarar brukar og dei kan snakka, lytta og setja ord på det dei lærer. Til sist må eleven ha kunnskap om læringskonteksten. Elevane treng til dømes å veta noko om lærarens forventningar, kva som vert lagt til grunn ved evalueringar, og kva betydning resultatata vil ha for dei. Vidare må elevane ha kunnskap om at det lærestoffet dei jobbar med er relatert til framtidige personlege, faglege, sosiale og yrkesrette mål. Det er mulig at ein ikkje kan forventta at elevar på åttande trinn har all denne kunnskapen. Ei årsak kan vera at elevane ikkje er modne nok for slik kunnskap. Ei anna viktig årsak er, slik forskning visar, er at elevane ikkje har fått ei god nok systematisk opplæring i læringsstrategiar. Som nemnt i teoridelen er det ulike måtar læraren kan legge til rette for denne undervisninga.

6.0 Oppsummering

Generelt sett vil eg seie at eg i løpet av desse tre vekene har observert lite bruk av læringsstrategiar, dersom ikkje elevane vert oppmuntra til å bruka strategiar, eller at dette er eit krav frå lærar. Å læra elevane teknikkar for å heva læringsutbyttet er ikkje eit mål i seg sjølve. Det som er viktig er at elevane vert medvitne om *kva* dei kan gjera for å læra, og *korleis* desse teknikkane kan gjera det enklare for dei å nå konkrete læringsmål. Spørjeundersøkinga visar at elevane i større grad sjølve seier at dei nyttar seg av læringsstrategiar, enn det eg observerte at dei faktisk gjorde. Dette kan koma av at eg observerte elevane over ein kort periode, at elevane hadde påbyrja fleire av prosjekta innan eg byrja med min studie, og at eg med det ikkje fekk med meg heile arbeidsprosessen til elevane. Likevel tykkjer eg det er eit sprik mellom det eg observerte og det elevane sjølve seier i spørjeundersøkinga. I forhold til påstanden om at elevane brukar læringsstrategiar berre når lærar seier det seier fleirtalet (17 av 24 elevar) seg einige i dette. Dette kan peika i same retning som mine observasjonar. I forhold til strategibruk når elevane øver til prøve, vil det vera naturleg å knyta motivasjon opp til at om lag 75% av elevane seier seg heilt eller delvis einige med påstanden at dei nyttar læringsstrategiar nær dei skal øva til prøve. Dersom ein ser tilbake på samfunnsfagtimen, der elevane skulle repetera til prøve, stemmer ikkje desse svara med mine observasjonar i denne timen. Det kan verka som om elevane hevdar dei nyttar meir strategiar enn det eg faktisk observerer at dei gjer. I forhold til spørsmålet korleis elevane reagerer på nye læringsstrategiar, og kva som er viktig å tenka på når nye strategiar vert introdusert viser det tydeleg at dette er noko ein må jobba med over tid. For det første må ein bruka tid på å introdusera og modellera strategien. Deretter skal elevane nytta strategien med vegleiing frå lærar. Målet er at elevane tilslutt skal ta i bruk strategiar sjølve. Då må dei sjølve forstå at læringsstrategiar er nyttige reiskap for å nå læringsmåla. For å få til dette må det vera naturleg å nytta læringsstrategiar tverrfagleg og strategibruk må komma systematisk inn i undervisninga frå barneskulen av. Det vil sjølvsagt være stor variasjon mellom elevar i ein klasse. Men undersøkinga mi peikar i retning av at mange elevar på 8. steget ikkje har innsikt i og er reflekterte over eiga læring. Som lærar kan ein ikkje forventa at elevane sjølve tek i bruk ulike læringsstrategiar, men må leggje opp til krav om bruk av dette, slik at elevane etter kvart ser nytta av dette. Elevane treng styring frå lærar i høve å nytta seg av ulike læringsstrategiar. Dei kan nokre strategiar godt, men tek dei ikkje i bruk på eiga hand.

KJELDER

- Andreassen, R. (2007) Eksplisitt leseforståelseundervisning i femte klasse. I: S.V Knudsen, D. Skjelbred, B. Aamotsbakken. *Lys på lesing*. (2009) Oslo Novus Forlag.
- Elstad og Turmo *Læringsstrategier Søkelys på lærernes praksis* (2006) Oslo. Universitetsforlaget
- Engen, L. (2006) ” Eg har det på tunga”: Å snakke seg til innsikt. *Fagbok i bruk*
- Engen, L.(2006) ”Å lese en fagtekst”. *Fagbok i bruk*
- Opplæringslova <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- Postholm M.B. *Varierte arbeidsmåtar med fokus på læringsstrategier og læring* (2007) Trondheim. Tapir Akademiske Forlag
- Roe A. *LESEDIDAKTIKK- etter den første lesopplæringen*.(2008) Oslo. Universitetsforlaget AS
- Santa C.M., Engen L. (1996) *Lære å Lære*. 3.utgåve 2003. Bryne. Stiftelsen Dysleksiforskning
- Svanberg R, Wille H.P. *La stå! Læring -på vei mot den profesjonelle lærer* (2009) Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet(2012). <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/prinsipp-for-opplaringa-i-kunnskapsloftet/>. Henta 26.02.2012 frå Læringsplakaten.
- Vedeler Liv *Observasjonsforskning i pedagogiske fag* (2000) Oslo Gyldendal Akademisk

VEDLEGG

1. Spørjeskjema
2. Informasjonsskriv
3. Resultata frå spørjeundersøkinga
4. Rollekort

Vedlegg 1

Eg brukar læringsstrategiskjema (til dømes tankekart, kolonneskjema, vølskjema)

Berre når lærar seier eg skal

Ja	Nei	
----	-----	--

Når eg jobbar på skulen eller heima

Ja	Nei	Av og til
----	-----	-----------

Når eg skal øva til prøve

Ja	Nei	Av og til
----	-----	-----------

Set kryss for dei læringsstrategiane du har lært

<input type="checkbox"/>	Kolonneskjema
<input type="checkbox"/>	Tankekart
<input type="checkbox"/>	Vølskjema
<input type="checkbox"/>	Venndiagram
<input type="checkbox"/>	Stikkord
<input type="checkbox"/>	Samandrag
<input type="checkbox"/>	Repetisjon
<input type="checkbox"/>	

Kva av desse strategiane synest du er mest nyttig for deg?

Lesestrategi (ein plan for korleis ein kan lesa ein tekst for å forstå innhaldet)
Læresamtale (diskutera det ein les saman med medelev eller i klassen)

Før eg les ser eg på overskrift og bilete og tenkjer over kva eg veit om emnet frå før

Heil einig	Litt einig	Ueinig	Veit ikkje
------------	------------	--------	------------

Medan eg les, stiller eg meg sjølv spørsmål for å kontrollere om eg forstår innhaldet, og tenkjer over ukjende ord

Heil einig	Litt einig	Ueinig	Veit ikkje
------------	------------	--------	------------

Etter eg har lese noter og stikkord, stiller spørsmål til meg sjølv, eller diskuterer teksten saman med ein medelev eller i klassen

Heil einig	Litt einig	Ueinig	Veit ikkje
------------	------------	--------	------------

Eg forstår betre det eg har lese, når eg får diskutere saman med medelevar og lærar medan/etter eg har lese

Heilt einig	Litt einig	Ueinig	Veit ikkje
-------------	------------	--------	------------

Eg vert motivert/likar å diskutera kring det me har lese, det hjelper meg til å forstå og hugse det eg har lese

Heil einig	Litt einig	Ueinig	Veit ikkje
------------	------------	--------	------------

Vedlegg 2

Informasjon til føresette

Eg er ein student som går siste året på praktisk-estetisk lærarutdanning på HSH, Rommetveit. I veke 5, 6 og 7 skal eg vera i praksis på Nordbygdo Ungdomsskule på åttande trinn. Dette semesteret skal eg skriva Bachelor i pedagogikk, der eg skal fokusera på læringsstrategiar.

Forskning visar at elevar i grunnskulen nyttar seg lite av læringsstrategiar. I forskingsdelen min, ynskjer eg å sjå på elevane sin bruk av læringsstrategiar. Eg vil i slutten av praksisperioden nytta spørjeskjema for å få inn data om dette.

Alle data vert handsama konfidensielt, inga namn eller kjenneteikn på elevane vil verta brukt. Dette er frivillig, og dersom ein ikkje vil ha barnet sitt med på dette, ta kontakt med kontaktlærar.

Jorun Roseth mob 90767279

Are Søyland mob 47275596

Dersom de ynskjer meir informasjon kan de ta kontakt med underteikna.

Mvh

Lise Røksund

Mob 93697375

Mail lise.roksund@hotmail.com

Vedlegg 3

Eg brukar læringsstrategiskjema (til dømes tankekart, kolonneskjema, vølskjema)

Berre når lærar seier eg skal

Ja 70,84% (17 elevar)	Nei 29,16% (7 elevar)	
-----------------------	-----------------------	--

Når eg jobbar på skulen eller heima

Ja 12,5% (3 elevar)	Nei 41,66% (10 elevar)	Av og til 45,83% (11 elevar)
---------------------	------------------------	------------------------------

Når eg skal øva til prøve

Ja 20,83% (5elevar)	Nei 25% (6 elevar)	Av og til 54,16% (13 elevar)
---------------------	--------------------	------------------------------

Set kryss for dei læringsstrategiane du har lært

<input type="checkbox"/>	Kolonneskjema 95,83% (23)
<input type="checkbox"/>	Tankekart 83,33% (20)
<input type="checkbox"/>	Vølskjema 70,83% (17)
<input type="checkbox"/>	Venndiagram 4,16% (1)
<input type="checkbox"/>	Stikkord 87,5% (21)
<input type="checkbox"/>	Samandrag 62,5% (15)
<input type="checkbox"/>	Repetisjon 54,16% (13)
<input type="checkbox"/>	Læresamtale (diskutera det ein les saman med andre) 87,5 % (21)

Kva av desse strategiane synest du er mest nyttig for deg?

Lesestrategi (ein plan for korleis ein kan lesa ein tekst for å forstå innhaldet)
Læresamtale (diskutera det ein les saman med medelev eller i klassen)

Før eg les ser eg på overskrift og bilete og tenkjer over kva eg veit om emnet frå før

Heil einig 8,3% (2)	Litt einig 58,3% (14)	Ueinig 29,16% (7)	Veit ikkje 4,1% (1)
---------------------	-----------------------	-------------------	---------------------

Medan eg les, stiller eg meg sjølv spørsmål for å kontrollere om eg forstår innhaldet, og tenkjer over ukjende ord

Heil einig 4,1% (1)	Litt einig 41,66% (10)	Ueinig 37,5% (9)	Veit ikkje 12,5% (3)
---------------------	------------------------	------------------	----------------------

Etter eg har lese noter og stikkord, stiller spørsmål til meg sjølv, eller diskuterer teksten saman med ein medelev eller i klassen

Heil einig 16,6% (4)	Litt einig 33,3% (8)	Ueinig 29,16% (7)	Veit ikkje 25% (6)
----------------------	----------------------	-------------------	--------------------

Eg forstår betre det eg har lese, når eg får diskutere saman med medelevar og lærar medan/etter eg har lese

Heilt einig 37,5% (9)	Litt einig 25% (6)	Ueinig 33,3% (8)	Veit ikkje 4,1% (1)
-----------------------	--------------------	------------------	---------------------

Eg vert motivert/likar å diskutera kring det me har lese, det hjelper meg til å forstå og hugse det eg har lese

Heil einig 25% (6)	Litt einig 37,5% (9)	Ueinig 29,16% (7)	Veit ikkje 8,3% (2)
--------------------	----------------------	-------------------	---------------------

Vedlegg 4

Henta 20.05.2012 frå:

http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Bok%20i%20bruk_rollekort_nynorsk.pdf

Bok i bruk



AVSNITTSGUIDE

Du skal finna avsnitt i forteljinga som du vil lesa på nytt for gruppa.

Det kan vera noko som er morosamt, trist, overraskande, skremmande eller interessant.

Kva vel du?

www.lesesenteret.no

Bok i bruk



OPPLYSAR

Du skal beskriva det avsnittet i historia som skaper eit bilete inni hovudet ditt.

Det kan vera ein person, eit miljø, ei hending, eit spennande avsnitt eller noko anna....

www.lesesenteret.no



REGISSØR

Du skal stilla spørsmål, slik at du hjelper gruppa til å koma i gang med diskusjonen.

Spørsmåla kan starta med:

- Kva....
- Korfor.....
- Kva synest du.....

Til slutt skal du oppsummera samtalen.



ORDKUNSTNAR

Du skal leita etter dei orda i forteljinga som kan vera:

- nye
- vanskelege
- merkelege
- morosame
- interessante
- viktige

Kva side fann du dei på?



KOPLAR

Du skal finna eit avsnitt eller eit stykke i historia som minner deg om noko som:

- har hendt deg
- du kjenner igjen
- du har sett før
- du har høyrte om før
- du har lese om tidligare