



Bachelorgradsoppgave

Hvordan blir metakognitive undervisning- og lærestrategier mottatt hos elevene?

Og kan slike strategier gi økt motivasjon og bedre vilkår for læring?

How are metacognitive teaching and learning strategies received by the students?

And does such strategies provide increased motivation and better learning conditions?

Forfatter: Mona Bern Erfjord Hald

Antall sider (inkl. denne): 33

GLD 360

Bachelorgradsoppgave i
grunnskolelærerutdanningen for 1.- 7. trinn, deltid

Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag 2015



HINT

Forord

Gjennom praksisperiodene i lærerutdanningen har jeg vært heldig og fått god anledning til å observere både elever og lærere i ulike situasjoner. Det å sitte «usynlig» i et klasserom og observere andre læreres undervisning er veldig interessant og utrolig lærerikt. Det gis mye god opplæring både i klasserom og i utemiljø, og jeg føler meg privilegert som har fått lære så utrolig mye av lærere med solid kompetanse både faglig og pedagogisk.

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært krevende, og jeg har fått erfare at det krever en hel del logistikk når man skal være både mamma, lærer, student, husmor og bonde på samme tid. Det er derfor mange som bør krediteres for at jeg kom i mål til slutt. Dessverre kan jeg ikke nevne alle da lista ville blitt veldig lang, men jeg ønsker likevel å sende en stor takk til rektor, lærere og venner som har bidratt med refleksjoner, og ikke minst gitt meg tid til studiene i innspurten. Videre vil jeg takke elever og foresatte for hyggelige tilbakemeldinger. Dette har bidratt til positiv energi i arbeidet. Jeg vil selvfølgelig sende en stor takk til veilederen min, Hans Petter Andersen, for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidsprosessen.

Til slutt ønsker jeg å takke familien min, og da spesielt «mormor», som reiste 90 mil og bosatte seg her hos oss i noen uker, for at jeg skulle få anledning til å avslutte studiene mine. Jeg har ikke ord som kan beskrive hvor mye dette betyr for oss.

Holm, 20.05.15

Mona Bern Erfjord Hald

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg gjort et forsøk på å belyse hvordan metakognitive undervisning- og lærestrategier ble mottatt hos elevene, og om slike strategier kan gi økt motivasjon og bedre vilkår for læring. Ut fra disse holdepunktene valgte jeg å foreta en kvalitativ undersøkelse ved å gjennomføre egne undervisningsopplegg, samt observere elevenes aktiviteter og lytte til deres refleksjoner underveis og i etterkant av ulike opplegg.

Bakgrunnen for valg av oppgave kan knyttes opp mot tidligere skole- og yrkeserfaring og de refleksjoner som jeg har gjort meg rundt undervisningsdidaktikk, pedagogikk og samfunnets jag etter målbare ferdigheter og kompetanser.

I Ludvigsen-utvalgets rapport *Fremtidens skole* (2014) hevdes det at fremtidens elever må få større forståelse for egne læringsprosesser, og elevene må få mulighet til å utvikle dybdeforståelse slik at de får en helhetlig forståelse på tvers av fagområder. Siden prinsippene i metakognitive strategier legger vekt på å fremme undring, motivasjon og kritisk refleksjon, samtidig som man bevisstgjøres for hvilke lærestrategier man tar i bruk for å komme frem til ulike løsninger, tenker jeg at disse strategiene vil kunne støtte opp om Ludvigsen- utvalgets ønsker.

I og med at denne bacheloroppgaven er knyttet til kvalitativt studie med få elever, kan man ikke med empirisk sikkerhet si at metakognitive undervisning- og lærestrategier bidro til bedre læringsutbytte, men man kan ut fra tilbakemeldinger fra elever, foresatte og lærere hevde at elevene opplevde arbeidsøktene som gode og spennende, og at elevene hadde vært motiverte underveis i arbeidsprosessen. Sett ut fra dette kan man derfor anta at slike strategier kan bidra til både økt motivasjon og bedre vilkår for læring.

Mine refleksjoner er at dersom elevene er motivert for en oppgave og forstår hvorfor og hvordan de skal kunne løse oppgaven, så er det også større sannsynlighet for at de vil kunne oppleve mestring og således opparbeide seg et læringsutbytte. Dette mener jeg er sentrale elementer å ta med seg videre i en skolekultur som er preget av målbare resultater.

... *"not everything that counts can be counted, and not everything that can be counted counts"*

William Bruce Cameron (1963, sitert i Bennet, 2012).

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning.....	5
2.0 Teori.....	5
2.1 Sammenheng mellom undervisning og læring (SMUL)	5
2.2 Metakognisjon.....	6
2.3 Hva er metakognitive undervisning- og lærestrategier?.....	7
2.4 Motivasjon.....	8
2.5 Kompetansemål og forventet læringsutbytte.....	10
2.6 Blooms taksonomiske modell.....	10
3.0 Metode	11
3.1 Utvalg.....	12
3.2 Observasjon.....	12
3.3 Intervju	13
3.4 Analyse	14
3.5 Forforståelse.....	14
3.6 Etske betraktninger	15
4.0 Resultat og drøfting.....	16
4.1 Oppstart av arbeidsøkt.....	16
4.2 Organisering	17
4.3 Gjennomføringen	19
4.3.1 Film som lærestrategi.....	20
4.3.2 Bilde med kjent tema som lærestrategi.....	21
4.3.3 Bilde med ukjent tema som lærestrategi.....	23
4.4 Debriefing	24
4.4.1 Bedre vilkår for læring.....	24
4.4.2 Lærestrategier	25
4.4.3 Elevenes opplevelse og motivasjon.....	25
4.5 Utfordringer og muligheter	26
5.0 Oppsummering.....	27
6.0 Litteratur.....	29
Vedlegg 1: Spørreundersøkelse i samfunnsfag via <i>It's Learning</i> og <i>Google Docs</i> (skjermdupp)	31
Vedlegg 2: Bruk av «bilder med ukjent tema» i samfunnsfag.	32

1.0 Innledning

Arbeidet med å formulere en problemstilling til denne oppgaven har vært krevende. Jeg har pendlet mellom ulike innfallsvinkler, men gjennom samtaler og refleksjoner med medstudenter og kollegaer har jeg til slutt kommet frem til det jeg mener er essensen av hva jeg er opptatt av. Fra å tenke uteskole, praktisk pedagogikk, entreprenørskap, alternative undervisningsarenaer, spesialpedagogikk, tverrfaglighet og tilpasset opplæring, kokte alt ned til at denne oppgaven måtte handle om temaer innenfor motivasjon, undervisning og lærestrategier.

Bakgrunnen for at disse temaene opptar meg springer nok ut fra tidligere skole- og yrkeserfaringer. Det å gå fra bachelor i husdyrbruk, og påfølgende yrkeserfaring som husdyrlærer ved en videregående skole hvor teori og praksis var tett og tverrfaglig koblet sammen, og fram til det jeg karakteriserer som en noe fragmentert grunnskole hvor lærebokas stilling står sterkt, og hvor det er et stort fokus på teoretiske og målbare kunnskaper, har gitt meg både didaktiske og etiske utfordringer.

Problemstillingen for denne oppgaven ble derfor å undersøke *hvordan metakognitive undervisning- og lærestrategier blir mottatt hos elevene, samt om slike strategier gir grunnlag for økt motivasjon og bedre vilkår læring.*

Underforstått i denne problemstillingen ligger også tanken om at jeg som lærer i samarbeid med mine kollegaer, bør ha et forskende blikk på egen praksis slik at vi kan bidra til «(...) lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.15, referert i Postholm & Jakobsen, 2011, s.18).

2.0 Teori

I denne delen ønsker jeg å trekke frem relevant teori som kan bidra til å belyse hva metakognitive undervisning- og lærestrategier er, hvordan strategiene bør benyttes og hvorfor slike strategier vil kunne være aktuelle for fremtidens skole.

2.1 Sammenheng mellom undervisning og læring (SMUL)

Stortingsmelding nr. 16- og *ingen sto igjen* (2006-2007) viser til evalueringene i Reform 97 og hevder at «...norsk skole i for stor grad er preget av manglende systematikk og sammenheng i læringsarbeidet». Det vil si at lærerne veksler mellom aktiviteter uten å ha et konkret mål, at refleksjonen og hensikten med aktivitetene ikke blir tydeliggjort ovenfor elevene, og at det brukes for lite tid til oppsummering. Dette medfører uklare koblinger

mellom aktivitet og faglig læring (St.Meld. 16, 2006-2007). Gjennom Kunnskapsløftet, LK06, skulle disse utfordringene møtes, og det neste spørsmålet blir da om vi har lykket i dette arbeidet.

Nordlandsforskning gjorde i perioden 2006- 2011 en omfattende undersøkelse om *Sammenheng mellom Undervisning og Læring* (SMUL) hvor de analyserte læreres praksis og tenkning under kunnskapsløftet. Det vil si et studie der man undersøkte intensjonene med undervisningen jamfør læreplandokumentene, og deretter vurderte hva som faktisk skjedde når undervisningen ble iverksatt (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010, s.13).

Resultatene fra SMUL (2012) viste blant annet at lærerne hadde god fokus på elevenes læring, spesielt på kognitive aspekter og på mål for fagkunnskap, men at en sterk målorientert undervisning også førte til et overfladisk fokus på kunnskap med enkle læringsmål og dertil rask og effektiv kontroll av om elevene hadde oppnådd målet. Resultatene viste også at det var mindre oppmerksomhet mot grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, og lite fokus på motivasjon og holdning (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012, s.186). Der hvor elevene selv skulle klargjøre for sine metakognitive ferdigheter, dvs. i hvilken grad de støttes til å reflektere over egen læring og der i gjennom bli mer metakognitiv bevisst, svarte mer en 40% av elevene at de ikke tok stilling til spørsmålet, noe som tyder på stor usikkerhet om dette forholdet (Ibid., s.105).

Ut fra disse resultatene anbefalte forskerne blant annet at de grunnleggende ferdighetene, samt lære-å-lære ferdigheter, burde klargjøres og kommuniseres på en god måte til lærerne, slik at de kan stimuleres til å ha et større fokus på dette i læringsarbeidet sitt. Videre burde lærerne bli mer eksplisitte på de ulike funksjonene som undervisningens deres har, blant annet om det å undre seg sammen med en lærer (Ibid., s.188), ved å legge til rette for mer *dybde* i læringsaktivitetene, eksempelvis ved å hente ideer fra *dialogisk undervisning*¹ og *Teaching for understanding*² (Ibid., s.190; Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.2 Metakognisjon

Baker og Brown (1984, oversatt og referert i Kulbrandstad, 2003, s.33) definerer metakognisjon som «den kunnskap og kontroll vi har over vår tenkning og våre lærestrategier». Det vil si bevissthet rundt egne tankeprosesser og ved å gjøre bevisste valg rundt innhenting, bearbeiding og organisering av nytt stoff, kan man trene seg opp til bedre

¹ *Toward dialogic teaching. Rethinking classroom talk.* (Alexander, 2004, referert i Hodges et. al., 2012, s. 190)

² *Teaching for understanding. What it is and how to do it.* (Newton, 2000, referert I Ibid.)

læringsvaner slik at innlæringen går lettere, eventuelt opparbeide seg gode studievaneer som sekundært vil kunne gi gode ferdigheter og kompetanser innenfor ulike områder i livet (Imsen (2005, s.207, 224).

2.3 Hva er metakognitive undervisning- og lærestrategier?

Metakognitive undervisnings- og lærestrategier er i bunn og grunn ikke noe banebrytende nytt. Mange av grunnprinsippene innen disse strategiene er noe lærere gjør hele tiden, dog en del uten at de er bevisste på hva de gjør. Det som skiller metakognitive undervisningsopplegg kontra «ordinær» undervisning er i hovedsak knyttet til metodikken med å se sammenhenger og tverrfaglighet i en større kontekst, samt gå i dybden innenfor et tema, samtidig som man ivaretar og utvikler elevenes evne til kritisk refleksjon og tenkning rundt egne lærestrategier.

Ideen med metakognitive undervisning- og lærestrategier er at elevene skal *trene tanken* og bli bevisst sin egen rolle som deltaker, samtidig som de opplever økt motivasjon og mestring som igjen skal føre til et faglig og metakognitivt læringsutbytte. Grunntanken er at mennesker lærer i samspill med hverandre, og at et slikt samarbeid vil kunne gi kollektive gevinster i læringssammenheng (Nolet, 2010, s.190-191).

Arbeidsmetoden tar utgangspunkt i sosialkonstruktivistiske teorier, hvor elevene gjennom utveksling av erfaringer og kunnskap skal kunne komme fram til ulike løsninger (Eikli, 2013). Det vil si at læreren må legge til rette for produktive eller operasjonelle oppgaver som legger vekt på undersøkelse, deltakelse, kreativitet og samarbeid, og hvor elevene kan konstruere ny og anvendelig kunnskap. Det motsatte av produktive eller operative oppgaver er reproduktive eller figurative oppgaver. Det vil si oppgaver der elevene, ifølge Blooms taksonomiske modell (1963, referert i Lyngsnes & Rismark, 2007, s.93), kun gjenkjenner, leter etter eller finner eksplisitte svar på oppgavene, eventuelt oppgaver som ikke krever logiske forklaringer, for eksempel at blåbær er blå (Imsen, 2005, s.234).

Metakognitive undervisningsstrategier er basert på at læreren definerer aktivitetene i klasserommet, gir krevende og utfordrende oppgaver, har fast struktur og tidsgrense, samt oppmuntrer elevene til å ta i bruk både bakgrunnskunnskaper og kunnskaper som det ikke nødvendigvis finnes noen fasitsvar på. Elevene skal strekke seg etter ny viten, og ut fra dette videreutvikle evnen til å gå inn i faglige drøftinger og etablere og begrunne faglige resonnement. Elevene skal i fellesskap diskutere og lete seg fram til relevant kunnskap og kunne forklare hvorfor de gjør som de gjør (Eikli, 2013; Nolet, 2010, s.190-192). Det er anbefalt at elevene jobber i grupper med tre personer per gruppe, fordi to deltakere kan gi for

lite refleksjonsgrunnlag, mens ved fire eller flere er det lett for at noen melder seg ut av den aktive deltakelsen (Nolet, 2010, s.190-192).

Undervisningsstrategien legger vekt på at man benytter en overbyggende innfallspport til et tema eller et emne, og hvor ulike opplegg benytter ulike lærestrategier. For å få til dette bør oppgaver, aktiviteter og metoder legges frem på en slik måte at elevene for eksempel får i oppdrag å sammenligne noe, drøfte mulige årsaker og effekter, løse mysterier, klassifisere og beskrive ulike fenomener. Variasjon er imidlertid svært viktig for å unngå at gjentakelse blir rutine, som sekundært kan redusere læringseffekten (Ibid., s.193). For ytterligere tips til ulike strategier henviser jeg til boka *Geografididaktikk for klasserommet*³ og nettsidene til *Teaching Thinking Norway*⁴.

Målet med arbeidsøkta vil være «debriefingen» som gjøres til slutt (Ibid., s.195). På mange måter er det i evalueringen at selve arbeidet med de metakognitive strategiene slår rot. Det er her elevene skal komme frem med sine resultater, forklare hva de har gjort og begrunne de valgene de tok underveis i arbeidet. Like viktig som at alle elevene får mulighet til å legge frem sine funn, er det at det blir satt av nok tid til å diskutere hvilke lærestrategier elevene brukte, og at elevene i fellesskap kan reflektere over valgene som ble tatt og hva som eventuelt kan gjøres annerledes neste gang.

2.4 Motivasjon

Uavhengig av hvilket undervisningsopplegg læreren planlegger, er det viktig at læreren planlegger ut fra læring, og ikke kun aktivitet. Det vil si at det må ligge noen kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i bunn for de undervisningsoppleggene som blir tatt i bruk. Like viktig er det at undervisningsoppleggene skal være motiverende, noe som kanskje kan være den største utfordringen.

Skaalvik og Skaalvik (2005, s.133) forklarer begrepet motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av en persons verdier, erfaringer, selvvurderinger og forventninger. I denne sammenheng vil det være naturlig å trekke frem ulike motivasjonsteorier, og for å avgrense oppgaven har jeg valgt å nevne teorier utarbeidet av Maslow, Bandura, Atkinson, Deci og Ryan.

Maslows teorier bygger på en behovspyramide der alle grunnleggende fysiologiske behov som mat, vann og søvn, samt behovet for trygghet og anerkjennelse, må være dekket før en

³ Mikkelsen, R. & Sætre, J. (red.)(2012). *Geografididaktikk for klasserommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

⁴ Teaching Thinking Norway /Tren tanken Norge: <http://www.ttnor.no/main.html>

person kan rette oppmerksomheten sin mot intellektuelle og estetiske behov, dvs. søken etter å utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og talenter (Ibid., s.138). Maslows behovspyramide kan således fortelle oss viktigheten av å kjenne elevene, og nødvendigheten av å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Dersom de grunnleggende behovene ikke er oppfylt vil det være vanskelig å motivere elevene til læring, da oppmerksomheten deres er rettet mot det grunnleggende framfor de intellektuelle og estetiske behovene.

Bandura er blant annet kjent for sin modell-læring, men han har også utarbeidet en forventningsteori som sier noe om hvilken betydning mestring har for valg av aktiviteter, innsats, utholdenhet, atferd, tankemønstre og motivasjon (Ibid., s.40, 131, 147). For eksempel har mennesker en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav som man ikke tror at man kan innfri. Dersom en tviler på sin egen kompetanse kan det derfor være fristende å redusere innsatsen eller gi opp (Ibid., s.147). Banduras forventningsteorier har en del fellestrekk med Atkinsons attribusjonsteorier som i generelle trekk handler om å oppnå suksess eller nederlag knyttet til ulike aktiviteter. Dersom elevene har en forventning om mestring eller å lykkes, vil de mest sannsynlig ha et større pågangsmot eller motivasjon for å gå løs på en oppgave eller en utfordring. Videre viser forskning at elever med positive forventninger om mestring, gjerne velger ulike læringsstrategier og er mer selvregulerende i læringssituasjoner enn elever med lav forventning (Ibid., s. 144-147).

I metakognitive undervisningsopplegg vil således forventningen om mestring kunne slå positivt ut for en rekke elever, da oppgavene i slike opplegg ofte ikke har en eksplisitt gitt fasit, men åpner for at flere svaralternativer kan være rett. Forventningene ligger altså ikke ene og alene om å finne det rette svaret og således «lykkes» med oppgaven, men forventningene ligger i det å yte en innsats for å løse en oppgave i fellesskap med de andre elevene.

I pedagogisk litteratur skiller man gjerne mellom indre og ytre motivasjon, der indre motivasjon springer ut fra en persons egne ønsker, mens den ytre motivasjonen tenderer mot et belønningssystem. Deci og Ryans teori og undersøkelse om indre motivasjon og selvbestemmelse viser at tilpasset undervisning er nøkkelen til indre motivasjon, og at denne motivasjonen forsterkes dersom elevene får en viss medbestemmelsesrett i undervisningen (Ibid., s.143). Det vil ikke si at hver enkelt elev skal bestemme hva de skal gjøre til enhver tid, men at elevene i dialog med resten av fellesskapet kan komme frem til ulike alternativer med hensyn til arbeidsoppgaver og lærestrategier.

2.5 Kompetansemål og forventet læringsutbytte

Dagens kunnskap/ kompetansekrav til elevene har endret seg betraktelig det siste tiåret. Dette gjenspeiles i formuleringsendringene fra tidligere mønsterplaner til dagens læreplan, eller som Imsen (2009) skriver:

”L 97 peker mer mot hva elevene skal gjøre under arbeidsprosessen, mens LK 06 fokuserer på hva elevene skal kunne oppvise av resultater etter endt læring. Dette er i tråd med intensjonene i hele Kunnskapsløftet som reform. Det skal styres mer på resultater og vurdering, og mindre gjennom åpne mål som er vanskeligere å etterprøve.” (Imsen, 2009, s. 252).

Utviklingen som Imsen beskriver kommer godt til syne gjennom den nasjonale satsingen om «Vurdering for læring», og i Nordlandsforskning sine resultater om sterk målorientering vs. rask, overfladisk og målbar kunnskapssjekk av elevene (Hogdson, et al., 2012, s.186). Intensjonene med «Vurdering for læring» er at elevene skal vite hva som er forventet læringsutbytte, hvorfor denne opplæringen er relevant og hvordan de kan arbeide for å nå forventet læringsutbytte (Mikkelsen, 2010, kapittel 13). For å hjelpe elevene fram til forventet læringsutbytte må læreren vurdere elevenes utvikling underveis i opplæringen jamfør Vygotskys proksimale utviklingssone (Imsen, 2005, s.259). I denne sammenheng er det verdt å merke seg at ordet *læringsutbytte* er sentralt. Man kan også stille spørsmål om testing av elevene etter endt uke eller etter endt tema i læreboka kvalifiserer til å si noe om dette *læringsutbyttet*? Hvis man ser dette i lys av metakognitive undervisning- og lærestrategier, vil jeg tro at det blir enda viktigere å legge til rette for produktive oppgaver som legger vekt på undersøkelse, motivasjon, deltakelse, kreativitet, samarbeid og dybdelæring i fremtiden.

2.6 Blooms taksonomiske modell

Benjamin Blooms taksonomiske modell, også kjent som «Kunnskapstrappa» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.93) er ofte brukt som et hjelpemiddel til å vurdere elevenes kunnskaper innenfor et emne eller et fag, for eksempel ved underveisvurdering eller ved karaktersetting på ungdomstrinnet. Kort fortalt klassifiserer Bloom kunnskapstegnelse inn i seks nivåer eller kategorier: 1. Faktakunnskap, 2. Forståelse, 3. Anvendelse, 4. Analyse, 5. Syntese, 6. Vurdering (Slemmen, 2011, s.50-51). Grovt sett kan man si at de to første trinnene i modellen kan nås ved reprodutiv kunnskap, mens de fire øverste trinnene representerer produktiv kunnskap. Målet med å benytte metakognitive undervisnings- og lærestrategier er å få alle elevene opp på de fire øverste trinnene i Blooms modell, og aller helst opp på nivå fem og seks.

Forskning viser at vektlegging av enkle oppgaver som å identifisere, produsere og registrere ord, begreper og fakta er stor i dagens skole, spesielt på barne- og mellomtrinn. Dette kan medføre at elevene ikke kommer særlig høyt opp på "Kunnskapstrappa" da slike oppgaver i liten grad utfordrer elevene til å gå i dybden, kognitivt sett (Hodgson, et al., 2012, s.68-69).

3.0 Metode

For å finne ut hvordan metakognitive undervisning- og lærestrategier blir mottatt hos elevene, og om slike strategier kan bidra til økt motivasjon og bedre vilkår for læring, valgte jeg å lage undervisningsopplegg som jeg testet ut i eget klasserom. I forkant av egen undervisning hadde jeg observert elevene i andre læreres timer, slik at jeg kunne danne meg et sammenligningsgrunnlag jamfør elevenes motivasjon for læring. For å «måle» motivasjon observerte jeg fysisk og muntlig aktivitet i klasserommet, samt at elevene fikk svare på en spørreundersøkelse gjennom læringsplattformen *It's Learning* og *Google Docs* (vedlegg 1). De muntlige tilbakemeldingene ble foretatt under debriefingen på slutten av undervisningsøkta, mens den skriftlige tilbakemeldingen via *It's Learning* ble foretatt fire uker etter undervisningsøkta. Grunnen til at det gikk såpass lang tid før den skriftlige tilbakemeldingen ble gjennomført skyldes stort sykefravær blant elevene, ferieavvikling og leirskoleopphold.

Som metode var det naturlig for meg å velge en tilnærmet pragmatisk metode. Det vil si en aksjonslæringsmetode der man forener trekk ved positivismen (objektive målinger) og konstruktivismen (subjektive målinger), slik at man kan være åpen for å avdekke ulike sider ved virkeligheten (Postholm & Jakobsen, 2011, s.29).

Når man skal inn i et klasserom å observere og analysere de komplekse interaksjonene som skjer mellom lærere og elever under et undervisningsopplegg, var det for meg også hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en annen form for aksjonslæring som Tharaldsen (2011) kaller fenomenologisk ontologisk hermeneutisk metode. Fenomenologien tar utgangspunkt i det som vises for oss, mens ontologien spinner ut fra vår fortolkning om hvordan vi forstår verden rundt oss. Hermeneutikken legger vekt på forståelse, fortolkning og mening, framfor positivistisk eller objektivistisk målbarhet og telling (Ibid., kapittel 1-2). Det vil si at man erkjenner at mennesker konstruerer meninger på ulike måter, og at man søker å forstå ulike handlinger og meninger ut fra hva personene bringer med seg inn i situasjoner, samt hvordan de erfarer det som studeres (Hodgson, et al., 2012, s.32). Noen vil sikkert stille spørsmål om en fenomenologisk ontologisk hermeneutisk metode vil kunne kvalifiseres som en reliabel og

valid metode. Dette er egentlig et spørsmål som må besvares av den enkelte leser, men jeg tenker at det er meget interessant og nyttig å lese om forskning som tar utgangspunkt i de subjektive erfaringene som er observert, i tillegg til såkalte «evidensbaserte» observasjoner. Det betyr ikke at den ene forskningsmetoden utelukker den andre, men at metodene som benyttes må komplimentere hverandre. Alle metoder har sine svakheter og styrker, og det viktige blir da å velge de metoder man har bruk for avhengig av hva man ønsker å finne ut av.

3.1 Utvalg

For å avgrense oppgaven var jeg nødt til å gjøre et utvalg av hva, hvem og hvordan jeg ville foreta undersøkelsene. I og med at jeg har fordypning i norsk og samfunnsfag gjennom lærerstudiet var det naturlig å ta utgangspunkt i disse fagene. Hovedvekten av observasjonsstudiene for denne bacheloroppgaven er foretatt på mellomtrinnet inneværende skoleår. Jeg valgte også å foreta en mini-undersøkelse på ungdomstrinnet i etterkant av observasjonene på mellomtrinnet. Dette for å bekrefte eller avkrefte resultater som dukket opp i observasjonene av mellomtrinnet.

Når det gjelder hva jeg skulle undersøke falt valget på fenomener som omhandler motivasjon, mestring, undervisning og lærestrategier, med sekundær tanke mot skoleutvikling. Det vil si at jeg på forhånd ikke hadde noen klare hypoteser for hva jeg ville undersøke (induktiv tilnærming), men at jeg hadde gjort et utvalg av uavhengige variabler for hva jeg ville undersøke (deduktiv tilnærming), eventuelt få bekreftet eller avkreftet. Denne interaksjonen mellom det induktive og det deduktive er noe som ofte gjenspeiles i pragmatiske tilnærminger (Postholm & Jakobsen, 2011, s.41).

Når det gjelder utvalg basert på kvalitet (ord og tekster) eller kvantitet (tall og statistikk), valgte jeg primært en kvalitativ undersøkelse. Tradisjonelt betegnes kvalitative studier som induktive, mens kvantitative regnes som deduktive. Innenfor pedagogikken vil kvalitative studier innebære at man studerer fenomener og prosesser. Dette utelukker ikke at kvantitative undersøkelser ikke skal medregnes (Ibid., s.41). I mitt tilfelle gjorde det begrensede antall elever en undersøkelse basert kun på kvantitet utelukket. Dessuten var jeg som nevnt tidligere ute etter kvalitative opplysninger, og valgte derfor å knytte mine funn opp mot teoretisk litteratur og empiriske data innenfor samme emne.

3.2 Observasjon

I min søken etter informasjon valgte jeg en åpen og delvis strukturert observasjon av lærere og elever som hovedkilde. Observasjonsmetoden kan sammenlignes med den hermeneutiske

spiral, der man veksler mellom å se deler av en virkelighet i håp om at den etter hvert vil utvide og styrke vår helhetsforståelse (Postholm & Jakobsen, 2011, s.26; Tharaldsen, 2011, s.72). I mitt tilfelle var dette å følge og observere hele klassen i samtlige timer over et par dager. Jeg var da stort sett en ikke-deltakende observatør, også kalt en «perifer medlemskapsrolle» (Postholm & Jakobsen, 2011, s.52). I enkelte timer var jeg med som assistent samtidig som jeg observerte. Jeg hadde da en «aktiv medlemskapsrolle». De to siste ukene av praksisen hadde jeg en «fullstendig medlemskapsrolle». Det vil si at jeg tilhørte den settingen som ble utforsket, og at jeg utforsket mitt eget klasserom (McNiff, 2002, referert i Ibid., 2011, s.53).

I tillegg til at jeg observerte elevene underveis når jeg hadde undervisning, ble jeg selv også observert av en annen lærer. Dette var særdeles nyttig for utveksling av observasjoner og refleksjoner i etterkant av undervisningsøktene. Kriteriene for observasjon av meg som lærer fokuserte på generell klasseledelse, hvor tydelig jeg fikk formulert hvilke mål elevene skulle jobbe med og hvorfor vi skulle jobbe med de ulike målene. I tillegg observerte vi elevenes engasjement, samarbeid, motivasjon og evnen til å videreformidle tilegnet kunnskap. Fordelene ved en slik åpen og delvis strukturert observasjonsmetode er at disse to metodene utfyller hverandre. Den strukturerte observasjonen kan bidra til å se hvor ofte en hendelse inntreffer, for eksempel hvor mange elever som var aktive, mens den åpne observasjonen kan bidra til at man utdyper eller avdekker svakheter eller styrker ved den strukturerte observasjonen (Ibid., s.59).

3.3 Intervju

I denne undersøkelsen valgte jeg først og fremst å ta utgangspunkt i et åpent og halvstrukturert gruppeintervju. Det vil si at jeg på forhånd hadde gjort klar noen relevante spørsmål, men likevel var åpen for at det kunne tas opp emner som ikke var planlagt på forhånd. Postholm og Jakobsen (2011, s.75) omtaler dette som en åpen og induktiv metode. En lukket og deduktiv metode vil være å forta et strukturert intervju med fastsatte spørsmål.

I et åpent og halvstrukturert gruppeintervju har læreren gode muligheter for å få fram elevenes personlige synspunkter og oppfatninger, samtidig som disse synspunktene ofte må begrunnes og forklares (Morgan, 1997, referert i Ibid., s.65). Når elevene i fellesskap deltar i et slikt intervju vil de ofte komplimentere hverandre, og nye refleksjoner kan dukke opp hos den enkelte. Det vil si at læreren kan få tak i informasjon delt mellom elevene, samtidig som læreren kan få et innblikk i den enkelte elevs synspunkt. Slike uformelle samtaler kan gi verdifull informasjon når det gjelder å endre eller utvikle opplærings situasjonen til det bedre

(Ibid., s.77). En svakhet ved metoden kan være i de klasser der sterke personligheter avgjør hva som bør menes kollektivt (Ibid., s.65). For å unngå dette og for å styrke undersøkelsens reliabilitet og validitet gjennom å kvalitetssikre de besvarelsene som hadde kommet fram i det åpne og halvstrukturerte gruppeintervjuet, valgte jeg i tillegg å foreta et strukturelt og individuelt intervju via *It's Learning*. Det individuelle intervjuet vil således bidra til å belyse hvorvidt elevenes synspunkter var deres egne meninger og refleksjoner, eller hvorvidt de sa seg enig med majoriteten.

3.4 Analyse

Enhver undersøkelse hvor det har blitt samlet inn ulike mengder med data, må analyseres for at informasjonen av de observerte fenomenene skal bli oversiktlig og håndterlig. En analyse vil således brette opp store enheter til mindre segmenter, som i neste runde limes sammen igjen til en ny og utvidet forståelse av det observerte (Postholm & Jakobsen, 2011, s.102-103). Som nevnt tidligere vil den hermeneutiske spiral (Ibid., s.26) være et eksempel på en slik prosess. Analyse handler altså om å utvikle forståelse, og om å bekrefte eller avkrefte de antagelser man har i forkant av undersøkelsen (Ibid., s.110). Ved å være induktiv og åpen for situasjonelle hendelser kan det dukke opp nye fenomener, som igjen kan bidra til å styrke teorien som et tankeredskap for videre utvikling av praksis (Ibid., s.111).

I denne undersøkelsen har jeg tatt utgangspunkt i teori som analyseredskap og som utviklingsredskap. Det vil si at jeg har lest en del teori om emnet, men jeg har også fått muligheten til å teste ut noen strategier i forkant av denne undersøkelsen. Postholm og Jakobsen (2011, s.114) påpeker i denne sammenhengen at konteksten for ulike handlinger og samtaler er svært viktig. Skal man forstå hva som skjer eller det som blir ytret, kan man ikke utelukke den konteksten som omgir hendelsen. Konteksten i et klasserom omhandler for øvrig ikke bare aktiviteter og hendelser, men også organiseringen i klasserommet kan være av betydning. Dette kommer jeg tilbake til i resultatdelen.

3.5 Forforståelse

I høst da jeg startet med forarbeidet til undersøkelsen var jeg induktiv og åpen for flere ulike tilnærminger til oppgaven. Etter hvert som jeg observerte lærere og elever i undervisningssituasjoner dukket det stadig opp refleksjoner over observert praksis, og nye undringer vokste frem. Denne refleksiviteten og undringen førte deretter fram til en idemyldringsfase der problemstillingen til undersøkelsen begynte å ta form.

Etter hvert kom jeg fram til en forforståelse av hvor viktig, og samtidig hvor vanskelig, det kan være å motivere, skape engasjement og arbeidsglede hos elevene, samtidig som man skal ivareta læreplanens generelle del, herunder grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og formativ vurdering, samtidig som man skal ivareta de ulike kompetansemålene for hvert fag. I tillegg skal man også forholde seg til de rammefaktorer som er satt med hensyn til tid og rom.

Kriteriene for denne undersøkelsen ble blant annet å prøve å gjennomføre ulike metakognitive strategier, for deretter å undersøke hvordan elevene opplevde arbeidet og om de mente at de fikk et bedre læringsutbytte med disse strategiene kontra ”tradisjonell undervisning”. Med tradisjonelt tenker jeg på en opplæringssituasjon der læreren ofte er den som er mest aktiv mens elevene gjerne er passive, ofte kalt ”flaskepåfyllingsmetoden” i behavioristisk teori (Imsen, 2005, s.165).

Å måle elevenes *opplevelse* av motivasjon og vilkår for læring gjennom kvantitative studier er svært vanskelig. Spesielt med tanke på hvilke rammefaktorer som var gitt for undersøkelsen. Det vil si hvor mange elever jeg hadde og hvilket tidsperspektiv jeg hadde til rådighet. Dersom jeg skulle hatt en mer kvantitativ undersøkelse med valide og reliable empiriske data måtte jeg ha samarbeidet med flere skoler i både kommunen og i fylket, og tatt reiseavstand og tidsbruk per skole i betraktning så ville dette i nåværende situasjon bli for arbeidskrevende. Derfor falt valget på kvalitativt studie, noe som for øvrig ikke trenger å gi noe dårligere resultat, gitt at de kvalitative resultatene sees i lys av teoridelen.

3.6 Etiske betraktninger

Når man går i gang med observasjoner og informasjonsinnhenting blant elever og lærere er det svært viktig at man inntar en etisk ydmyk holdning til skolen og til alle som har en tilhørighet til skolen. Dette gjelder ovenfor elever, foresatte, ansatte og lokalbefolkningen i sin helhet. Som forsker kan det hende at man kommer ut for etiske utfordringer sett i lys av at man på den ene siden muligens observere noe som ikke er fult så bra, for deretter å sette fokuset på nettopp dette. Det vil si at man innerst inne har et genuint ønske om å bidra til forbedring for elevene og lærerne, men samtidig skal man være forsiktig slik at man ikke kommer i skade for å virke støtende.

Spesielt utfordrende har det vært å ivareta undersøkelsens konfidensialitet sett opp mot at skolen i utgangspunktet har få elever og lærere. Dette medfører at elever og lærere kan bli synliggjort selv om man ikke gjengir navn på eleven eller andre ansatte. For å forebygge slike etiske dilemmaer er det viktig å avklare visse kriterier i forkant av undersøkelsen. Det vil si at

man må være ærlig om hva og hvem som skal observeres, samtidig som man må informere både ansatte, elever og foresatte om undersøkelsen. Jeg har også valgt å la lærerne som deltok eller medvirket i observasjonene ved skolen å lese gjennom mine refleksjoner før undersøkelsen ble publisert. Dette kan sees som et ledd i å innta en ydmyk holdning, samtidig som man viser vilje og engasjement i arbeidet rundt etisk yrkesbevissthet og kollegialt skoleutviklingsarbeid.

Når det gjelder undersøkelsens reliabilitet og validitet er det viktig å få frem at resultatene i undersøkelsen må sees opp mot teori og metodene som er benyttet, og at resultatene må tolkes kvalitativt av hver enkelt leser. Enhver person vil ha ulike erfaringer og kunnskaper om et emne, som igjen vil bidra til ulike forståelser når man leser en tekst. På grunn av denne oppgavens begrensede omfang, det vil si hvilken tid og ikke minst hvor mye tekst jeg får lov til å publisere, var det nødvendig å avgrense en del informasjon. Dette kan være uheldig da relevant teori kan bli oversett.

4.0 Resultat og drøfting

Som nevnt i metodedelene valgte jeg å observere lærere og elever i undervisningssituasjoner, før jeg selv gikk inn og kjørte egne undervisningsopplegg basert på bruk av ulike lærestrategier. Den overbyggende innfallsporten til undervisningsoppleggene var ”Samfunnsutviklingen i Norge fra middelalder og fram til begynnelsen av 1900-tallet”. Oppgavene som ble gitt til elevene var knyttet opp til utforskning av ulike kilder og læremidler, herunder:

- Bruk av lærebok og internett
- Bruk av film som lekse og vist i fellesskap
- Bruk av bilder med kjent og ukjent tema

Gjennomgående for alle undervisningsoppleggene og i tråd med metakognitive lærestrategier fikk elevene være med på å avgjøre hvilke lærestrategier de ville benytte. De fikk også samarbeide om oppgaveløsningen, drøfte resultater og informasjon underveis, samt diskutere lærestrategier og eventuelt læringsutbytte gjennom felles dialog og refleksjon i debriefingen. I resultatdelen har jeg valgt å presentere og drøfte funnene i undersøkelsen under følgende kategorier; oppstart av arbeidsøkt, organisering, gjennomføring og debriefing.

4.1 Oppstart av arbeidsøkt

Hver arbeidsøkt startet med at jeg presiserte tema og kompetansemål for økta, hvordan vi skulle organisere oss, hvilke læremidler og lærestrategier elevene kunne velge mellom, hvor

lang tid elevene skulle få til rådighet og hvilke forventninger jeg hadde til elevene jamfør aktiv deltakelse hos alle gruppedeltakerne. Det vil si at ingen skulle få mulighet til å melde seg ut underveis. Til slutt oppfordret jeg elevene til å ta i bruk egne erfaringer og kunnskaper, samt at jeg presiserte at det ikke var noen eksplisitte fasitsvar til oppgavene. I tillegg fikk elevene beskjed om at jeg i slutten av økta kom til å spørre etter hvilke lærestrategier de hadde tatt i bruk, slik at de skulle ha en bevissthet på dette underveis i arbeidet.

I den første arbeidsøkta brukte jeg også litt tid på å tydeliggjøre hva begrepet lærestrategier betyr, og elevene fikk selv muligheten til å komme med forslag på ulike lærestrategier i tråd med Deci og Ryans teorier (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.143) om medbestemmelse og indre motivasjon. Elevenes forslag var tankekart, nøkkelord, venn-diagram, VØL-skjema (vet, ønsker å lære, har lært) og sammendrag. Når det gjelder lesestrategier oppfordret jeg elevene til å ta i bruk skumlesing på grunn av begrenset tid, men elevene sto fritt til å velge dette selv. En elev kom med forslag om at de kunne benytte BISON⁵ som lesestrategi, men da eleven skulle forklare hva BISON sto for, så kunne ikke eleven gi svar på dette. Vi konkluderte da med at BISON kanskje ikke var så egnet å bruke i akkurat denne oppgaven siden eleven var usikker på bruken av strategien.

Mine erfaringer tilsier at en tydelig oppstart av timen, og spesielt punktet om forventning er særlig viktig. Elevene skal vite at læreren forventer en arbeidsinnsats og at vi i fellesskap skal hjelpe hverandre videre til en forståelse for både fagkunnskaper og hvilke lærestrategier man kan benytte. Videre er det viktig å presisere at oppgavene ikke nødvendigvis alltid har en fasit. Dette innebærer også at elevene skal gis mulighet til å feile, og at dette sees som en del av læreprosessen (Ibid., 2005, s.196). Det er også viktig at elevene forstår at de ikke er på skolen bare fordi vi voksne vil det, og at oppgavene som skal løses ikke er til for at læreren skal bli fornøyd, men derimot at skolen skal være et sted som gjør elevene i stand til å tilegne seg ulike kompetanser, og at de skal søke kunnskap ut fra egen interesse og indre motivasjon.

4.2 Organisering

Organiseringen av undervisningsøkta omhandler hvilken tid en har til rådighet, hvordan elevene er plassert i klasserommet, gruppeinndeling og i hvilken grad læreren styrer aktivitetene.

⁵ Lesesenteret (2011). *Tips til lesestrategier som kan benyttes før, under og etter lesing*. Lastet ned 15.05.15 fra <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/NyGIV/Tonje%20Tipshefte%20om%20lesestrategier.pdf>

I undersøkelsene foretatt av Hodgson, et al., (2012, s.46) kom forskerne fram til at lærere i ”tradisjonell undervisning” vektla undervisning i helklasser (61%) framfor gruppearbeid (15%), stasjonsarbeid (3%) og individuelt arbeid (21%). Jeg tenker at den høye andelen av undervisning i hele klassen samlet ikke nødvendigvis trenger å være ugunstig, da det først og fremst er innholdet og organiseringen av økta som avgjør hvor nyttig økta blir. Allikevel synes jeg at andelen av stasjonsarbeid og gruppearbeid var forholdsvis lav sett opp mot sosialkonstruktivistiske teorier der elevene via utveksling av erfaringer og kunnskap skal komme fram til ulike løsninger (Eikli, 2013), og at elevene skal lære i samspill med hverandre og dra nytte av de kollektive gevinstene et slikt samarbeid gir (Nolet, 2010, s.191).

Mine erfaringer fra egne undervisningsopplegg viser at det var smart å avgrense tidsbruken per oppgave som elevene skulle løse. Jeg var i forkant spent på om elevene ville bli stresset av tidspresset, noe som viste seg å bli motsatt. Det kunne se ut som at motivasjonen for å løse oppgavene ble sterkere og at arbeidseffektiviteten økte når elevene visste at de hadde begrenset tid. Det er nok ikke til å komme bort fra at enkelte elevers konkurranseinstinkt våknet til liv, og at de av denne grunn jobbet mer effektivt enn det som tidligere var observert.

Organiseringen av elever i grupper var i utgangspunktet ikke tilfeldig valgt. Siden jeg hadde kjennskap til elevene fra tidligere kunne jeg tilpasse gruppene slik at alle gruppene ble noenlunde jevne i forhold til mestringsnivå. I et av oppleggene ble imidlertid elevene sendt fra gruppe til gruppe underveis i økta, uten at dette skapte problemer. Det kan heller tyde på det motsatte, nemlig at motivasjonen ble økt ved at elevene byttet grupper underveis. Dette ble gjenspeilet ved at elever som tidligere hadde en tendens til å melde seg ut, plutselig ble svært aktive. Det var forbausende å se hvordan disse «stille» elevene tok til ordet, leste høyt fra notatene sine og forklarte for de nye gruppedeltakerne hva de hadde kommet fram til så langt i prosessen. Dette bidrar til å styrke min tro på at produktive og operasjonelle oppgaver uten direkte fasit kan være et smart bidrag for økt motivasjon, samtidig som man legger til rette for tilpasset opplæring.

I et annet opplegg fikk elevene jobbe i gruppe med tre personer per gruppe, men denne gangen var det ingen som byttet gruppe underveis. Også her observerte jeg stor aktivitet blant gruppedeltakerne, dog så det ut til at enkelte gruppedeltakere ble passive etter kort tid. Mine refleksjoner, sett i lys av Bandura og Atkinsons motivasjonsteorier (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.144-147), er at det kan være lønnsomt å sette en tidsfrist på gruppearbeidet for å unngå at elever uten store forventninger til egen kompetanse blir sittende passive over tid.

Resultatene om gruppearbeidet fra det strukturelle intervjuet på *It's Learning* samsvarer i stor grad med det jeg observerte i praksis. Intervjuet var utformet som en spørreundersøkelse hvor det var mulig for elevene å krysse av for flere svaralternativer samtidig. Det var også åpne felt der elevene kunne skrive en kommentar til læreren. Antallet som svarte på undersøkelsen var åtte av totalt ni elever, da en elev var borte den dagen de gjennomførte spørreundersøkelsen.

Besvarelsene viste at 5/8 av elevene sa seg enig i at opplegget fungerte godt med tre personer per gruppe, at alle deltok aktivt og at de likte å bytte gruppe underveis. Det var ingen elever som krysset av i rubrikkene for at de ikke likte gruppearbeidet, at gruppa ikke fungerte eller at de ikke likte å bytte gruppe underveis. Imidlertid var det 2/8 elever som svarte at noen meldte seg ut av gruppa. Dette var et moment som jeg ikke observerte i praksis, men som tydeligvis allikevel var til stede. Som lærerforsker ville det vært interessant å finne ut mer om hvorfor noen meldte seg ut, men tidsrammen for denne bacheloroppgaven satte visse begrensninger. En tanke jeg har er imidlertid om de elevene som krysset av for at «noen i gruppa meldte seg ut» da vurderte sin egen innsats, eller om de vurderte medelever sin innstas. Her ser jeg at spørreskjemaet mitt kunne vært enda mer spesifikt utformet.

Når det gjelder det åpne feltet hvor elevene selv kunne skrive en kommentar var det ingen negative kommentarer, men en del korte av typen «bra». Et par av elevene hadde også skrevet lengre kommentarer: *”Jeg synes det var bra at vi fikk bytte gruppe underveis så vi fikk lære det vi hadde lest videre til andre. Da fikk vi vite om et nye tema mens vi fortalte om mitt tema”*, og *”Jeg likte det fordi at vi kunne søke selv i stedet for og sitte og se på tavla”*.

Organiseringen, uavhengig av hvilken aktivitet det er snakk om, krever altså at læreren er den som definerer hva som skal skje til et hvert tidspunkt, at elevene ikke får for lang tid til oppgaveløsningene og at ingen elever får muligheten til å bryte ut av det fastsatte mønsteret. Videre er det viktig at lærerne kan se, oppmuntre, veilede og samtale med alle elevene underveis i arbeidsøkta, og i tråd med Maslows behovspyramide (Ibid., 2005, s.138) er det derfor like viktig at elevene faktisk ser og opplever at de blir sett av læreren.

4.3 Gjennomføringen

Kriteriene for gjennomføring var at lærer skulle lede elevene fram mot ny viten ved å motivere og stille undrende spørsmål, som igjen skulle føre frem til dialog og refleksjon om tema og om lærestrategiene de hadde brukt. Underveis i arbeidsøktene ble elevene bedt om å begrunne hvilke lærestrategier de hadde valgt, slik at de skulle være bevisste på at temaet var lærestrategier i tillegg til kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

4.3.1 Film som lærestrategi

Som nevnt tidligere var den overordnede innfallsporten at elevene skulle lære noe om samfunnsutviklingen i Norge fra middelalder og fram til begynnelsen av 1900-tallet. I et av oppleggene, som for øvrig var et tverrfaglig opplegg i norsk og samfunnsfag for hele mellomtrinnet, fikk ni elever på 6. og 7. trinn i lekse å se de ti første minuttene av en episode i tv-serien ”Jakten på Norge 1814-2014” (NRK, 2014, 9. mars), mens de ni elevene på 5. trinn fikk se filmen i fellesskap i klasserommet. Elevene som fikk film i lekse fikk velge om de ville skrive et sammendrag eller et tankekart, mens elevene som så filmen på skolen fikk velge mellom tankekart og nøkkelord før de skulle skrive en kort faktatekst. Kriteriene for disse oppgavene var å bli bevisst på hvilke lærestrategier man kan benytte, herunder å kunne lytte, skrive nøkkelord, eventuelt lage tankekart underveis eller i etterkant, samt vurdere fordeler og ulemper med film som læremiddel.

De muntlige tilbakemeldingene fra elevene i begge gruppene gikk ut på at det var travelt å ta notater underveis, og at det var vanskelig å sile ut viktig informasjon fordi alt virket like viktig. En elev som hadde film i lekse hadde benyttet pauseknappen aktivt under filmen. Dette viser at eleven tok i bruk en lærestrategi de andre ikke hadde tenkt på. En annen elev hadde sett filmen sammen med sin far som hadde vært i overkant engasjert, mens eleven var mest opptatt av å bli ferdig med leksene. Dette skapte en frustrasjon som førte til kommentaren: *«Pappa tvang meg til å skrive det her sammendraget, men jeg skjønnte egentlig ikke noe av det»* og *«Film er bare teit. Jeg lærte absolutt ingenting»*. De fleste elevene mente imidlertid at det var greit å se film, og at man da slapp å *«lese alt mulig hele tiden»*. På spørsmål om elevene ønsket mer film som lekse svarte 2/3 at det var ok, mens 1/3 svarte nei.

Blant elevene som så filmen i fellesskap på skolen valgte de fleste å lage seg ei liste med nøkkelord i etterkant. Noen spurte også om de fikk se filmen to ganger, noe de selvfølgelig fikk lov til da dette også er en form for lærestrategi. Det var ingen elever som benyttet tankekart som lærestrategi. En interessant observasjon var imidlertid at samtlige elever bevisst noterte alle tall som ble nevnt i filmen. Dette kom tydelig frem i besvarelsene der tallene 1814 (grunnloven undertegnet på Eidsvoll) og 800 000 (antallet som utvandret fra Norge til USA) ble nevnt hos nesten alle elevene. Disse funnene kan bidra til å bekrefte Nordlandsforskning sine resultater om lærebokas sterke stilling med tilhørende reproduktive arbeidsoppgaver (Hodgson, et al., 2012, s.186). Det vil si at elevene er trent til å finne eksplisitte fasitsvar.

Mine resultater peker på at dersom film skal brukes som lærestrategi bør ikke elevene ta notater underveis. Det kan se ut til at de bruker så mye energi på å finne ”rett svar” at den

helhetlige meningen med filmen faller bort. Det å ta notater underveis og samtidig sile ut relevant informasjon er en vanskelig oppgave. Spesielt krevende kan dette være for elever som fra tidligere skolearbeid er vant til å lete etter eksplisitte svar i læreboktekster i form av reproduktive ”spørsmål- og svaroppgaver”.

4.3.2 Bilde med kjent tema som lærestrategi

I undervisningsopplegget der elevene skulle observere ulike bilder med både kjent og ukjent tema var målet å få elevene til å studere, trekke ut informasjon, analysere og reflektere over hva de observerte. Bildet med kjent tema var hentet fra en side i læreboka som elevene hadde hatt i lekse uka før (Aarre, Flatby & Lunnan, 2008, s.75). Maleriet viser presten Gustav Friedrich Hjortberg sammen med familien sin, og bildeteksten i læreboka forteller at de delvis skjulte barna symboliserer barna som ikke fikk vokse opp, altså de som døde.



Bilde: ”Hjortbergstavlant” malt av Jonas Durchs i 1770 (Deutsches Historisches Museum, 2013).

Selv om elevene hadde hatt disse sidene i lekse uka før, var det noen som mente at de aldri hadde sett bildet før. Når elevene skulle analysere bildet begynte de umiddelbart å trekke frem konkrete elementer av hva de så: en prest, gutter, jenter, en mor, en globus, en ape, fine klær osv. Deretter ba jeg dem beskrive plasseringen av personer og gjenstander, etterfulgt av spørsmål som; ”Hvorfor tror dere at maleren har malt dette bildet akkurat slik? Hvorfor står alle guttene til venstre, mens jentene er samlet til høyre?”. Elevene fikk diskutere spørsmålene med sidemannen et par minutter før vi gikk gjennom besvarelsene. I denne perioden var alle elevene muntlig aktive.

Etter hvert som elevene kom med ulike refleksjoner og ideer skrev jeg ned noen stikkord på tavla. Etter å ha snakket om bildet i om lag fem minutter fikk elevene en ny oppgave. De skulle da koble bildet sammen med fire stikkord som jeg hadde skrevet på tavla:

kristendommen – prest – gutter – skole.

Oppgaven lød slik: «*Tenk dere at dette var den eneste oppgaven dere fikk neste gang dere skal ha en prøve. Dere får dette bildet og disse fire stikkordene. Hva ville dere svare?*»

Elevene fikk diskutere med sidemannen noen minutter til, før vi gikk i gang med en felles refleksjon. Mens elevene kom frem med sine besvarelser observerte jeg hvordan aktiviteten blant elevene var. Det gledelige var at alle elevene satt oppreist på stolene og med ansiktet vendt mot den som hadde ordet. Det var ingen elever som hang over pultene, gjespet, eller skriblet i kladdebøkene sine. Noen elever vippet på pultene, men det var fordi de var i overkant engasjert og ventet på å få ordet.

Gjennom refleksjonen knyttet elevene nye kunnskaper til de fire stikkordene. Det var ganske fantastisk å se hvordan elevene selv drev undervisningstimen framover. Min rolle var å stille undrene spørsmål underveis, eventuelt skyte inn noen faktaopplysninger der elevene var usikre. Gjennom denne arbeidsprosessen beveget vi oss også utenfor læreboktekstene, samtidig som jeg fikk anledning til å vise at ulike fag henger sammen. For eksempel at reformasjonen og kristendommen i RLE-faget er tett knyttet til både historie, geografi og samfunnsutvikling i samfunnsfaget.

Mine refleksjoner er at denne helhetlige tenkingen ikke kommer godt nok til uttrykk i læreboktekstene, delvis fordi de fleste læreboktekster er bygd opp via «spiralprinsippet», og delvis fordi lærere som følger læreboka slavisk aldri vil kunne gjengi lærestoffet på samme måte som forfatteren av læreboka har tenkt. Dette er for øvrig også et av punktene som trekkes frem i SMUL- prosjektet der forskerne savner mer dybdelæring (Hodgson, et al., 2012, s.188-190). Dette er med på å understreke at kunnskapene befester seg sterkere hos elevene når de oppdager helhet og mening, enn om kunnskapen kun presenteres som bruddstykker løsrevet fra den store konteksten.

Tilbakemeldingene fra elevene i arbeidsøkta om analyse av bilde med kjent tema, gikk ut på at det var rart å jobbe med et bilde i stedet for å lese en tekst. Elevene påpeker at de sjeldent studerer bildene eller leser bildeteksten knyttet til læreboktekstene. Som regel finner de svar på spørsmålsoppgavene i selve teksten, eventuelt i bildeteksten noen ganger. De sa også at det

var litt vanskelig å jobbe med bildet fordi de ikke visste om de tenkte rett. Elevene var altså usikre på om deres tanker holdt mål opp mot «fasiten».

4.3.3 Bilde med ukjent tema som lærestrategi

I undervisningsopplegget med bruk av bilde med ukjent tema valgte jeg å gi elevene et ark med åtte ulike bilder (vedlegg 2) hvor hensikten var at de i samarbeid skulle prøve å finne ut hvilket tema økta skulle handle om. Temaet var fornorskningspolitikken mot samene, samt hvordan skolesituasjonen var rundt århundreskiftet til 1900-tallet. Elevene fikk først i oppdrag å skrive ned stikkord om hva de trodde at bildene skulle fortelle. Deretter startet vi en felles dialog hvor elevene fikk komme frem med sine kommentarer og synspunkter. En elev hadde hørt at samene ble tvunget til å gå på norsk skole og at de ikke fikk lov til å snakke samisk på skolen. Eleven kunne også fortelle at samene ikke hadde noen rettigheter i gamle dager. En annen elev hadde skrevet at samene var et urfolk som bodde utendørs. Dette indikerer at bakgrunnskunnskapene var noe sprikende, og således lå til rette for sosialkonstruktivistisk samarbeidslæring. For å formidle kunnskaper om emnet valgte jeg åpen dialog og refleksjon som metode, samt at elevene var plassert to og to i en halvsirkel slik at jeg kunne se ansiktene og få øyekontakt med alle elevene.

Resultatene viste at organiseringen av elevene i en halvsirkel var smart i forbindelse med muntlig aktivitet og felles refleksjon. Som lærer var det mye enklere å være ordstyrer, samt påse at alle elevene kom til ordet. Flere elever påpekte at de hadde fått snakket mer enn vanlig. Dette har nok sammenheng med hvor elevene vanligvis sitter, og om elevene da sitter i lærerens synsfelt, eller på sidelinjen. Funn fra Sahlberg (2010, referert i Postholm & Jakobsen, 2011, s.57) viste at i en ”vanlig” undervisningstime sto læreren for pratingen i 70% av tiden, elevenes prat i 25%, og at det var stille i 5%. Dette er et tankekors når pedagogisk litteratur stadig fremhever verdiene av sosialkonstruktivistiske og kognitive læringsteorier basert på at elevene lærer best ved språk, tenkning, problemløsning, indre motivasjon og menneskets iboende aktivitetstrang (Jensen, 2008). Disse funnene kan dermed bidra til å bekrefte viktigheten av en god organisering, tydelig klasseledelse og et trygt klasserommiljø, herunder at alle blir sett og hørt jamfør Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.138).

På slutten av økta ba jeg elevene om å tyde en håndskrevet notis, som for øvrig var et av bildene på utdelt ark. Denne strategien kan føye seg inn under det Nolet (2010, s.198) kaller «mysterier» innenfor metakognitive opplegg. Elevene strevde med å finne ut hva som sto skrevet, men de ville ikke ha fasitsvar fra meg før de selv hadde løst «gåten». Teksten på

notisen var følgende: «*Min mening om gutten er at han burde sendes til en forbedringsanstalt, da han er et «skadedyr» i skolen. Fiskerosen 3-4-03. Ærbødigst Fredrikke Bergfjord*» (Sylten, 1990, s.66). Elevene måtte tygge litt på budskapet i denne notisen før de forsto hva det dreide seg om, men når de fikk noen små hint så var dialogen i gang igjen. Når jeg i tillegg kunne informere dem om at denne lappen var autentisk, og ble skrevet av en lærer og om en elev i bygda på begynnelsen av 1900- tallet, ble elevene svært ivrige. De ville vite mer. Slike situasjoner hvor elevene ikke har lyst til å avslutte timen, er i grunn det jeg vil kalle en drømmesituasjon for en lærer. Det er da man får en bekreftelse på at elevene faktisk synes noe er motiverende, interessant eller spennende, og man kan håpe på at det skjer en eller annen form for læring hos elevene.

4.4 Debriefing

Målet med debriefingen er at elevene i fellesskap skal reflektere rundt temaene for økta, og samtale om hvordan de har arbeidet seg fram til ulike resonnementer og svar (Nolet, 2010, s.195). På slutten av hver arbeidsøkt hadde vi derfor en felles evaluering der vi først gikk gjennom informasjonen eller det forventede læringsutbyttet de hadde kommet fram til. Deretter snakket vi om hvilke lærestrategier vi hadde brukt og hvordan disse ble brukt for å nærme oss ulike løsninger. Til slutt evaluerte vi hvordan elevene opplevde denne måten å jobbe på.

4.4.1 Bedre vilkår for læring

I og med at elevenes læringsutbytte er vanskelig å måle gjennom kvalitative studier tok jeg utgangspunkt i observasjonene rundt elevenes engasjement, samt de muntlige og skriftlige refleksjonene. Elevenes refleksjoner rundt egen arbeidsinnsats og læringsutbytte ga svært nyttig informasjon i forbindelse med «måling» av motivasjon og vilkår for læring. I opplegget med bruk av lærebok og internett kunne alle elevene sammenligne funnene opp mot kompetansemålene i faget, og elevene kunne også vurdere om de hadde fått en slags måloppnåelse. Samtlige elever ytret muntlig at de hadde lært noe i løpet av økta, og at de likte arbeidsmetoden siden det ga dem mulighet til selv å være aktiv, framfor å sitte passiv og lytte til læreren som snakket. En elev skrev følgende på *It's Learning*: ”*Jeg likte at vi også fikk komme opp og fortelle litt hva vi lærte av dette temaet osv.*”. Som nevnt tidligere var det også en elev som slo fast at læringsutbytte ved å se film var lik null. Dette kan også sees opp mot at motivasjonen for å se film i lekse antagelig ikke var til stede.

4.4.2 Lærestrategier

Om lærestrategier knyttet til bruk av opplegget med internett og lærebok svarte elevene muntlig at de hadde skimlet tekstene i læreboka, skrevet nøkkelord og laget tankekart, samt fått testet sine digitale ferdigheter på internett. I flervalgsoppgaven på *It's Learning* krysset 3/8 av for at de skrev et sammendrag, 4/8 hadde søkt og lest på internett, samt skrevet nøkkelord, 5/8 leste i læreboka og 6/8 skrev tankekart. I og med at dette var en flervalgsoppgave viste 1/4 av elevene at de hadde benyttet en eller fire ulike lærestrategier i arbeidsøkta, mens 3/4 av elevene hadde benyttet minst to eller tre ulike lærestrategier. Det vil si at de fleste elevene hadde en bevissthet omkring bruk av ulike strategier og at tankekart var den strategien som var mest brukt.

I etterkant av undersøkelsene foretatt på mellomtrinnet valgte jeg som nevnt tidligere å teste ut noen av grunnprinsippene innenfor metakognitive strategier på ungdomstrinnet. Jeg kjørte ikke hele undervisningsopplegg i disse klassene, men valgte å fokusere på lærestrategier, forventning og tidspress. I den første undersøkelsen fikk elevene utdelt et ark med 5-6 arbeidsoppgaver som de skulle løse i løpet av en skoletime, noe som skled ut og etter å ha brukt tre skoletimer fordelt gjennom uka, så var omtrent halvparten av elevene i mål. I den andre undersøkelsen ga jeg elevene en «prøve» i samfunnsfag hvor elevene fikk klar beskjed om at de hadde 40 minutter til rådighet, de fikk bruke lærebøkene, og de måtte selv disponere tiden slik at de klarte å svare noe på alle de fem spørsmålene. I tillegg fikk de lov til å benytte tankekart eller stikkord i besvarelsene.

Besvarelsene fra den andre undersøkelsen viste at alle elevene hadde svart på alle oppgavene, og de hadde benyttet ulike lærestrategier i besvarelsene. Sett under ett klarte altså elevene å «produsere» mye mer under en «prøve» på 40 minutter, enn under et vanlig gruppearbeid fordelt over tre skoletimer. En annen faktor som kom tydelig frem ved å be elevene benytte lærebøker, tankekart og stikkord i besvarelsen, var at noen elever viste at de ikke behersket bruken av lærestrategier. Dette ga meg en retning for det videre arbeidet med tilpasset opplæring, samt viktigheten av at lærestrategier må impliseres gjennom hele grunnopplæringen. Mangel på lærestrategier kan altså medføre redusert motivasjon og gi dårligere vilkår for læring.

4.4.3 Elevenes opplevelse og motivasjon

Når det gjelder mellomtrinnslevenes opplevelse av metakognitive undervisningsopplegg ytret samtlige elever at det var både gøy og lærerikt å jobbe på denne måten. For det første fikk de selv velge hvilke hjelpemidler de ville ta i bruk og hvilke strategier de ville bruke. For

det andre var det åpnet for muntlig aktivitet og at de fikk diskutere temaer med andre elever. I økta om bruk av internett og lærebok var det heller ikke tid til å sitte passiv i og med at de skulle bytte grupper underveis. Elevene sa også at disse arbeidsmetodene hindret dem i å sovne underveis i timen, slik de ofte gjorde hvis læreren snakket masse eller bare leste fra en bok.

I spørreundersøkelsen på *It's Learning* hadde 3/8 elever krysset av for at de likte opplegget, 4/8 syntes det var motiverende og 8/8 syntes opplegget var spennende. En elev skrev følgende om evalueringen: *"Det var et spennende prosjekt som gjorde at vi kunne gjøre noe annet enn å sitte og se på tavla hele samfunnsfagtimen! Det gjorde at jeg ikke gikk slapp hjem på fredagen!"*. En annen elev skrev: *"Jeg syns det var en bra måte for jeg selv syns at det er kjedelig med samfunnsfag, men jeg syns det ble morsommere med en forandring"*. Selv om dette var gledelige tilbakemeldinger skal man også huske på at denne undervisningsformen var ny for elevene, og slikt sett ville kanskje enhver variasjon vekke fra det "tradisjonelle" fått tilsvarende ytring. I tillegg var jeg som lærer også et nytt og varierende innslag i denne konteksten. I kvalitative studier vil de subjektive erfaringene komme frem i lyset, og ofte kan disse erfaringene være farget av selve konteksten for handlingen eller det som er observert. Det vil si at man ikke med sikkerhet kan si at opplegget bidro til bedre vilkår for læring, men kommentarene fra elevene peker på at de opplevde arbeidsøktene som gode, og at de hadde vært motiverte.

4.5 Utfordringer og muligheter

Hittil i oppgaven har jeg i hovedsak presentert egne og elevenes erfaringer med bruk av metakognitive strategier. I samtale med kollega som observerte noen av undervisningsoppleggene kom vi fram til at klasseledelse med tydelig formulering av mål, strategi, tidsbruk, organisering og forventning om aktiv deltakelse er svært viktig for at strategiene skal fungere etter intensjonene. Vi opplevde at strategiene førte til større aktivitet blant elevene, og at de var våkne, motiverte, engasjerte og viste arbeidsglede.

Strategiene kan imidlertid også gi ulike utfordringer. En av disse er at slike undervisningsopplegg kan være svært tidkrevende å planlegge og gjennomføre. Skal opplæringen fungere etter intensjonene må lærer være godt forberedt, og det må settes av nok tid i klasserommet til debriefingen. Tid er en faktor som lærere ofte hevder å ikke få nok av. Læreplanens kompetansemål er omfattende, og en del lærere velger derfor å holde seg til lærebøker og lærerveiledninger slik at de er "sikret" å komme gjennom alt "pensum". Som

nevnt tidligere har Nordlandsforskning (2012) pekt på akkurat dette når de hevder at lærebokas sterke stilling, samt kravet om målbarhet, har medført en skole med fokus på reprodutiv læring og overflatekunnskap kontra produktiv læring og dybdekunnskap. Gjennom Ludvigsen-utvalget i sin rapport om *Fremtidens skole* (2014) oppfordres det derfor til at opplæringen legges til rette for mer dybdelæring og forståelse for sammenhenger på tvers av fag, herunder at elevene skal reflektere rundt egen læring og bruke lærestrategier som fremmer læring (NOU 2014:7,2014, kapittel 3).

For å få til dette tenker jeg at det er viktig at lærerne får beholde retten til å bruke metodefrihet i opplæringen, blant annet ved å legge til side lærebokmanualene fra tid til annen. Det vil ikke si at man skal velge mellom metakognitive strategier eller lærebok, men at metodene skal komplimentere hverandre for å skape variasjon. Nolet (2010, s.193) anbefaler i denne sammenheng at man ikke benytter metakognitive undervisningsopplegg i mer enn 25% innenfor hvert fag, fordi det kan være fare for at variasjon blir rutine, og at elevene dermed går lei. Varierte undervisningsopplegg skal oppfordre til bruk av ulike lærestrategier, noe som blir viktig for at elevene skal få gjøre egne erfaringer ved å velge ”rett” eller ”gal” strategi, og således opparbeide seg en metakognitiv bevissthet om egne kunnskaper og ferdigheter.

I etterkant av undersøkelsene på mellomtrinnet har både læreren som observerte meg og jeg selv, tatt i bruk flere av grunnprinsippene innenfor metakognitive undervisning- og lærestrategier både på mellom- og ungdomstrinn. Tilbakemeldingene fra elevene er gode, og vi har også fått svært positive tilbakemeldinger fra foresatte. Det at elevene går hjem og forteller at de har gjort noe spennende på skolen, eller at de har lært noe nytt, gir både glede og inspirasjon for fremtiden.

5.0 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg gjennom ulike teorier gjort et forsøk på å belyse hva metakognitive undervisning- og lærestrategier er og hvorfor man bør arbeide med slike strategier. Deretter har jeg undersøkt hvordan strategiene ble mottatt hos elevene, og om slike strategier ga økt motivasjon og bedre vilkår for læring. Som metode valgte jeg å foreta en kvalitativ undersøkelse ved å observere elevenes aktiviteter og lytte til deres refleksjoner underveis og i etterkant av ulike undervisningsopplegg. For å unngå at klassens «kollektive mening» skulle være enerådende, valgte jeg i tillegg å foreta en individuell spørreundersøkelse.

Resultatene fra mine undersøkelser om metakognitive strategier viste blant annet at:

- klasseledelse med tydelig formulering av mål, strategi, tidsbruk, organisering og forventning om aktiv deltakelse, er svært viktig for at strategiene skal fungere etter intensjonene.
- elevene bør ikke få for lang tid til oppgaveløsningene, for å unngå at elever uten store forventninger til egen kompetanse blir sittende passive over tid.
- organiseringen av elevene i en halvsirkel var gunstig for muntlig aktivitet og felles refleksjon, samtidig som elevene opplevde at de ble sett og hørt. Det ble enklere for læreren å være ordstyrer, noe flere elever påpekte ved at de hadde fått snakket mer enn vanlig.
- produktive og operasjonelle oppgaver uten direkte fasit kan være et smart bidrag for økt motivasjon og tilpasset opplæring, samtidig som elevene får mulighet til å feile, og at dette sees som en del av læreprosessen.
- elevene studerer sjeldent bildene eller leser bildeteksten knyttet til læreboktekstene, og det var litt vanskelig å jobbe med bilder fordi de ikke visste om de tenkte ”rett”.
- dersom film skal brukes som lærestrategi bør ikke elevene ta notater underveis, da det kan se ut til at de bruker så mye energi på å finne ”rett svar” at den helhetlige meningen med filmen faller bort.
- elevene benyttet seg av en eller flere lærestrategier gjennom undersøkelsen, og undervisningsstrategiene førte til større aktivitet, engasjement og arbeidsglede, noe som kan indikere at metakognitive strategier kan gi elevene økt motivasjon.
- ”at ikke alt som teller kan telles, og ikke alt som kan telles teller”.

Avslutningsvis vil jeg derfor konkludere med at man ikke med empirisk sikkerhet kan si at metakognitive undervisning- og lærestrategier bidro til bedre læringsutbytte, men at kommentarene fra elevene peker i retning av at elevene opplevde arbeidsøktene som gode og spennende, og at elevene hadde vært motiverte underveis i arbeidsprosessen. Sett ut fra motivasjonsteoriene nevnt innledningsvis, kan man derfor anta at slike strategier kan bidra til både økt motivasjon og bedre vilkår for læring.

6.0 Litteratur

Aarre, T., Flatby, B. Å. & Lunnan, H. (2008). «Frå pest og krise til bedre tider» i *Midgard 7, samfunnsfag for barnetrinnet*. Otta: H. Aschehoug & Co (W. Nygaard)

Benett, Craig (2012). *William Bruce Cameron, Informal Sociology: A Casual Introduction to Sociological Thinking*. Lastet ned 15.05.15 fra <http://prefrontal.org/blog/2012/01/quote-of-the-week-cameron/>

Eikli, E. (2013). *Tren tanken metodikk for naturfag*. Paper lagt fram på Realfagskonferansen 2013, Norges tekniske- naturvitenskaplige universitet. Lastet ned 01.03.15 fra <http://www.ntnu.no/documents/2004699/13500026/Eikli+TrenTanken+i+Naturfag++For+Web.pdf/9f529340-89b0-4229-82a6-4897020ad340>

Hjortbergstavlan [Bilde] (2013). Lastet ned 15.05.15 fra <http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/pfarrhaus/>

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenheng mellom undervisning og læring (SMUL). En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. NF- rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning. Lastet ned 25.02.15 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf?epslanguage=no>

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr.3/2010. Bodø: Nordlandsforskning. Lastet ned 25.02.15 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf?epslanguage=no

Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget


Jensen, M. (2008). *Læring og læringsteorier*. Høgskolen i Østfold. Lastet ned 02.04.15 fra www.fag.hiof.no/lu/fag/ped/skut/grunnenhet/.../laering.pp

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & bjørke AS

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Mikkelsen, R. (2010). "Vurdering i geografi". I R. Mikkelsen & P.J Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (s. 190-212). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Nolet, R. (2010). "Perspektiver i geografiundervisning". I R. Mikkelsen & P.J Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (s. 190-212). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- NOU 2014:7 (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Lastet ned 15.05.15 fra <http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDDPDFS.pdf>
- NRK (9. mars, 2014). *Jakten på Norge 1814-2014: Veiskiller* [tv-program]. Lastet ned 02.02.15 fra <http://tv.nrk.no/serie/jakten-paa-norge-1814-2014-tv/MDFP17001014/sesong-1/episode-10>
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- St.meld. nr. 16 (2006- 2007). *Og ingen sto igjen- tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned 02.05.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Sylten, H. (1990). *Fra Pontoppidan til EDB: Skolen i Bindal gjennom 200 år*. Terråk: Bindal skolestyre.
- Taraldsen, E. (2011). *Homo Libero. En pedagogisk filosofisk dannelsesreise*. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Undervisning og læring i Kunnskapsløftet*. Lastet ned 01.03.15 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Nordlandsforskning/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse i samfunnsfag via *It's Learning* og *Google Docs* (skjermdupp)



Evaluering i samfunnsfag I

Gruppearbeid om gruvene på Røros og Kongsberg, Kommunikasjon 1600- 1700-tallet

*Må fylles ut

Hvilken klasse går du i? *

- 6. kl.
- 7. kl

Hvordan likte du opplegget med at dere måtte søke informasjon om temaet selv? *

- Jeg likte ikke opplegget
- Jeg likte opplegget fordi jeg fikk være aktiv
- Jeg likte opplegget fordi det var spennende å søke informasjon selv
- Jeg likte opplegget fordi det var motiverende

Hvordan likte du gruppeorganiseringen? *

- Det fungerte ikke med tre personer på gruppa
- Det fungerte godt med tre personer på gruppa
- Alle i gruppa deltok aktivt
- Noen i gruppa meldte seg ut
- Jeg likte at vi måtte bytte gruppe underveis
- Jeg likte ikke at vi måtte bytte gruppe underveis

Her kan dere selv skrive en kommentar til gruppeopplegget. *

Eks. Hvorfor likte du / likte du ikke at gruppa byttet deltakere underveis?

Hvilke læringsstrategier brukte du underveis i opplegget? *


- Søkte og leste på internett
- Leste i læreboka
- Skrev tankekart
- Skrev nøkkelord
- Skrev sammendrag

Her kan du skrive hva du vil om undervisningsøkten sett som en helhet. *

Hva kunne læreren gjort annerledes? Var det kjedelig? Var det uinteressant? Pratet læreren for mye? Eventuelt andre ting du kommer på. Læreren tar også i mot ros ;)

Kryss av for ditt elevnummer *

Send aldri passord via Google Skjemaer.

Drevet av  Google Forms

Dette innholdet er ikke laget eller godkjent av Google.
Rapporter misbruk - Vilkår for bruk - Ytterligere vilkår

Vedlegg 2: Bruk av «bilder med ukjent tema» i samfunnsfag.

