



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Birgitte Gangsø Bekkevold

BA-oppgave
Selvregulert læring på ungdomstrinnet

3GLU510

Vår 2016

Samtykker til utlån hos høskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Selvregulert læring på ungdomstrinnet	
Forfatter: Bekkevold, Birgitte Gangsø	
År: 2016	Sider: 34
Emneord: Læringsstrategier, metakognisjon, vurdering, læringsledelse	
Sammendrag: <p>Ved endringer i arbeids- og samfunnsnivå, må skolen også endres. Å lære å lære blir omtalt som den viktigste evnen vi kan tillære dagens unge, slik at de kan fungere i et samfunn med stadig skiftninger, enorm informasjonsflyt og høye krav til å løse ukjente oppgaver. Evnen til å planlegge, overvåke og evaluere egne læringsprosesser må oppøves med støtte og veiledning. Oppgaven tar for seg læreres erfaringer med å tilrettelegge for selvregulert læring. Innsamlet empiri i form av intervju med tre ungdomsskolelærere drøftes opp mot teori vedrørende tema. Oppgaven forsøker ikke å gi et endelig svar på spørsmålet, men tar tak i tre læreres erfaringer og forståelse. Studien viser at de tre lærerne har ulik bevissthet vedrørende temaet, og det kan tolkes dit hen at ikke alle informantene deler samme oppfatning av viktigheten ved å lære å lære.</p>	

Abstract

Title:

Self-regulated Learning in Secondary Schools

Author:

Bekkevold, Birgitte Gangsø

Year: 2016

Pages: 34

Keywords:

Strategies for learning, metacognition, assessment, teacher guidance

Abstract:

In order to educate students with the capabilities needed to be an effective citizen in the 21st century, the structure of schooling has to change. The skill of being able to learn is considered the most important skill as the future calls for people who are capable to deal with frequent changes, information management and problem solving. Students rely on teacher guidance when planning, monitoring and evaluating their learning processes. This thesis explores teachers' experiences with facilitating for self-regulation in secondary school. Theory concerning self-regulated learning formed the basis when analyzing the outcome of interviews with three teachers. The aim of this thesis is not to conclude in sense of giving a final, definite answer, but to shed light on three teachers' experiences and understandings. Findings show a difference in the informants' understanding of self-regulated learning, as well as the knowledge of its significance.

Forord

”Hva lærte jeg egentlig i dag?” Som tenåring stilte jeg meg ofte spørsmålet ved skoledagens slutt. Jeg pugget hele avsnitt til prøver og fikk toppkarakterer, men jeg lærte lite. Kunnskapen bidro til høy måloppnåelse ved tester som fokuserte på memorering fremfor elaborering og forståelse. Kunnskapen ble ikke integrert, stilt spørsmål ved eller satt i et større perspektiv. Nå er jeg betraktelig eldre og som høyskolestudent har jeg tilegnet meg læringsstrategier som gjør meg i stand til å lære med dybde, forståelse og høyere motivasjon. Jeg sikter ikke til å anklage tidligere lærere eller læreplaner, men jeg ønsker at elevene jeg møter i skolen kan ende skoledagene med visshet om hva de har lært og hvorfor de lærte om nettopp dette.

Denne oppgaven er uten tvil den mest krevende jeg har skrevet. Aldri før har jeg måttet skape, vurdere og stå på egne ben i den grad jeg nå har gjort. Jeg har skrevet om selvregulert læring og møtt meg selv i døra. Nå kunne jeg ikke reprodusere noe, nå måtte jeg selv planlegge, overvåke og evaluere fra start til slutt, og jeg opplevde det som svært frustrerende men meget lærerikt.

Det er på sin plass å takke de som takk fortjener. Ylva Langaas, takk for veiledning med faglig støtte, innsikt og interesse. Du er en dame å se opp til! Takk til mine medstudenter som minnet meg om at frustrasjon og opplevelsen av å stagnere var en del av prosessen, dere hadde rett, jeg kom i mål. Min mann Dag Atle fortjener takk for innsatsen på hjemmebane med barna, og for interessen og støtten han viser. Mine informanter som satte av tid til mitt prosjekt og som bidro med inspirasjon og uvurderlig informasjon – takk!

Hamar, 23.05.2016

Innhold

Abstract	4
Innhold	6
1. Innledning	7
2. Teori	9
2.1 <i>Vygotsky og det sosiokulturelle perspektiv</i>	9
2.2 <i>Bandura og sosial-kognitivismen</i>	10
2.3 <i>Selvregulert læring</i>	10
2.4 <i>Læringsstrategier</i>	11
2.5 <i>Vurdering</i>	12
2.6 <i>Læringsledelse og det gode læringsmiljøet</i>	13
2.7 <i>Skoleutvikling</i>	14
3. Metode	16
3.1 <i>Kvalitativ metode</i>	16
3.1.1 <i>Intervju</i>	16
3.1.2 <i>Fremgangsmåte og gjennomføring</i>	17
4. Presentasjon og drøfting av funn	19
4.1 <i>Informantenes orientering om temaet</i>	19
4.2 <i>Erfaringer med hverandre-vurdering</i>	21
4.3 <i>Å prioritere kunnskapskomponenten og læringsstrategiene</i>	22
4.4 <i>Å tilrettelegge for metakognisjon</i>	24
4.5 <i>Lærerlederens rolle</i>	24
4.6 <i>Å lære elever ulike strategier</i>	25
5. Avslutning	27
6. Bibliografi	28
Vedlegg	31
<i>Vedlegg 1: Samtykkeskjema</i>	31
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i>	32

1. Innledning

I OECDs rapport fra *Center of Educational Research and Education* (CERI) omtales begrepet *21st Century Skills* som den kompetansen som trengs for dette århundret og peker på hvordan kunnskapsbehovet endrer seg ettersom samfunnet utvikles (2009). Begrepet *21st Century Skills* har blitt en kjent betegnelse på de egenskapene og den kunnskapen som vil etterspørres i fremtidens arbeidsmarked. Elevene i dagens skole kommer mest sannsynlig til å ende opp med jobber vi i dag ikke kjenner til. Med teknologiens inntok og internettets informasjonsflyt, ser verden annerledes ut nå enn før, og det kreves av den grunn kvaliteter tilpasset de utfordringer denne tiden fordrer (William, 2011). OECD (2009) nevner kritisk tenking, problemløsning, kreativitet, innovasjon, kommunikasjon og samarbeid som essensielle kompetanseområder dagens elever må tilegne seg.

I Norge har Ludvigsenutvalget (2015) undersøkt fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet, og beskriver hvordan skolens fag må fornyes for å møte disse behovene. I sin rapport om fremtidens skole fremholdes fire fremtidige fokusområder; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og skape og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Kompetanse i å lære beskrives i rapporten som evnen til "... å reflektere over hva, hvordan og hvorfor de lærer i fagene, og lærer å bruke læringsstrategier til å målrette sin egen læring" (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Danielsen (2010) beskriver selvregulert læring som et av de nye hovedmålene for skolen. Begrunnelsen bak vektlegginga av selvregulert læring, mener Danielsen kan begrunnes i at elever som tar ansvar for egen læring ofte oppnår gode resultater og utvikler evner for videre læring. Seymour Papert (1998) kategoriserer ideen om å lære det man trenger for resten av ens liv mens man enda er på skolen, som utdatert. Den mest verdifulle evnen, hevder Papert (1998) er evnen til å lære. "Det handler ikke om å kunne svare riktig på spørsmål om det du lærte på skolen, men om å evne å løse situasjoner som oppstår utenfor rammen av det du lærte på skolen" (Papert, 1998, egen oversettelse).

Egenvurdering blir omtalt i opplæringsloven (1998) som en del av undervisvurderingen og den har som formål å fremme refleksjon og bevissthet over egen læring. Elevmedvirkning og elevansvar skal være en del av skolehverdagen og elevene skal være aktive i sin faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 1998). Den generelle delen av læreplanen (1993) skisserer hvordan opplæringen ikke kun skal ha nytte innenfor skolens rammer. Opplæring

skal og kunne forberede elevene til å påta seg oppgaver som hører til det fremtidige arbeids- og samfunnslivet. For å oppfylle sitt mandat, må skolen derfor ha kjennskap til de oppgaver og utfordringer som ligger i det fremtidige arbeids- og samfunnslivet. Forskriften (1993) fastslår videre at skolens oppgave ikke bare er å overføre lærdom - den skal òg gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap, altså tilrettelegge for selvregulert læring.

Fokuset i denne oppgaven ligger på læreres erfaringer med å tilrettelegge for selvregulert læring, og derav spesifikt for elever på ungdomstrinnet. Selvregulert læring består i hovedsak av komponentene metakognisjon og lærestrategier. Metakognisjon forstås som refleksjon om egen tenking, og lærestrategier er metoder en gjør bruk av for å tilegne seg ny kunnskap (Hopfenbeck, 2014). I denne oppgaven forstår jeg lærestrategier slik det beskrives i Kunnskapsløftets prinsipper for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006):

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. (s. 3)

Oppgaven søker læreres erfaringer og er derav en kvalitativ studie med bruk av semi-strukturert intervju av tre ungdomsskolelærere. Problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet lyder:

”Hvordan erfarer lærere på ungdomstrinnet arbeidet med å tilrettelegge for selvregulert læring?”

Kapittel to tar for seg det teoretiske bakteppet og presenterer grunnleggende læringsteori, samt sentrale begreper som selvregulert læring, læringsteorier, læringsledelse, vurdering og skoleutvikling. Alle disse begrepene presenteres i korthet med hensikt om å imøtekomme rammene for oppgaven. Kapittel tre er et metodekapittel og beskriver prosjektets innsamling av empiri, begrunner valg av forskningsdesign og vitenskapelig innfallsvinkel. Drøfting av funn gjøres i kapittel fire med en påfølgende avslutning i kapittel seks. Bibliografi for oppgaven er i kapittel seks og følges av to vedlegg avslutningsvis.

2. Teori

I det følgende presenteres tidligere relevant forskning og oppgavens teoretiske rammeverk. Innledningsvis omtales overbyggende, generelle teorier fra to tidligere teoretikere henholdsvis Lev Vygotsky og Albert Bandura. Kapitlet vil deretter presentere nyere, mer spesifikk forskning.

2.1 Vygotsky og det sosiokulturelle perspektiv

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934), har hatt stor innflytelse innen pedagogikk for sine tanker om språk, kultur og kognitiv utvikling. Innenfor den sosiokulturelle teorien understekes det hvordan interaksjonen mellom barn, er med å tilegne barna de tanke- og adferdsmønstrene som er fremtredende i kulturen de er en del av. Vygotsky mente at våre kognitive strukturer, tankeprosesser, læring og utvikling skapes og påvirkes gjennom den sosiale interaksjonen. Elevers aktiviteter kan derfor ikke forstås isolert fra omgivelsene de er en del av. Vygotsky mente at den kognitive utviklingen hovedsakelig hadde grunnlag i interaksjon med mennesker som er mer utviklet og avansert i sin tenkning. Han brukte begrepet den proksimale utviklingszone, for å beskrive det området som ligger utenfor elevens kunnskap, men som likevel er reelt for ham å nå med tilpasset hjelp og støtte fra en medierende hjelper (Woolfolk, 2004; Imsen, 2014).

Vygotsky argumenterte for at elevers utvikling skjer i to faser, først i samhandling med andre, så innad i individet. I samhandling med andre kan eleven tilegne seg forståelse for å løse et problem. På et senere tidspunkt kan han bruke forståelsen for å regulere egen adferd. Prosessen blir da internalisert av eleven og en del av hans kognitive utvikling. Når eleven, eller barnet, regulerer egen adferd, for eksempel ved å si ”nei” til seg selv når han er fristet til å gjøre noe han vet han ikke får lov, bruker barnet det Vygotsky kaller privat tale. Den private talen som forekommer når barn snakker med seg selv for å støtte sin tenkning og handling, mente Vygotsky var et resultat av at barnet har hørt foreldrene og andre regulere hans adferd. Barnet lærer å regulere egen adferd ved å tale til seg selv, en tale som etterhvert blir internalisert indre tale da barnet er mer modent. Språket blir da som et redskap for både tenking, bevissthet og kommunikasjon (Woolfolk, 2004; Imsen, 2014).

2.2 Bandura og sosial-kognitivismen

Den amerikanske psykologen Albert Bandura (1925), var opptatt av hvordan vi kan lære ved å observere andre og etterligne deres atferd. Han ønsket å forstå tanke-prosessene som inngår i læringsprosessene, og han var ved dette kognitivt orientert. I likhet med Vygotsky oppfattet han læring som noe som skjer i sosiale kontekster, og hører derfor innenfor en sosial-kognitiv læringsteori (Imsen, 2014). Ønsket om å forstå prosessene ved observasjonslæring ga han ideen om å skille prosessen inn i fire deler. Først må eleven ha oppmerksomhet om det som er interessant eller viktig under observasjonen, deretter er en avhengig av hukommelse for å huske modellatferden som var verdt å imitere. For å omsette det observerte til egen handling, må eleven gjennomføre atferd som etterligning, noe som krever veiledning for å sikre korrektiv der imitert atferd ikke stemmer med modellatferd. Den fjerde delprosessen består av motivasjon og forsterkning. Eleven kan oppleve å bli motivert ved belønning, en belønning som kan komme fra andre i form av eksempelvis gode karakterer, eller som en belønning innenfra fordi en opplever å utføre det en ønsket å oppnå. Ved dette satte Bandura fokus på elevens evne til selvregulert læring. Eleven foretar en observasjon av egen prestasjon for så å vurdere prestasjonen og deretter innsette en reaksjon på egenvurderingen. Slik kan eleven endre praksis og bedre prestasjonen. Eleven har dermed et stort læringspotensial i seg selv (Imsen, 2014).

2.3 Selvregulert læring

”Selvregulert læring innebærer at eleven er i stand til å koordinere, kontrollere og styre kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer i et læringsmiljø, for å kunne nå sine læringsmål”, skriver Hopfenbeck (Hopfenbeck, 2011a, s. 360). Prosessen avhenger av at eleven har tilegnet seg metakognitive ferdigheter som å planlegge, overvåke og evaluere sitt arbeid for å nå målet (Danielsen, 2010). Metakognitive evner kjennetegnes av evnen til å reflektere over egen tenkning (Zimmerman, 2010).

Hopfenbeck (2014) viser i sin omtale av den ideelle autonome elev, til den som er motivert for å lære og i stand til å styre sine følelser, tenkning og atferd for å nå sine mål. Den autonome elev er i stand til å vurdere en oppgave og planlegge læringsprosessen ved å sette seg mål, velge læringsstrategi og evaluere seg selv på veien (Hopfenbeck, 2006).

Utfallet av en læringprosess avhenger av at den lærende spiller en aktiv rolle, noe en lærer må tilrettelegge for gjennom opplæring og modellering. ”Mange elever vet rett og slett ikke nok om fremgangsmåter som bidrar til læring med forståelse”, skriver Elstad & Turmo (2008, s. 14).

2.4 Læringsstrategier

Tore Helstrup (2005) beskriver læringsstrategi som en sekvens av læringsoperasjoner. For å være i stand til å utføre en slik sekvens, må eleven beherske et repertoar av læringsstrategier. ”Selve ordet *læringsstrategier* kan oppleves som fremmed”, skriver Hopfenbeck (2006) og viser til elevintervjuer hun gjorde ved tre ulike ungdomsskoler. ”De var ... usikre på hva jeg mente. Det gikk bedre da jeg ba elevene fortelle meg om hvordan de selv trodde at de lærte best” (Hopfenbeck, 2006, s. 55). I denne studien er det søkelys på lærernes erfaringer med emnet, fremfor elevenes, men sitatet over kan illustrere hvordan tematikken er kjent, men begrepet ukjent. Som faglig begrep ble læringsstrategier først brukt på 1970-tallet, mens det i dag representerer en aktuell tematikk i mange land (Elstad & Turmo, 2008).

Det skilles ofte mellom fagspesifikke strategier og strategier som brukes på tvers av fag (Hopfenbeck, 2014). Elevene må lære å bruke strategiene kritisk, slik at de velger hensiktsmessige ved ulike oppgaver. Hopfenbeck (2014) bruker tre kategorier for de ulike strategiene i det hun skiller mellom elaboreringsstrategier, memoreringsstrategier og kontrollstrategier. De ulike kategoriene presenteres kort i det følgende.

Memoreringsstrategier

En memoreringsstrategi har til hensikt å hjelpe eleven å lære noe utenat. Det finnes mange varianter. En kan for eksempel huske bedre ved hjelp av å visualisere ord, ved å tillegge ord rytme eller melodi eller å ved å klassifisere ord etter forbokstav (Elstad & Turmo, 2008). Hukommelsesstrategier bør likevel kombineres med andre læringsstrategier. Å huske fakta er sjelden tilstrekkelig for å oppnå et tilstrekkelig læringsutbytte (Elstad & Turmo, 2008). Det holder ikke å kun huske begreper, en må kunne forklare de og anvende de i en hensiktsmessig sammenheng. Å memorere kan likevel være helt avgjørende i språkfag og naturfag (Hopfenbeck, 2014).

Elaboreringsstrategier

Oversatt til norsk, kan elaboreringsstrategier omtales som utdypende strategier. ”Elaborering, eller utdypende strategier, lærer oss hvordan vi kan bygge bro mellom hva vi allerede vet, og det nye stoffet vi forsøker å lære oss”, skriver Hopfenbeck (2014). Et eksempel er å illustrere likheten ved solsystemet og atomets oppbygging, for å hjelpe elevene å forstå hvordan elektronene beveger seg rundt kjernen (Elstad & Turmo, 2008). Hopfenbeck (2014) viser til bruk av elaboreringsstrategier ved komplekse arbeidsoppgaver i eksempelvis naturfag. Ved slike oppgaver må elevene bruke kunnskapen de har tilegnet seg og forsøke å vise forståelse og sammenheng.

Kontrollstrategier

Å overvåke egen forståelse er en form for metakognisjon. Overvåkingen er knyttet til egen forståelse og hvordan den kan bedres. Eksempelvis kan eleven gjøre seg bevisst hva hun forstår og hva hun ikke forstår underveis eller etter lesingen av en tekst, ved å gjenfortelle for seg selv eller for en medelev. Kontrollstrategier brukes med det metakognitive perspektiv ved at eleven vurderer hva hun kan og hva hun må jobbe mer med (Hopfenbeck, 2014).

2.5 Vurdering

Fagfeltet vurdering er omfattende, og denne oppgaven omtaler kun en liten del av emnet. Vurdering spiller en avgjørende rolle ved læring, enten den er fra utenforstående eller fra en selv. I læreprosessen er elever avhengige av å få tilbakemeldinger på oppgaver de gjør, og god vurderingspraksis kan fremme selvregulering hos elever (Hopfenbeck, 2011a; Black & Wiliam, 2009). Ved vurdering for læring, der hensikten er å veilede og støtte eleven videre i læringsprosessen, får eleven kunnskap om hvordan de kan lære mer, hva de allerede kan og hvilke nye mål de kan sette seg. Den kan og fungere som en belønning da eleven får anerkjennelse for det han presenterer (Hopfenbeck, 2014).

Gjennom vurdering for læring foregår en bevisstgjøring hos eleven, en bevisstgjøring som kan gi eleven økt kunnskap om å lære slik at elevens autonomi styrkes (Hopfenbeck, 2014). Egenvurdering kan enten foregå ved å sammenligne egen prestasjon med andres, eller ved å vurderes egen prestasjon mot egne mål og tidligere prestasjoner (Zimmerman, 2010). Zimmerman (2010) argumenterer i sin forskning for den sistnevnte metoden for egenvurdering, der en evaluerer seg selv uten å sammenligne med andre elever. Det er større

sannsynlighet for økt motivasjon og større tro på egne evner ved å ta utgangspunkt i elevens egne mål og forutsetninger. Dette vil særlig gjelde lite selvregulerte elever (Zimmerman, 2010). For å ivareta oppgavens rammer, begrenses temaet motivasjon til kun å nevnes i denne sammenheng, til tross for den store oppmerksomheten temaet fortjener.

Hverandre-vurdering krever opplæring av elevene, slik at de kan gi tilbakemeldinger med behjelpelig informasjon og støtte for videre utvikling (Hopfenbeck, 2014). Ved å vurdere medelever kan elever oppøve metakognisjon vedrørende egen læring og bli oppmerksomme på egne utfordringer. Konkrete mål og vurderingskriterier er avgjørende for elevers innsats. Ved å synliggjøre hva en god prestasjon er gjennom kriterier, mål og standarder, har elevene informasjon om hva som skal vurderes og hva som skal til for å nå egne mål.

2.6 Læringsledelse og det gode læringsmiljøet

Ivar Bjørgen (2012) innførte begrepet ”*Ansvar for egen læring*” (AFEL), et begrep som ble sentralt i lærereformene på 1990-tallet. At begrepet skulle vekke debatt og bli misforstått i den grad det ble, forutså ikke Bjørgen (2012), noe han i dag mener skyltes en mangelfull formulering fra hans side. AFEL ble feilaktig oppfattet som en nedjustering av lærerens rolle og som en moralpreken til elevene om å selv ta ansvar. Bjørgen (2012) forsøker i sin artikkel å klargjøre hva han virkelig mente, nemlig at fokuset i skolen ikke kun må være på læreren og lærerens undervisning, men også på elevenes læringsprosesser. ”Læring er et arbeid som må utføres av den som skal lære, det betyr at også læringsarbeidet må læres”, skriver Bjørgen (2012) og klargjør meningen med begrepet.

Det er flere faktorer som kan være med å avgjøre elevers resultater i skolen, men ifølge William (2011) er læreren og kvaliteten på yrkesutførelsen hans, den eneste faktoren vi virkelig vet har betydelig innflytelse på elevenes læringsutbytte. I et klasserom kan elevene bruke seks måneder på å lære noe en annen klasse bruker et helt år på. William (2011) poengterer lærerens avgjørende rolle ved å sitere Michael Barber, og skriver at kvaliteten på et lands utdanningssystem aldri kan overgå kvaliteten på dets lærere. Det er derfor ikke avgjørende hvilken skole du går på, for forskjellene skolene imellom er ikke betydelig i samme grad som forskjellene fra lærer til lærer (William, 2011).

Læringslederen har en svært avgjørende rolle, en rolle som har fått endrede oppgaver og nye fokusområder. ”Fokuset er flyttet fra formidling av kunnskap, til å gi hjelp og veiledning i å

bygge opp egen kunnskap” (Anmarkrud, Olaussen, & Bråten, 2002). ”Vi trenger kunnskapskomponenten i fagene, og vi trenger strategiene for å lære om kunnskapen”, skriver Hopfenbeck (2014). Videre fastslår hun at dyktige lærere er i stand til å finne balansegangen mellom disse to punktene. Ved dette kan elevene lære seg å lære for livet, samtidig som de får nok faglig ballast til å vite hvordan de skal håndtere sin egen læring i de ulike fagene. ”En forutsetning for at elevene skal kunne lære best mulig, er kanskje da at læreren våger å være en tydelig leder av elevenes læringsarbeid, både ved å veilede aktivt, modellere bruk av strategier og støtte elevene i deres valg og bruk av ulike læringsstrategier” (Hopfenbeck, 2006, s. 56).

Danielsen (2010) viser i sin studie, til hvordan læreren fungerer som en normsender for interaksjonsmønsteret i en klasse. Hun hevder at det i klasser der lærerne oppfattes som omsorgsfulle og støttende, vil elevene kunne være mer støttende overfor hverandre. Dette kan være med å påvirke elevenes mottagelse for opplæring i hverandre-vurdering. Å gi tilbakemeldinger som støtter medelevers videre arbeid, fremfor å demotivere eller komme med lite konkrete utsagn, krever et læringsmiljø med fokus på omsorg og støtte for hverandre.

2.7 Skoleutvikling

Når samfunnet endres vil ideene om hvordan fremtidens generasjoner bør forberedes for voksenlivet, også skifte retning og karakter (Hargreaves, 2012). En lærer som driver undervisnings- og vurderingspraksis for å utdanne morgendagens arbeidstakere og samfunnsborgere, må av den grunn oppdatere sitt virke i tråd med tiden. Det er stadig noe nytt som skal innføres, og lærerrollen omfatter nye problemer, oppgaver og ansvar til tross for at den gamle rollen ikke endres for å gi rom for det nye. Dette kan danne bakgrunnen for at både lærere og skoleledere føler seg overbelastet, skriver Hargreaves (2012). Det er likevel viktig å fremholde hvordan lærerrollens mange oppgaver sammen kan påvirke elevens læringsutbytte. Eksempelvis kan en trekke frem at det er mye som tyder på at aktiv deltakelse i oppgaver utenfor klasserommet kan føre til en forbedring av det som skjer i klasserommet. I følge Hargreaves (2012) kan aktiviteter som involvering i beslutningsprosesser, samarbeid med kolleger og en felles innsats for utvikling og forbedring ha en direkte innvirkning på elevenes prestasjoner. Av dette kan en se at den enkelte lærere alene ikke skal ha ansvaret for sin utvikling og oppdatering, men at det er i samråd og samarbeid med skoleledelsen og kollegiet kompetanseutvikling bør foregå. Fullan & Hargreaves (2014) omtaler den profesjonelle

læreren som avhengig av å ha profesjonelle lærere rundt seg skal hun kunne opprettholde sin profesjonalitet. En profesjonalitet som innebærer kontinuerlig læring, tilbakemeldinger fra kolleger, respekt for forskningsfunn og en streben etter høy kvalitet (Fullan & Hargreaves, 2014).

3. Metode

Prosjektet innebærer innsamling av empiri for å tilstrekkelig kunne belyse problemstillingen og teorien tilknyttet valgt tema. I prosessen med å innhente empiri, vil det bli anvendt kvalitativ metode som fremgangsmåte. Ved en kvalitativ tilnærming vil forskerens fortolkning og for forståelse være med å avgjøre resultatene. Dette er knyttet til hermeneutikkens teori om forståelsestolkning (Halvorsen, 2008). Innenfor hermeneutisk filosofi er det fremhevet at kunnskap er kontekstuell. Konstruktivismen har som utgangspunkt at menneskets forståelse og erfaringer oppnås i én situasjon, og denne kunnskapen kan derfor ikke automatisk overføres eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner. Det er derfor lite aktuelt å omtale validitet eller generaliserbarhet ved funn gjort ved kvalitativt intervju. Konteksten, både sosialt og historisk, er ikke konstant. Kunnskap er i stadig endring og konstrueres i en gitt kontekst (Brinkmann & Kvale, 2015). Jeg vil i det følgende gi en begrunnelse for valgt forskningsdesign.

3.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ tilnærming tar sikte på å fange opp informasjon som ikke lar seg tallfeste, i motsetning til de kvantitative metodene som resulterer i tall og målbare enheter (Dalland, 2012). I en kvalitativ studie er man ute etter hvordan noe foregår, utvikles og framstår mens man gjennom en kvantitativ studie vil måle hvor mye som finnes av noe (Brinkmann & Tanggaard, 2010). De to metodene har ulike særtrekk og gir forskjellig kunnskap i tilnærmingen til sosiale fenomener (Fossåskaret, Fuglestad, & Aase, 2005). Jeg ønsker med begrunnelse i mitt yrkesvalg, å se temaet fra lærerens perspektiv og har plukket ut tre lærere som har inspirert meg til å utforske temaet selvregulert læring grundigere. Ved å intervju disse lærerne håper jeg å lære av deres erfaringer og opplevelser. Målet er å få et detaljert og nyansert bilde av lærernes erfaringer og refleksjoner. I tråd med et av grunnprinsippene for forskningsetikk, må deltagelse være frivillig og bygge på informert samtykke. Prosjektansvarlig sørger derfor for at deltagerne har forstått hva som undersøkes og hva deres deltagelse innebærer (Befring, 2015). Informantene anonymiseres og tillegges pseudonym.

3.1.1 Intervju

Forskningsintervjuet er en meget utbredt metode innenfor de kvalitative tilnærmingene. Gjennom intervjuet kan man samle kunnskap om menneskers erfaringer og liv, og det gir oss

en privilegert tilgang til personers opplevelse av deres livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Et intervju er preget av interaksjon mellom to eller flere personer, og intervjueren må alltid må være seg bevisst at svarene er kontekstuelle baserte. For eksempel kan måten et spørsmål blir stilt påvirke svaret man får, i likhet med hvordan forskjellige relasjoner mellom intervjuer og informant kan avgjøre hva som kommer frem i intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Intervju kan gjennomføres med ulike strukturer. En måte er å stille informanten spørsmål med formulerte svaralternativer å velge mellom. Et eksempel hentet fra Brinkmann & Tanggaard (2012) beskriver hvordan en informant kan bli bedt om å kvantifisere sine opplevelser på en skala fra en til fem eller fra enig til uenig. I denne studien ble det gjennomført et semistrukturert intervju, med en fastsatt intervjuguide som ramme for samtalen. Guiden var inndelt i forskerspørsmål og intervjusørsmål, og formålet var at den skal bidra til en dynamisk interaksjon og motivere informantene til å dele sine erfaringer og betraktninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I et semistrukturert intervju kan rekkefølgen på spørsmålene variere fra intervju til intervju, avhengig av hvordan informanten vinkler sine svar. Informantene hadde ikke sett intervjuguiden i forkant av samtalen. Forskeren lyttet aktivt og lot informantene komme med sine beskrivelser uten å ta hensyn til intervjuguidens struktur. For å ivareta formålet med intervjuene sikret forskeren seg at alle punktene i intervjuguiden ble berørt.

3.1.2 Fremgangsmåte og gjennomføring

Brinkmann og Tanggaard (2012) mener at antall informanter bør stemme overens med rammene, varigheten og ressursene for intervjuprosjektet. Videre skriver de at det er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse, fremfor å risikere at man drukner i data og ikke får laget noen sammanfattende analyse. Med bakgrunn i de satte primissene for denne oppgaven, valgte jeg derfor å intervju tre informanter. Informantene er lærere på to ulike ungdomsskoler på østlandet. Aller helst burde jeg observert lærerne i tillegg til å intervju de. Ved å observere kunne jeg samlet mer data om temaet og fått belyst problemstillingen min ytterligere. Et intervju kan ikke fange opp uformulerbar informasjon i form av hva informanten ikke selv har oppfattet i en setting. Dessuten kan en forsker ikke vite om informantene faktisk gjør det de sier at de gjør (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2010). I denne oppgaven velges det likevel å fokusere på intervju, noe som begrunnes i oppgavens rammevilkår. Her vil det være forskerens forståelse av informantenes forståelse som er resultatet og gjenstand for drøfting.

De tre informantene fikk tilsendt samtykkeskjemaer og informasjon om problemstilling, formål og forskningsmetode i forkant. Samtykkeskjemaene ble signert og datert før igangsetting av intervjuet. Intervjuene foregikk på egne, avlukkede rom på informantenes arbeidsplass. Det ble anvendt opptaksmateriell og intervjuene varte fra 25 minutter til 50 minutter.

Analyse går ut på å kategorisere informasjonen fra intervjuene, slik at dataene kan klassifiseres og sammenlignes (Halvorsen, 2008). I etterkant av intervjuene ble store deler av samtalene transkribert. Det var deretter hensiktsmessig å systematisere funnene i kategorier slik underoverskriftene i påfølgende kapittel viser.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Med hensikt å sikre god flyt og sammenheng i oppgaven, vil funn bli presentert og drøftet i samme kapittel. Kapitlet inndeles i underkapitler for å systematisere og tematisere innholdet. Underkapitlene samstemmer med de ulike kategoriene som ble valgt i analysen av funnene, og har til hensikt å fremstille funn med oversikt og ryddighet. De tre lærerne tillegges pseudonymene Katrine, Solveig og Anja. De er alle lærere i full stilling på ungdomstrinnet og underviser i språkfag, samfunnsfag og KRLE. Anja er den yngste og har tre års fartstid i skolen, Katrine har syv års erfaring, med hovedvekt på barneskolen, mens Solveig har jobbet i ungdomsskolen i 22 år og underviser nå kun på 8.trinn. De tre lærerne representerer to ulike skoler, Solveig og Katrine jobber ved samme ungdomsskole.

Etter gjennomført innsamling av empiri, kom det frem mange interessante funn under analyseringen av intervjuene. Etter analysen av funn, endret oppgaven seg. Noen av funnene kom overraskende på meg, og jeg ble nødt for å velge ut noen å konsentrere oppgaven rundt. I delkapittelet 4.1 omtales funn som kom uforberedt på meg og engasjerte såpass at jeg så meg nødt for å inkludere det i oppgaven. Jeg omtaler derfor min forståelse av informantenes forståelse av oppgavens tema i den første delen av drøftingen. Videre vil underkapitlene ta for seg lærernes erfaringer. Med begrunnelse i denne oppgavens omfang og kriterier, velger jeg å trekke frem og drøfte følgende seks temaer.

4.1 Informantenes orientering om temaet

For å kunne svare tilstrekkelig på problemstillingen min, viste det seg hensiktsmessig å omtale informantenes forståelse og orientering vedrørende temaet og de tilhørende begreper. Ved utforming av intervjuguiden, ble det ikke tatt hensyn til om informantene kunne trenge konkretisering eller utgreiing av begrepene som er aktuelle for temaet. Spørsmål for intervjuene var utformet med hyppig bruk av begreper som selvregulert læring, læringsstrategier og metakognisjon. Underveis i intervjusituasjon, ble det likevel behov for en konkretisering av begrepene, nettopp fordi to av informantene, Solveig og Anja, selv ikke brukte begrepene i sine svar, og jeg ble usikker vedrørende deres forståelse og kunnskap om temaene. Jeg la derfor inn små forklaringer i spørsmålene for å sikre felles forståelse mellom informant og meg selv på denne måten: ”Hvordan erfarer du dine elevers evne til metakognisjon ved læring, altså deres tanker om hvordan de lærer?” For å sikre en felles forståelse av begrep og tema,

kunne intervjuet innledningsvis vært lagt opp med ytterligere forklaring og konkretisering av tema i tillegg til informasjonen som fremkom av samtykkeskjemaet. Eventuelt kunne informantene fått se intervjuguiden på forhånd. Samtidig viser dette funnet nettopp hvordan ulike parters forforståelse og forventninger er med å prege kunnskapen som kommer ut av et møte jamfør konstruktivismens kunnskapssyn (Brinkmann & Kvale, 2015).

At Solveig og Anja ikke brukte de moderne begrepene kan bety at de ikke er kjent med disse. I så fall er dette viktig læring å ta med inn i jobben som lærer. I arbeid med kolleger kan en oppleve at ens forforståelse kan være svært ulik andre læreres. Slik pedagogisk forskning finner dette tema viktig og hvordan det blir vektlagt i utdanningsløpet, avspeiles nødvendigvis ikke i skolen. Til tross for at temaet har vært belyst de siste årene, synes det som om Anja og Solveig har et mindre bevisst forhold til begrepene i sitt virke. En av grunnene bak, kan være at den enkelte lærer ikke har prioritert å sette seg inn i skolens dagsaktualiteter. Ofte kan en se overbelastede lærer som sliter med å utføre de nye oppgavene som kommer med lærerrollen, fordi tiden ikke strekker til (Hargreaves, 2012). En av disse oppgavene er å oppdatere seg, slik at ens virke grunner i forskningsbaserte metoder.

Den profesjonelle læreren er likevel ikke den enkelte lærer, men en skole som sammen utvikler seg (Fullan & Hargreaves, 2014). Det faktum at Katrine og Solveig er lærere ved samme ungdomsskole vekker derfor spørsmål. Katrine viser nemlig et nokså annerledes refleksjonsnivå enn de to andre informantene. Hun bruker pedagogisk terminologi og inkluderer begrepene vedrørende tema i sine svar. I ettertid av intervjuet med Katrine kom det frem at hun er i gang med videreutdanning parallelt med lærerjobben. Hun studerer til master i didaktikk. En slik videreutdanning vil nok være med å bevisstgjøre Katrine om det høyst aktuelle temaet selvregulert læring. Det vil naturligvis være oppsiktsvekkende at Solveig viser en annen praksis og en annen refleksjon vedrørende temaet. Kan hende skolen som organisasjon ikke prioriterer vektlegging av selvregulert læring for sine elever. Det at samtlige informanter oppgir at de opplever økt press fra elever om elevmedvirkning og tydelige vurderingskriterier, men uten økt fokus fra skoleledelsens side, vil være med å bygge opp under antagelsen om at de to skolene ikke vektlegger temaet den tyngden det fortjener. Dette vil i tilfelle stå i sterk kontrast til Ludvigsenutvalgets (2015) rapport om fremtidens kompetansebehov og Danielsens (2010) karakterisering av selvregulert læring som skolens nye hovedmål.

Ved de anledninger Katrine ble spurt om elevenes læringsutbytte, svarte hun med å omtale elevenes læring, og hun tok i bruk begrepet i svarene sine. Solveig og Anja svarte ved flere anledninger med å omtale hva de oppfattet at elevene likte eller syntes var moro: ”Det å få sitte å lese og svare på spørsmål liker de fleste Andre er glad i å kunne lage et produkt, ha fremlegg”, opplyste Anja. I tråd med dette ønsker jeg å trekke frem Hopfenbeck (2006, s. 56) som omtaler spørsmålet om læringsutbyttet hos elevene når de synes noe er minneverdig eller fascinerende. Eksempelvis viser hun til at det er naturlig at elever husker historier fra engasjerte lærere. Mange elever tror de lærer mye av slike opplevelser, men læringsutbyttet i form av å lytte og bruke strategier for å kople sammen kunnskapen læreren formidler, med det de kan fra før, vet vi mindre om (Hopfenbeck, 2006). Å belage undervisnings- og vurderingspraksis på hva elevene liker kan derav være utilstrekkelig tatt læringsutbytte i betraktning. Det er likevel ingen tvil om at alle tre informantene er engasjerte i å legge til rette for elevenes læringsutbytte, det kan i denne sammenheng se ut til at de velger ulike innfallsvinkler.

4.2 Erfaringer med hverandre-vurdering

Hverandre-vurdering kan bidra til læring for den som vurderer og den som vurderes. Elevene må rette oppmerksomhet mot en annen elevs arbeid og vurdere, ta stilling til og komme med hjelpelig tilbakemelding. En samtale lik den Anja omtaler i foregående avsnitt, i fellesskap om hva elevene kan, hva de ønsker å lære og hvilke mål de setter seg, vil i følge Vygotsky kunne bidra til å utvikle og påvirke elevenes kognitive evner. For det første tar Anja utgangspunkt i hva elevene allerede kan, noe som kan hjelpe læreren og klassen til å sette opp hensiktsmessige mål ut i fra elevenes proksimale utviklingssone. For det andre, vil interaksjonen i klassen med språket som verktøy, kunne bidra til læring og utvikling (Imsen, 2014). Selvregulert læring handler ikke om den ene eleven, men om hvordan elevene er en del av et lærende fellesskap og som ressurser for hverandre. Bandura og Vygotsky er begge talere for hvordan elever lærer ved å være en del av et fellesskap (Imsen, 2014; Woolfolk, 2004).

Ved omtale av erfaring med å tilrettelegge for hverandre-vurdering, opplyser samtlige med å trekke frem lite tid som grunn for mangel på tilrettelegging. Katrine forteller hvordan hun til tross for tiden det tar, har funnet en løsning for å tilrettelegge for hverandre-vurdering ved muntlige fremlegg. Hun har på rundgang gitt elevene som er tilhørere bestemte fokuspunkter

å gi tilbakemelding om. Intonasjon, grammatikk og stemmebruk er eksempler på elementer elevene skulle ha fokus på, dermed fikk de noe konkret å gi tilbakemelding om. Ved muntlige fremlegg har hun tidligere opplevd at tilhørerne gir for generelle og lite konkrete tilbakemeldinger. Ved å tilrettelegge slik hun gjorde, erfarte Katrine at elevene ga hensiktsmessige tilbakemeldinger og at tiden det tok var verdt det med hensyn til læringsutbyttet.

Hopfenbeck (2014) skriver om hvordan utviklingen av gode undervisningsstrategier, slik jeg mener Katrine gjennomfører, er en vesentlig del av det å jobbe med læringsstrategier. Når en lærer organiserer undervisningen slik at elever kan være ressurser for hverandre og lærer seg å støtte hverandre faglig, argumenterer Hopfenbeck for at tiden ikke lenger blir en hindring. At Katrine erfarer å lykkes med tilrettelegging for hverandre-vurdering på denne måten, kan komme av hvordan hun i rollen som lærer selv har satt en standard for interaksjonen innad i klassen, slik Danielsen (2010) omtaler hvordan en omsorgsfull og støttende lærer fungerer som normsender for elevene. I mitt arbeid med denne oppgaven har hun for meg vært meget støttende og behjelpelig, på lik måte som jeg gjennom intervjuet oppfatter at hun er overfor elevene sine.

4.3 Å prioritere kunnskapskomponenten og læringsstrategiene

Jeg spurte informantene hvordan de erfarer å tilrettelegge for egenvurdering. Anja svarte slik: ”Det er jeg dårligere på enn hva jeg ønsker. Det går i perioder, men jeg må jo [prioritere å] vurdere elevene for å ha karaktergrunnlag”. Det kan synes som balansen mellom vektlegging av fag og tilrettelegging for selvregulert læring er problematisk hos noen av informantene. Solveig snakker om hvor mye stoff det er å komme igjennom, og hun prioriterer ikke hverandre-vurdering, verken gjennomføring av det eller opplæring i å gi det:

Jeg har gjort det for lite, turt å gjort det for lite. Det kan hende at elevene her også egentlig er vant med hverandre-vurdering (...) også dropper vi det litt i vår hektiske hverdag hvor liksom faget teller da – komme seg igjennom. Det går på bekostning av stofftilfang på en måte. Da må man begynne å tenke litt. Hva er mest verdifullt her, hva får man mest igjen for?

Spørsmålet Solveig stiller seg selv er viktig. Hva er mest verdifullt? Jeg velger å trekke frem sitatet fra Papert (1998) der han omtaler evnen til å lære som den mest verdifulle evnen.

Hopfenbeck (2014) peker på at dyktige lærere er i stand til å finne balansegangen mellom kunnskapskomponenten og strategiene for å lære om kunnskapen.

På spørsmål om hvordan hun tilrettelegger for selvregulert læring, svarer Solveig at hun venter med å tilrettelegge for elevmedvirkning og innføring av strategier for læring, til da elevene er på niende og tiende trinn. Solveig viser her innsikt i hvordan det er krevende for åttende trinns å tilvenne seg rutinene, kravene og organiseringen på ungdomstrinnet. Hun velger derfor å fokusere på trivsel og trygghet på det året. Det kan stilles spørsmål ved denne prioriteringen og en kan hevde at Solveig ikke gir elevene den tilliten de trenger for å utvikle selvregulering. Katrine jobber ved samme ungdomsskole og oppgir gode erfaringer med å tilrettelegge for selvregulert læring på niende og tiende trinn, hvorfor viser Solveig et annet fokus? Ved noen anledninger tilrettelegger Solveig for selvregulert læring. Hun forteller nemlig om sine erfaringer med å tilrettelegge for egen-vurdering av tekster, der elevene aldri får karakter på sin tekst før de har vurdert egen tekst opp mot to modelltekster som viser henholdsvis høy og middels måloppnåelse.

Måten egenvurderingen blir gjennomført på er i midlertid gjort i strid med hvordan Zimmerman (2010) skisserer er den mest fruktbare måten. Hva ønsker Solveig å oppnå for sine elever ved å legge egenvurderingen slik? For elevene med høy måloppnåelse kan det være tilfredsstillende å se at en skårer på lik linje med eksempeltekstene, men ikke for elever som strever, eller sliter med å overgå middels måloppnåelse. For disse elevene kan vurderingsmetoden føre til lavere tro på egne prestasjoner, lavere motivasjon og derav en mindre selvregulert elev. På den annen side sørger hun for å tilrettelegge for at fokus ikke blir på karakterene, men på tilbakemeldingene ved å gjøre det på denne måten. Solveig tilrettelegger dermed for vurdering for læring, en essensiell del av veien mot å bli selvregulert.

Solveig posisjonerer seg som positiv til min oppgave og viser en åpenhet mot meg som student. Jeg får inntrykk av at hun er engasjert i sitt yrke og med et oppriktig ønske om å veilede sine elever. Hun har lang erfaring i skolen, men det kan likevel synes som hun ikke har oppdatert seg på fokusskiftet i skolen, slik Anmarkrud, Olaussen, & Bråten (2002) påpeker. En kan tenke seg at Solveig gjennom mange år i skolen, ikke har erfart at selvregulert læring er viktig i den grad Ludvigsenutvalget mener (2015).

4.4 Å tilrettelegge for metakognisjon

Katrine forteller at de i KRLE på 10.trinn har gitt elevene mulighet for å velge vurderingsform og tema ved tre arbeidskrav gjennom året. Alle elevene måtte gjennom de tre oppsatte temaene for året, men kunne selv velge hvilke vurderingsformer de ønsket for de ulike temaene; framlegg individuelt eller i par, fagsamtale i gruppe eller som individuell, skriftlig innlevering. De måtte innom alle vurderingsformene. Denne måten å legge opp vurderingen gjennom året, har elevene selv ønsket å overføre til andre fag. Ved spørsmål om elevene fikk større eierskap til oppgaven ved denne organiseringen svarte hun slik: ”Det var veldig positivt, da opplevde vi veldig stor forskjell på hvordan det var å dra den oppgava, den prosessen ... de hadde selv fått velge hvordan prosessen skulle være”. Hun erfarte òg at elevene brukte ulike strategier i læringsprosessen:

Tiende trinn har ti år med erfaring på hvordan dem lærer. Veldig mange er bevisste på at jeg jobber best hvis jeg får jobbe individuelt ... med en venn ... en som er på samme nivå som meg. De har veldig mye refleksjon på det der, veldig mange av dem, ikke alle. Når de får lov til å bestemme det selv, til en viss grad da, så oppleves det som at de velger den læringsprosessen de vet de jobber best under, og da kan de velge de metodene som av erfaring fungerer best for dem. Deres egen erfaring.

Katrine forteller med iver om erfaringene med å legge til rette for elevenes metakognisjon ved at de selv må planlegge læringsprosessene med hensiktsmessige strategier rettet mot ulike vurderingsformer. I samtale med elevene etter en vurdering av fagsamtale i gruppe, beretter Katrine hvordan gruppa selv beskriver sin måloppnåelse eller mangel på sådan, ved å aktivt bruke vurderingskriteriene. Å ta elevene med i prosessen slik Katrine forteller, gir henne erfaringer med å tilrettelegge for elevens bruk av kontrollstrategier. Metakognisjon blir nødvendig for å vurdere hva de kan, hva de må lære mer om, hvordan de skal nå målet samt vurdere hvilke tema som passer for de tre vurderingsformene. Som student blir jeg inspirert av Katrines erfaringer, samt full av beundring for hvordan hun tilrettelegger for sine elever.

4.5 Lærerlederens rolle

Både Anja og Katrine har erfaring med elevmedvirkning. Katrine forteller om hvordan temaet på niende trinn har startet opp et initiativ for økt elevmedvirkning. En frivillig elev fra hver basisgruppe utgjør en gruppe på seks elever som fikk være med å utforme en oppgave vedrørende tema bokanmeldelse i engelskfaget. Elevene fikk ta del i planlegging av oppgaven og læringsprosessen med innleveringsdato, oppgaveform, vurderingsform og vurderingskrav.

”Elevene har en opplevelse av at de bidrar, og de gjør jo det altså, men kanskje ikke i så stor grad som de tror selv”, forteller Katrine. Hun sier videre at hun ikke erfarer økt læringsutbytte hos elevene ved denne oppgaven, men at de seks elevene som bidro var mer entusiastiske i læringsprosessen. ”Men så er jo de [elevene] som meldte seg, kanskje allerede de som har høy måloppnåelse og er motiverte”, legger hun til. Etter hvert som flere elever får mulighet til å medvirke i gruppen som utformer oppgaver, kan det hende en større del av elevgruppen blir mer aktive slik Elstad & Turmo (2008) beskriver utfallet av læringsprosesser der den lærende får spille en aktiv rolle. Elevene som får være med på et slikt arbeid, får og muligheten til å se hvordan læreren jobber i planleggingsfasen av læringsprosessen. Banduras omtale av læringsutbyttet ved å observere og å få prøve seg selv med en veileder som kan korrigere uhensiktsmessig atferd, kan være med å belyse elevenes utbytte av å få medvirke til oppgaven.

Anja beretter om hvordan hun erfarte at elevene trenger veiledning og hjelp ved medvirkning til utforming av vurderingskriterier. Tidligere har hun latt elevene forsøke å utforme kriteriene helt på egen hånd, men etter å ha opplevd at elevene bruker lang tid på dette, samt setter uhensiktsmessige kriterier, har hun gått over til å utforme et forslag selv og lar så elevene være med å legge til eller fjerne noe ved en gjennomgang i klassen. Hun har og spurt i plenum ved oppstart av nytt tema, hvilken vurderingsform elevene tror passer. Felles for Katrine og Anjas beskrivelser av elevmedvirkning er at læreren selv må vurdere hva som passer med hensyn til tema og tid. ”De får være med med en viss styring, ellers går det helt over styr”, forteller Anja. Slik jeg oppfatter Anja og Katrine, har de tilrettelagt for elevmedvirkning der Bjørgens (2012) AFEL-begrep har blitt forstått slik han senere oppklarte at det skal forstås. Elevene får veiledning og hjelp fordi læringsarbeid må læres (Bjørgen, 2012). Alternativet er en mer passiv lærerrolle med urettmessig mye ansvar lagt på elevene.

4.6 Å lære elever ulike strategier

Alle informantene erfarer at elever bruker de læringsstrategier lærerne selv bruker i undervisningen. Bandura omtaler observasjonslæring i sin teori og argumenterer for elevers evne til å tilegne seg kunnskap ved å observere andre. Katrine har i arbeidet med å veilede tiende trinn frem mot eksamen, modellert en strategi for å lese oppgavetekster ved å fargemarkere ordklasser; verb, substantiv og lignende. Hun brukte tjue minutter av en undervisningsøkt og presenterte en strategi hun selv hadde utarbeidet. Bakgrunnen for strategien var hennes erfaring med at elevene sliter med å svare tilfredsstillende på

oppgavetekster. Strategien ble under vårens tentamener brukt hyppig av Katrines elever. Hun fortalte dessuten om elever fra andre klasser som observerte hvordan hennes elever kategoriserte oppgaveordene med farger, og ville lære strategien. Ettersom elevene forsto strategien og har tatt den i bruk, kan det tyde på at Katrine under gjennomgangen har vist en tydelig modellatferd som viste seg verdt for elevene å imitere slik Bandura skisserer (Imsen, 2014). At elever fra andre klasser har ønsket å adaptere strategien kan virke motiverende ikke bare for Katrine, men òg for elevene som opplever å mestre noe som andre igjen ville adaptere. Dette er viktige momenter for å bygge opp under arbeidet med å tilrettelegge for selvregulert læring.

Katrine viser entusiasme og glede når hun omtaler prosessen og fortsetter med å understreke at hensikten er at de får strategien internalisert, slik at de kan bruke prinsippene bak strategien kognitivt. Med dette viser Katrine nok en gang at hennes undervisningspraksis har rot i læringsteori og pedagogisk forskning. Vygotsky omtaler bruken av indre tale for å regulere egen adferd, og hvordan prosesser kan bli internalisert i eleven (Imsen, 2014). Når elevene jobber med å kategorisere ord i en oppgavetekst, vil det mest sannsynlig foregå ved hjelp av privat tale eller indre tale, og strategien vil etter hvert bli internalisert som kognitiv tilnæringsmåte ved enhver oppgave. Jeg vil i denne sammenheng argumentere for at Katrine med dette legger til rette for å utdanne elever med evne for problemløsning og kunnskap om å lære, og begrunner det med hvordan hun oppmuntrer elevene til å kartlegge og tenke kritisk – en viktig del av planleggingen av egen læringsprosess.

Anja oppgir at hun erfarer at elever har internalisert bruken av VØL-skjema og BISON-overblikk. Hun er nøye med å få frem hva elevene allerede kan, men hun forteller at hun synes det er best å ta det muntlig i stedet for å bruke skjema. Hun gir elever tid til å se over pensum ved oppstart av nytt kapittel og oppmuntrer til å se på de ulike delene ved teksten. Med bakgrunn i Vygotskys omtale av internalisert kunnskap, gjør Anja rett i dette. Slik Katrine skisserer ovenfor vil hensikten være at prinsippene bak strategien blir brukt i læring, selv om de konkrete skjemaene eller hjelpemidlene etter hvert ikke er nødvendig. Anja oppgir og at hun ofte må minne elevene om strategier de allerede har tillært, slik som å minne om BISON-overblikk for en elev som fortviler over vanskeligheter med å favne mye pensum. ”Få er overblikk, så går du heller tilbake til det du ikke forstod etter hvert”, sier Anja og henviser til hva hvordan hun veileder elevene sine.

5. Avslutning

”En spesiell styrke ved kvalitativ forskning er at den kan avdekke det uventede og belyse det spesielle”, skriver Hargreaves (2012). Funnene i en oppgave som denne vil til enhver tid være kontekstuellet betinget. Intervjuers forforståelse og informantenes forforståelse er med å prege det som fremkommer i møtet mellom de to. Erfaringen av dette har vært med å prege utfallet av prosjektet. Det fremkommer av analysen at begrepsforståelsen mellom intervjuer og informant til tider er ulik. Om dette beror i dårlig kommunikasjon mellom partene i situasjonen, eller om det skyldes at noen av informantene innehar lavere bevissthet og kunnskap om temaet, kan ikke fastslås.

Den av informantene som har satt seg inn i temaet selvregulert læring og henviser til flere initiativ for å tilrettelegge i undervisningen, viser til gode erfaringer i form av økt læringsutbytte og økt metakognisjon hos elevene. Elevene etterlyser ytterligere elevmedvirkning. Gode erfaringer ser ut til å fordre økt initiativ og motivasjon til å fortsette, ikke bare for elever, også for læringslederen.

Kompleksitet preger lærerrollen. En læringsleder er i kraft av sitt mandat ansvarlig for veiledning av elever i en verden som har endret seg hyppig de siste tiårene. Å legge til rette for opplæring i *21st Century Skills* må læres, også for lærere. For å forstå viktigheten av å balansere prioriteringen av fagkunnskap og selvregulert læring, kan det se ut til at kunnskap om oppdatert forskning er avgjørende. I denne studien tyder funnene på at den av lærerne som viste forståelse og innsikt i temaet, fikk fruktbare erfaringer med å tilrettelegge for selvregulert læring.

6. Bibliografi

- Anmarkrud, Ø., Olaussen, B. S., & Bråten, I. (2002, Mai). Utvikling av selvregulert læring - en beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 403-415.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. [s.l]: Cappelen Damm AS.
- Bjørgen, I. (2012, mars 28). *Ansvar for egen læring*. Hentet april 2016 fra Elevorganisasjonen: www.elev.no
- Black, P., & Wiliam, D. (2009, februar). *Developing the theory of formative assessment*. Hentet april 2016 fra SpringerLink: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9068-5/fulltext.html>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Book 1, Cognitive Domain* (2. utgave. utg.). New York: McKay.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave. utg.). (T. M. Andersen, & J. Rygge, Overs.) Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder Empiri og teoriutvikling* (1.utgave. utg.). (L. Tangaard, Red., & W. Hansen, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., Johannessen, A., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danielsen, A. G. (2010, juni). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 463-475.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2008). *Læringsstrategier Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L., & Aase, T. H. (2005). *Metodisk feltarbeid Produksjon og tolkning av kvalitative data*. (T. H. Aase, Red.) Oslo: Universitetsforlaget AS.

-
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler Hva er nødvendig lærerkapital?* (1.utgave. utg.). (S. Sandengen, Overs.) Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet En innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A. (2012). *Lærerarbeid og skolekultur* (1.utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Helstrup, T. (2005). *Personlig kognisjon. Kan vi kontrollere våre tanker og handlinger?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2006). What did you learn in school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I E. Elstad, A. Turmo, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (ss. 55-66). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2011a, Mai). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, ss. 360-373.
- Hopfenbeck, T. N. (2011b). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*(4).
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring Om selvregulering, vurdering og god undervisning.* Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes Verden Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utgave. utg.). Oslo, Norge: Universitetsforlaget AS.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993, september). *Generell del av læreplanen.* Hentet 2016 fra Udir.no: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.2>
- Kunnskapsdepartementet. (1998, juni 17). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa LOV-1998-07-17-61.* Hentet mai 20, 2016 fra Lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslovn#KAPITTEL_1

Kunnskapsdepartementet. (2006, juni 30). *Forskrift til opplæringslova FOR-2006-06-23-724*.

Hentet April 06, 2016 fra Lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries*. Directorate for Education . Paris: OECD.

Papert, S. (1998). *Child Power: Keys to the New Learning of the Digital Century*. Hentet februar 25, 2016 fra <http://www.papert.org/articles/Childpower.html>

Utdanningsdirektoratet. (2006, juni). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Prinsipper for opplæring*. Hentet april 2016 fra www.udir.no: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf

Wiliam, D. (2011, desember 6.-11.). *How do we prepare students for a world we cannot imagine*. Hentet mars 22., 2016 fra Papers: http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. (M. Nygård, Overs.) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Zimmerman, B. J. (2010, juni 24). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. Hentet februar 2016 fra Theory Into Practice: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4102_2

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Dette er et informasjonsskriv ved deltagelse i forskningsprosjekt

Selvregulert læring

Bakgrunn og formål

Dette er en studie tilknyttet skriving av bacheloroppgave ved grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Høgskolen i Hedmark avd. LUNA. Problemstillingen som skal analyseres er:

”Hvordan erfarer lærere på ungdomstrinnet arbeidet med å tilrettelegge for selvregulert læring på ungdomstrinnet”

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien består av intervju med tre lærere på to ulike ungdomsskoler. Intervjuene vil vare omkring 30 minutter og bestå av spørsmål som omhandler lærerledelse for å fremme elevenes selvregulerte læring. Intervjuene tas opp med diktafon og vil bli transkribert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Studenten selv er den eneste som vil ha tilgang til personopplysningene. Ditt bidrag vil anonymiseres og opptak fra intervju, samt transkriberingsdokumenter vil etter innlevering av studien, slettes. I tidsrommet fra informasjonen blir innhentet til det slettes, vil det være beskyttet med passord for tilgang. Passordet er kun kjent for studenten. Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.05.2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til veileder, ta kontakt med Ylva Langås ved Høgskolen i Hedmark.

Mail: ylva.langaas@hihm.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon: intervjuet handler om erfaringer med å lære elevene å lære

Båndopptakelse: opptak

Tid: intervjuet tar ca. 30 minutter

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
21st century skills og kompetansen som etterspørres i arbeidslivet	<p><i>Ludvigsenutv. skisserer 4 kompetanseomr. Kompetanse i å lære er en av dem. Metakognisjon og selvregulert læring inngår under punktet.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan erfarer du at fokuset på selvregulert læring har økt i tiden du har jobbet som lærer? • Erfarer du at selvregulert læring er viktig å prioritere? • Hvordan tas fokuset på selvregulert læring imot i kollegiet? Hva er holdningen i kollegiet? Er de positive til implementering av læringsstrategier i undervisningen?
Selvregulert læring i undervisning, plass, tid til i hverdagen	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan gir du den kompetansen du selv har i å lære (etter mange år som student og lærer) til elevene? • Hvordan blir det tilrettelagt for læring av nye eller repetering av ulike læringsstrategier?
Ulike læringsstrategier	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke strategier blir brukt blant dine elever? før-, underveis- og etter? • Hadde elevene kjennskap til ulike læringsstrategier da du ble kjent med de? Hadde de et repertoar? Var de kjent med ulike strategier fra barneskolen?
Elevmedvirkning Planlegge, gjennomføre og evaluere egen læring.	<ul style="list-style-type: none"> • Ved oppstart med nytt tema, hvilke muligheter har elevene til å påvirke planleggingen og gjennomføringen av læringsprosessen? • Underveis i prosessen, hvordan får du informasjon om hva de lærer og hvordan de

	<p>ligger an mot målet? Logg/lekseprøver/ fagsamtaler/ refleksjonsnotat/VØL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan legges det til rette for at elevene kan være med å velge vurderingsform? • Vurderer elevene undervisningen? Gir de deg konkrete tilbakemeldinger på undervisningsopplegg eller etter en periode med temaarbeid? Justeres undervisningen etter dette?
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan utformer du vurderingskriterier? Får elevene være med å lage de? • Hvordan tilrettelegger du for egen-vurdering hos elevene? Og hva bruker dere denne vurderingen til? • Hvilke erfaringer har du med å praktisere hverandre-vurdering i klassen? • Er elevene opplært til å gi hverandre gode tilbakemeldinger, konkrete? Har de i tilfelle lært det av deg? Hvordan gjorde du det? • Hvordan vurderer du tekster i språkfagene, inkl. norsk? Når får eleven sin endelige karakter? • Hva gjør du for at vurderingen skal bidra til læring? (at elevene ikke kun skal se på karakteren, men bruke din vurdering til å bedre måloppnåelsen?) • Når dere jobber mot en oppgave som skal vurderes, arbeider elevene med ulike strategier i tiden mot vurderingen?
Metakognisjon	<ul style="list-style-type: none"> • Erfarer du at dine elever reflekterer over hva de lærer og hvordan de lærer? • Hvordan lærer du de å tenke over hvordan de lærer, og å ha et bevisst forhold til læringsprosessen de er i? • Hva er dine erfaringer med å lære elevene å lære? Er de mottagelige? Forstår de? Protesterer de?

