

Læringsstrategier generelt, med fokus på samfunnsfaget spesielt

En undersøkelse av elevers erfaringer og læreres arbeid med strategisk læring i samfunnsfag.

ANNE CECILIE TVEITEN

VEILEDER

Irene Trysnes

Universitetet i Agder, vår 2019

Lektorutdanning for trinn 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Master

Forord

Til å begynne med vil jeg rette en takk til lærerne som stilte til intervju og elevene som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen, og også skolene som lot oss gjennomføre denne. Uten dere ville ikke masteroppgaven vært den samme.

Jeg vil også rette en stor takk til min dyktige og tålmodige veileder Irene Trysnes som har bidratt med gode, kreative og konstruktive tilbakemeldinger underveis i skrivingen.

Takk også til Gro som ga meg nyttig veiledning i startfasen, og for hjelp med å se viktigheten av arbeidet.

Sist men ikke minst fortjener kjæreste, familie og venner en takk for hvilke gode støttespillere dere har vært. Jeg setter pris på at dere har holdt ut med meg gjennom denne perioden.

Tusen takk alle sammen!

Anne Cecilie Tveiten, 3. juni 2019.

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker elevers erfaringer og læreres arbeid med strategisk læring i samfunnsfag. Oppgaven er basert på funn i resultater fra en triangulering av metoder; en kvantitativ spørreundersøkelse av elever, kvalitative intervju av lærere, samt innholdsanalyse av samfunnsdidaktisk forskning og sentrale styringsdokumenter. Oppgaven fokuserer på sosio-kognitive læringsstrategier; kognitive og metakognitive strategier, selvreguleringsstrategier, og sosiale og emosjonelle strategier.

I studien finner jeg at det er et misforhold mellom fokus i forskning og styringsdokumenter, og lærernes praksis. Hvor en ser et fokus rettet mot metakognitive strategier og selvregulering i forskning og styringsdokumenter, og et fokus på kognitive læringsstrategier i lærernes praksis. Samtidig viser det seg at lærerne ikke er spesielt opptatt av strategisk læring i samfunnsfag, men at de forsøker å integrere læringsstrategier i undervisningen gjennom bruk av varierte undervisningsmetoder. Jeg fant at undervisningsmetodene det varieres mellom er tavleundervisning og bruk av lærebok, metoder som kun legger opp til kognitive læringsstrategier.

Jeg fant også at elevene foretrekker å bestemme selv hvordan de vil jobbe, men at undervisningen for det meste er lærerstyrt. Til tross for at det har vist seg at selvstendigjøring virker positivt inn på elevenes læringsutbytte.

Gjennomgangene viser at det er lite samfunnsdidaktisk forskning på læringsstrategier, i tillegg til at den samfunnsdidaktiske forskningen som finnes fokuserer mest på historie- og geografidelen av faget. Oppgaven konkluderer med at det er behov for mer forskning som både kartlegger og går i dybden på elevers og læreres kunnskaper om læringsstrategier, og også forskning som utforsker kompleksiteten i samfunnsfaget og strategisk læring.

Jeg har utviklet en oppsummerende modell som peker på ulike elementer som påvirker elevenes strategiske læring i samfunnsfag. Denne brukes i den avsluttende drøftingen. Modellen er utviklet på bakgrunn av primær- og sekundæremperi som kommer frem i oppgaven. Her fremheves viktigheten av elevenes aktive deltakelse i egen læringsprosess, samt lærerens rolle som støttespiller, veileder og tilrettelegger for strategisk læring. Samtidig viser den en rekke rammefaktorer som påvirker læringen; tidsbegrensninger, tilgjengelige ressurser, sosial kontekst, styring «ovenfra» og forskning på feltet. Også viktigheten av samarbeid mellom elevene kommer frem. Samtidig er elevenes strategiske kunnskaper og ferdigheter sentrale for deres strategiske læring i samfunnsfag.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
1 INNLEDNING	7
1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	7
1.2 AVGRENSING OG BEGREPSFORKLARING	8
1.3 VIDERE FREMSTILLING	9
2 TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1 INNLEDNING	10
2.2 ET SOSIALKONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPS- OG LÆRINGSSYN	10
2.3 LÆRINGSSTRATEGIER – FRAMGANGSMÅTER FOR Å ORGANISERE SIN EGEN LÆRING	12
2.3.1 <i>Hva er læringsstrategier?</i>	12
2.3.2 <i>Et historisk blikk på læringsstrategier</i>	13
2.3.3 <i>Læringsstrategi og læringsstil</i>	14
2.4 LÆRINGSSTRATEGIER – REDSKAPER FOR STRATEGISK LÆRING	15
2.4.1 <i>Strategisk læring</i>	15
2.4.2 <i>Den selvregulerte og strategiske elev</i>	16
2.4.3 <i>Kognitive og metakognitive strategier for læring</i>	18
2.4.4 <i>Selvreguleringsstrategier</i>	20
2.4.5 <i>Sosiale og emosjonelle strategier for læring</i>	21
2.4.6 <i>Strategiske kunnskaper</i>	22
2.4.7 <i>Strategisk læring – oppsummering</i>	24
2.4.8 <i>Læreren som støttespiller og tilrettelegger</i>	25
3 METODE	29
3.1 METODISKE VALG	29
3.1.1 <i>Hvorfor metode?</i>	29
3.1.2 <i>Valg av metode</i>	29
3.2 GJENNOMGANG AV SENTRALE STYRINGSKUNNSKAPER OG FAGSPESIFIKK FORSKNING	30
3.2.1 <i>Innsamling av sekundærdata i form av litteraturstudier</i>	30
3.2.2 <i>Gyldighet og troverdighet</i>	31
3.2.3 <i>Gjennomføring</i>	31
3.3 SPØRREUNDERSØKELSE AV ELEVER	32
3.3.1 <i>En del av et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder</i>	32
3.3.2 <i>Utvalg</i>	32
3.3.3 <i>Gyldighet og troverdighet</i>	33
3.3.4 <i>Operasjonalisering - Strukturert innsamling av informasjon</i>	33

3.3.5	<i>Lukkede spørsmål og påstander</i>	33
3.3.6	<i>Nødvendige forklaringer</i>	34
3.4	INTERVJU AV LÆRERE	36
3.4.1	<i>Semi-strukturert intervju</i>	36
3.4.2	<i>Utvalg</i>	36
3.4.3	<i>Gjennomføring</i>	37
3.4.4	<i>Gyldighet og troverdighet</i>	37
3.5	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	38
3.6	ANALYSE AV MATERIALET	38
4	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	39
4.1	LÆRINGSSTRATEGIER I SENTRALE STYRINGS-DOKUMENTER	39
4.1.1	<i>Innledning</i>	39
4.1.2	<i>Fornyelsen av Kunnskapsløftet – fokus på dybdelæring</i>	39
4.1.3	<i>Generell- og Overordnet del av Læreplanverket</i>	41
4.1.4	<i>Samfunnsfaget – et komplekst og sammensatt fag</i>	42
4.1.5	<i>Prinsipper for opplæringen</i>	44
4.1.6	<i>Øvelse i grunnleggende ferdigheter ved bruk av læringsstrategier</i>	44
4.1.7	<i>Læringsstrategier og tilpasset opplæring</i>	46
4.1.8	<i>Oppsummering av læringsstrategiers rolle i sentrale styringsdokumenter</i>	47
4.2	LÆRINGSSTRATEGIER I SAMFUNNSDIDAKTISK FORSKNING	48
4.2.1	<i>Innledning</i>	48
4.2.2	<i>Samfunnsdidaktisk forskning på læringsstrategier i Norge</i>	48
4.2.3	<i>Internasjonal samfunnsdidaktisk forskning</i>	52
4.2.4	<i>Oppsummering av samfunnsdidaktisk forskning</i>	53
4.3	ERFARING OG ARBEID MED LÆRINGSSTRATEGIER I SAMFUNNSFAG	54
4.3.1	<i>Innledning</i>	54
4.3.2	<i>Elevers erfaring med og bruk av læringsstrategier i samfunnsfag</i>	54
4.3.2.1	<i>Bevissthet omkring og kunnskap om læringsstrategier</i>	54
4.3.2.2	<i>Bruk av læringsstrategier til prøveøving og leksearbeid</i>	56
4.3.2.3	<i>Bruk av, erfaringer med og kjennskap til ulike læringsstrategier</i>	58
4.3.3	<i>Selvstendig og fri bruk av læringsstrategier</i>	63
4.3.3.1	<i>Elevenes bruk av læringsstrategier – styrt eller fritt?</i>	63
4.3.4	<i>Lærernes arbeid med læringsstrategier i samfunnsfag</i>	67
4.3.4.1	<i>Lærers bruk av ulike undervisningsmetoder i samfunnsfag</i>	67
5	AVSLUTTENDE DRØFTING	72
	LITTERATURLISTE	77
	FIGUROVERSIKT	82
	TABELLOVERSIKT	82

VEDLEGG	83
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	83
VEDLEGG 2: MAIL TIL ULIKE SKOLER I AGDER	84
VEDLEGG 3: LÆRINGSSTRATEGIER FØR SAMMENSLÅING AV SVARALTERNATIVER	85
VEDLEGG 4: UNDERSVINGSMETODER FØR SAMMENSLÅING AV SVARALTERNATIVER	88
VEDLEGG 5: KRYSSING AV NIVÅ OG SPØRSMÅL OM LÆRINGSSTRATEGIER FØR NIVÅSAMMENSLÅING	91
VEDLEGG 6: ALLE LÆRINGSSTRATEGIENE KRYSSSET MED FAGLIG NIVÅ	92

1 INNLEDNING

1.1 Valg av tema og problemstilling

«Å «lære å lære» er avgjørende for å lykkes i en hvilken som helst lærings situasjon. Når samfunnet beveger seg mot en verden der livslang læring er en grunnleggende realitet, vil betydningen av å forstå og bruke «lære å lære»-strategier øke».

(Weinstein, Krause, Stano, Acee, 2015, s. 718, min oversettelse)

De fleste av oss har sannsynligvis slitt med å tilegne seg kunnskap en eller annen gang, på en eller annen måte. Enten om erfaringene kommer fra tidligere skolegang, forberedelse til et foredrag eller noe helt annet. En kan ende opp med å bli frustrert og lure på hvorfor ikke kunnskapen “sitter”, til tross for at en har lagt ned mye tid og arbeid for å få dette til. Selv har jeg vært veldig frustrert over hvor lite kunnskap jeg har tilegnet meg etter et endt bokkapittel eller emne. Jeg har derfor aktivt gått inn for å finne ut av hvordan jeg kan klare å lære mest mulig, på kortest mulig tid. Effektivitetsaspektet ved læring er kanskje noe også mange kjenner igjen. I dagens samfunn må mye skje på kort tid. I en stressende eksamensperiode som student tenkte jeg mye over hvorfor jeg ikke allerede hadde denne kunnskapen. Har jeg ikke fulgt med, eller er jeg ikke bevisst i forhold til min læringsevne? Hvordan lærer jeg best? Jeg kunne da ikke være alene om å tenke dette. Tanker ble til handling og jeg valgte å se nærmere på dette i en fordypningsoppgave ved Universitetet i Agder, hvor jeg og en medstudent analyserte en rekke styringsdokumenter. Det kom frem en del interessant av disse analysene. Jeg hadde blant annet hatt krav på en form for undervisning og bevisstgjøring av læringsstrategier i mitt tidligere utdanningsløp. Videre har jeg undret meg over hvorfor jeg ikke var bevisst på den positive effekten læringsstrategier har på et individs læring. Jeg har kommet meg gjennom utdanningsløpet, men jeg har likevel ikke lært meg hvordan jeg lærer best.

På bakgrunn av dette vil jeg se videre på læringsstrategier som et verktøy for elevers læring, og da spesielt i samfunnsfag. De fleste kan snakke om samfunnsrelaterte problemstillinger, men å gjøre det faglig relevant og presist kan vise seg å være mer krevende. I denne oppgaven vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har elever med læringsstrategier i samfunnsfag og hvordan arbeider samfunnsfaglærere med læringsstrategier i faget i videregående skole?

Denne oppgaven belyser ulike utfordringer ved bruk og bevisstgjøring av læringsstrategier, og får samtidig frem viktigheten av integrering av læringsstrategier i undervisningen, spesielt i samfunnsfaget.

I starten var planen min å gjennomføre en dokumentanalyse av sentrale styringsdokumenter, samt forskning på læringsstrategier i samfunnsfag. Jeg fant tidlig ut at læringsstrategier er et utforsket tema i samfunnsfag, og valgte derfor å samle inn egen empiri gjennom bruk av spørreundersøkelse og intervju, i tillegg til å inkludere en gjennomgang av sentrale styringsdokumenter og samfunnsdidaktisk forskning. Av denne grunn vil det i det teoretiske rammeverket bli brukt mye plass på teori og generell forskning på læringsstrategier. Oppgaven vil derfor inneholde et teoretisk rammeverk bestående av teori og generell forskning innenfor tema, i tillegg til en presentasjon og drøfting av sentrale styringsdokumenter, forskning på læringsstrategier i samfunnsfag og egen empiri som undersøker elevens erfaringer og læreres arbeid med læringsstrategier, samlet inn gjennom spørreundersøkelser og intervjuer.

1.2 Avgrensning og begrepsforklaring

Før jeg besvarer problemstillingen min må jeg foreta noen avgrensninger. Oppgaven retter fokuset mot samfunnskunnskapsdelen av samfunnsfaget, det vil derfor være denne delen av faget oppgaven omtaler hvis ikke noen annet er spesifisert. Jeg vil likevel bruke «samfunnsfag» gjennom oppgaven da det vil være naturlig at alle fagene som faller inn under samfunnsfag i grunnskole og videregående skole har mange fellestrekk, spesielt med tanke på den fremtidige tydeliggjøringen av sammenheng mellom fagene i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Opgaven er avgrenset til følgende læringsstrategier: kognitive og metakognitive strategier, sosiale og emosjonelle strategier, og selvreguleringsstrategier. Dette er strategier innenfor det sosio-kognitive perspektivet, som forsøker å belyse menneskers forståelse av og tanker om egen læring (Hopfenbeck, 2014, s. 35). Avgrensningen er gjort med henblikk på oppgavens omfang, men også fordi slike strategier henger tett sammen med kunnskaps- og læringssynet oppgaven vil bygge på.

«Å lære å lære» vil også bli brukt som begrep i oppgaven. Begrepet henviser kun til de metakognitive læringsstrategiene. Det handler om strategier hvor en overvåker og tenker over egne læringsprosesser (Furnes & Norman, 2013, s. 126). Læringsstrategier inneholder også andre framgangsmåter for kunnskaps- og ferdighetstilegnelse (Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006, s. 29), som vil redegjøres for i oppgaven.

1.3 Videre fremstilling

Oppgavens andre kapittel består av et teoretisk rammeverk. Her har jeg redegjort for teori og forskning om læringsstrategier generelt, knyttet til både elev- og lærerrollen. Kapittel tre består av en redegjørelse av og refleksjon omkring metodevalg og -bruk. I fjerde kapittel presenterer og drøfter jeg funn. Dette kapitlet er tredelt, hvor jeg først gjennomgår sentrale styringsdokumenter, deretter samfunnsdidaktisk forskning om læringsstrategier. Den tredje delen består av presentasjon og diskusjon av egen empiri, og resultater fra både spørreundersøkelse og intervjuer. Siste kapittel er en avsluttende drøfting hvor jeg tar utgangspunkt i en egenutviklet modell.

2 TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Innledning

Det teoretiske rammeverket består av en redegjørelse for sentral teori og generell forskning innenfor læringsstrategier, samt retter et historisk blikk mot begrepet som gjennom de siste årene har fått en økt oppmerksomhet, både i norsk og internasjonal forskning. Jeg vil starte med å redegjøre for kunnskaps- og læringssynet oppgaven vil bygge på.

2.2 Et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn

Sosiologene Peter Berger og Thomas Luckmann (2006) anser virkeligheten som samfunnsskapt, og mener den eksisterer som både en subjektiv og objektiv virkelighet (Berger & Luckmann, 2006, s. 135). Mennesket tolker eller forstår en objektiv hendelse som noe som uttrykker mening, en annens subjektive prosesser blir subjektivt meningsfulle for den enkelte, det skjer en internalisering (Berger og Luckman, 2006, s.135). Det forekommer også en eksternalisering, hvor den enkelte skaper en verden som vedkommende eksternaliserer seg selv inn i (Berger & Luckmann, 2006, s. 113). Samtidig blir deres subjektive virkelighet omgjort til en objektiv virkelighet, hvor individets subjektive oppfatninger av virkeligheten blir skapt eller gjenskapt og videreført i samfunnet. Disse momentene må ikke oppfattes som noe som skjer kronologisk, men heller slik at samfunnet og alle deler av det preges av dem samtidig (Berger & Luckmann, 2006, s. 135). Eksternalisering, objektivisering og internalisering er ledd i en kontinuerlig dialektisk prosess, og den grunnleggende forbindelsen mellom disse tre er at alle svarer til en viktig karakteristikk i den sosiale virkeligheten: «Samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt» (Berger & Luckmann, 2006, s. 76).

Berger og Luckmann (2006) tar også opp den institusjonelle verden, og mener at denne skiller seg fra den sosiale verden fordi den kan rettferdiggjøres og «forklares» (Berger & Luckmann, 2006, s. 76). Institusjonenes betydning er ikke tilgjengelig gjennom hukommelsen, og må derfor læres. Legitimeringen av den institusjonelle verden må skje konsekvent og dekkende, og den samme historien må bli gjenfortalt (Berger & Luckmann, 2006, s. 76). Dette vil gjelde både kognitive og normative tolkninger, og disse legitimeringene innlæres av den nye generasjonen gjennom sosialiseringssprosessen. På denne måten blir den nye generasjonen ført inn i den institusjonelle orden (Berger & Luckmann, 2006, s. 77). Dette er et sosialkonstruktivistisk syn på virkeligheten. Hvordan mennesker alene og sammen med andre

skaper en objektiv virkelighet. Virkeligheten kan altså anses som skapt av samfunnet, og på en liknende måte kan vi se på kunnskap og læring.

Læring vil innenfor et slikt perspektiv kunne være et resultat av mange ulike prosesser og miljøfaktorer. Læring er et komplekst og sammensatt fenomen som har skapt grobunn for ulike, konkurrerende perspektiver på læring. Begrepet har innenfor utdanningsforskning, blitt definert som «en prosess der eleven/studenten endres på grunn av at eleven har lært noe nytt, fått ny kunnskap, nye ferdigheter og verdier» (Prøitz, 2015, s. 28). På denne måten kan elevens oppførsel sees i sammenheng med endring i læring (Prøitz, 2015, s. 29). Læring kan også betraktes som to ulike typer prosesser. Den ene prosessen er en indre psykologisk prosess der nye impulser, tas opp, behandles og kobles sammen med elevens allerede ervervede kunnskap, mens den andre prosessen fokuserer på elevens interaksjon i kulturelle, sosiale og materielle omgivelser (Prøitz, 2015, s. 29).

Både «Generell del av læreplanverket» og «Overordnet del av læreplanverket», som jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 4.1.3, gir uttrykk for et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn (Utdanningsdirektoratet, 2015b; Utdanningsdirektoratet, 2018b). Et konstruktivistisk læringssyn legger vekt på at elevers læring må knyttes til egne erfaringer og interesser, i tillegg til at nye ferdigheter, nye holdninger og ny kunnskap utvikles best gjennom samspillet mellom tilpassete læremidler, tilpasset undervisning og egenaktivitet. Et konstruktivistisk kunnskapsyn legger tilsvarende vekt på at kunnskapsutvikling konstrueres aktivt og gradvis av hvert enkelt menneske. Dette skjer på grunnlag av tidligere forståelse, viten, erfaringer, interesser, holdninger og ferdigheter. Faktorer som dette er påvirket av samfunnsmessige føringer som styrer valg av problemstillinger, formidling, emneområder og metoder (Koritzinsky, 2014, s. 33).

Lærende individer er ikke løsrevet fra sine sosiale pedagogiske og faglige sammenhenger. Lærings- og kunnskapsinnholdet i undervisning, studier og forskning er i stor grad påvirket av politiske, økonomiske og kulturelle interesser og verdier. De individuelle læringsprosessene inngår i et sosialt samspill. Kanskje spesielt i et fag som samfunnskunnskap, der en rekke føringer fra blant annet massemedier, familie og lokalsamfunn, og nær kontakt med medelever og lærere, gjør at individet utvikler sine ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Læringsprosesser og kunnskapsutvikling er derfor viktig å forstå også som en sosial konstruksjon (Koritzinsky, 2014, s. 33).

2.3 Læringsstrategier – framgangsmåter for å organisere sin egen læring

2.3.1 Hva er læringsstrategier?

Utdanningsdirektoratet (2015a) definerer læringsstrategier som «framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring». Strategiene de refererer til er strategier for planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid, for å nå kompetansemålene. Refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av denne kunnskapen i nye situasjoner, faller også inn under Utdanningsdirektoratets definisjon (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Begrepet «læringsstrategier» blir, i Kunnskapsløftet, brukt som et overordnet begrep for strategier i flere ferdigheter og fag.

I videre forstand er læringsstrategier alle tanker, handlinger, oppfatninger eller følelser som legger til rette for tilegnelse, forståelse, bruk eller overføring av kunnskap og ferdigheter i ulike kontekster. Det kan være alt fra repetering for å memorere en ordliste, til bruk av utdyping og organisering for å integrere, kode og for senere å huske og bruke kunnskap. Læringsstrategier er med på å gjøre kunnskapen som skal læres mer meningsfull. Strategier for læring er også en koordinering av kognitive og motivasjonelle ressurser til hjelp for å nå et læringsmål (Weinstein et al., 2015, s. 712). I prinsippet kan begrepet «læringsstrategier» omfatte alle aktiviteter en elev selv setter i gang for å bedre sin egen læring (Furnes & Norman, 2013, s. 118). Læringsstrategier er altså et hjelpemiddel en tar i bruk når en skal arbeide med fagstoff, men også et hjelpemiddel til å lære hvordan en lærer. Dette er hva som skiller læringsstrategier fra «studieteknikk». De handler om mer enn studietekniske ferdigheter, som effektiv bruk av ordliste, utforming av tabeller og bruk av stikkordsregister (Båslund, 2009, s. 14).

Læringsstrategier er et viktig tema for skolen, dette fordi måten eleven utfører læringsarbeidet på har betydning for læringsutbyttet. Det handler ikke om å finne enkle teknikker, eller lure triks, men derimot om å velge læringsstrategier som passer til den utfordringen den enkelte står overfor (Elstad & Turmo, 2006, s. 16). Innenfor rammeverket av kvalifikasjoner for høyere utdanning har læringsutbytte fått en sentral plass. Rammeverket definerer læringsutbytte som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, hvor læringsstrategier blir forstått både som et læringsutbytte i seg selv og som et middel for å øke dette (Furnes & Norman, 2013, s. 118).

Jeg vil videre redegjøre for ulike læringsstrategier knyttet til det sosio-kognitive perspektivet, som forsøker å belyse menneskers forståelse av og tanker om egen læring (Hopfenbeck, 2014, s. 35). Først følger en kort, historisk redegjørelse av begrepet

læringsstrategi, etterfulgt av en forklaring av hva læringsstrategier *ikke* er, ettersom mange forveksler *læringsstrategi* med *læringsstil*.

2.3.2 Et historisk blikk på læringsstrategier

At det er viktig å få forståelse for og å innhente kunnskap om et individs evne til å identifisere, reflektere over, forbedre og kontrollere dets læringsprosesser og -resultater, har en visst lengde. Det hele startet med studiet om «mnemonics», memorering, i tillegg til Sokratiske undervisningsmetoder. Til tross for dette, var det ikke før omkring 1975 en kunne merke en progresjon innen forståelse for «å lære å lære», og for ulike metoder for å forbedre dette (Weinstein et al., 2015, s. 712). Tidligere var det mye fokus på å utvikle ulike teorier og metoder. Den tidligere forskningen på «minnet» undersøkte de klassiske memoreringssystemene for å forsøke å forstå de kognitive prosessene bak hvorfor memorering oppstår, og bruken av dette. På 1970-tallet ble begrepet «metakognisjon», å tenke over tanker, for første gang nevnt i blant annet arbeidet til Flavell (Flavell, 1979). Fokuset er her på kunnskap, refleksjon og analyser om hvordan mennesker lærer og tenker. Med fokus på begrepene *kognisjon* og *metakognisjon*, begynte forskningen gradvis å omhandle kognisjon, ulike variabler som påvirker kognisjon og i hvilken grad kognisjon kan bli påvirket av opplæringen. Sistnevnte forskning er den som mest direkte førte til studier om «å lære å lære» (Weinstein et al., 2015, s. 713). Forskningen omkring «å lære å lære» ekspanderte på 1980- og 1990-tallet (Weinstein et al., 2015, s. 714).

I den norske skolen ser en et økende fokus på bruk av metakognitive strategier og dybdelæring (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016; NOU, 2014:7). Dette fokuset er blant annet å finne i samfunnsfaget ved innføringen av Utforskeren i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Begrepet «læringsstrategier» ble for første gang nevnt i norske styringsdokumenter i 1995, hvor læringsstrategier ble ansett som en metakognitiv kompetanse som fremmer læring. Begrepet ble sett i sammenheng med et konstruktivistisk læringssyn som legger til grunn at det er viktig å skape forutsetninger for en helhetlig læring, hvor barn og unge får innsikt i egen læringsprosess (NOU 1995:26, s. 164). Med Kunnskapsløftet i 2006 kom det en rekke føringer som omhandler læringsstrategier. Skolen skal blant annet stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier, som inngår i tredje punkt i «Læringsplakaten» i «Prinsipper for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Resultater fra PISA-undersøkelsen i 2003 kan være en årsak til slike føringer. Her ble det fastslått at elever i norsk skole har et lite repertoar av læringsstrategier. I tillegg dokumenterte undersøkelsen sammenhenger mellom repertoar av læringsstrategier og faglige prestasjoner (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004, s. 260).

Fokuset på at elevene skal utvikle et repertoar av læringsstrategier, og bli bevisste sin egen læring, har økt med stor hastighet de siste årene. Elevene skal ikke kun utvikle enkelte teknikker, de skal lære seg å lære. Det er skolens ansvar å veilede elevene i denne retningen. Inneholder repertoaret av læringsstrategier også metakognitive strategier, har elevene redskaper for livslang læring (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 145).

2.3.3 Læringsstrategi og læringsstil

Læringsstrategier er, som tidligere definert, «framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Læringsstiler, fokuserer også på den enkeltes tilegnelse av ny informasjon, men handler om hvordan individer begynner å konsentrere seg om, absorbere, prosessere og beholde ny denne informasjonen (Dunn & Dunn, 1993, s. 2). Det er viktig å være klar over at læringsstrategi er noe annet enn læringsstil (Weinstein et al., 2006, s. 33). Imsen (2015) skriver at «[l]æringsstrategier [ikke må] forveksles med *læringsstiler*» (Imsen, 2015, s. 131). Mennesker har ulike læringsstil, det vil si at hvert individ har sin måte å lære på. Læringsstrategier, forteller på sin side noe om hvordan alle mennesker lærer (Imsen, 2015, s. 262). Læringsstiler er rettet mot individet og fokuserer på personlighetstrekk. Begrepet sier noe om individets personlige læringspreferanser. Læringsstrategier sier derimot, som tidligere nevnt, noe om framgangsmåter i læringsprosessen (Imsen, 2015, s. 263).

Innenfor strategiperspektivet vil den enkeltes kunnskaper om og innsikt i egne læringsstrategier i forhold til aktuelle faglige oppgaver og utfordringer være sentralt. Dette betyr at læringsstrategiene er under bevisst kontroll, og at de derfor kan endres og utvikles gjennom undervisning og trening. Dette gjør læringsstrategier pedagogisk tilgjengelige. De kan modifiseres og endres, i motsetning til læringsstiler (Pettersen, 2008, s. 15). Forenklet kan en si at læringsstrategier er noe eleven kan lære slik at de kan tilpasse seg selv ulike formål og læringsoppgaver, mens læringsstiler er egenskaper ved eleven som læreren bør tilpasse læringsmiljøet til (Andreassen, 2014, s. 219).

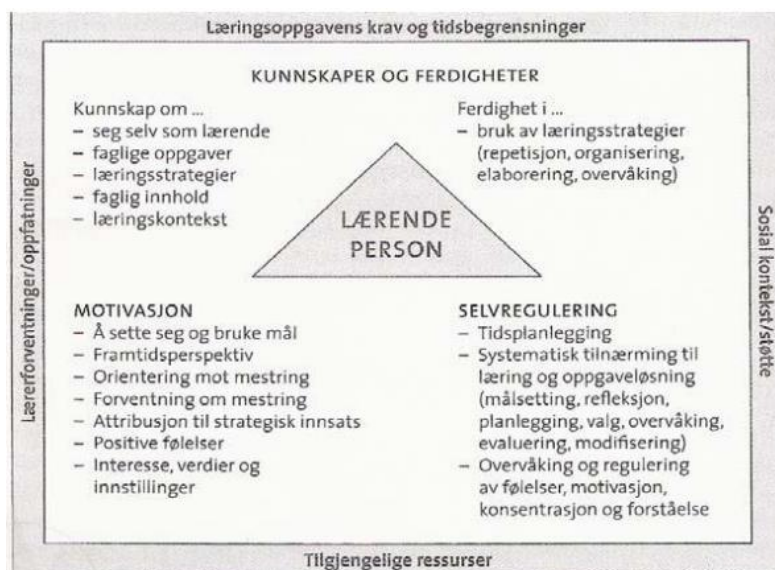
Denne oppgaven fokuserer kun på læringsstrategier, altså framgangsmåter i læringsprosessen som er pedagogisk tilgjengelige, ikke personlighetstrekk ved elevene. Videre vil det redegjøres for ulike typer læringsstrategier. Det finnes flere typer læringsstrategier, blant annet fagspesifikke (Furnes & Norman, 2006, s. 119; Andreassen, 2014, s. 222). Denne oppgaven begrenses til å redegjøre for kognitive- og metakognitive-, sosiale-, emosjonelle- og motivasjonelle-, og selvreguleringsstrategier.

2.4 Læringsstrategier – redskaper for strategisk læring

2.4.1 Strategisk læring

«Strategisk læring» skiller seg fra enkle teknikker og læringsstrategier. Det er en mer omfattende prosess, hvor elevene er rasjonelle og effektive i måten de tilnærmer seg læringsoppgaven på (Imsen, 2015, s. 139). I sammenheng med et økt fokus i forskningen omkring «å lære å lære» på 1980- og 1990-tallet, ble det tydelig at et antall ulike faktorer var med på å påvirke både valg av strategi og hvilken strategi en elev tok i bruk. En fant for eksempel ut at det ikke var nok for en elev å ha kjennskap til ulike læringsstrategier, eleven må også vite hvordan de kan brukes og under hvilke forhold det er hensiktsmessig å bruke dem. Andre faktorer som kan være med på å påvirke valg av læringsstrategier er sosiale kontekster, slik som i en utdanningskontekst, generelt, og i hvert enkelt klasserom. Støttevariabler påvirker også elevens holdninger og tanker om læring eller motivasjonen for å lykkes. Eleven må ha både kortsiktige og langsiktige læringsmål. Læringsmål kan virke motiverende for bruk av læringsstrategier (Weinstein et al., 2015, s. 714).

Weinstein og hennes kollegaer (2015) utviklet i «The Cognitive Learning Strategy Project» ved University of Texas i Austin i USA, en modell for strategisk læring. Modellen (figur 1) oppsummerer de komponenter som har størst innvirkning på elevers tilegnelse og bruk av læringsstrategier, og er en utvidelse av den tidligere modellen utviklet av Weinstein og Meyer i 1986. Fokuset i denne modellen er de ulike variabler som påvirker strategisk læring, altså målrettet læring (Weinstein et al., 2015, s. 714). For å tilrettelegge for strategisk læring må variablene i modellen fungere «sammen». Hvilke elementer som er viktigst bestemmes av elevens læringsmål, tidligere kunnskap, tidligere erfaringer og trekk ved oppgaven (Weinstein, Jung & Acee, 2010, s. 328). Modellen kan danne et teoretisk utgangspunkt for undervisning i og kartlegging av selvregulert og strategisk læring. Gjennom kartleggingen kan en få informasjon om elevers nåværende kompetanse og på hvilke område de trenger hjelp på (Weinstein et al., 2006, s. 40).



Figur 1: Modellen for strategisk læring

(Hentet fra Weinstein et al., 2006, s. 29).

Det kommer frem av modellen at en strategisk elev innehar en rekke kunnskaper og ferdigheter, og har evne til å motivere og regulere seg selv, i tillegg til at det er en rekke rammebetingelser som preger læringen. Jeg vil starte med å redegjøre for hva det vil si å være en selvregulert og strategisk elev, for deretter å redegjøre for de ulike elementene i modellen.

2.4.2 Den selvregulerte og strategiske elev

Selvregulert læring kan defineres som en «aktiv og konstruktiv prosess hvor elevene setter mål for sin læring og deretter forsøker å overvåke, regulere og kontrollere deres forståelse, motivasjon og oppførsel, styrt og begrenset av deres mål og kontekstuelle egenskaper i deres miljø» (Pintrich, 2000, s. 453, min oversettelse). På denne måten fremstilles den ideelle autonome elev; en elev som er i stand til å styre sin egen atferd, følelser og tanker, i forhold til omgivelsene, for til slutt å nå sine læringsmål (Hopfenbeck, 2014, s. 20). Selvregulert læring forutsetter kunnskap om hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke, egen motivasjon og overvåking og kontroll av egne læringsprosesser. Det handler om å bevisstgjøre alle elever på hvordan de kan lære seg strategier for å tilegne seg kunnskap (Hopfenbeck, 2014, s. 22). Lærere skal altså ikke kun fokusere på fagets innhold, men også gjøre elevene i stand til å lære på egenhånd gjennom å tilegne seg faget gjennom selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011, s. 360). Dette vil si at selvregulering er en evne som kan anvendes på tvers av disipliner, fag og områder i livet (Hopfenbeck, 2014, s. 21). Om læringen er selvregulert eller ikke, avhenger ikke av om

den er sosialt isolert, men om den lærende viser personlig initiativ, utholdenhet og tilpasningsferdigheter i søken etter læring (Zimmerman, 2015, s. 541).

Den amerikanske læringsteoretikeren Albert Bandura har utviklet den sosial-kognitive teorien, som ser både sosiale omgivelser, ytre atferd, og personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper som tre faktorer som står i samspill med hverandre (Imsen, 2015, s. 66). Tanken er at man ikke kun lærer av egne handlinger, man lærer også av andres (Imsen, 2015, s. 107). I tillegg til dette rettet han fokuset mot at en kan være sin egen læringsmester, fordi vi har evnen til å sette oss mål, forestille oss hva vi er i stand til å klare, og vurdere egne presentasjoner (Imsen, 2015, s. 110). Mennesket har evne til å styre seg selv, gjennom konsekvenser av egne handlinger. Dette er tanken om at elevene har evne til å regulere egen læring. Det at eleven selv har et stort læringspotensial er noe som ofte blir glemt gjennom å fokusere på at elevene skal lære mest mulig (Imsen, 2015, s. 111). Det sosial-kognitive læringsperspektivet faller inn under den dialektiske varianten av konstruktivisme; et kunnskaps- og læringssyn denne oppgaven bygger på. Dette innebærer at eleven må være aktiv i egen læringsprosess og konstruere sin egen kunnskap. Læringen skjer ikke i et vakuum, og omgivelsene og læreren er viktig for å gi elevene gode erfaringer, og for å tilrettelegge for deres konstruksjonsprosess (Brandmo, 2014, s. 180).

I følge Weinstein et al. (2006) sin modell for strategisk læring (figur 1), må elever være selvregulerte for å kunne kalles strategiske. Dette innebærer at de påtar seg mye av ansvaret for egen læring. Selvregulerte elever evaluerer resultatene sine ved hjelp av tilbakemeldinger fra lærer eller medelever. De vet også hvordan de skal overvåke sin egen fremgang (Weinstein et al., 2006, s. 28-29). Videre må de ha kunnskap om konteksten læringen er innfelt i. Dette kan være kunnskap om lærerforventninger og krav til ulike oppgaver. Dersom en elev er selvregulert er den på vei mot å bli strategisk (Weinstein et al., 2006, s. 29), noe jeg vil redegjøre for videre.

Strategiske elever nærmer seg oppgaver og læringsaktiviteter med god innsikt i hvordan de gå frem for å løse dem, i tillegg til en høy forventning om mestring. Disse elevene er også arbeidsomme og besluttsomme når de følger sine mål. De gir heller ikke lett opp, selv om de skulle støte på midlertidige tilbakeslag eller vanskeligheter i læringsarbeidet. Strategiske elever kan avgjøre om de forstår eller ikke forstår lærestoffet, og i tillegg være klar over at å studere og lære er aktive prosesser de i stor grad kan kontrollere selv. Møter de på problemer i læringsarbeidet, vil slike elever på en strategisk måte søke hjelp og veiledning av en lærer, klassekamerat eller et familiemedlem (Weinstein et al., 2006, s. 27). I tillegg til dette har strategiske elever et repertoar av aktuelle strategier eller framgangsmåter lett

tilgjengelig. De kjennetegnes også ved at de har evne og vilje til å bruke disse i situasjoner hvor de ønsker å bedre sin forståelse og læring (Weinstein et al., 2006, s. 28).

I følge modellen for strategisk læring (figur 1) innebærer strategisk læring blant annet ferdigheter og kunnskaper som skal til for å mestre læringssituasjoner. Vilje eller ønske om å omsette kompetansen til handling er også sentralt innen strategisk læring, eksempelvis ved at eleven ser verdien av å handle strategisk. En annen forutsetning er at elevene har tro på at de kan bruke strategiene på en vellykket måte og er motiverte for å bruke sin strategiske kompetanse. Elevene må også, som tidligere nevnt, være selvregulerte for å kunne kalles strategiske. Selvregulerte elever påtar seg mye av ansvaret for å styre egen studievirksomhet og læring (Weinstein et al., 2006, s. 28). Til sist er det viktig at elevene har kjennskap til konteksten læringen er innfelt i. De må kjenne til materielle og sosiale ressurser som er tilgjengelige i læringsmiljøet. Å kjenne til slike ressurser kan hjelpe elevene med å forstå oppgavekrav og lærerforventninger, som vil hjelpe dem med å forstå læringskonteksten de er en del av (Weinstein et al., 2006, s. 29).

Videre vil de ulike momentene som påvirker strategisk læring redegjøres for, men med en annen inndeling enn den som fremgår av modellen. «Ferdigheter» vil bestå av kognitive og metakognitive strategier, selvreguleringsstrategier og sosiale og emosjonelle strategier. I denne oppgaven vil altså «Ferdigheter» omfatte tre av momentene i modellen: «Ferdigheter», «Motivasjon» og «Selvregulering». Jeg vil også gjøre rede for kunnskaper elevene må inneha for å kunne kalles strategiske elever.

2.4.3 Kognitive og metakognitive strategier for læring

Læringsstrategier kan kategoriseres i kognitive og metakognitive strategier, slik som det blant annet har blitt gjort av Weinstein & Hume, Hopfenbeck og i rammeverket for PISA (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Weinstein, Jung og Acee (2010) presenterer tre typer læringsstrategier som kan kategoriseres som kognitive (Weinstein, et al., 2010, s. 323). Disse kognitive læringsstrategiene er *repetisjonsstrategier*, *organiseringstrategier* og *elaboreringsstrategier*. I tillegg til dette presenterer de *overvåkningsstrategier* som regnes for å være en metakognitiv læringsstrategi (Weinstein et al., 2010, s. 326). Dette er alle læringsstrategier strategiske elever har ferdigheter i (Weinstein et al., 2006, s. 32-35).

Skillet mellom kognitive og metakognitive læringsstrategier er uklart, men det er mulig å skissere noen forskjeller. Når de kognitive ferdighetene i den aktuelle oppgaven vektlegges snakker en om kognitive læringsstrategier. Det er strategier som brukes for å tilegne seg, utdype og organisere informasjonen på best mulig og mest meningsfylte måte (Furnes & Norman,

2013, s. 125). Det innebærer prosedyrer eller teknikker eleven benytter med den hensikt å forbedre læringsutbyttet sitt eller å øke sin forståelse for læringsmaterialet (Alexander, Graham & Harris, 1998, s. 134). Metakognisjon handler om kontroll og overvåkning av tenkning, og på samme måte handler metakognitive læringsstrategier mest om kontroll og overvåkning av de kognitive læringsstrategiene en bruker (Furnes & Norman, 2013, s. 125-126).

Generelt har læringsstrategier ulike anvendelighets- og brukbarhetsområder, de er altså ikke universelle i sin bruk (Alexander et al., 1998, s. 132; Weinstein et al., 2015, s. 712). Strategier som kan benyttes innenfor ulike oppgavetyper og fag er generelle kognitive strategier (Alexander et al., 1998, s. 132). Videre vil de ulike læringsstrategiene forklares.

Den første gruppen er *repetisjonsstrategier*. Disse strategiene innebærer repetisjon av lærestoffet, og regnes for å være den enkleste typen av læringsstrategier. Et eksempel kan være at en elev gjentar en definisjon flere ganger (Weinstein et al., 2006, s. 32). Denne type strategier er mest nyttig for memorering og prosessering av ny informasjon på et overflatenivå, men er ikke nyttige dersom en søker dybdeforståelse av læringsmaterialet (Weinstein et al., 2010, s. 324; Pettersen, 2008, s. 77). Repetisjonsstrategier inkluderer vanlige teknikker som markering av tekst med farger, understrekning og omskrivning av tekst med egne ord (Lund, 2006, s. 161).

Neste gruppe er *organiseringstrategier*, som innretter seg mot å organisere informasjonen vi forsøker å lære ved å skjematiskere og strukturere materialet. Et eksempel på en slik strategi kan være en tidslinje (Weinstein et al., 2006, s. 33), lage sammenfatninger, binde sammen tekst ved bruk av egne ord (Lund, 2006, s. 161), og bruk av «kolonneark» (Mork, 2006, s. 131). Slike strategier legger til rette for en dypere forståelse av læringsmaterialet. Sluttproduktet av en slik organisering vil kunne brukes ved en senere anledning, noe som åpner for en videre og dypere forståelse. Ved å organisere læringsmaterialet på denne måten er eleven aktiv i sin læringsprosess (Weinstein et al., 2010, s. 325; Pettersen, 2008, s. 79).

Elaboreringsstrategier er den tredje gruppen av kognitive læringsstrategier. Denne gruppen er den største og mest mangfoldige kategorien. Helt grunnleggende går elaboreringsstrategier ut på å bygge broer mellom det eleven prøver å lære og det den allerede har lært. Slik som ved bruk av organiseringstrategier, fremmer elaboreringsstrategier dypere forståelse (Weinstein et al., 2010, s. 325; Pettersen, 2008, s. 78). Et eksempel på en elaboreringsstrategi kan være at en elev bruker en analogi for å forstå noe (Weinstein, et al., 2006, s. 33), assosierer til andre skriftlige kilder, bruker personlige erfaringer eller eksemplifiserer (Lund, 2006, s. 161-162).

Den siste gruppen er *overvåkningsstrategier*. Disse strategiene brukes for å kontrollere bruken av de øvrige læringsstrategiene, og for å evaluere forståelsen av lærestoffet (Weinstein et al., 2006, s. 33; Lund, 2006, s. 162). Uten overvåkningsstrategier ville læringen vært mangelfull, og elever ville ikke oppfattet feil som kan oppstå på veien mot læringsmålet (Weinstein et al., 2006, s. 33). Eleven er metakognitiv dersom den overvåker, sjekker og vurderer egen forståelse. Eleven er klar over hva den forstår og ikke forstår, og hvordan den kan gå frem for å finne ut at problemene. Dette er tett forbundet med selvregulert læring (Lund, 2006, s. 162), da bruk av metakognitive strategier er sentralt innenfor selvregulering (Pettersen, 2008, s. 79; Weinstein et al., 2010, s. 326).

Overvåkningsstrategier og elaboreringsstrategier inneholder mange av de samme strategiene, men formålet deres er ulikt. Dersom man for eksempel bruker en elaboreringsstrategi vil formålet være blant annet å forbedre forståelsen av et nytt læringsmateriale. Formålet til en overvåkningsstrategi vil være å kontrollere om denne forståelsen er etablert. Overvåkningsstrategier er derfor metakognitive, de overvåker forståelse (Weinstein et al., 2010, s. 326). Noen læringsstrategier kan altså observeres, som ved å lage tankekart, andre er mentale prosesser, som ikke lar seg observere (Hopfenbeck, 2014, s. 36).

Ulike strategier innen repetisjon, organisering og elaborering kan brukes som et hjelpemiddel for aktiv prosessering og læring av ny informasjon. Likevel er det slik at elever er ulike når det gjelder hvilke læringsstrategier som passer for dem, både når det gjelder læringskontekster og -oppgaver. Derfor er det viktig at elever utvikler et repertoar av læringsstrategier, både innad og på tvers av disse kategoriene. Dette både for å utvikle preferanser, men også for å ha ulike strategier å falle tilbake på dersom deres preferanser ikke skulle fungere (Weinstein et al., 2006, s. 33; Weinstein et al., 2010, s. 326). Utviklingen av slike preferanser er hva Weinstein et al. (2006) kaller et «verktøysett» som elevene kan bruke fleksibelt for å skape og gjenskape forståelse dersom de skulle møte problemer under arbeidet (s. 33). Videre vil jeg redegjøre for selvreguleringsstrategier som, slik tidligere nevnt, henger tett sammen med metakognitive strategier for læring (Lund, 2006, s. 162; Pettersen, 2008, s. 79; Weinstein et al., 2010, s. 326).

2.4.4 Selvreguleringsstrategier

Selvregulering kan altså skje i samspillet mellom kognisjon og metakognisjon, men dette er bare ett aspekt ved selvregulering. Selvreguleringen er også påvirket av andre faktorer som ikke nødvendigvis har å gjøre med selve den kognitive aktiviteten. Det kan være faktorer som grad av målorientering og elevens motivasjon. En må ta høyde for at selvregulering er påvirket av et

bredt spekter av faktorer knyttet til situasjonen, oppgaven og personen, og forholdet mellom overvåkning og kontroll må derfor forstås innenfor et bredere rammeverk (Furnes & Norman, 2013, s. 138).

For å styre slike faktorer kan eleven ta i bruk *selvreguleringsstrategier*. Disse strategiene brukes for å styre og skape en oversikt over kognitive, motivasjonelle, emosjonelle og miljømessige faktorer som påvirker læringen (Weinstein et al., 2010, s. 323). Selvreguleringsstrategier er et verktøy elever kan bruke for å «finpusse» sine strategiske tilnærminger, og for å utvikle mer effektive studierutiner (Weinstein et al., 2010, s. 326). Det er også metoder et individ selv tar initiativ til å bruke for å forbedre sin egen læring, som for eksempel en flerdelt plan for å løse et problem (Zimmerman, 2015, s. 541).

Innen selvregulering er *målsetting* en viktig strategi; hvordan eleven velger seg ut læringsmål og planlegger for å nå dette målet. For å nå dette målet vil eleven kanskje måtte velge en repetisjonsstrategi, to elaboreringsstrategier og en organiseringsstrategi. Deretter er det viktig at dette *overvåkes*, som også er en selvreguleringsstrategi. En annen strategi er *evaluering* av hvorvidt bruken av læringsstrategiene var nyttig. Eleven kan for eksempel vurdere om tiden brukt på å lage et tankekart var verdt det i forhold til læringsutbyttet. (Pettersen, 2008, s. 79; Weinstein et al., 2010, s. 326).

Selvreguleringsstrategier brukes som nevnt for å styre og skape en oversikt over kognitive, motivasjonelle, emosjonelle og miljømessige faktorer som påvirker læringen (Weinstein et al., 2010, s. 323), kognitive strategier brukes blant annet for å forbedre læringsutbyttet, og metakognitive strategier brukes for å kontrollere om disse forbedringene har funnet sted (Weinstein et al., 2010, s. 326). Likevel er ikke disse strategiene alene om å virke inn på elevenes læring; også sosiale og emosjonelle strategier er et redskap på veien mot dette. Dette vil redegjøres for videre.

2.4.5 Sosiale og emosjonelle strategier for læring

Kognitive strategier for læring krever en innsats fra elevens side. Bruken er tidkrevende, og involverer ofte flere, interaktive steg. Derfor er det viktig at eleven er motivert og ønsker å ta initiativ til å opprettholde bruken av strategier. Det er også viktig at eleven ser på strategiene som nyttige og effektive, slik at de anses som gode verktøy for å nå ulike mål (Weinstein et al., 2015, s. 712).

Sosiale og emosjonelle læringsstrategier dreier seg om nettopp dette. Det handler om en indre tale for å opprettholde innsatsvilje i møte med krevende oppgaver og lærestoff, og om samspill og samarbeid med andre for å lette læringen (Øzerk, 2011, s. 84). Læreren kan hjelpe

elevene med å stille spørsmål til seg selv med tanke på å kontrollere og regulere egne tankeprosesser (Øzerk, 2011, s. 85). Utholdenhet, selvkontroll, selvtillit og motivasjon for å nå mål er eksempler på sosiale og emosjonelle kompetanser som kan være med på bedre elevens læringsutbytte (NOU 2014:7, s. 38). Eksempler på slike strategier er å delta i kooperative læringsaktiviteter, deltakelse i interpsykologiske prosesser, samspill og samarbeid med andre, å undersøke på internett, i referansebøker og liknende, eller å spørre andre når en ikke forstår, og til slutt å opprettholde innsatsvilje og snakke med seg selv i møte med krevende lærestoff (Øzerk, 2011, s. 84).

Strategisk læring innebærer at elevene har tilgang til ulike læringsstrategier, slik at de selv kan velge strategier som hjelper dem å nå læringsmålene, og slik at de har flere alternativer i bakhånd dersom det skulle oppstå problemer under arbeidet (Weinstein et al., 2006, s. 32). Men, strategiske læring omfatter ikke bare ferdigheter. Elevens kunnskap er også viktig. Videre vil jeg redegjøre for dette.

2.4.6 Strategiske kunnskaper

Weinstein et al. (2006) kategoriserer ulike kunnskaper en trenger for å bli en læringseksperter i fem områder. Områdene er som følger; kunnskap om seg selv som lærende person, kunnskap om faglige oppgaver, kunnskap om læringsstrategier, bakgrunnskunnskap og kunnskap om læringskonteksten. Samtlige har betydning for bruken av læringsstrategier (Weinstein et al., 2006, s. 31).

Kunnskaper om seg selv som lærende person går i hovedtrekk ut på at en som lærende må kjenne seg selv, og hva som kan være med på å fremme læring og motsatt. Dette er et viktig ledd i utviklingen av metakognitiv bevissthet (Weinstein et al., 2006, s. 31), som innebærer å kunne reflektere og tenke over egen tenkning (Hopfenbeck, 2014, s. 41), og evnen til strategisk tenkning i lærings situasjoner (Weinstein et al., 2010, s. 326). Innsikt i både svake og sterke sider ved seg selv, slik som angst, stress, motivasjon og holdninger, kan gi lærende personer informasjon i situasjoner eller om områder der de kan forvente å møte utfordringer. Dette kan gi muligheter for planlegging i forkant, for å unngå eller minske et eventuelt problem. En lærende person bør også ha kunnskap om sine tilgjengelige, indre, personlige ressurser, slik som aktivisering av læringsstrategier, tidsplanlegging, følelser og motivasjon (Weinstein et al., 2006, s. 31). Elevenes forkunnskap og hverdagsforestillinger bygger på tanken om at ingen elev starter med blanke ark, og at undervisningen derfor må bygge på elevenes bakgrunnskunnskap og hverdagsforestillinger. En tilknytning til og innsikt i etablert kunnskap er nødvendig for at ny kunnskap og nye begreper skal få innpass (Lund,

2006, s. 160). Metakognitiv bevissthet omhandler ikke utlukkende om kunnskap om seg selv som lærende, men også kunnskap om læringsstrategier og faglige oppgaver (Weinstein et al., 2006, s. 31).

Den andre kategorien er *kunnskap om faglige oppgaver*, og viser til at den lærende forstår hva som kreves av den for å mestre gjennomføringen av bestemte faglige oppgaver. Den lærende har også kunnskap om hvor mye tid man må beregne for å nå sitt mål, og hvordan man skal gå frem for å løse de ulike oppgavene. Et eksempel er oppgaver som inneholder instruksjoner av typen «gjør rede for» og «drøft». Slike oppgaver har vist seg å være et utbredt problem blant ungdom, fordi mange mangler kunnskap om hva som skiller disse to ulike formene for oppgaveløsning (Weinstein et al., 2006, s. 32).

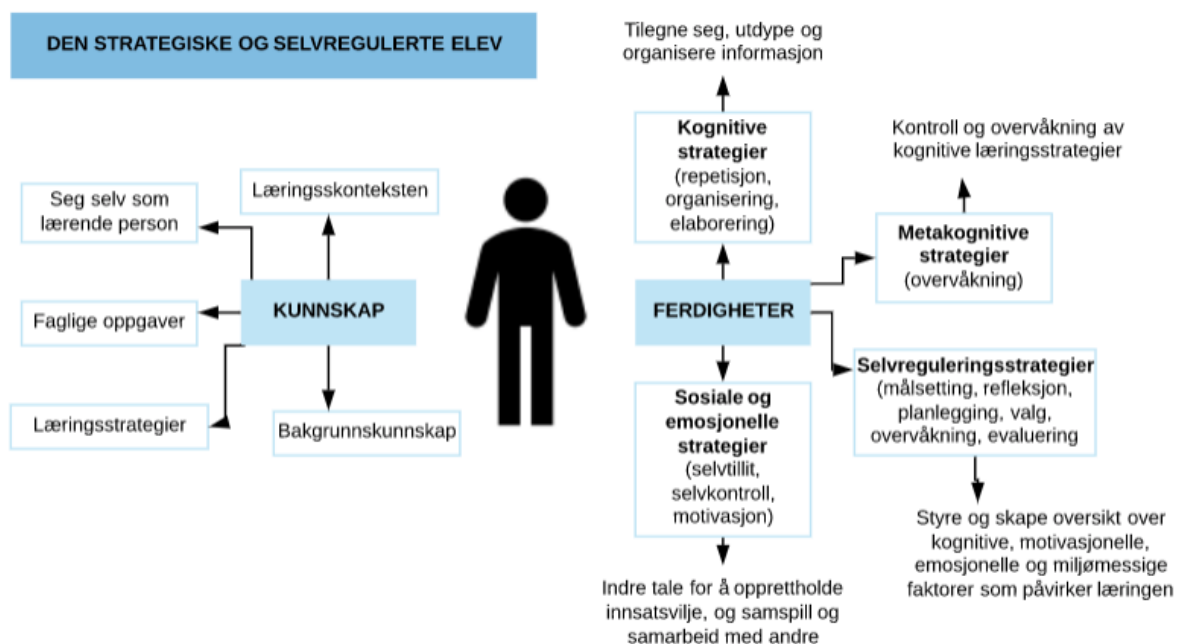
Kunnskap om læringsstrategier utgjør den tredje kategorien. De viktigste tankereditenskapene vi har for å nå våre læringsmål er læringsstrategier. Disse hjelper oss med å overvåke fremgang i læringen, skape mening, og lagre informasjon som gjør det enklere å huske og bruke den i fremtiden. Som jeg tidligere har gjort rede for, er det ulike former for læringsstrategier. Felles for dem alle er elevenes aktive engasjement, som er vesentlig for meningsfylt læring. Elever som lærer strategisk har tilgang til ulike strategier, slik at de kan velge mellom dem for å nå ulike læringsmål (Weinstein et al., 2006, s. 32). De har også alternativer i bakhånd i form av tilnærminger til problemer som kan oppstå underveis (Weinstein et al., 2006, s. 32; Pettersen, 2008, s. 92). Ved aktivt å forsøke å lære og bruke læringsstrategier skapes ny mening og det blir etablert ny kunnskap (Weinstein et al., 2006, s. 32).

Bakgrunnskunnskap, eller kunnskap om innhold, er den fjerde kategorien. Dersom en elev allerede vet noe om et spesielt område eller emne, vil det være enklere for elevene å lære noe nytt innenfor disse områdene eller emnene. Bakgrunnskunnskapen en elev bringer med seg inn i en læringssituasjon er trolig den viktigste enkeltfaktoren for hva eleven forstår eller husker av et gitt lærestoff (Weinstein et al., 2006, s. 35). Videre er det viktig at denne kunnskapen knyttes til begrepsbasert læring, hvor kunnskapen knyttes til begrepsforståelse, sentrale begreper og begrepsdanning (Lund, 2006, s. 160). Likevel er det ikke før gjennom interaksjon med de andre elementene og komponentene i modellen for strategisk læring, at denne faktoren først og fremst får betydning (Weinstein et al., 2006, s. 35). Derfor er det viktig at en slik begrepsbasert læring legges til rette slik at elevene kan anvende kunnskapen, som antakeligvis skjer best gjennom diskusjoner og faglig fokusert samtale, fulgt av ulike former for skriftlig bearbeiding (Lund, 2006, s. 160).

Den femte og siste kategorien er *kunnskap om læringskonteksten*. Det er viktig at elevene vet hva læreren legger til grunn i evalueringer, og hva resultatet av evalueringen vil bety for dem. Derfor er kunnskap om lærerens oppfatninger og forventninger viktig. Elevene må også ha kunnskap om viktighet og relevans lærestoffet de jobber med har for fremtidige faglige, personlige, yrkesmessige og sosiale mål. Ved å gjøre elevene klar over en fremtidig relevans og bruksverdi blir det også enklere for dem å innse nødvendigheten av læringsstrategier. Både bruk av og kunnskap om slike strategier kan ha langsiktige positive konsekvenser (Weinstein et al., 2006, s. 35).

Jeg har nå redegjort for en rekke ulike elementer ved strategisk læring, som på ulike måter påvirker elevenes læring. I neste del vil jeg prøve oppsummere teorien i en modell.

2.4.7 Strategisk læring – oppsummering



Figur 2: Den selvregulerte og strategiske elev (egenutviklet modell).

Ovenfor vises en egenutviklet modell som er et forsøk på å oppsummere den gjennomgåtte teorien om elever og læringsstrategier. Det viser seg at det ikke holder kun å ha kunnskaper om læringsstrategier, men det er nødvendig også å ha kunnskaper om læringskontekst, faglige

oppgaver og bakgrunn for å bli strategisk og selvregulert. Dette inkluderer kunnskap om hvordan læringsstrategiene kan brukes og når det er hensiktsmessig å bruke dem, i tillegg til kunnskap om sosiale kontekster generelt, og i klasserommet. Det er også sentralt at eleven klarer å sette seg læringsmål, både kort- og langsiktige, noe som virker motiverende for bruk av læringsstrategier (Weinstein et al., 2015, s. 714). De ulike elementene i figur 2 må alle være tilstede for å oppnå strategisk læring, slik som en også kan se i figur 1.

Læreren skal altså ikke kun fokusere på fagets innhold, men også gjøre elevene i stand til å lære på egenhånd (Hopfenbeck, 2011, s. 360). Modellen for strategisk læring (figur 1) viser en rekke rammebetingelser som preger elevens strategiske læring. Lærerforventinger og -oppfatninger er en av disse betingelsene (Weinstein et al., 2006, s. 29). Læreren spiller en viktig rolle i denne omfattende prosessen, i tillegg til at lærerens arbeid danner betingelser for elevenes arbeid. Læreren som støttespiller i denne prosessen vil redegjøres for i neste del.

2.4.8 Læreren som støttespiller og tilrettelegger

På veien mot å bli selvregulerte og strategiske elever, vil veiledning og støtte fra lærer spille en sentral rolle. Elevene handler altså ikke alene. Det kreves kontroll og vurdering av iverksatte strategier. I læringsprosessen skal læreren være en støttespiller og tilrettelegger i elevens aktive rolle, men det er ikke før elevene tar i bruk strategiene på egenhånd at de blir læringsstrategier (Elstad & Turmo, 2006, s. 15). Læreren støttende inngrep skal være omvendt relatert til elevenes kompetansenivå, som er grunntanken i «scaffolding».

«Scaffolding» er sentralt innen Vygotskijs teori om «den proksimale utviklingssonen», en teori jeg ikke kommer til å gå nærmere inn på grunnet oppgavens omfang. Det var antagelig Jerome Bruner som fant opp begrepet i sammenheng med problemløsning og undervisning. Tanken er at jo større problemer elevene får med oppgaven, desto mer støtte, veiledning og hjelp, må eleven få, og motsatt (Imsen, 2015, s. 194). Læreren har altså stor betydning for utvikling av selvregulert læring. En viktig forutsetning for dette er blant annet at lærerne følger opp elever som ikke klarer å arbeide under løsere rammer (Hopfenbeck, 2014, s. 43). Bruk av læringslogg er et redskap lærere kan bruke i undervisningen, dette bidrar til egenvurdering og utvikling metakognisjon. En læringslogg finnes i ulike varianter, likt for alle er at lærerne gir logger til elevene etter en avsluttet arbeidsoppgave. Det kan være fra alt mellom en totimers økt til et lengre prosjektarbeid. Elever som får slike logger får støtte til å strukturere eget arbeid, i tillegg til at de blir vant til å vurdere eget arbeid regelmessig (Hopfenbeck, 2014, s. 60).

Det er også viktig at en lærer er klar over at dersom undervisningen skal være god, må eleven spille en aktiv rolle i prosessen med å tilegne seg kunnskap, eleven må derfor ha en strategisk oppmerksomhet knyttet til eget læringsarbeid (Elstad og Turmo, 2006, s. 13; Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 142). Som tilrettelegger må læreren også ha en grunnholdning til læringsstrategier som innebærer at ikke er individuelle egenskaper, men heller er verktøy elever kan ta i bruk dersom undervisningen legger opp til det. Dette innebærer at læreren har et dynamisk syn på læring. Elevers evne til å ta nytte av undervisningen bør altså ikke anses som påvirket av stabile individuelle forskjeller. Et slikt læringssyn er statisk, og bygger på elevenes læringsstil, ikke læringsstrategi (Furnes & Norman, 2013, s. 136). I tillegg til dette er det viktig at en lærer er klar over at læringsstrategier kan overføres til å gjelde alle fag. Strategier for læring som kan komme til nytte på tvers av fag, er noe elevene skal få undervisning i. Tanken er at elever skal kunne anvende læringsstrategier de har lært i ett fag eller i én læringssituasjon, i andre fag og i flere læringssituasjoner (Furnes & Norman, 2013, s. 137).

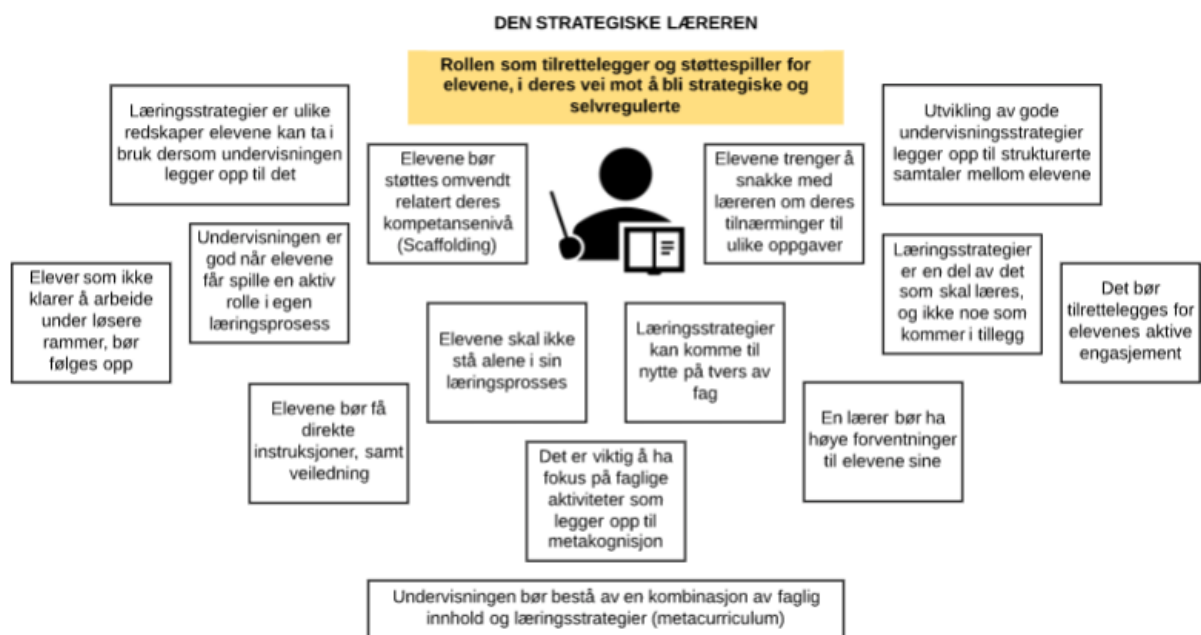
Forskning viser at hvordan elevenes læring blir organisert er det samme, så lenge det viktigste blir ivaretatt, altså et sterkt fokus på faglige aktiviteter. Dette er spesielt aktiviteter som utfordrer elevene til å tenke over hvordan de skriver og leser, nemlig utvikling av metakognisjon. I tillegg til dette er aktiviteter som inkluderer diskusjoner viktige, gjerne i samarbeidslæring og parvurdering. Samtidig er det viktig at lærere gir direkte instruksjoner. Lærere som lærer elevene ulike strategier for å løse oppgaver, modellerer og forklarer, samtidig som de veileder elevene i det faglige arbeidet, vil bidra til at elevene får en opplevelse av at læringsstrategier har en reell funksjon. Læringsstrategier bør bli sett på som en del av det som skal læres, og ikke noe som kommer i tillegg. Dyktige og effektive lærere legger vekt på å utvikle elevenes autonomi og selvregulering som en del av opplæringen, i tillegg til at de har høye forventninger til elevene sine. Dette vil gjøre elevene i stand til å lære, også for resten av livet (Hattie, 2009, s. 259).

Elevenes tenkning er sentral i utvikling av egnede strategier og selvregulering, og det er derfor viktig å jobbe for å få elevene til å reflektere og tenke over egen læring. For at læreren skal få innsikt i elevens tanker rundt læringsstrategier, trenger man tid til å snakke med dem og diskutere hvilke tilnærminger de bruker til ulike oppgaver. Samtaler som dette er ikke kun et hjelpemiddel for lærerne slik at de kan forstå elevene bedre, men samtaler vil også hjelpe elevene med å forstå seg selv bedre i læringsprosessen. Rent praktisk er dette problematisk, spesielt med tanke på tid. Derfor er utviklingen av gode undervisningsstrategier viktig, og er en vesentlig del av arbeidet med læringsstrategier. Dette handler blant annet om å organisere undervisningen ved for eksempel bruk av strukturerte samtaler i elevpar eller -grupper. På

denne måten vil elevene være ressurser for hverandre, hvor de lærer å støtte hverandre faglig (Hopfenbeck, 2014, s. 36).

Det har lenge vært uenighet om hvordan elevene skal lære om læringsstrategier. Weinstein (2010) fant at den beste måten å undervise om læringsstrategier er å kombinere både fagspesifikk undervisning, og generell undervisning om læringsstrategier. Dette er hva hun kaller et *metacurriculum*. På denne måten vil ikke eleven kun lære om samfunnsfag, men også lære hvordan en tenker som en samfunnsviter. Samtidig er det viktig å være klar over at for elever som har mangelfulle ferdigheter og kunnskaper om læringsstrategier, vil det være hensiktsmessig å lære om slike strategier adskilt fra fag før man kombinerer læringsstrategier og fag (Weinstein et al., 2010, s. 328).

Det kommer frem at lærernes rolle som støttespiller og tilrettelegger, har stor betydning for utvikling av læringsstrategier (Elstad & Turmo, 2006, s. 15). Samtidig er det viktig at læreren lar elevene jobbe selvstendig, lar dem ta aktiv del i egen læringsprosess (Elstad og Turmo, 2006, s. 13; Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 142), og legger til rette for samarbeid mellom elevene (Hopfenbeck, 2014, s. 36).



Figur 3: Den strategiske læreren (egenutviklet modell).

Ovenfor vises figur 3, en egenutviklet modell hvor jeg forsøker å vise trekk ved den strategiske læreren, basert på den gjennomgåtte forskningen. Modellen viser kunnskaper læreren har i rollene som støttespiller og tilrettelegger. Lærernes kunnskaper om hva som kreves som støttespiller, veileder og tilrettelegger er en forutsetning for at elevene klarer å tilegne seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter innen strategisk læring (figur 2), samtidig

som at undervisningen bør bestå av et *metacurriculum*. Elevenes læringsutbytte bør være en kombinasjon av fag og læringsstrategier (Weinstein et al., 2010, s. 328). I neste del av oppgaven vil jeg redegjøre for valg og bruk av metode.

3 METODE

3.1 Metodiske valg

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for metodiske valg, svakheter og etiske betraktninger. Oppgaven bygger på to ulike forskningsdesign, empirisk-kvantitativt og -kvalitativt, både spørreundersøkelse, innholdsanalyse og intervjuer. Flere metoder er altså brukt i dette arbeidet.

I del 2.2 gjorde jeg rede for et sosialkonstruktivistisk syn på læring og kunnskap, og hvordan dette synet også gjenspeiler arbeidet mitt (Berger & Luckmann, s. 76). I arbeidet mitt har jeg vært påvirket av tanken om at all erfaring er subjektiv, individuelt tolket og organisert, og til slutt oppfattet som en realitet (Pritchard & Woollard, 2010, s. 9), og ønsker i denne delen av oppgaven å reflektere over hvordan dette kan ha påvirket datamaterialet, og mine analyser.

3.1.1 Hvorfor metode?

Forskningens hensikt er å frembringe troverdig og gyldig kunnskap om virkeligheten, og for å oppnå dette må forskeren ha en strategi for framgangsmåten. Denne strategien er metoden (Jacobsen, 2016, s. 15). Metode dreier seg altså om å prøve å «avdekke» virkeligheten, noe som i praksis betyr et fokus rettet mot å samle inn empiri om virkeligheten på en så god måte som overhodet mulig. Dette vil si innsamling av empiri som svarer på spørsmål og som er troverdig. Utviklingen av problemstillingen, valg av metode og undersøkelsesopplegg, innsamlingsmåter, og analyse og tolkning av data, vil stå sentralt når en skal vurdere om forskning er gjort på en «god» og systematisk måte (Jacobsen, 2016, s. 16). Dette kapittelet handler derfor om å gjøre oppgaven så transparent så mulig, og vise til at arbeidet mitt er troverdig, systematisk og reproduserbart.

3.1.2 Valg av metode

Først tenkte jeg å bruke dokumentanalyse som metode, men endte opp med både kvalitative intervjuer av lærere, kvantitativ spørreundersøkelse og litteraturanalyser. Årsaken til at jeg endte opp med å bruke flere metoder var fordi jeg så at det var lite forskning på læringsstrategier i samfunnsfag, og det ble derfor interessant å forsøke selv.

Tilnærmingen har vært pragmatisk. Jeg har lagt mine «individuelle teorier til side, for slik å la datamaterialet tale for seg» (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40), men også søkt etter empiri basert på teoretiske antakelser (Jacobsen, 2016, s. 23). En kan si at det har foregått en

interaksjon mellom det deduktive og det induktive (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41), ved at jeg hele tiden har hatt min problemstilling i tankene, men også lagt mine egne teorier til side (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40-41). Under intervjuene med lærerne var jeg klar over at jeg ville vite mer om det som berørte problemstillingen min – elevenes erfaringer og lærernes arbeid, og derfor kan en si at problemstillingen har fungert som et filter som har avgrenset fokuset. Jeg har gjennom problemstillingen definert hva som er interessant å vite noe om, men også vært åpen for hva praksis vil bidra med (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40).

Kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder blir ofte fremstilt som motsetninger, hvor kvalitative er utlukkende induktive og kvantitative utelukkende deduktive (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). Postholm og Jacobsen (2016) anser dette som et kunstig skille, og en kunstig konstruksjon av motsetninger, og at det er viktig å huske at det i all hovedsak er kvalitative fenomener og prosesser en studerer i fagdidaktikken, men at dette ikke betyr at en bør begrense seg til det kvalitative. Både tall og ord spiller en viktig rolle i undersøkelser knyttet til undervisning, kunnskap og læring. Derfor bør de to metodene anses som komplementære, de utfyller hverandre og gir ulik informasjon, i tillegg til at de kan inspirere til ytterligere diskusjon og refleksjon (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41).

Fordelen med å anse kvalitativ og kvantitativ metode som komplementære fikk jeg i stor grad oppleve gjennom min innsamling og analyse av data. Videre vil jeg gjennomgå framgangsmåte og eventuelle mangler ved bruk av de ulike metodene. Jeg vil også kort forklare hvorfor jeg valgte å inkludere en gjennomgang av sentrale styringsdokumenter og fagspesifikk forskning, i tillegg til framgangsmåte for dette.

3.2 Gjennomgang av sentrale styringsdokumenter og fagspesifikk forskning

3.2.1 Innsamling av sekundærdata i form av litteraturstudier

Sekundærdata er samlet inn av andre, og vil ofte samles inn i form av litteraturstudier. En kan ved hjelp av søkemotorer og stikkord finne frem til en mengde informasjon. Å undersøke hva som er «kunnskapsstatusen» på feltet, bør alltid gjøres før en samler inn primærdata (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 45). Før innsamling av primærdata gjennomgikk jeg sentrale styringsdokumenter og samfunnsdidaktisk forskning, dette for å sjekke «kunnskapsstatusen» på feltet. En slik gjennomgang inspirerte meg til også å inkludere flere metoder i oppgaven, som jeg vil komme nærmere inn på i del 3.3 og 3.4.

Både gjennomgangen av sentrale styringsdokumenter og samfunnsdidaktisk forskning representerer systematisk og kvantitativ beskrivelse av innholdet, og kan derfor kalles en

innholdsanalyse (Bratberg, 2017, s. 100). I vid forstand er innholdsanalyse enhver analyse som systematisk sammenfatter tekstinnhold, men kan avgrenses til å være teknikker for beskrivelse og sammenfatting av innhold i tekst ved hjelp av kvantitative mål (Bratberg, 2017, s. 101). Jeg har valgt å bruke ordet «gjennomgang» da jeg mener dette beskriver hva intensjonen med den delen av oppgaven er.

3.2.2 Gyldighet og troverdighet

Ved at materialet er klart avgrenset og observerbart, er det enklere å vite hvilke egenskaper ved teksten som måles, og hvordan. Jeg anvendte også koding i form av søkeord. Jeg ønsker ikke å få frem ulike meninger, som er vanlig ved bruk av slik koding, men heller finne ut av læringsstrategier rolle i sentrale styringsdokumenter. En styrke ved innholdsanalyse er etterprøvbareheten. Møtet med det empiriske materialet er mest mulig standardisert og rommet for skjønn er minimalt (Bratberg, 2017, s. 103). Innholdsanalyse kan favne store mengder materiale gi klare og målbare svar, men en må samtidig være bevisst på at høy reliabilitet kan skjule utfordringer i form av tolkninger i materialet (Bratberg, 2017, s. 104).

3.2.3 Gjennomføring

Da jeg skulle gjennomgå sentrale styringsdokumenter brukte jeg utdanningsdirektoratets hjemmesider, med oversikt over hele læreplanverket. I tillegg til dette fikk jeg ordnet meg tilgang til Lovdata Pro, slik at jeg i tillegg til Opplæringslova også hadde tilgang til forskrifter og utredninger. Jeg søkte også opp ulike stortingsmeldinger via nettsiden til regjeringen, og gikk gjennom dem som var relevant for min problemstilling. I første omgang er hensikten med en analyse av innholdet å gi en konkret gjengivelse av innholdet i tekstmaterialet, noe som kan gjøres gjennom deskriptiv statistikk ved å se på mønstre i teksten (Bratberg, 2017, s. 101). Jeg tok i bruk søkemekanismen «cmd+f» og søkte etter begrepene «læringsstrategier», «kognisjon», «metakognisjon» og «selvregulert læring». På denne måten fant jeg tekstmateriale som var aktuelt for problemstillingen. Dette er en enkel form for koding, en maskinell koding, hvor jeg søkte etter enkelte ord (Bratberg, 2017, s. 104).

Når det gjelder gjennomgangen av den samfunnsdidaktiske forskningen brukte jeg Oria som søkemotor, og søkte etter forskning om læringsstrategier, både generelt og innen samfunnsfaget. Jeg delte søkene opp i tre søk, med stikkordene: «strategier læring samfunnsfag», «læringsstrategier samfunnsfag» og «strategier samfunnsfag», hvor jeg til sammen fikk 170 treff, ikke alle like relevante.

Jeg søkte også på internasjonal forskning, og ved å søke på «learning strategies social science» fikk jeg opp hele 403,305 treff. Dette tallet viste seg ikke å være representativt, da majoriteten av treffene ikke omhandlet læringsstrategier i samfunnsfag. Jeg leste heller ikke gjennom alle treffene, men valgte ut noe forskning jeg gikk gjennom. Det er heller ikke mulig å garantere for at de valgte søkeordene inkluderte alt som kunne være relevant for oppgaven. Dette var heller ikke hensikten. Jeg ville gjennomgå et utvalg av forskning internasjonalt, og vise til at det finnes mindre forskning på dette nasjonalt enn i andre land, noe det viste seg at det gjør.

3.3 Spørreundersøkelse av elever

3.3.1 En del av et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder

I 2017 deltok jeg i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder. Jeg ønsket å bruke resultatene fra prosjektet og analysere dem opp mot intervjuer av lærere, og funn i styringsdokumenter og samfunnsdidaktisk forskning. Jeg fikk tilgang til undersøkelsen i spørreundersøkelsesverktøyet «SurveyXact». Ikke alle spørsmålene var relevante for min problemstilling, og kun et utvalg av spørsmålene er derfor inkludert.

3.3.2 Utvalg

I forkant av undersøkelsen ble det sendt ut en mail til ulike skoler i Agder. Det ble i denne mailen spurt om skolene var interessert i å delta i forskningsprosjektet. Denne forespørselen ligger i vedlegg 2. Elevene som besvarte undersøkelsen fikk tilgang til spørreundersøkelsen via en lenke, slik at de kunne besvare undersøkelsen på datamaskinen deres. I 2017-undersøkelsen var det totalt 761 elever som hadde tilgang til undersøkelsen. Av disse var det 33% (251) som distribuerte undersøkelsen, 9% (69) som avga noen svar og 58% (441) som gjennomførte undersøkelsen. Dette vil si at det var en stor prosentandel i undersøkelsen som falt av underveis eller valgte ikke å svare. Likevel gjenstår det et stort utvalg av elever som har gjennomført hele undersøkelsen. Det faktum at enkelte elever har valgt ikke å besvare alle spørsmålene vil gjøre at antall respondenter på ulike spørsmål vil variere. Informasjon om antall respondenter og hva tabellen gjelder er å finne i forklaringer til tabellene.

3.3.3 Gyldighet og troverdighet

Bruk av undersøkelse er en metode for å samle inn empiri, og når en gjennomfører en undersøkelse, uansett hvilken det dreier seg om, er det viktig at undersøkelsen tilfredsstiller to krav: gyldighet og relevans, og troverdighet og pålitelighet (Jacobsen, 2016, s. 16).

Dersom empirien en samler inn, faktisk gir svar på det eller de spørsmålene som har blitt stilt, er de gyldige og relevante. Det er vanlig å operere med både intern og ekstern gyldighet, i vitenskapelig metode. Intern gyldighet handler om hvorvidt en har dekning i egen empiri for konklusjonene en trekker, og ekstern gyldighet om resultater fra et avgrenset område er gyldige også i andre sammenhenger (Jacobsen, 2016, s. 17). Jeg anser informasjonen som kommer frem av undersøkelsene som relevante for min problemstilling.

3.3.4 Operasjonalisering - Strukturert innsamling av informasjon

Datainnsamling på en strukturert måte er tett forbundet med kvantitative data. Dette er fordi en strukturerer spørsmål og svar før undersøkelsen gjennomføres (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 86). Spørsmålene ble utformet av studenter, med intensjonen om å besvare problemstillingene til de ulike oppgavene. Undersøkelsen ble derfor stor, og inkluderer spørsmål som ikke er relevant for min problemstilling. Hadde jeg fått anledning til å gjennomføre en ny undersøkelse, ville denne omhandlet læringsstrategier, med fokus på elevenes erfaring og lærernes arbeid. Likevel mener jeg at resultatene fra denne undersøkelsen gir gode indikasjoner på det jeg ønsker å undersøke.

Operasjonaliseringen inneholder en konkretisering av begreper og spørsmål en ønsker å inkludere i undersøkelsen. Dette er for å oppnå presise spørsmål og avgrensede svaralternativer (Jacobsen, 2016, s. 252). En slik prosess gjør at en får skilt ut det «gode» fra det «dårlige», slik at en sitter igjen med spørsmål og svaralternativer som måler det en vil måle (Jacobsen, 2016, s. 255). Til tross for at jeg ikke har vært med på å utforme alle spørsmål og svaralternativer, har jeg likevel hatt anledning til å plukke ut funn som har vært relevante for min problemstilling.

3.3.5 Lukkede spørsmål og påstander

Når en lager en spørreundersøkelse er det en forutsetning at spørsmålene oppfattes tilnærmet likt av alle som svarer, og for å oppnå dette må spørsmålene stilles slik at ikke svaret kan vris i en annen retning enn det vi ønsker, i tillegg til at spørsmålet må stilles slik at respondenten forstår det (Jacobsen, 2016, s. 266). Da spørsmålene om læringsstrategier ble laget, var vi klar

over at begrepet både var komplekst og ukjent. Derfor ble begrepet definert i alle spørsmål som omhandlet læringsstrategier. Spørsmålene ble innledet slik: «Dette handler om læringsstrategier. Med læringsstrategi mener vi arbeidsmåter du selv tar i bruk for å lære deg fagstoff». Det sentrale med å stille spørsmål til elevene er hvor godt spørsmålene kan besvare problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 88). Derfor ble det besluttet å inkludere en definisjon innledningsvis, for bli tryggere på at elevene har forstått hva de svarer på.

Resultatene jeg har inkludert i min oppgave er fra lukkede spørsmål og påstander. Spørsmålene inneholdt svaralternativene «Ofte», «Ganske ofte», «Av og til», «Sjelden» og «Aldri». En fordel med å gjøre det på denne måten er at det tidsbesparende og åpner for muligheten til analysere. Ulempene er at en risikerer ikke å få med seg hele spekteret av mulige svar, og at en i utgangspunktet «presser» de fleste av respondentene inn i de fastsatte svaralternativene (Jacobsen, 2016, s. 268). Jeg valgte likevel å gjøre det på denne måten, og jeg mener, til tross for ulempene, at både spørsmålene og svarene er relevante for problemstillingen.

Jeg har også inkludert påstander, som elevene måtte ta stilling til. Påstander er et godt verktøy for å måle komplekse og abstrakte fenomener, slik som holdninger og følelser (Jacobsen, 2016, s. 268). Ved å inkludere påstander var jeg interessert i elevenes erfaringer med og bruk av læringsstrategier, for så å se det i sammenheng med funn i intervju og de to gjennomgangene. Hva angår påstandene om læringsstrategier, var det kun tre av dem. Dette er positivt fordi det gjør at elevene unngår å komme inn i en slags «rytme» hvor de krysser av på samme plass. Samtidig kan det at samtlige påstander er positivt ladet virke negativt inn på elevenes svar, fordi de ikke blir «tvunget» til å bevege seg på tvers av svaralternativene (Jacobsen, 2016, s. 276). Likevel anser jeg ikke dette som noe problem, da det kun var tre påstander som omhandlet læringsstrategier. De tre påstandene som ble brukt er: «Jeg har lært mye om ulike læringsstrategier som jeg kan bruke i samfunnsfag», «Jeg bruker ofte læringsstrategier når jeg øver til prøver eller gjør lekser» og «Jeg lærer best når jeg selv får velge hvordan jeg vil arbeide med fagstoffet». Verken påstandene eller spørsmålene hadde en «Annet»-kategori, noe jeg i etterkant har sett at kunne vært relevant å ta med. Jeg ville også inkludert flere læringsstrategier, og spesifisert dem bedre enn hva det ble gjort i denne undersøkelsen.

3.3.6 Nødvendige forklaringer

I SurveyXact kommer det automatisk opp tabeller som gir informasjon om både prosentandel og antall respondenter, deres svar og hvilket spørsmål det angår. Det er også mulig å krysse

ulike spørsmål. Disse funksjonene har jeg tatt i bruk, men som et hjelpemiddel til utvikling av egne tabeller og ikke som et endelig produkt. Med unntak av figur 4, 5 og 7, som er figurer laget i SurveyXact. Årsaken til at jeg valgte å lage egne tabeller og figurer var fordi jeg ønsket å slå sammen kategorier og svaralternativer.

Tabell 1, 2 og 3 har tre kategorier, hva angår faglig nivå, blitt slått sammen til to. De ulike faglige nivåene er delt i «Lavt (1-2)», «Middels (3-4)» og «Høyt (5-6)». Jeg har valgt å slå sammen «Lavt (1-2)» og «Middels (3-4)», og gi dem navnet «Elever på nedre nivå». Tabellen består også av kategorien «Elever på øvre nivå» som tilsvarende kategorien «Høyt (5-6)». Tanken bak dette er at «Elever på nedre nivå» representerer de faglig svake elevene, og «Elever på øvre nivå» representerer de faglig sterke. Det ble også løst slik fordi antall elever som besvarte spørsmålet med «Lavt (1-2)» var svært få, i tillegg til at «Høyt (5-6)» vil være naturlig å anse som faglig sterke, slik lærerne omtaler dem i intervjuene, dette til tross for at også karakter 3 og 4 er kan regnes for å være gode karakterer. Ved å slå sammen nivåene åpner dette også for muligheten til å se prosentandel innad i nivåene, slik det kommer frem av tabellene dette gjelder. I vedlegg 5 har jeg lagt ved tabellene slik de så ut før sammenslåingen, laget i SurveyXact.

Figur 6 og 8 er samlede oversikter som er laget gjennom diagramfunksjonen i Word og Excel. Tabell 6 viser elevenes svar på påstanden «Hvilke av læringsstrategiene bruker du?». I stedet for å inkludere én og én tabell i oppgaven, ble resultatene fra hver enkelt læringsstrategi lagt inn i én figur. Dette for å gjøre fremstillingen av resultatene mer oversiktlig. Det samme gjelder figur 8, som viser resultater fra elevenes svar på påstanden: «Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag?». I begge tabellene har svaralternativene «Svært ofte» og «Ganske ofte» blitt slått sammen til «Svært/ganske ofte», og «Sjelden» og «Aldri» til «Sjelden/aldri». Originaltabellene, før sammenslåingen, ligger vedlagt i vedlegg 3 for figur 6, og vedlegg 4 for figur 8.

De ulike læringsstrategiene ble også krysset med faglig nivå, i oppgaven har jeg laget en tabell som inkluderer fem av læringsstrategiene. Tabell som viser alle læringsstrategiene krysset med nivå, samt hver enkelt læringsstrategi før nivå sammenslåingen ligger i vedlegg 6.

Det er også viktig å nevne at prosentutregningene er gjort ved overslag, derfor vil ikke alle utregningene gå opp. Det er imidlertid små tall og vil ikke ha store betydninger for prosentene.

3.4 Intervju av lærere

3.4.1 Semi-strukturert intervju

Intervju er en datainnsamlingsmetode hvor språket står i fokus, det gjelder å få frem hvorfor ting skjer eller ikke skjer (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 61). Jeg gjennomførte fire intervju av samfunnsfaglærere i videregående skoler. Fordelen med et individuelt intervju er at den som blir intervjuet ikke trenger å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår for andre, en er trukket ut fra en sosial sammenheng, og kan derfor svare ærlig og åpenhert. En svak side ved slike intervju er at det er tid- og ressurskrevende, en har ofte ikke tid til å snakke med mange og samtalene må være relativt korte (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). Ved gjennomføringen av intervjuene hadde jeg relevante spørsmål klare på forhånd, men var likevel åpen for at det kunne tas opp tema som jeg ikke var forberedt på (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75). Dette kjennetegner et semi-strukturert intervju, som jeg valgte å bruke som metode i forskningen.

3.4.2 Utvalg

Utvalget består av fire lærere, ansatt ved videregående skoler i Agder. Det ble presisert for informantene at informasjonen ville behandles konfidensielt, og at de ville bli anonymisert gjennom bruk av de fiktive navn. De fiktive navnene jeg tok i bruk var Andreas, Åse, Nils og Annette, og på denne måten sikret jeg også personvern. Informantenes navn ble heller aldri brukt i mitt materiale, kun de fiktive navnene. Det kommer heller ikke frem noe geografisk tilknytning, kun at informantene er ansatt ved en videregående skole i Agder.

Jeg ønsket å gjennomføre intervju av lærere med faget samfunnsfag ansatt ved en videregående skole, og jeg sendte derfor ut en mail til ulike videregående skoler i Agder. Det tok litt tid å få svar, men til slutt endte jeg opp med å få fire informanter til å stille opp til intervju. Informantene bestemte selv tid og sted, en av dem møtte jeg på en kafe, en på universitetet og de to resterende på skolen de underviser ved. Jeg presiserte også at de hadde mulighet til å trekke seg, noe ingen av dem gjorde. Informantene består av to kvinner og to menn, og jeg tenkte underveis at jeg kanskje kunne se på om det var noen forskjeller mellom kjønn og deres arbeid med bruk av læringsstrategier i undervisningen. Det viste seg ikke å være store forskjeller, og jeg la derfor fra meg denne tanken.

En svakhet ved undersøkelsen kan være at det er få informanter, likevel mener jeg at utvalget mitt er formålstjenlig med tanke på oppgavens problemstilling, hvor jeg har ønsket å gå i dybden på hvordan noen lærere arbeider med læringsstrategier i samfunnsfag.

Jeg valgte ikke å ta opp intervjuene på bånd, og derfor har jeg heller ingenting som kan knyttes tilbake til informantene. Jeg benytter meg likevel av direkte siteringer i oppgaven. Årsaken til dette er fordi jeg underveis i intervjuene ba informantene stoppe opp dersom det kom frem noe ekstra interessant, slik at jeg fikk mulighet til å skrive det ordrett. Resten av intervjuene består av parafraiseringer, hvor jeg gjentar det viktigste av innholdet.

3.4.3 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført våren 2019, og varte omkring en time. Like etter hvert intervju satt jeg med ned og «renskrev» teksten, i tillegg til at jeg reflekterte over intervjuet, på hvilken måte møtet mellom meg som forsker og student og de ulike informantene kan ha påvirket de innsamlede dataene.

Da jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg relevante spørsmål klare på forhånd, men jeg var også åpen for at det kunne komme opp tema som jeg ikke hadde planlagt. Jeg hadde blant annet inkludert spørsmålet: «Er det noe du vil legge til?». Dette åpnet for at lærerne kunne inkludere temaer og problemstillinger de har erfart som lærere. Spørsmålene ble stilt mest mulig åpne slik at informantene hadde mulighet til å utdype og fortelle på egenhånd, men også slik at det åpnet for at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde at informantene hadde mye å si om temaet og fremsto som åpne og ærlige.

Jeg ønsket å få frem så mye relevant informasjon som mulig, jeg var klar over at slike samtaler ikke flyter av seg selv, og at det kreves en innsats for å holde samtalen i gang. Det er ulike forhold som kan bidra til å gjøre intervjusituasjonen fruktbar, og en av disse er å lage klart en liste over tema som skal tas opp i løpet av intervjuet, en såkalt intervjuguide. En slik liste er spesielt relevant når det gjelder semi-strukturert intervju. Det er viktig med en huskeliste slik at man kommer inn på de temaene som er relevante for problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 78). I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguide, som jeg også testet i et prøveintervju med en annen lærerstudent. Intervjuguiden er å finne i vedlegg 1.

3.4.4 Gyldighet og troverdighet

Gyldighet handler om hvorvidt svarerne en finner i forskningen er svar på spørsmålene en forsøker å stille (Tjora, 2018, s. 80). Hva angår pålitelighet har jeg hele tiden vært klar over at jeg ikke har vært nøytral i min innsamling av empiri. Jeg har engasjert meg personlig i denne oppgaven, noe som kan ansees som støy, men som også kan betraktes som en ressurs, gitt at

jeg forklarer hvordan jeg har forsket. Et sentralt spørsmål om kvalitative undersøkelsers pålitelighet, er om resultatene ville vært like dersom en annen forsker hadde gjennomført intervjuene (Tjora, 2018, s. 84) Jeg har gjennom arbeidet mitt vært klar over at min posisjon som forsker kan komme til å prege forskningsarbeidet.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

Prosjektet mitt innebærer ikke behandling av personopplysninger, og jeg valgte derfor ikke å melde arbeidet mitt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ved ikke å ta lydopptak av intervjuene, samt anonymisere ved bruk av fiktive navn, ble ingen personopplysninger behandlet gjennom mitt arbeid. Informantene hadde også mulighet til å trekke seg. Alt dette var noe informantene fikk informasjon om i forkant. Undersøkelsene var også frivillige for elevene, og det er heller ikke mulig å spore tilbake hvem som har svart på undersøkelsene. Spørreundersøkelsen var derfor også anonymisert. Det ble likevel nevnt et skolenavn i mailen til de ulike skolene (vedlegg 2), som jeg valgte å markere over i vedlegget. Til tross for at det uansett ikke vært mulig å spore tilbake til den enkelte elev, valgte jeg å gjøre det for å holde skolen anonym i arbeidet mitt.

3.6 Analyse av materialet

Da jeg analyserte intervjuene kodet jeg informasjonen i kategorier (Tjora, 2018, s. 41), kategoriene ble laget underveis i arbeidet mitt. Jeg delte kategoriene først i to, hvor en del omhandlet informasjon om elevenes erfaringer, og den andre om lærernes arbeid. Innen disse kategoriene hadde jeg kategoriene selvregulering, bruk av læringsstrategier og bevissthet om læringsstrategier. Spørreundersøkelsen ble som tidligere nevnt analysert i SurveyXact, ved bruk av enkle tabeller og krysstabeller. I tillegg til dette laget jeg også egne tabeller hvor jeg så på prosentandel innad i nivåer. Styringsdokumenter og forskning ble som sagt analysert ved bruk av innholdsanalyse.

En slik triangulering av metoder har vært både utfordrende og spennende, og jeg ble sittende igjen med et stort materiale. Jeg vil starte med å gjennomgå sentrale styringsdokumenter, etterfulgt av samfunnsdidaktisk forskning. Deretter slår jeg sammen intervju og spørreundersøkelsen til en felles drøftingsdel, hvor jeg stedvis inkluderer teori der det er relevant. Jeg har forsøkt å oppsummere forskning på læringsstrategier generelt i egenutviklede modeller i teoridelen, samt utviklet en egen modell for samfunnsfaget spesielt basert på det empiriske materialet i den avsluttende drøftingen.

4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

4.1 Læringsstrategier i sentrale styringsdokumenter

4.1.1 Innledning

De senere årene har læringsstrategier fått et større fokus enn tidligere. Viktigheten understrekes, og elevers bevissthet om og bruk av slike strategier blir sett på som en av flere forutsetninger for læring i utdanningsløpet, og også resten av livet. På bakgrunn av dette har jeg valgt å gjennomgå sentrale styringsdokumenter som tar opp nettopp læringsstrategiers viktighet i utdanningsløpet, men også for resten av livet.

Det kommer frem av NOU 2009:18 (2009) at læring er en individuell prosess, i tillegg noe som skjer i fellesskapet og mellom deltakerne i fellesskapet. Hva barn og unge lærer er et resultat av ulike faktorer. Beslutningskjeden av ulike valg fra statlige intensjoner til den enkelte skole kan ha konsekvenser for den enkeltes utvikling og læring (NOU 2009:18, s. 27). Gjennomgangen vil inneholde sentrale styringsdokumenter. Dette er dokumenter som styrer både skolen, lærerens og elevenes hverdag i større og mindre grad.

4.1.2 Fornyelsen av Kunnskapsløftet – fokus på dybdelæring

I 2013 ble det av regjeringen oppnevnt et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Utredningen «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser» stod ferdig 15.juni 2015, og fremmer viktigheten av blant annet læringsstrategier, metakognisjon og selvregulert læring som forutsetninger for læring. Utvalget peker på utviklingstrekk mot et samfunn med høy grad av kompleksitet, større mangfold og hurtige endringer. Dette er trekk som endrer samfunnet i et høyt tempo, og som i større grad enn tidligere påvirker samfunnslivet lokalt, regionalt og globalt. På bakgrunn av dette ble det anbefalt fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold, en av disse var «kompetanse i å lære» (NOU 2015:8, s. 8).

Det anbefales i utredningen at det skal legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag. Dette betyr at elevene skal ha kompetanse til å reflektere over hensikten med det de lærer, hvordan de lærer, og hva de har lært. De skriver videre «[å] kunne ta i bruk ulike strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egne lærings- og arbeidsprosesser er en del av dette» (NOU 2015:8, s. 10). Å kunne regulere egne handlinger, følelser og tenkning, i tillegg til å kunne lære å ta initiativ og arbeide målrettet for å lære i samarbeid med lærer og medelever, er også en del av kompetansen elevene skal tilegne seg (NOU 2015:8, s. 10).

De skriver videre at oppnåelse av kompetanse forutsetter dybdelæring. Dersom en skal lære noe grundig og med god forståelse, forutsetter dette bruk av læringsstrategier, aktiv deltakelse i egne læringsprosesser og evne til å vurdere egen fremgang og mestring. På denne måten er dybdelæring tett forbundet med kompetanse innenfor «å lære å lære» (NOU 2015:8, s. 10). Utredningen understreker også hvor viktig det er at elevene utvikler bevissthet om hva de kan, hva som er hensikten med det de lærer og hvilke læringsstrategier som er relevante å bruke i ulike fag. Egenvurdering og felles diskusjoner om hva som kjennetegner godt arbeid i fagene, kan bidra til nettopp dette. Elevene kan i økende grad brukes som ressurser for hverandres læring når metakognisjon og selvregulering vektlegges (NOU 2015:8, s. 76).

Utredningen fra 2015 danner grunnlaget for fornyelsen av Kunnskapsløftet som trer i kraft fra 2020. Hovedmålet med denne fornyelsen er dybdelæring, som læringsstrategier viser seg å være en forutsetning for (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 14;

Kunnskapsdepartementet, 2019). Meld. St. 28 omhandler denne fornyelsen, og tar blant annet opp at bruk av relevante læringsstrategier og refleksjon over egen læring blir ansett for å være viktige faktorer knyttet til dybdelæring (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 39).

«Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 14). Meld. St. 28 tar også opp «verktøykassa» en sitter igjen med etter endt skolegang, og at den bør inneholde redskaper for hvordan en best mulig kan lære seg å lære. Betydningen og viktigheten av læringsstrategier også utenfor klasserommet og etter endt grunnskoleutdanning viser seg å være relevant. Stortingsmeldingen viser til elevers bevissthet rundt læringsstrategier som et viktig redskap for læring - et redskap som kan tas i bruk også senere i livet (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 14).

Også i Meld. St. 16 hevdes det at læringsstrategier har betydning for dybdelæring. Stortingsmeldingen tar opp den tydelige sammenhengen mellom studenters forståelsesnivå og læringsstrategier, og hvordan elevene gjennom ulike læringsaktiviteter, refleksjon og diskusjon, vil nå de mer avanserte nivåene av forståelse. Når elevene har nådd de mer avanserte forståelsesnivåene vil de utvikle evne til kritisk tenkning og analytisk problemløsning, og også dybdelæring (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 44). Videre i meldingen står det at «[d]er studiene er krevende og underviserne forventer en stor innsats, vil studentene benytte mer komplekse læringsstrategier.» (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 44). Det kommer også frem av stortingsmeldingen at læring er en subjektiv prosess. En prosess som skjer gjennom refleksjon og aktivitet i møtet mellom lærere og elever, ikke ved

at eleven passivt mottar kunnskap. Vurdering og tilbakemeldinger som gir elevene tydelige retningslinjer for videreutvikling er også viktig (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 17).

Fokuset rettes mer og mer mot hvordan elevene selv kan bidra til egen læring, gjennom metakognisjon og selvregulert læring. Læringsstrategier har fått en sentral rolle i fagfornyelsen, nettopp fordi det er en forutsetning for dybdelæring. Læreplanverket fokuserer i høy grad på elevenes livslange læring, hvor læringsstrategier anses som et redskap elevene bør ha i «verktøykassa» for å oppnå dette. Gjennomgangen har til nå bestått av arbeid i forkant av fornyelsen, hvor dybdelæring har blitt fremhevet som hovedmålet i denne. Videre vil jeg gjennomgå «Overordnet del av læreplanverket» som om ikke lenge vil erstatte «Generell del av læreplanverket».

4.1.3 Generell- og Overordnet del av Læreplanverket

Inntil videre består Læreplanverket av blant annet «Generell del av læreplanen». Til tross for flere reformer av læreplanverket, har den generelle delen blitt videreført uten endringer. Fokuset ved den forestående reformen rettes nå mot manglende sammenheng mellom «Generell del av læreplanverket» og læreplaner for fag. I tillegg har det blitt argumentert for at den generelle delen er utdatert i dagens samfunn (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 19). «Generell del av læreplanverket» skal erstattes av «Overordnet del av læreplanverket», men dette vil ikke skje før i 2020, i sammenheng med fornyelsen av læreplanene. Frem til da er det «Generell del av læreplanverket» som gjelder (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Likevel anser jeg en gjennomgang av «Overordnet del av læreplanverket» som mer sentralt, ettersom «Generell del av læreplanverket» vil bli erstattet om ikke lenge.

Kapittel 2.4 i «Overordnet del av læreplanverket» handler om «å lære å lære», og innledes med at «[s]kolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis». Kjennskap til egne læringsprosesser og faglig utvikling, og selvstendighet og mestringsfølelse er sentralt i dette kapitlet. Opplæringen skal legge grunnlag for livslang læring, og fremme elevenes holdninger, motivasjon og læringsstrategier. Dette krever tett oppfølging av lærer, samt tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Forventningene til lærerrollen kommer tydelig frem i «Overordnet del av læreplanverket». Tredje kapittel har fått navnet «Prinsipper for skolens praksis», hvor det stilles ulike krav til denne praksisen. Læringsmiljøet skal blant annet være raust og støttende, og danne grunnlaget for en positiv kultur der elevene stimuleres og oppmuntres til sosial og faglig utvikling. Videre står det at elevmedvirkning skal prege skolen praksis, og at en variert

bruk av læringsarenaer vil gi elevene livsnære og praktiske erfaringer som fremmer innsikt og motivasjon. Skolen skal også legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes lærelyst, motivasjon og tro på egen mestring. Her trekkes tilpasset opplæring, godt vurderingsarbeid, tid til å utforske i dybden og realistiske forventninger til elevene, frem som forutsetninger for dette. Skolen skal også samarbeide med arbeidslivet, for at elevene skal kunne opparbeide tilhørighet til samfunns- og arbeidsliv, og øke mulighetene for at flere skal kunne ta aktiv del i egen opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Som resten av læreplanverket er «Overordnet del av læreplanverket» forankret i opplæringslova, og danner grunnlag for den planen en lærer er pliktet til å følge. En lærer skal ikke utelukkende undervise fag, men også være en viktig del av skolens «dannelsesoppdrag». Samtidig forventes det, blant annet, at en lærer bidrar til at elevene medvirker i undervisningen og samarbeider med arbeidslivet. Videre vil jeg gjennomgå fornyelsens betydning for samfunnsfaget i ungdomsskolen og samfunnskunnskap i videregående skole.

4.1.4 Samfunnsfaget – et komplekst og sammensatt fag

I sammenheng med fornyelsen av Kunnskapsløftet følger en fagfornyelse. Både samfunnsfag for 1.-10. trinn og samfunnskunnskap i videregående opplæring vil bli fornyet. En endring i samfunnsfag for grunnskolen er blant annet at omfanget av faget vil bli redusert ved å bruke kompetansemål som bidrar til at elevene enklere vil kunne se sammenhenger mellom ulike samfunnsfaglige forhold (Utdanningsdirektoratet, 2019). For samfunnskunnskap i videregående opplæring vil det bli lagt vekt på at elevene skal få grunnlag og motivasjon til å bli engasjerte, kritisk tenkende og aktive medborgere i samfunnet. Elevene skal ikke utelukkende lære hvordan de kan påvirke samfunnet og styrke deres forståelse av dette, men også hvordan de kan påvirke egne liv og styrke sin forståelse av seg selv. Formålet med endringene er å skape en mer relevant og fremtidsrettet læreplan enn hva dagens læreplan legger opp til (Utdanningsdirektoratet, 2019). Endringen medfører også at elevene skal få større forståelse for faget gjennom økt vekt på metode, i tillegg til at de blir mer utforskende (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Det kommer frem av fagfornyelsen at «[d]et elevene [...] lærer skal være relevant. Samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Vi trenger barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dette sier noe om hva som kreves av en lærer, kanskje spesielt i samfunnsfag. Ikke bare må læreren være faglig kompetent, men også blant annet ha evnen til å aktualisere undervisningen i et samfunn som er under stadig endring.

Gjennom fagfornyelsen innføres også kjerneelementer i hvert fag, som skal gjenspeile det viktigste i faget. I samfunnsfag for ungdomsskolen er kjerneelementene: undring og utforskning, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og identitetsutvikling og fellesskap. I samfunnskunnskap for videregående skole er kjerneelementene: undring og utforskning, perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og identitet og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Samfunnsfaget er altså et komplekst og sammensatt fag, bestående av mange kompetanser som elevene skal tilegne seg etter endt utdanningsløp. Læreplanverk og fornyelsen er forankret i Opplæringslova, som blant annet får frem viktigheten av samfunnsfaget. I formålsbestemmelsen til opplæringslova står det blant annet at opplæringen skal «opne dører mot verda» og fremme «demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». Videre står det at elevene skal utvikle «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Opplæringen skal også oppmuntre til skaperglede, engasjement og utforskertrang. En kan også lese at eleven skal tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst, i tillegg til at de skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette kan ses i sammenheng med «Utforskeren» som er et eget hovedområde innenfor læreplanen for samfunnsfag. Dette hovedområdet griper inn i de andre hovedområdene, og skal derfor arbeides med samtidig som en arbeider med mål innenfor andre hovedområder. Det forventes derfor at en samfunnsfaglærer, parallelt med opplæring av ulike kompetansemål og kjerneelementer i faget, må stimulere til kritisk vurdering, bruk av kilder og kildekritikk, i tillegg til formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kompetanse og kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Formålsbestemmelsen avsluttes med at alle former for diskriminering skal motarbeides, og at skolen skal møte elevene med «tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst». Hvilke verdier og holdninger skolen skal fremme kommer tydelig frem av formålsbestemmelsen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Demokrati, bærekraftig utvikling og medborgerskap står sterkt i den norske skolen, og samfunnet for øvrig. Disse verdiene kommer frem i kompetansemålene og kjerneelementene for samfunnsfaget, og faget spiller derfor en viktig rolle i elevenes dannelsingsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Jeg har ovenfor gjennomgått endringer som har betydning for elevers utvikling av læringsstrategier i samfunnsfag både i ungdomsskolen og videregående skole, i tillegg til en

gjennomgang av ulike aspekter ved faget, som blant annet får frem at faget er komplekst og sammensatt. Videre vil jeg gjennomgå «Prinsipper for opplæringen», som skal fornyes og settes i sammenheng, men som likevel ligger fast som hovedprinsipper for Kunnskapsløftet.

4.1.5 Prinsipper for opplæringen

Det innføres som nevnt, nye prinsipper i «Overordnet del av læreplanverket». Prinsippene skal fornyes og settes i sammenheng, men hovedprinsippene for Kunnskapsløftet skal ligge fast (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 26). Jeg velger derfor å inkludere en gjennomgang av «Prinsipper for opplæringen», som ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet med Kunnskapsløftet i 2006, som for øyeblikket er gjeldende.

«Motivasjon for læring og læringsstrategier» er en egen del i Prinsipper for opplæringen. Her kommer det frem at «[l]æringsstrategier er framgangsmåtar elevane bruker for å organisere si eiga læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015f), og at strategiene brukes til planlegging, gjennomføring og egenvurdering for å nå kompetansemålene. Refleksjon over nyervervet kunnskap og bruk av denne i nye situasjoner er også sentralt innen bruk av læringsstrategier. Gode læringsstrategier fremmer også evnen til å løse vanskelige oppgaver i tillegg til å gi motivasjon for læring, ikke bare i grunnskolen, men også i videre utdanning, i arbeidslivet og på fritiden (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2015f). Hvilke læringsstrategier elevene bruker, når det gjelder både individuell læring og læring sammen med andre, avhenger av elevenes forutsetninger og den aktuelle lærings situasjonen. Opplæringen skal gi elevene kunnskap om verdien av egeninnsats og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 4; Utdanningsdirektoratet, 2015f).

Videre kommer det frem at dette krever at lærerne er at engasjerte, inspirerende og faglig trygge. Slike lærere kan bidra til lærelyst, og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter. Også muligheter for aktiv medvirkning og bruk av passende og varierte arbeidsmåter kan bidra til dette (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 3). Videre vil jeg gjennomgå læringsstrategienes rolle i utvikling av grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag.

4.1.6 Øvelse i grunnleggende ferdigheter ved bruk av læringsstrategier

De grunnleggende ferdighetene i alle fag er lese-, skrive-, regne-, digitale- og muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015c; Utdanningsdirektoratet, 2015g; Utdanningsdirektoratet, 2015h; Utdanningsdirektoratet, 2016a; Utdanningsdirektoratet,

2016b). Hvordan elevene skal tilegne seg kunnskap om grunnleggende ferdigheter blir fremstilt som en prosess, som en kan se i sammenheng med spiralprinsippet (Koritzinsky, 2014, s. 154).

I kapittel 4 i veiledningen til læreplanen i samfunnsfag redegjøres det for ulike aktiviteter og øvelser som kan være relevante i samfunnsfaget, både i forhold til temaarbeid og arbeid med de grunnleggende ferdighetene. En del handler om å kunne lese i samfunnsfag, og her brukes læringsstrategiene «tankekart» for å systematisere kunnskapen, «venndiagram» for å tydeliggjøre og systematisere likheter og ulikheter, og «BISON» for å få oversikt over nytt stoff fra en lærebok eller andre skriftlige kilder. Neste del viser til metoder for å trene muntlige ferdigheter i samfunnsfag. «Fantasireise», «Kafévert», «Hot seat» og «Storyline» er metodene som redegjøres for i dette kapitlet. Kort forklart går «Fantasireise» ut på at elevene bruker sine lytteferdigheter og forestillingsevne til å leve seg inn i et tema. «Kafévert» går ut på at elevene repeterer fakta muntlig, ved bruk av fakta, teorier, definisjoner og fagbegrep, når de diskuterer problemstillinger eller temaer. «Hot seat» brukes for å øve på å repetere, definere og bruke fagbegrep, samt lytte til andre og bruke informasjonen de hører, til videre læring. Til slutt «Storyline», som innebærer at elevene jobber dypere med et tema ved at de skal leve seg inn i en rolle knyttet til et valgt tema. Temaet kan være tverrfaglig, og kan vare i to til tre uker (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Dette kapitlet er et nyttig verktøy for både elever og lærere i samfunnsfag, og eksemplene som blir fremstilt er metoder og læringsstrategier som kan være nyttige å ta i bruk ved både oppstart, underveis og ved avslutning av et tema (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Ved å se på veiledninger til andre fag, så jeg forskjeller i forslag til bruk av læringsstrategier. I veiledningen til norskfaget har skrivestrategier fått en stor plass, strategier som ikke er nevnt i veiledningen til samfunnsfag. Også «VØL-skjema» blir brukt som eksempel veiledning til norskfaget, en strategi som også vil være nyttig i samfunnsfag, men som ikke er nevnt i veiledningen (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Veiledningen til fremmedspråk har et større fokus på læringsstrategier enn de to førstnevnte. Her gjennomgås både lese-, lytte-, og skrivestrategier, i tillegg til en egen del om læringsstrategier generelt og tilpasset opplæring i sammenheng med dette. Også her blir «VØL-skjema» brukt som eksempel, fremstilt som et verktøy for egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Som tidligere nevnt kan enkelte læringsstrategier være fag- eller oppgavespesifikke (Alexander et al., 1998, s. 132; Furnes & Norman, 2006, s. 119), de er heller ikke universelle i sin bruk (Weinstein et al., 2015, s. 712). Likevel er læringsstrategier som VØL-skjema, et verktøy for egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a), også en nyttig læringsstrategi i

samfunnsfag. Det er derfor viktig at lærere er klar over at strategiene kan overføres til å gjelde alle fag, at de kan komme til nytte på tvers av fag, og at elever skal kunne anvende læringsstrategier de har lært i ett fag eller i én læringssituasjon, i andre fag og i flere læringssituasjoner (Furnes & Norman, 2013, s 137), slik at strategiene som blir brukt i språkfagene jeg har nevnt, også integreres i samfunnsfag.

Tilpasset opplæring, og viktigheten av dette kommer frem i både «Overordnet del av læreplanverket» (Utdanningsdirektoratet, 2018b), prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015f), og i sammenhengen med utvikling av læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Neste del vil omhandle nettopp denne sammenhengen mellom tilpasset opplæring og læringsstrategier.

4.1.7 Læringsstrategier og tilpasset opplæring

«Læreren kan bruke læringsstrategier både for å styrke elevenes faglige utbytte og for å bevisstgjøre dem på hvordan de lærer å lære i faget. På den måten kan elevene selv være aktive i tilpasningen av faget og kunne utvikle seg til å bli mer selvstendige når de lærer» (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Sitatet ovenfor er hentet fra Utdanningsdirektoratets hjemmesider, og viser hvordan læringsstrategier kan brukes både for å styrke elevenes faglige utbytte og bevisstgjøre dem i forhold til hvordan de selv lærer, men også hvordan elevene selv kan være aktive i læringsprosessen. Gjennom å være aktive i egen læringsprosess, er de med i tilpasningen av faget, og får dermed muligheten til å utvikle seg til å bli mer selvstendige (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Det kommer frem at læringsstrategier ikke kun viser hvordan lærerne kan bruke konkrete læringsstrategier for å støtte elevene når de jobber i faget, men også viktigheten av at læreren legger til rette for at elevene blir bevisste på hvordan de lærer. Det vil bety at lærerne må bruke *overvåkningsstrategier*, slik at elevene får reflektert over egen utvikling og læring. Utdanningsdirektoratet (2015d) sier videre at en slik prosess bør begynne på småskoletrinnet, med mål om at elevene i løpet av grunnopplæringen utvikler en selvstendig bevissthet om hvordan de lærer.

Felleskapet er en viktig del av tilpasset opplæring. Selv om elevene utvikler egne strategier, betyr ikke det nødvendigvis at de jobber med disse alene. En lærer mye av å dele

erfaringer med andre, om det er nederlag eller suksesser. Å jobbe sammen med andre er en måte å verdsette og inkludere elevenes forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Tilpasset opplæring kan ses i sammenheng med læringsstrategier. Ved å variere bruk av læringsstrategier, og passe på at elevene selv overvåker egen læring, vil opplæringen bli tilpasset den enkelte og fellesskapet. Læreren spiller en viktig rolle som veileder, slik at elevene utvikler en selvstendig bevissthet om egen læring. Dette er sentralt innen skoleverket, da Opplæringslova §1-3 er tydelig på at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningen til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Videre følger en oppsummering av sentrale styringsdokumenter.

4.1.8 Oppsummering av læringsstrategiers rolle i sentrale styringsdokumenter

Det har ovenfor blitt redegjort for læringsstrategiers plass i det norske læreplanverket og i sentrale styringsdokumenter. Det kommer tydelig frem at læringsstrategier skal integreres i opplæringen. Formålet er ikke kun å fremme læring i utdanningsløpet, men også for læring resten av livet, «[o]pplæringa [...] skal [...] opne dører mot verda og framtida [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-1-).

Fornyelsen av Kunnskapsløftet og dets fokus på dybdelæring understreker viktigheten av læringsstrategier. Læringsstrategier spiller også en viktig rolle ved utvikling av grunnleggende ferdigheter, og også motivasjon for læring. Samtidig har det vist seg at det er mindre fokus på integrering av læringsstrategier i samfunnsfaget, enn i språkfag som norsk og fremmedspråk, hvor læringsstrategier eksemplifiseres og rettes mot faget i større grad. Likevel er bruk av læringsstrategier lagt ved i veiledninger til lærere i samfunnsfag, til hjelp for å bedre undervisningen og elevenes læringsutbytte. Samtidig som læringsstrategier viser seg å være en viktig del av læringsprosessen i tilpasset opplæring.

Læringsstrategier skal derfor være en del av opplæringen. Krav og forventninger til læreren, og hva elevene har krav på hva angår læringsstrategier kommer klart frem av både styringsdokumenter og læreplanverk. Det vil derfor, med dette som bakgrunn, være interessant å undersøke elevens erfaringer og læreres arbeid med læringsstrategier, som jeg vil presentere og drøfte i del 4.3. Først en gjennomgang av hva samfunnsdidaktisk forskning sier om læringsstrategier.

4.2 Læringsstrategier i samfunnsdidaktisk forskning

4.2.1 Innledning

Denne delen vil bestå av en gjennomgang av samfunnsdidaktisk forskning på læringsstrategier, først og fremst i Norge. Fordi det er et utforsket tema her til lands, har jeg valgt også å inkludere internasjonal forskning. Det er verdt å nevne at heller ikke internasjonalt er dette et særlig utforsket tema.

4.2.2 Samfunnsdidaktisk forskning på læringsstrategier i Norge

Det finnes en del forskning på læringsstrategier generelt, også i Norge. En kan i tillegg se at det er et fremtredende fokus på slike strategier i sentrale styringsdokumenter, men forskningen er i liten grad rettet mot samfunnsfaget. Likevel har jeg funnet noe samfunnsdidaktisk forskning som retter seg mot læringsstrategier på ulike måter, forskning som jeg vil gjennomgå her.

Statsviter og pedagog Trond Solhaug (2006) har skrevet om læringsstrategier i samfunnsfag, og hva dette innebærer. Han har blant annet bidratt med et kapittel om strategisk læring i samfunnsfag i boken «Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis» (Elstad & Turmo, 2006, s. 227). Han innleder kapittelet med spørsmålet: «Hva innebærer læringsstrategier i samfunnsfag?» (Solhaug, 2006, s. 227), og sier videre at et slikt spørsmål antyder at faget har en del særtrekk. Dette er særtrekk han mener er viktig å legge til grunn når en skal jobbe med strategisk læring i samfunnsfag. Han skriver videre at faget er sammensatt og komplekst. Elevers initiativ og aktivitet er vesentlig, samtidig som at faget er reflekterende, kritisk og kunnskapsorientert. Gjennom ulike undersøkelser, muntlig kommunikasjon, lesing og skriving blir elevene utfordret på mange ulike felt. Alt dette er noe en lærer bør ta hensyn til i tilrettelegging av faget i klasserommet (Solhaug, 2006, s. 227).

Han skriver videre at strategisk læring i samfunnsfag må, i likhet med all undervisning i skolen, ta utgangspunkt i målene for faget, og hvilken vekt en legger på ulike deler av målsettingene. I samfunnsfag kommer forholdet mellom skolen, samfunnet og det sosiale aspektet ved læring tydelig frem. Den sosiale siden ved kunnskapsutvikling er avgjørende i samfunnsfaget for elevers forståelse av forhold forbundet med sosiale relasjoner. Dette er relasjoner som tillit, makt, likeverd og mening; sosiale roller de kan kommunisere til omgivelsene (Solhaug, 2006, s. 228). Et annet sentralt mål med utdanningen er å stimulere til kreativ, fri og selvstendig tenkning. En slik frigjøring av tenkning og dømmekraft skal uttrykkes i det politiske demokratiet, og sikter mot å utvikle og forandre den politiske orden.

For samfunnsfaget betyr dette at eleven må føre med seg et reflekterende og aktivt forhold til både skole, utdanning og samfunn. Det gis også et stort rom for kritisk og konstruktiv debatt i samfunnsfaget. Skolens oppgave er å frigjøre tenkning, slik at utdanning leder til en samfunnsmessig fornyelse. Dette skjer gjennom å stille seg kritisk til skolens tradisjonelle metoder, doktriner og kunnskap (Solhaug, 2006, 229).

Han skriver også at ulike strategier, slik som lesing, skriving og analyse av informasjon, er knyttet til de ulike utfordringene i samfunnsfag, men at det kan være nødvendig å innføre særegne tiltak for å ivareta fagets kompleksitet på en systematisk måte (s. 230). Han foreslår å ha fokus på begreper og systematisering av faget (Solhaug, 2006, s. 241), og sier videre at en læreren kan «designe» et læringsmiljø som legger til rette for strategisk læring. Dette er et læringsmiljø som skaper en «didaktisk rytme» mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter, for å fremme elevers læringsstrategier. Hovedelementene i denne «rytmen» er å gi elevene ulike utfordringer ved å ta ulike roller i opplæringen, individuell og sosial bearbeiding av kunnskap, begrepsfokusering og helhetslæring. Dette «designet» innebærer også læringsressurser og fysiske rammer som er velegnet i ulike faser av elevenes arbeid (Solhaug, 2006, s. 231).

Erik Lund (2006), tidligere førsteamanuensis ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold, har bidratt til litteraturen vi har om læringsstrategier i samfunnsfaget. Han har blant annet skrevet en håndbok til Aschehougs samfunnsfagsserie for ungdomstrinnet, som omhandler læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag. Håndboken heter «Tren Tanken», og formidler en konkret og praktisk anvendelse av læringsstrategier og læringsstiler. I denne håndboken presenterer han praktiske eksempler, brukt på elever på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skole (Lund, 2006, s. 6). Dette er eksempler som er ment som inspirasjon for lærere, hvor både kontekst, forberedelse, instruksjoner, gjennomføring og klasseledelse, og debriefing, er delt inn i egne punkter. Disse punktene forklarer trinnvis hvordan et opplegg kan gjennomføres. Det følger også med ulike ressursark som lærere kan kopiere og bruke i sin undervisning (Lund, 2006). Dette er en samling av ulike strategier som han har gitt navnet «TT-strategier». Disse strategiene har klare tilknytningspunkter til læringsstrategier, spesielt hva angår metakognisjon, men skiller seg fra læringsstrategier ved at læringsmaterialet foreligger som en samlet enhet, tilrettelagt for læreren ut fra de prinsipper hver enkelt «TT-strategi» bygger på. En annen sentral forskjell er at elevene ikke skal finne frem materialet selv, noe Lund (2006) mener sikrer en rasjonell bruk av tid og gjør at konsentrasjon og faglig dybde knyttet til problemer og sentrale faglige begreper enklere kan oppnås (Lund, 2006, s. 166).

I håndbokens kapittel 2 blir «TT-strategien», «Bilde fra minnet» redegjort for, i tillegg til klasseromsrapportene fra de ulike forsøkene med bruk av denne «TT-strategien». Lund (2006, s. 41) begrunner denne «TT-strategien» med at lærestoff i samfunnsfag i hovedsak blir presentert som tekst, og at lite blir gjort for å trene elevene til å «lese» eller avkode visuell informasjon. Hensikten med en slik «TT-strategi» er å få elevene til å tenke gjennom hvordan de ser. Lund (2006) oppdaget raskt at denne «TT-strategien» hadde store muligheter for å utvikle samarbeidsstrategier i en gruppe (Lund, 2006, s. 41).

Lund (2006) har i sin håndbok forsøkt å gjøre bruk og bevisstgjøring av blant annet læringsstrategier i samfunnsfag enklere for både lærere og elever. Han mener den mest slående effekten med bruk av disse strategiene er den vedvarende målrettede faglige samtale i grupper, noe som gir godt grunnlag for den avsluttende klassesamtale hvor metakognisjon og debrifing inngår (Lund, 2006, s. 166).

Anne Kristine Øgreid (2016), høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, har blant annet undersøkt elevers tekstskeping i samfunnsfag på ungdomstrinnet, ved bruk av skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving. Studiens hensikt var en undersøkelse av sammenhengen mellom elevtekster i et skriveprosjekt i en 8.klasse i samfunnsfag, og lærers undervisning der bruk av skriveramme inngikk. Ved bruk av video-opptak, observasjon og innsamling av elevenes tekster har hun studert og beskrevet skriveprosessen (Øgreid, 2016, s. 1). Målet med dette tekstarbeidet var at elevene skulle produsere en fagtekst som omhandlet konsekvenser av eller årsaker til den franske revolusjon (Øgreid, 2016, s. 2). Studien ønsker å besvare følgende spørsmål: «På hvilken måte kan bruk av skriveramme som verktøy i tekstskeplingsprosessen støtte elevene i utviklingen av en faglig relevant tekst i samfunnsfag?» (Øgreid, 2016, s. 3).

Ut fra resultatene av studien viste det seg at bruk av skriveramme ser ut til å fungere som et godt verktøy for et flertall av elevene som deltok i undersøkelsen. Imidlertid svarer ikke undersøkelsen på hvilke typer elever som har nytte av en slik ramme for skriving, og hvem som ikke har det. Prosjektet var tidsbegrenset, og sier derfor ikke noe om hvilken effekt bruken av skriveramme har over lengre tid, altså ved å øve på bruken (Øgreid, 2016, s. 16). Likevel kan hun konkludere med at skriverammen har fungert som en støtte for mange elever, ikke kun i forbindelse med tekstoppygging, men også for faglig forståelse og produksjon av innhold (Øgreid, 2016, s. 1, 16). Imidlertid har bruk av faste rammer i skriveopplæringen blitt kritisert for å fremme en sjangerformalistisk og instrumentell skrivepedagogikk, hvor imitasjon og reproduksjon av tekstmønstre er sentralt (Øgreid, 2016, s. 4). Øgreid (2016) mener likevel at hennes studie viser at dette ser ut til å motvirkes av lærerens innramming av

skriverammen, i en skriveprosess kjennetegnet av en gjennomgående dialog mellom lærer og elever, en steg-for-steg-metodikk, og av sterk lærerstyring (Øgreid, 2016, s. 1).

Også Ivar Bråten, professor ved UiO, Institutt for pedagogikk, har sammen med Marit Sæther Samuelstuen, professor ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring, forsket på læringsstrategier i samfunnsfag. I artikkelen «Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text» skriver Samuelstuen og Bråten (2005) om deres forskning på elevers innslag av avkoding, emnekunnskap, og bruk av strategier ved forståelse av en tekst i samfunnsfag. Undersøkelsen ble gjennomført av elever ved en norsk ungdomsskole (Samuelstuen & Bråten, 2005, s. 107). I tillegg til dette undersøkte de elevenes tekstforståelse i samspillet mellom emnekunnskap og bruk av strategier, for å se om et lavt nivå for begrepsforståelse kunne bli kompensert av et høyt nivå for strategibruk og emnekunnskap. Resultatene fra undersøkelsen viste at elevenes tidligere kunnskap om emnet bidro mest til deres forståelse, og at organiserings- og overvåkningsstrategier bidro minst. Likevel bidro disse strategiene betydelig til tekstforståelse, noe også deres avkodingsferdigheter bidro betydelig til (Samuelstuen & Bråten, 2005, s. 114).

Avslutningsvis vil jeg nevne boken «Spadestikk i samfunnsdidaktikken» av Kjell Børhaug, Odd Ragnar Hunnes og Åshild Samnøy (2016), som er et ferskt bidrag til samfunnsdidaktisk litteratur. Temaene som blir tatt opp i boka har relevans både for historie, geografi og samfunnskunnskap, og er et resultat av et samarbeid mellom ulike vestlandske lærerutdanninger. Boka er representert av forfattere fra ulike samfunnsvitenskapelige fag. Det er ikke en innføringsbok, men en bok som fordyper seg i ulike temaer på det samfunnsdidaktiske feltet. I innledningskapitlet har Børhaug, Hunnes og Samnøy (2016) blant annet argumentert for at samfunnsfaget har fagdidaktiske mangler, og skylder på at faget har vært lite satset på i skolen fordi nytteperspektivet har gått foran danningsperspektivet (Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2016, s. 11). Bruk av læringsstrategier og «å lære å lære» blir ikke nevnt eksplisitt i boken, men Mona Langøys (2016) kapittel tar for seg drøfting som metode i samfunnsfag. Hovedfokuset i hennes kapittel er å undersøke lærernes forestillinger av hva det vil si «å drøfte», og gjennom en rekke intervjuer med lærere kommer hun frem til en betydelig bredde i forståelsen av dette. Hun argumenterer videre for at dette vil påvirke hvilke mål elevene jobber mot når de skal øve på å bruke denne metoden (Langøys, 2016, s. 155).

Ovenfor har jeg gjennomgått et utvalg av samfunnsdidaktisk forskning på læringsstrategier i Norge. Forskningen har en del fellestrekk, hvor blant annet viktigheten lærerens tilrettelegging og veiledning har for elevenes utvikling av læringsstrategier, kommer

frem. Før den samfunnsdidaktiske forskningen oppsummeres, vil jeg gjennomgå et par internasjonale, samfunnsdidaktiske forskningsbidrag.

4.2.3 Internasjonal samfunnsdidaktisk forskning

Som tidligere nevnt kom det opp mange treff da jeg søkte etter internasjonal forskning om læringsstrategier i samfunnsfag. Det er viktig å merke seg at ikke alt var like relevant, og på grunn av oppgavens omfang har jeg verken tid eller plass til å gjennomgå alt. Jeg valgt ut et par artikler som gjennomgås nedenfor.

Den første artikkelen er samarbeidsprosjektet «Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in social studies», hvor det argumenteres for at samarbeidsstrategier fremmer elevenes leseferdigheter, og at samarbeidslæring er det perfekte hjelpemiddelet for elevene til å forstå konsepter og verdier i den samfunnsfaglige litteraturen. Artikkelen fokuserer hovedsakelig på hvordan lærerne kan veilede elevene i deres bruk av ulike lese- og skrivestrategier når samfunnsfaglige emner skal diskuteres (Karnes, Collins, Maheady, Harper & Mallette, 1997, s. 37). Det konkluderes med at samarbeid som strategi for læring fungerer veldig bra i samfunnsfag, og dette fordi elevene vil oppleve ulike konsekvenser, både negative og positive, ved å samarbeide med andre, og derfor blir de også godt forberedt for å utvide tilegnet kunnskap videre i livet (Karnes et al., 1997, s. 48). Av artikkelen fremgår det at mange lærere stoler mer på en lærerstyrt undervisning, enn samarbeidslæring. Artikkelforfatterne oppfordrer lærerne, basert på resultatene deres, til å øke bruken av samarbeid i skolen, da dette har vist seg å virke positivt på elevenes læring (Karnes et al., 1997, s. 49).

Neste artikkel er «Redefining vocabulary: The new learning strategy for social studies», er en artikkel som omhandler utvikling av ordforråd i samfunnsfag (Alexander-Shea, 2011, s. 95). Det argumenteres for at aktiviteter i skolen som omhandler begrepslæring ofte er utilstrekkelige, noe som fører til at elevene ofte sitter igjen med overflatisk kunnskap, og at det derfor må skje en endring i denne delen av opplæringen. Lærere må gå bort fra å se på begrepslæring som én enkelt aktivitet atskilt fra andre deler av faget, og heller anse begrepslæring som en nødvendig læringsstrategi. Årsaken til dette er fordi det vil forsterke elevenes forståelse av samfunnsfaget (Alexander-Shea, 2011, s. 95), og også fordi elevene er forventet å kunne forstå å anvende samfunnsfaget også utenfor skolen (Alexander-Shea, 2011, s. 102). Aktivering av tidligere kunnskap er første steg i utviklingen av nye begrep, og er en nyttig læringsstrategi da den gir elevene mulighet til å knytte tidligere kunnskap og erfaringer, til nye konsepter og idéer (Alexander-Shea, 2011, s. 97).

Artikkelen får også frem at samfunnsfaget har et unikt bånd til både leseferdigheter og verdensforståelse. Ved at det er en disiplin som har et tungt grunnlag i tekst, er det viktig at lærerne reflekterer over hvilken plass et sosialt vokabular har i deres undervisning. Elevers utvikling av et slikt vokabular er kritisk for deres suksess i faget, og lærerne bør legge opp til en undervisning hvor dette er inkludert. Det konkluderes med at integrering av begrepslæring er nøkkelen til forbedring av elevenes generelle forståelse av faget (Alexander-Shea, 2011, s. 102). Videre følger en oppsummering av den gjennomgåtte samfunnsdidaktiske forskningen.

4.2.4 Oppsummering av samfunnsdidaktisk forskning

Ut fra gjennomgangen kommer det frem noen fellestrekk. Den mest fremtredende fellesnevneren er at læringsstrategier spiller positivt inn på elevenes læring, og at i et komplekst fag som samfunnsfaget er det viktig at en som lærer er bevisst sin bruk av læringsstrategier i sin undervisning.

Samtlige forskere mener at læreren spiller en viktig rolle i elevenes utvikling av læringsstrategier. Det kommer frem en rekke anbefalinger til lærerne om fokus på læringsstrategier, fra samtlige forskere. Enkelte har også med instruksjoner og eksempler som kan brukes i undervisningen (Lund, 2006; Alexander-Shea, 2011; Langø, 2016; Øgreid, 2016). I tillegg til dette kommer det frem at lærerne må være klar over at samfunnsfaget er komplekst fag med mange særtrekk, og at det er viktig å at en lærer legger dette til grunn når en skal jobbe med strategisk læring i samfunnsfag (Solhaug, 2006). Samfunnsfaget er fullt av begreper og konsepter som kan være vanskelige å forstå for elevene, derfor er det viktig at elevene har kunnskap om begreper, før de begynner å anvende disse i større sammenhenger. En god del av forskningen omhandler tekst- og begrepsforståelse, og understreker viktigheten av slik kunnskap i samfunnsfaget. Strategier trekkes frem som et hensiktsmessig hjelpemiddel elevene kan ta i bruk for å tilegne seg slik forståelse, en forståelse som vil gagne elevene også videre i livet (Karnes et al., 1997; Samuelstuen & Bråten, 2005; Alexander-Shea, 2011).

I tillegg til dette fremheves også viktigheten av begrepslæring, tidligere kunnskap og samarbeidslæring. Det kommer blant annet frem at begrepslæring bør anses som en læringsstrategi i seg selv, noe som forsterker elevenes forståelse av faget og bidrar til at elevene klarer å forstå faget også utenfor skolen (Alexander-Shea, 2011, s. 102). Elevenes tidligere kunnskap har vist seg å bidra mest til deres forståelse (Karnes et al., 1997, s. 37), i tillegg til at det blir ansett som første steg i utviklingen av nye begrep (Alexander-Shea, 2011, s. 97). Samarbeidslæring viser seg å være en god læringsstrategi i samfunnsfag, det spiller

positivt inn på elevenes læring, og har vist seg å være et godt hjelpemiddel for elevene til å forstå konsepter og verdier i den samfunnsfaglige litteraturen (Karnes et al., 1997, s. 49).

Avslutningsvis er det viktig å nevne at samfunnskunnskapsdelen av samfunnsfaget etter mine funn kommer i skyggen av geografi og historie. Øgreid (2016) har brukt et eksempel fra historiefaget og Lund (2006) sin håndbok består for det meste av eksempler fra historie og geografi. Dette er fag som faller inn under samfunnsfag, men samfunnskunnskapsdelen virker å bli glemt bort. Det finnes altså forskning, som både avkrefter, bekrefter og eksemplifiserer ulike temaer. Likevel er mye av denne forskningen enten generell, eller hovedsakelig rettet mot historie- og geografidelen av samfunnsfag. Videre følger en presentasjon og drøfting av primærempiri.

4.3 Erfaring og arbeid med læringsstrategier i samfunnsfag

4.3.1 Innledning

I denne delen følger en presentasjon og diskusjon av funnene fra spørreundersøkelsen og intervjuene. Elevenes svar fra undersøkelsene vil bli drøftet opp mot lærernes svar på hvordan de arbeider med læringsstrategier i deres undervisning i samfunnsfag. Funnene i denne delen er basert på primærempiri, men vil suppleres med teori i forbindelse med diskusjonen.

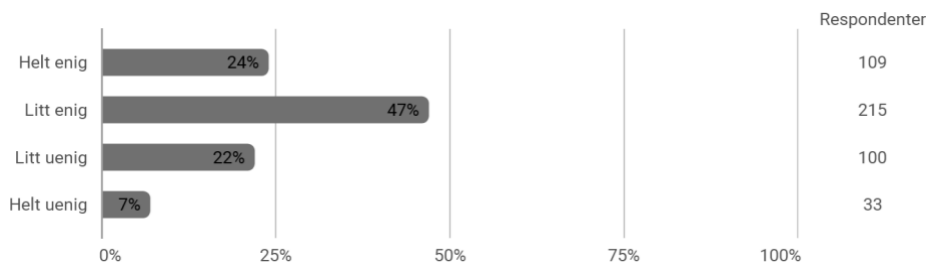
Jeg begynner med å presentere og diskutere elevers erfaringer med og bruk av læringsstrategier i samfunnsfag, deretter diskuteres det om elevene er selvstendige og frie i sin bruk av læringsstrategier, samt en presentasjon av funn i sammenheng med dette. Til slutt vil jeg presentere og diskutere lærernes arbeid med læringsstrategier i deres samfunnsfagundervisning.

4.3.2 Elevers erfaring med og bruk av læringsstrategier i samfunnsfag

4.3.2.1 Bevissthet omkring og kunnskap om læringsstrategier

Jeg stilte de ulike lærerne spørsmål om deres inntrykk av elevenes erfaringer med læringsstrategier. Ut fra intervjuene kommer det frem at lærerne mener elevene deres ikke har mye bevissthet rundt læringsstrategier. Åse svarer innledende at «begrepet læringsstrategi har de ikke skjønt», og sier videre at dette gjelder spesielt de faglig svake elevene. Det samme sier både Annette, Andreas og Nils, som alle mener at de faglig svake elevene ikke har denne bevisstheten. Samtlige lærere mener at de som presterer best faglig, har en viss bevissthet omkring læringsstrategier. Andreas legger til «mitt inntrykk er at elevene ikke kjenner til begrepet *læringsstrategier*, men begrepet *studieteknikk* kjenner de til». Dette er et problem da

elevene ikke kun skal lære seg teknikker, de skal lære seg å lære. Dette skiller studieteknikk fra læringsstrategier, hvor det metakognitive aspektet ved læring også trekkes inn (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 145). Det er også viktig at lærerne er klar over at læringsstrategier er pedagogisk tilgjengelige, og kan endres gjennom undervisning og trening. Det er altså noe eleven kan lære (Pettersen, 2008, s. 15; Andreassen, 2014, s. 219), men det er som sagt en forutsetning at elevene er aktive i denne læringsprosessen. Ut fra svarene fra lærerne virker det ikke som det har vært et spesielt fokus på at elevene skal lære slike strategier, spesielt ikke de faglig svake elevene. I elevundersøkelsen tok elevene stilling til om de hadde lært mye om læringsstrategier de kan bruke i samfunnsfag.



Figur 4: Elevenes svar på påstanden: «Jeg har lært mye om ulike læringsstrategier som jeg kan bruke i samfunnsfag».

Fra 2017-undersøkelsen (N=457).

Figur 4 viser oss at over tre fjerdedeler av elevene er helt eller litt enig i at det har lært mye om læringsstrategier de kan bruke i samfunnsfag. Dette står i kontrast til lærernes tanker om elevenes bevissthet omkring læringsstrategier. Utover dette gir ikke figuren noen ytterligere informasjon om omfang, hvilke læringsstrategier de har lært eller brukt og hvor mye elevene har lært om disse. Videre skal vi se på om elevenes faglige nivå samsvarer med lærernes tanker om hvordan dette påvirker elevenes kunnskap om læringsstrategier.

Tabell 1 er et resultat av en krysning mellom spørsmålene «Hvilke faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» og «Jeg har lært mye om ulike læringsstrategier som jeg kan bruke i samfunnsfag».

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Elever på nedre nivå	19%	53%	21%	7%
Elever på øvre nivå	28%	42%	22%	7%

Tabell 1: «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» kryssset med «Jeg har lært mye om ulike læringsstrategier som jeg kan bruke i samfunnsfag».

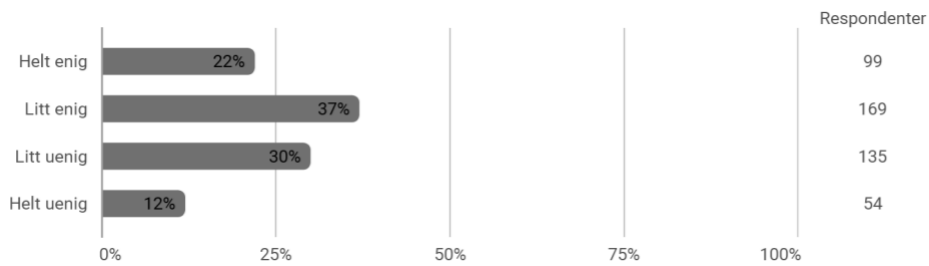
Fra 2017-undersøkelsen (N=457). Elever på nedre nivå, N=202, og elever på øvre nivå, N=255. Vedlegg 5 viser prosentene for alle respondentene.

Ut fra tabellen viser det seg at forskjellen mellom svake og sterke elever ikke er like stor som lærerne mener den er. Det er flere elever på øvre nivå som har sagt seg helt enig i påstanden, men forskjellen er ikke stor. Det viser seg altså å være minimale forskjeller mellom elevene hva angår kunnskap om ulike læringsstrategier de kan bruke i samfunnsfag. Det er mange elever som ikke vet hvordan de skal gå frem for å lære seg fagstoff, de som oppnår forståelse, er ofte dem som tar i bruk læringsstrategier. Læringsstrategier kan altså spille inn på faglig nivå (Elstad & Turmo, 2006, s. 14), og det er derfor interessant å se minimale forskjeller mellom de faglige nivåene hva angår kunnskap om læringsstrategier.

Videre vil jeg undersøke om dette også gjelder elevenes bruk av læringsstrategier, hvor lærerne hadde samme holdninger vedrørende elevenes faglige nivå.

4.3.2.2 Bruk av læringsstrategier til prøveøving og leksearbeid

Samtlige lærere mener altså at faglig nivå spiller inn på bevissthet og bruk. Annette og Nils åpner for begrepslæring i leksearbeidet, men ingen av dem stiller noen krav til innlevering av disse leksene. Elevene står altså fritt til å velge om de vil jobbe med dette eller ikke. Lærerne mener selv at det er kun de faglig sterke som klarer å strukturere seg selv på denne måten, og på bakgrunn av dette vil det være interessant å se på elevenes bruk av læringsstrategier når de øver til prøver eller gjør lekser.



Figur 5: Elevenes svar på påstanden: «Jeg bruker ofte ulike læringsstrategier når jeg øver til prøver eller gjør lekser».

Fra 2017-undersøkelsen. (N=457).

Elevene ble bedt om å svare på påstanden: «Jeg bruker ofte ulike læringsstrategier når jeg øver til prøver eller gjør lekser». Sammenlikner en deler av resultatene fra figur 5 med figur 4, kan en se at disse til dels er samstemte. Samtidig kan en se at flere elever har svart at de i ulik grad er i uenig i påstanden om bruk. Dette kan tyde på at elever som har lært om læringsstrategier, likevel ikke tar dem i bruk.

Jeg vil også nevne at spørreundersøkelsen kun spør elevene om bruken av de ulike læringsstrategiene til prøveøving eller lekser, ikke i undervisningen. Ved å inkludere også denne arenaen kunne dette bidratt til et bedre bilde av elevenes bruk av læringsstrategier. Det kan også tenkes at da elevene ble spurt om sin bruk av læringsstrategier, anså de spørsmålet som rettet mot øving til prøve og lekser, og ikke også i andre sammenhenger, slik det var tenkt da spørreundersøkelsen ble laget. Videre vil jeg se nærmere på om bruken varierer på bakgrunn av elevenes faglige nivå.

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Elever på nedre nivå	17%	41%	33%	10%
Elever på øvre nivå	25%	34%	27%	13%

Tabell 2: «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» kryssset med «Jeg bruker ofte ulike læringsstrategier når jeg øver til prøver eller gjør lekser».

Hentet fra 2017-undersøkelsen (N=457, 255 på øvre nivå og 202 på nedre). Vedlegg 5 viser prosentene for alle respondentene.

På samme måte som i tabell 1 er elevenes faglige nivå i tabell 2 omgjort til dikotome variabler. Tabell 2 viser at det er over halvparten av elevene på både nedre og øvre nivå sier at de enige med påstanden i ulik grad. Likevel er det flest fra øvre nivå som sier seg helt enig i påstanden, men her er det små tall. Dette viser oss at forskjellene ikke er ikke store. Det er interessant at de fleste av elevene fra både øvre og nedre nivå sier seg enig i at de bruker

læringsstrategier, og også at det fordeler seg nokså likt mellom nivåene. Det viser deg at nivå derfor ikke spiller noe stor rolle for bruk av læringsstrategier.

Det er imidlertid interessant å merke seg at 40% av elever på øvre nivå sier seg litt eller helt uenig i at de bruker læringsstrategier når de øver til prøver og lekser. Hva som ligger bak dette tallet er usikkert, det er ikke sikkert at de øver til prøver i det hele tatt, men dette er interessant med henblikk på at forskning viser at elevenes repertoar av læringsstrategier spiller positivt inn på elevens faglige prestasjoner (Kjærnsli et al., 2004, s. 260; Weinstein et al., 2006, s. 28; Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 145).

4.3.2.3 Bruk av, erfaringer med og kjennskap til ulike læringsstrategier

Forskning viser oss at lærerens rolle som tilrettelegger er viktig for elevenes utvikling av gode læringsstrategier. Lærerne skal legge til rette for at elevene lærer å lære på en aktiv måte, men det er ikke før elevene tar i bruk strategiene på egenhånd at disse blir læringsstrategier (Elstad & Turmo, 2006, s. 14). Det er derfor viktig at læringsstrategier er en del av undervisningen (Weinstein et al., 2010, s. 328). Lærerne ble stilt spørsmålet: «Er læringsstrategier en del av din undervisning i samfunnsfag?», og det ble i tillegg spurt om de kunne nevne eksempler på læringsstrategier som blir brukt av deres elever i samfunnsfagundervisningen.

Læringsstrategier er en del av Nils sin undervisning i samfunnsfag. «Jeg lærer dem mine egne strategier, så må de selv finne ut av om disse passer for dem», svarer Nils. Nils sier videre at elevene hans har erfaring med begrepslæring og grunnleggende forståelse. Han starter vanligvis med en form for begrepslæring, for deretter gå videre til å se på sammenhenger i praksis. «Vi trener mye på å se de ulike sammenhengene i faget», presiserer han. Forskning viser oss at slik undervisning vil åpne for at elevene får aktivert sin bakgrunnskunnskap gjennom begrepslæring (Lund, 2006, s. 160; Weinstein et al., 2006, s. 35), i tillegg til å tilegne seg kunnskap om faglige oppgaven gjennom å se de ulike sammenhengene i faget. Det er interessant at Nils velger kun å lære dem hans egne strategier. Elevene vil sannsynligvis få kunnskaper og ferdigheter knyttet til enkelte læringsstrategier, men dette vil kun gjelde et lite utvalg av lærers preferanser.

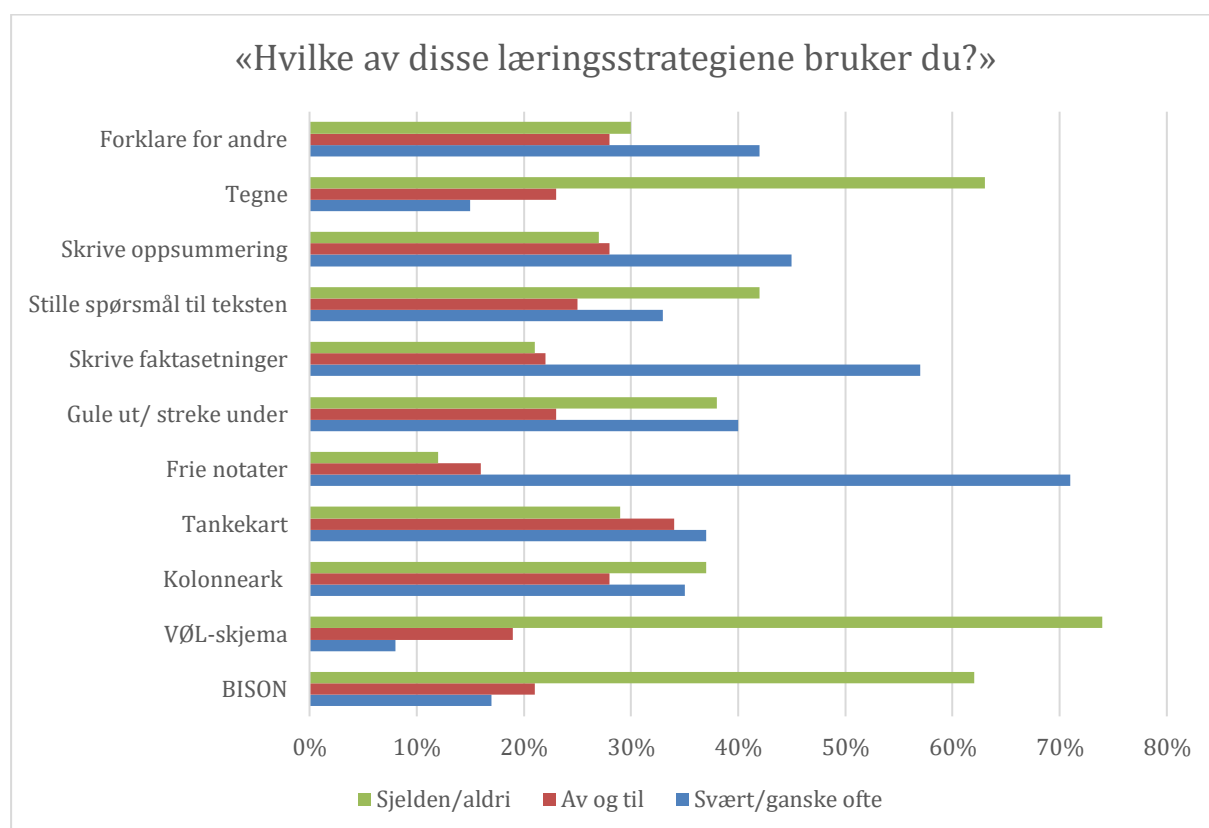
Åse bruker temabaserte, varierte undervisningsmetoder, og sier at «de skjønner nok ikke helt at det er for å lære dem læringsstrategier, men det blir underbevisst for elevene». Hva angår elevenes erfaring med læringsstrategier sier Åse at hennes elever har mye erfaring med gruppearbeid, både muntlig og skriftlig. Forskning viser at er det viktig at elevene er aktive og bevisste i sin bruk av læringsstrategier. Ved at det ikke blir klargjort for elevene at intensjonen med å variere undervisningen er å lære elevene ulike læringsstrategier, vil dette

kanskje miste sin hensikt. Det er vesentlig for meningsfull læring at elevene ikke er passive når de prøver å nå sine læringsmål (Weinstein et al., 2006, s. 32). Imidlertid har bruk av gruppearbeid og samarbeidslæring vist seg å virke positivt i utviklingen av læringsstrategier (Hattie, 2009, s. 259), hvor elevene kan være ressurser for hverandre (Hopfenbeck, 2014, s. 36), og styrke utviklingen av sosiale og emosjonelle læringsstrategier (Øzerk, 2011, s. 84). Likevel vil dette gjøre det vanskelig for elevene å benytte seg av læringsstrategiene dersom ikke elevene blir bevisstgjort hensikten med å variere undervisningen.

Også for Andreas blir læringsstrategier en del av undervisningen i form av varierte undervisningsmetoder. Han sier at elevene ofte noterer ned og leser, som han selv mener er den beste måten å lære på. Men integrering av læringsstrategier i undervisningen skjer ikke med mindre det nærmer seg en prøve, «da er det mer intenst», sier han. Det kommer ikke frem av intervjuet med Andreas at elevene tenker over hvordan de noterer ned og leser, eller blir veiledet i denne retningen, noe som er vel så viktig som aktiviteten i seg selv (Hattie, 2009, s. 259). Forskning viser oss at eleven må kjenne seg selv, og hva som er med på å fremme og svekke læringen, noe som innebærer at eleven tenker og reflekterer over egen tenkning (Weinstein et al., 2006, s. 31; Weinstein et al., 2010, s. 326; Hopfenbeck, 2014, s. 41).

Annette bruker også temabasert, variert undervisning. Hun er åpen for at elevene gir tilbakemeldinger om hvordan undervisningen hennes er, og sier: «Er det noe som funker bra eller noe jeg får god respons på, så gjør de mer av det, og mindre av det som ikke funker like bra eller som jeg får dårlig respons på». Som innledning til et nytt kapittel er hun opptatt å forsøke å kartlegge hvordan kunnskaper elever har om tema, og repeterer der det trengs. Dette er viktig da forskning har vist oss at elevenes tidligere kunnskap bidrar mest til deres forståelse (Karnes et al., 1997, s. 37). Annettes elever har mye erfaring med repetisjonsstrategier, i tillegg til prosjektarbeid. Forskning forteller oss at repetisjon kan virke positivt inn på elevenes kunnskap om seg selv som lærende person, og bruk av prosjektarbeid gjør at elevene får jobbet i dybden med et emne, og legger også opp til gruppearbeid. Prosjektarbeid åpner også for bruk av læringslogg i etterkant av arbeidet, noe som gjør at elevene får støtte til å strukturere og vurdere eget arbeid. Dette kan bidra til å utvikle metakognisjon hos elevene (Hopfenbeck, 2014, s. 60). Annette sier også at elevenes hennes ofte møter refleksjonsoppgaver, men at «slike oppgaver er vanskelig for mange». Annette har ikke benyttet seg av læringslogg, men det kan kanskje tenke seg at dette ville virket positivt inn på elevenes arbeid med refleksjonsoppgaver, dersom de trenes i å reflektere over eget arbeid og egne tanker.

Lærerne har altså sine oppfatninger av elevenes erfaring med, bruk av og kjennskap til læringsstrategier. Videre vil oppgaven se på hva elevene selv mener om dette.



Figur 6: En samlet oversikt over elevenes svar på påstanden: «Hvilke av læringsstrategiene bruker du?».

Svaralternativene «Svært ofte» og «Ganske ofte» er slått sammen til en variabel, det samme gjelder svaralternativene «Sjelden» og «Aldri». Resultatene er fra 2017-undersøkelsen (N=457). Oversikt over resultater fra hver enkelt læringsstrategi før sammenslåinger av svaralternativer er å finne i vedlegg 3.

Det er som tidligere nevnt viktig at elevene utvikler et repertoar av læringsstrategier. Repertoaret er viktig fordi elevene skal utvikle preferanser, men også ha andre læringsstrategier å falle tilbake på dersom ikke valgt læringsstrategi skulle fungere (Weinstein et al., 2006, s. 33; Weinstein et al., 2010, s. 326). Dette kan kalles et «verktøysett», som elevene kan bruke for å skape og gjenskape forståelse gjennom arbeidet (Weinstein et al., 2006, s. 33). Videre vil jeg undersøke hvilke læringsstrategier som er inkludert i elevenes «verktøysett».

Elevene ble spurt om hvilke læringsstrategier de bruker, og figur 6 viser de ulike strategiene som ble presentert for elevene i undersøkelsen. Det er kun elleve kategorier, og ikke noen «Annet»- kategori, noe som gjør at figuren ikke er uttømmende da det finnes andre

læringsstrategier i tillegg til disse. Figur 6 gir oss likevel en oversikt over strategiene som ble presentert for dem, hvilke som ble brukt mest, av og til og minst.

Ut fra figuren kan en se at «VØL-skjema», «BISON» og «Tegne» skiller seg ut ved at disse strategiene blir brukt minst av elevene. Læringsstrategiene som blir mest brukt er «Frie notater» og «Skrive faktasetninger». Det vil også her være interessant å se på om elevenes faglige nivå gir noe utslag på resultatene. Jeg har valgt å trekke ut læringsstrategiene «VØL-skjema», «BISON», «Tegne», «Frie notater» og «Skrive faktasetninger», da dette er strategiene skiller seg ut. Tabell 3 viser prosentandelen innad i de to nivåene.

	Svært/ ganske ofte	Av og til	Sjelden/ aldri
VØL-skjema			
Elever på nedre nivå	6%	22%	72%
Elever på øvre nivå	9%	16%	75%
Tegne			
Elever på nedre nivå	16%	23%	61%
Elever på øvre nivå	13%	22%	64%
BISON			
Elever på nedre nivå	17%	23%	60%
Elever på øvre nivå	17%	19%	64%
Skrive faktasetninger			
Elever på nedre nivå	53%	26%	21%
Elever på øvre nivå	61%	19%	20%
Frie notater			
Elever på nedre nivå	61%	23%	16%
Elever på øvre nivå	79%	11%	10%

Tabell 3: «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» kryssset med «Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du?»

Antall N=457, unntatt «Stille spørsmål til teksten» hvor N=456. Jeg har derfor valgt å la det stå slik. Tabellen viser prosenter prosent innad i nivåene, delt inn i «Elever på nedre nivå» (N=202) og «Elever på øvre nivå» (N=255, unntatt «Stille spørsmål til teksten» hvor N=254). Tabell som viser oversikt over alle læringsstrategiene kryssset med faglig nivå er å finne i vedlegg 6.

Ut fra tabell 3 kan en se at forskjellene heller ikke her er store hva angår elevenes faglige nivå. «VØL-skjema» skiller seg ut ved at den er strategien som blir brukt klart minst. Elevene på nedre nivå bruker denne mindre enn elevene på øvre nivå, men bruken er svært lav hos begge. «VØL-skjema» er i spørreundersøkelsen den eneste strategien som legger opp til

vurdering av egen kunnskap og arbeid. Elevene skal tenke over hva det vet, hva de ønsker å lære, og til slutt hva de har lært (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den eneste metakognitive læringsstrategien i spørreundersøkelsen, en læringsstrategi som overvåker læringen og bidrar til «å lære å lære» (Lund, 2006, s. 162; Weinstein et al., 2006, s. 33; Weinstein et al., 2010, s. 326), er også det den som viser seg å bli minst brukt.

Læringsstrategien «Tegne» blir brukt mer enn sistnevnte læringsstrategi, men likevel lite. Denne strategien skiller seg ut ved at flere fra nedre nivå enn fra øvre nivå, bruker den ofte eller svært ofte. Kategorien er uspesifisert, og læringen eleven får ut av å bruke en slik strategi vil avhenge av hva som bli tegnet. Dersom elevene velger å tegne en tidslinje vil dette være en form for organisering av fagstoffet, eleven lærer ved å skjematiskere og strukturere (Weinstein et al., 2006, s. 33). Strategier som dette legger til rette for en dypere forståelse av læringsmaterialet enn for eksempel repetisjonsstrategier vil gjøre (Pettersen, 2008, s. 78; Weinstein et al., 2010, s.325). Ved å tegne for å memorere ulik faktakunnskap, ville eleven prosessert kunnskapen på overflatenivå (Pettersen, 2008, s. 77; Weinstein et al., 2010, s. 324).

«BISON» viser seg å bli brukt ofte eller ganske ofte av like stor prosentandel fra begge grupper. Denne strategien brukes for å få oversikt over nytt stoff fra en lærebok eller andre skriftlige kilder (Utdanningsdirektoratet, 2016c), og vil derfor være en viktig læringsstrategi for elevenes kunnskap om egen kunnskap, hvor det trengs å repeteres og hva en har kontroll på (Weinstein et al., 2010, s. 326). Av læringsstrategiene som blir brukt minst av elevene kan en se at forskjellene ikke er store, og at det er en tendens til at disse strategiene blir brukt mest av elevene på nedre nivå.

«Skrive faktasetninger» og «Frie notater» er, som sagt, læringsstrategiene som viser seg å bli mest brukt av elevene. Førstnevnte blir brukt ofte eller ganske ofte av mer enn halvparten av elevene på begge nivåene. Samtidig kan en se at elevene på øvre nivå bruker denne mest, forskjellen er likevel ikke stor. Å «Skrive faktasetninger» er en organiseringsstrategi. Elevene lager sammenfatninger, og binder sammen tekst ved hjelp av egne ord (Lund, 2006, s. 161). Dette åpner for at sluttproduktet kan brukes ved en senere anledning, og kan bidra til en videre og dypere forståelse (Pettersen, 2008, s. 79; Weinstein et al., 2010, s. 325). Samtidig kan også læringsstrategien brukes til repetisjon ved å omskrive teksten ved bruk av egne ord (Lund, 2006, s. 161), og til elaborering, ved for eksempel å knytte eksempler til faktasetningene (Lund, 2006, s. 162).

«Frie notater» er den læringsstrategien som blir mest brukt, og det er også den læringsstrategien en kan se størst forskjell mellom de to nivåene ved valg av svaralternativ

«Svært/ganske ofte». Hele 90% av elevene på øvre nivå bruker «Frie notater» enten svært, ganske ofte eller av og til, det samme gjelder 84% av elevene på nedre nivå.

Å ta notater kan gjøres på ulike måter. Det kan brukes til å repetere fagstoff, organisere dette fagstoffet og også bygge broer mellom tidligere kunnskap og det en prøver å lære, i tillegg til å sammenlikne (Weinstein et al., 2006, s. 32-33; Pettersen, 2008, s. 77-78; Weinstein et al., 2010, s. 325). Å ta frie notater kan altså være en strategi for både repetisjon, organisering og elaborering.

Flere av svaralternativene kan tolkes vidt, og spørreundersøkelsen kan kritiseres for dette. Likevel kommer det frem av intervjuene at elevene tar i bruk blant annet notater i forkant av en prøve, i tillegg til at det eneste spørsmålet angående kontekst for bruk omhandlet prøveøving, derfor vil det være nærliggende å tolke elevenes svar i den retningen. På bakgrunn av dette er det god grunn til å tenke at «Frie notater», og også de andre læringsstrategiene, i størst grad blir brukt som repetisjonsstrategier av elevene, strategier som ikke er nyttige dersom en søker dybdeforståelse av læringmaterialet (Pettersen, 2008, s. 77; Weinstein et al., 2010, s. 324).

I neste del vil jeg se nærmere på elevenes selvstendigjøring ved bruk av læringsstrategier. Elever må være selvregulerte for å kunne kalles strategiske, og dette innebærer at de påtar seg mye av ansvaret for egen læring (Weinstein et al., 2006, s. 28-29). Foreløpig tyder funnene på at elevene ikke får mulighet til dette.

4.3.3 Selvstendig og fri bruk av læringsstrategier

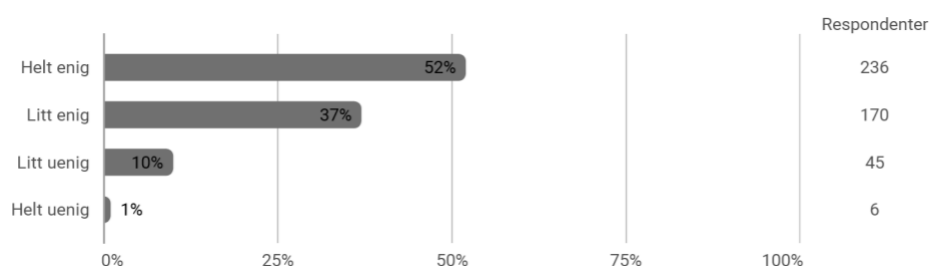
4.3.3.1 Elevenes bruk av læringsstrategier – styrt eller fritt?

En forutsetning for bruk av enkelte læringsstrategier er selvstendig, selvregulert læring. Elevene må være aktive i sin egen læringsprosess, og konstruere sin egen kunnskap (Pintrich, 2000, s. 453; Hopfenbeck, 2011, s. 360; Brandmo, 2014, s. 180; Hopfenbeck, 2014, s. 20 & 22; Zimmerman, 2015, s. 541). Samtidig foregår ikke læringen i et vakuum, læreren spiller også en viktig rolle i denne prosessen (Brandmo, 2014, s. 180). Derfor vil det være interessant å se nærmere på elevenes og lærernes tanker om læringsstrategier, med fokus på om eleven står fritt til selv å bestemme hvordan den på en strategisk måte vil tilegne seg kunnskap.

Lærerne ble stilt spørsmålet «Står elevene fritt til å velge hvilke læringsstrategier de vil anvende, eller dette styrt fra lærer eller skolens side?». Det kommer frem av intervjuene at dette stort sett er styrt av lærer. «Nitti prosent av elevene følger det samme opplegget, det er styrt», svarer Andreas. Han legger til at for de ti siste prosentene, så må det ofte tilpasses.

«Det betyr i praksis at de faglig svake elevene må jobbe med en begrenset del av pensum», presiserer han. Han sier videre at han åpner for innspill fra elevene men at dette kun skjer i de faglig sterke klassene. Nils sier at elevene hans står fritt, til en viss grad. «Elevene står i utgangspunktet fritt, men det er noen elever som ikke er bevisste nok til å bruke egne læringsstrategier, da må det styres mer fra lærers side». Åse svarer kort «jeg bestemmer for dem». Elevenes valg av læringsstrategier er også styrt av Annette. På spørsmålet svarer hun «jeg må være ærlig på at det er jeg som styrer det meste av undervisningen». Hun legger til at elevene i noen grad står fritt ved innleveringer, men at de får veiledning. Hun gjør elevene sine klar over at det er viktig å reflektere over hvordan de selv lærer best, at alle lærer på ulike måter og at de derfor må prøve seg frem, men kommenterer at det er vanskelig å la elevene få velge selv, spesielt dem på et lavere faglig nivå. Hun prøver å være fleksibel, men undervisningen blir i stor grad styrt av henne.

Undervisningen og bruk av læringsstrategier er altså stort sett styrt av samtlige lærere. Elevenes mulighet til å regulere egen læring ser ut til å være dårlig, spesielt for elevene på et lavt faglig nivå. Tanken om at elevene har en evne til å regulere egen læring handler om at de har evne til å styre selv, gjennom konsekvenser av egne handlinger. Elevenes læringspotensial blir ofte glemt, gjennom fokuset på å lære mest mulig (Imsen, 2015, s. 111). Alle elevene har et potensial til å bli selvregulerte, og etterhvert også utvikle et repertoar av læringsstrategier, men mulighetene svekkes dersom ikke lærerne åpner for dette. Det vil derfor være interessant å se på hva elevene tenker om å få bestemme selv. Figur 7 viser oss elevenes svar på påstanden: «Jeg lærer best når jeg selv får velge hvordan jeg vil arbeide med fagstoffet». Elevenes svar på denne påstanden vil videre redegjøres for.



Figur 7: Elevenes svar på påstanden: «Jeg lærer best når jeg selv får velge hvordan jeg vil arbeide med fagstoffet».

Fra 2017-undersøkelsen (N=457).

Det kommer frem av figur 7 at de aller fleste enten er helt eller litt enig i påstanden. Figuren illustrerer derfor tydelig at elevene mener de lærer best når de selv får velge hvordan de vil arbeide med fagstoffet. Spørsmålsteksten ble innledet på følgende måte: «Dette handler om

læringsstrategier. Med læringsstrategi mener vi arbeidsmåter du selv tar i bruk for å lære deg fagstoff». Det kan derfor tolkes dit hen at elevene svarer på om de lærer best dersom de selv får velge hvilke læringsstrategier de bruker for å lære. Dette står i kontrast til hvordan lærerne praktiserer dette. Lærerne trekker frem faglig nivå flere ganger i sine svar, hvordan dette påvirker undervisningen, og at de faglig sterke elevene er mer bevisste sin bruk av læringsstrategier. Likevel ser en at store deler av undervisningen er styrt, dette til tross for viktigheten av selvregulering, og elevenes aktive deltakelse i egen læringsprosess. Læreren skal som sagt fungere som en støttespiller og tilrettelegger i undervisningen, dette betyr likevel ikke at undervisningen trenger å være styrt mesteparten av tiden. Har elevene store problemer med å forstå en oppgave, vil de også trenge mer støtte, veiledning og hjelp (Imsen, 2015, s. 194), men hvis det er slik at lærerne har et stort fokus på faglig nivå er det kanskje rart at store deler av undervisningen er styrt, og at de ikke åpner for selvstendigjøring av elevene på et høyt faglig nivå. Samtidig vet vi at elevene på et lavt faglig nivå også må bli selvregulerte for å utvikle seg til å bli strategiske lærende, likevel vil disse elevene kanskje trenge mer støtte, veiledning og tilrettelegging på veien mot dette. Det vil derfor være interessant å se på om elevene på et lavere faglig nivå selv mener de ikke lærer like bra alene som elevene på et faglig høyere nivå.

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Elever på nedre nivå	38%	45%	14%	2%
Elever på øvre nivå	62%	31%	6%	0%

Tabell 4: «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» kryssset med «Jeg lærer best når jeg får velge selv hvordan jeg vil arbeide med fagstoffet».

Fra 2017-undersøkelsen (N=457). Nedre nivå (N=202) og øvre nivå (N=255). Tabell som viser resultater for alle respondentene er å finne i vedlegg 5.

Tabell 4 viser en kryssning av spørsmålet «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» og påstanden «Jeg lærer best når jeg får velge selv hvordan jeg vil arbeide med fagstoffet». Nivåene i tabellen er sammensatt på lik måte som i tabell 1, 2 og 3, og viser prosentandel innad i nivåene.

Tabellen viser oss at det er en forskjell hva angår elevenes nivå og preferanser i forhold til selvstendig arbeid med læringsstrategier. Det er nesten dobbelt så mange av elevene

på øvre nivå sammenliknet med elevene på nedre nivå, som sier seg helt enig med påstanden. Dersom en inkluderer svaralternativ «Litt enig», blir forskjellene mindre markante, men det viser oss at majoriteten av elevene som lærer best av å bestemme selv, ligger på et høyt faglig nivå.

Det vil være naturlig å anta at mange elever vil være enig i påstanden, noe som gjør det interessant å se at 16% av elevene på nedre nivå sier seg uenig. Dette samsvarer med lærernes tanker om å måtte styre undervisningen mer for elevene på lavt nivå. Likevel er ikke forskjellene store, slik man kan få inntrykk av gjennom intervjuene. Forskning viser oss at selvregulering er en forutsetning for strategisk læring (Weinstein et al., 2006, s. 28), og derfor er det viktig at elevene får muligheten til å arbeide på egenhånd i større grad enn det som kommer frem av intervjuene. En viktig del av selvregulert læring er å kjenne til ulike læringsstrategier, og hvilke som er hensiktsmessige å bruke til oppgaven som skal løses (Hopfenbeck, 2014, s. 23). Lærerne bør ikke kun fokusere på fagets innhold, og at elevene skal lære dette så fort som mulig, de må også gjøre elevene i stand til å lære på egenhånd. Dette oppnås gjennom at elevene får muligheten til å tilegne seg faget gjennom selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011, s. 360). Som tidligere nevnt, kan det likevel hende at elevene på lavere faglig nivå trenger mer støtte i arbeidet sitt enn elevene på et høyere faglig nivå (Imsen, 2015, s. 194).

Det kommer også frem av forskningen at veien mot å bli selvregulerte, og også strategiske elever, vil veiledning og støtte fra lærer spille en sentral rolle (Elstad & Turmo, 2006, s. 15). Det er viktig at lærerne er klar over dette, og stiller dem spørsmål slik at det blir klart hvem som trenger denne hjelpen og ikke (Hopfenbeck, 2014, s. 42). Samtidig er det viktig at elevene spiller en aktiv rolle i denne prosessen (Elstad og Turmo, 2006, s. 13; Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 142). Lærerne mener at det er elevene på nedre faglig nivå som trenger slik støtte, men det kommer frem av undersøkelsen, og også forskning, at også elevene på øvre nivå har behov for veiledning, støtte og hjelp, samtidig vil støtte og tilrettelegging være sentralt for alle elever på sin vei mot å bli strategiske. Også samarbeid med medelever er sentralt for utvikling av læringsstrategier (Hopfenbeck, 2014, s. 36), og det er derfor viktig at lærerne legger til rette for også dette.

Videre vil jeg undersøke lærernes arbeid, om det tilrettelegges for utvikling av læringsstrategier, og også se på hvilke undervisningsmetoder som brukes, da det har kommet frem av intervjuene at integreringen av læringsstrategier i undervisningen for det meste skjer gjennom bruk av varierte undervisningsmetoder.

4.3.4 Lærernes arbeid med læringsstrategier i samfunnsfag

4.3.4.1 Lærers bruk av ulike undervisningsmetoder i samfunnsfag

Tidligere i oppgaven har det kommet frem at majoriteten av elevene har lært om læringsstrategier de kan bruke i samfunnsfag, og at mange elever også bruker disse læringsstrategiene. Det kommer frem av intervjuene at lærerne i ulik grad arbeider med å hjelpe elevene i sine bruk av og bevissthet om læringsstrategier, og at dette i størst grad skjer gjennom variert undervisning.

Forskning viser at dersom læreren skal få innsikt i elevens tanker rundt læringsstrategier, trenger en tid til å snakke med dem og diskutere hvilke tilnærminger de bruker til ulike oppgaver. Dette har vist seg å være problematisk, spesielt med tanke på tid. Derfor er utviklingen av gode undervisningsstrategier viktig, og er en vesentlig del av arbeidet med læringsstrategier (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Det har vist seg gjennom undersøkelsene, men også forskning at mange lærere stoler mer på en lærerstyrt undervisning. Forskningen oppfordrer lærerne, blant annet, til et økt bruk av samarbeid (Karnes et al., 1997, s. 49). Det vil derfor være interessant å undersøke nærmere hvilke undervisningsmetoder elevene møter i samfunnsfagundervisningen.

Samtlige lærere forteller at de, i ulik grad, bruker variert undervisning for å integrere bruk og bevisstgjøring av læringsstrategier i deres undervisning i samfunnsfag. Gjennom de ulike intervjuene kommer lærerne med eksempler på undervisningsmetoder som blir brukt i deres undervisning.

Annette sier at hun er opptatt elevenes metodebruk, og at hun spør dem om hennes undervisningsformer passer for dem, i tillegg til at hun forsøker å trene elevene opp i bruk av ulike arbeidsmåter. Elevene hennes har erfaring med å skrive fagartikler, i tillegg til at de har jobbet med prosjekter. Som jeg tidligere har nevnt, kan dette bidra til at elevene får støtte til å strukturere eget arbeid, samt at de blir vant til å vurdere eget arbeid regelmessig (Hopfenbeck, 2014, s. 60). Hun legger til at elevene bruker læreboka en del, men at hun ser på dette som problematisk. «Det er enklere å forholde seg til en lærebok, men det er problematisk når læreboka er dårlig», sier hun.

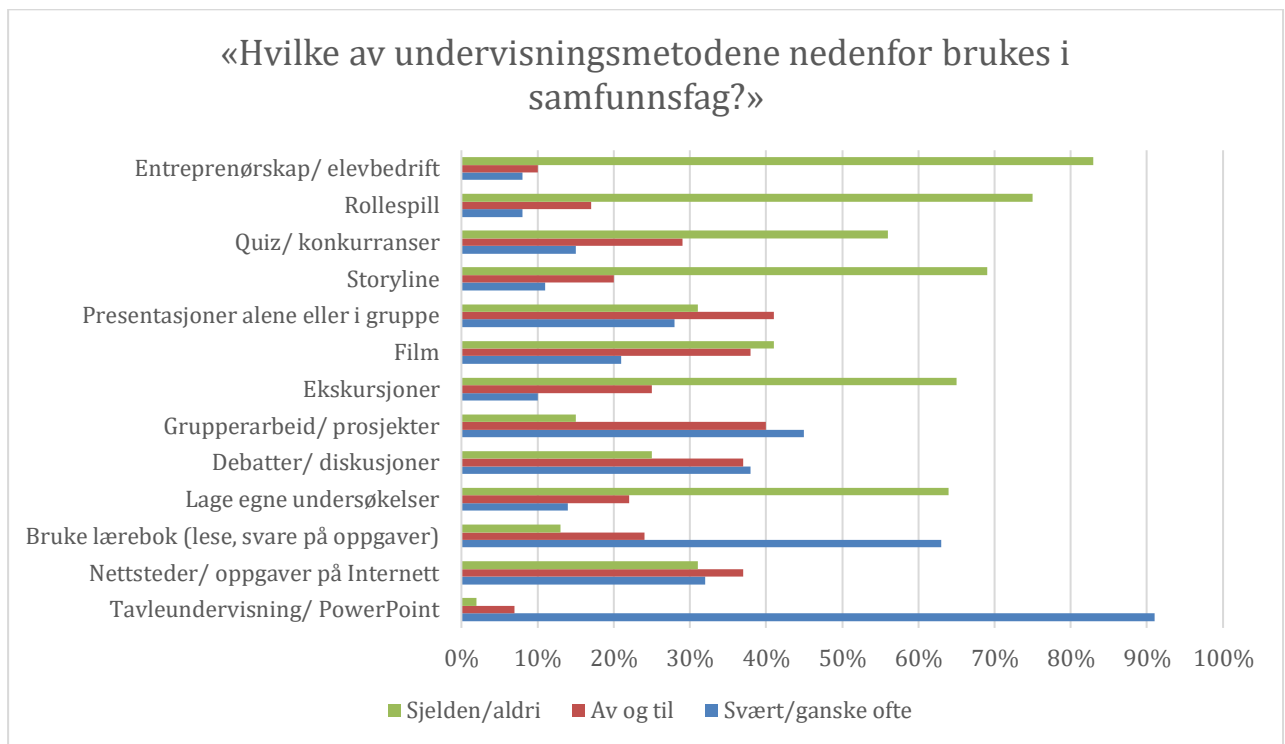
Nils sine elever øver ofte på å skrive sammendrag, i tillegg til at de jobber med begrepslæring på ulike måter. Elevene jobber både selvstendig og i grupper. Han er opptatt av at variasjonen skal fremme en progresjon i elevenes læring. Ved å starte med ulike arbeidsmåter for begrepslæring, for så å gå videre til å anvende disse begrepene i et sammendrag, mener han fremmer en progresjon fra det mer grunnleggende, frem til eleven på en selvstendig måte klarer å argumentere. «Begrepslæring og grunnleggende forståelse er

også noe elevene bruker som et redskap for å lære seg å se sammenhenger i faget», legger han til. Forskning viser at denne måten å arbeide på legger til rette for dybdelæring, som betyr at elevene gradvis, og over tid, utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger i faget (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 14).

Andreas er opptatt at elevene prater sammen om fag, og derfor er ulike former for gruppearbeid metoder som ofte blir brukt i hans undervisning i samfunnsfag. Læreboka blir brukt av hans elever, hvor de leser i boka og noterer ned. Andreas har også ofte brukt drøftende oppgaver hvor elevene blir bedt om å skrive en tekst, for deretter å få dem til å bytte teksten med en medelev, slik at de kan vurdere hverandres tekster. Forskning har vist at det er en betydelig bredde i forståelsen av metoden «drøfte», og det er derfor viktig at elevene får tydelige beskjeder om hvordan denne skal anvendes, da dette påvirker hvilke mål elevene jobber mot (Langø, 2016, s. 155), hvorvidt elevene får slike instruksjoner kommer ikke frem av intervjuet.

Slik som både Nils og Andreas, bruker Åse gruppearbeid i sin undervisning, en type organisering av undervisningen forskning viser at legger opp til samtaler mellom elevene, slik at de kan være ressurser for hverandre (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Gruppearbeid kan også legge opp til en avsluttende klassesamtale, hvor metakognisjon inngår (Lund, 2006, s. 166). Åse legger til at hun mener at det burde brukes mer tid på læringsstrategier i undervisningen, men at tidsaspektet gjør det vanskelig. Det kommer frem av forskning at begrensninger i tid er en rammefaktor for elevenes læring (Weinstein et al., 2006, s. 29), men likevel er det viktig at lærerne setter av tid til å snakke med elevene om sine tilnærminger til ulike oppgaver, slik Annette gjør. Dette er ikke kun for at lærerne vil forstå elevene sine bedre, men også for at elevene kan forstå seg selv bedre i læringsprosessen (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Bruk av læringsstrategier krever en innsats, og det er tidkrevende (Weinstein et al., 2015, s. 712), men det viktig at både lærere og elever har kunnskaper om nettopp dette, hvordan planlegge for bruk av tid (Weinstein et al., 2006, s. 31).

Det viser seg at lærernes undervisningsstrategi for det meste er bruk av varierte arbeidsmåter. Gjennom undervisningen i samfunnsfag får elevene trening i drøfting gjennom å skrive artikkel, de får gått i dybden av et emne og samarbeidet med andre gjennom prosjektarbeid. Gruppearbeid er også brukt av flere lærere, samt øving i å skrive sammendrag. Elevene får også brukt begrepslæring, i tillegg til at de får muligheten til å vurdere hverandre. Læreboka er også mye brukt av elevene, til tross for at Annette mener deres er dårlig. Videre vil det derfor være interessant å undersøke hvilke undervisningsmetoder elevene opplever at det varieres mellom i samfunnsfagundervisningen.



Figur 8: «Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag?».

En oversikt over hvilke undervisningsmetoder som blir brukt i samfunnsfag. Fra 2017-undersøkelsen (N=465, unntatt «Tavleundervisning/ PowerPoint» og «Nettsteder/ oppgaver på Internett» hvor N=466). Tabell for hver enkelt undervisningsmetode før sammenslåing av svaralternativer er å finne i vedlegg 4.

Figur 8 er en oversikt over elevenes svar på hvilke undervisningsmetoder som blir brukt i samfunnsfag. Elevene hadde mulighet til å velge mellom fem svaralternativer: «Aldri», «Sjelden», «Av og til», «Ganske ofte» og «Svært ofte», som i denne figuren har blitt slått sammen til tre svaralternativer: «Sjelden/aldri», «Av og til» og «Svært/ganske ofte».

Et raskt overblikk viser oss at «Tavleundervisning/ PowerPoint» er undervisningsmetoden som blir mest brukt. Også «Bruke lærebok» er en undervisningsmetode som blir mye brukt i samfunnsfag. Dette er de to eneste undervisningsmetodene som over halvparten av elevene har svart at blir brukt svært eller ganske ofte. Tavleundervisning kan legge opp til bruk av læringsstrategier som å ta notater når det undervises fra tavla, og bruk av diskusjon i plenum. Bruk av lærebok kan legge til rette for en rekke læringsstrategier slik som gule ut eller streke under, skrive sammendrag og ulike lesestrategier, slik som BISON. Undervisningsmetodene som blir mest brukt legger opp til bruk av ulike læringsstrategier, kognitive, sosiale og emosjonelle. Selvreguleringsstrategier og metakognitive læringsstrategier derimot, er ikke representert.

Ut fra figuren kan en se at «Gruppearbeid/ prosjekter» også er en undervisningsmetode som blir brukt en del i samfunnsfagundervisningen. Dette er en undervisningsmetode legger til rette for samarbeidslæring, som jeg tidligere har nevnt, virker positivt i utviklingen av læringsstrategier (Hattie, 2009, s. 259), hvor elevene kan være ressurser for hverandre (Hopfenbeck, 2014, s. 36).

Videre kan en se at undervisningsmetodene som blir minst brukt er «Entreprenørskap/ elevbedrift», «Rollespill», «Storyline», «Quiz/ konkurranser» og «Lage egne undersøkelser».

«Entreprenørskap/ elevbedrift», er en undervisningsmetode som er spesielt sentral for samefunnfaget, det er en form for problembasert læring, hvor elevene lærer å samarbeide, men også selvstendigjøres og får mye ansvar for egen læring. Ved å inkludere «Entreprenørskap/ elevbedrift» i undervisningen vil en som lærer forberede elevene på arbeids- og samfunnsniv, og dermed også bidra til å «[...] opne dører mot verda og framtida [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-1-). Samtidig er dette er tidkrevende metode, og det kan kanskje tenkes at det er derfor den er brukt sjelden eller aldri i undervisningen.

«Storyline» innebærer at elevene jobber dypere med et tema ved at de skal leve seg inn i en rolle knyttet til et valgt tema (Utdanningsdirektoratet, 2016c). En slik undervisningsmetode kan altså bidra til dybdelæring innen et tema. Metoden kan også brukes tverrfaglig, noe som kan utnyttes av lærerne da også undervisningen i læringsstrategier heller ikke må å være fagspesifikk (Weinstein et al., 2010, s. 328). Dette er også en tidkrevende metode, noe som kan forklare hvorfor den er brukt lite.

Det er tydelig at enkelte undervisningsmetoder blir brukt mer enn andre, og at majoriteten av metodene blir brukt sjelden eller ikke i det hele tatt. Det er derfor interessant at lærerne sier at de bruker variert undervisning for å hjelpe elevene med å utvikle et repertoar av læringsstrategier. Ut fra resultatene tyder det på at mesteparten av denne variasjonen går ut på å bytte mellom bruk av tavleundervisning og bruk av lærebok. Det kommer frem av intervjuene at andre former for undervisning blir brukt, men i følge elevene blir det variert lite. Tar en utgangspunkt i elevenes svar, vil undervisningsmetodene for det meste legge opp til bruk av læringsstrategier som å ta notater når det undervises fra tavla. Når vi vet det vi vet så vil ikke dette være tilstrekkelig for at eleven skal utvikle seg til å bli selvregulert og strategisk.

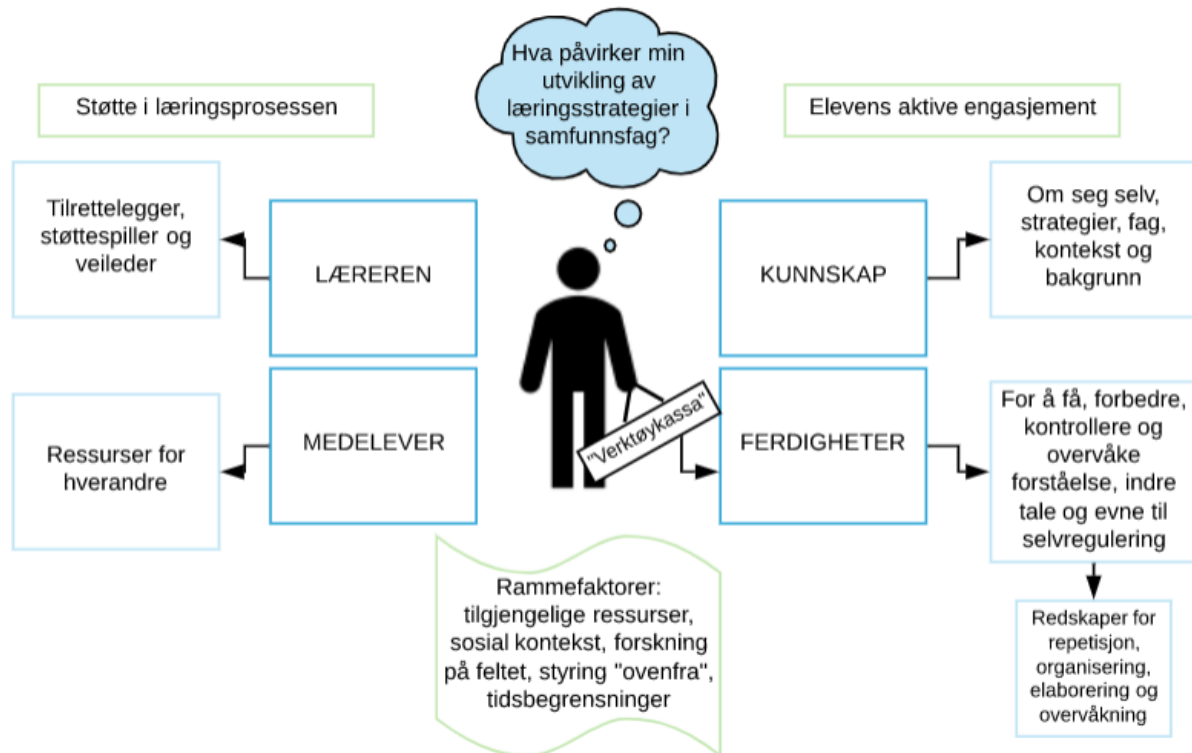
Forskning viser at læringsstrategier ikke skal anses som en individuell egenskap, men heller som et verktøy elevene kan ta i bruk dersom undervisningen legger opp til det (Furnes & Norman, 2013, s. 136). Lærerne legger opp til dette gjennom bruk av variert undervisning, som kan minne om et *metacurriculum* (Weinstein et al., 2010, s. 328). De prøver å lære

elevene om læringsstrategier, samtidig som de underviser fagstoff. Likevel er det sentralt at elevene selv er klar over at de kan utvikle et repertoar av læringsstrategier fra denne undervisningen. En slik bevisstgjøring har det vist seg at lærerne ikke er veldig opptatt av.

Neste del består av en avsluttende drøfting hvor jeg på bakgrunn av mine funn, drøfter hva som viser seg å påvirke elevenes strategiske læring i samfunnsfag.

5 AVSLUTTENDE DRØFTING

Jeg har nå gjennomgått forskning på læringsstrategier i samfunnsfag, i tillegg til elevers og læreres erfaring med bruk av slike strategier. På bakgrunn av dette har jeg utviklet en modell som vil bli brukt i den avsluttende drøftingen.



Figur 9: Strategisk læring i samfunnsfag - oppsummerende modell (egenutviklet modell).

Ut fra modellen (figur 9) kan en se at elevens strategiske læring i samfunnsfag på den ene siden påvirkes av aktivt engasjement, og på den andre siden støtte, tilrettelegging og veiledning. Det er også en rekke rammefaktorer som virker inn på denne læringen; lærer og elevenes tidsbegrensninger, tilgjengelige ressurser, sosiale kontekst, i tillegg til forskning på feltet, og fokus og føringer i sentrale styringsdokumenter.

Funn i denne oppgaven har blant annet vist at det ikke har vært rettet noe spesielt fokus mot strategisk kunnskap. Likevel har enkelte lærere snakket med sine elever om hvordan de lærer best, noe som kan åpne for at elevene reflekterer over egen læring. Det er sentralt at en som lærer kartlegger hvilke kunnskaper en elev har, for å vite hvor eleven trenger støtte og hvor det må tilrettelegges for eleven. Elevenes kunnskaper om seg selv åpner blant annet for at eleven får innsikt i sterke og svake sider ved seg selv. Også elevens bakgrunnskunnskap er viktig. Det har vist seg at slik kunnskap trolig er den viktigste

enkeltfaktoren for forståelse og memorering av et gitt lærestoff (Weinstein et al., 2006, s. 35). Elevene kan også være viktige ressurser for hverandre. Dette er noe som lærerne i liten grad tematiserer og ser ut til å benytte seg av i sin undervisning.

Slik modellen viser må elevene også utvikle strategiske ferdigheter. Det er viktig at en som lærer anser læringsstrategier som en del av det som skal læres, og ikke noe som kommer i tillegg. Dette åpner for at elevene får en følelse av at læringsstrategiene har en reell funksjon (Hattie, 2009, s. 259). Lærerne jeg intervjuet integrerer læringsstrategier i deres undervisning i form av varierte undervisningsmetoder, men fokuset på å bevisstgjøre elevene om dette virker ikke å være til stede. Det blir en slags skjult prosess, som elevene ikke får anledning til selv å ta aktiv del i. Dette gjør det også vanskelig for elevenes selvregulering, og utvikling av metakognisjon, som er svært sentralt for deres læring. Etter at Kunnskapsløftet kom i 2006 har læringsstrategier fått et større fokus enn tidligere, med spesielt fokus på metakognitiv kunnskap og selvregulering. Skolen skal legge til rette for dette, og læreren må tre inn i roller som tilrettelegger, støttespiller og veileder for elevene. Arbeid med læringsstrategier er tidkrevende og er det en faktor som spiller inn på elevenes strategiske læring i samfunnsfag. Det kommer også frem av intervjuene at enkelte lærere mener at det burde brukes mer tid på læringsstrategier i undervisningen, men at stramme tidsrammer gjør det vanskelig. Forskning viser at en løsning på dette kan være at lærer gir tydelige beskjeder, og utvikler gode undervisningsstrategier (Hopfenbeck, 2014, s. 36). En hensiktsmessig måte for lærer å tilrettelegge for elevenes utvikling av læringsstrategier på kan være en kombinasjon av undervisning i fag og læringsstrategier. Dette svekker argumentet om dårlig tid, da læringsstrategier bør være en integrert del av den samfunnsfaglige undervisningen. Samtidig kan lærernes forsøk på å integrere læringsstrategier i samfunnsfagundervisningen i form av varierte undervisningsmetoder, ses på som positivt sett i sammenheng med dette. Men det kan tenkes at enkelte elever bør få en slags innføring i læringsstrategier før denne kombinasjonen finner sted (Weinstein et al., 2010, s. 328).

I elevundersøkelsene har jeg pekt på at majoriteten av elevene har lært om læringsstrategier, og at også mange bruker dem. Likevel er det viktig at læreren snakker med elevene, slik at det er mulig å kartlegge deres ferdigheter og kunnskaper. På denne måten vil en være klar over hvordan en kan støtte, veilede og tilrettelegge på en mest mulig hensiktsmessig måte. Elever med mye kunnskap om slike strategier og som i tillegg har et repertoar av disse, vil sannsynligvis ikke trenge mye støtte i sitt strategiske arbeid. Ser man på elevenes svar på spørreundersøkelsen viser det seg at mange elever fra både nedre og øvre nivå har lært om læringsstrategier, og bruker dem. Dette er et interessant funn med tanke på

forskning på læringsstrategiers effekt på faglig utbytte, og det vil derfor kanskje være nødvendig for læreren å gjennomføre en ytterligere kartlegging av elevenes kunnskaper og ferdigheter. Spesielt med tanke på at læringsstrategier har vist seg å virke positivt inn på elevenes faglige utbytte, og det kan derfor tenkes at elevene på lavere faglig nivå, ikke har kunnskaper og ferdigheter nok om slike strategier, til tross for resultatene i undersøkelsen. Disse elevene vil kanskje trenge mer støtte i sitt læringsarbeid, ikke kun fra lærer, men også fra sine medelever, slik det kommer frem av modellen.

Det finnes mange ulike strategier for læring, og modellen er et forsøk på å kategorisere disse. Noen strategier brukes for å tilegne seg, utdype og organisere informasjonen på best mulig og mest meningsfylte måte (Alexander et al., 1998, s. 134). Andre omhandler elevens samtale med seg selv for å opprettholde innsatsvilje i møte med krevende fagstoff, og om samspill og samarbeid med andre for å lette læringen (Øzerk, 2011, s. 84). Elevenes kompetanse i disse strategiene er viktige for dens strategiske læring. Likevel viser det seg at strategier for selvregulering, og kontroll og overvåking av egen læringsprosess, har fått mer oppmerksomhet i forskning og styringsdokumenter enn andre faktorer, samtidig som det kommer frem av intervjuene og spørreundersøkelsen at det er disse strategiene som vektlegges minst i undervisningen. Forskningen har blant annet vist at selvregulering og metakognitive strategier er viktige redskaper for livslang læring. Det er altså et misforhold mellom hva som blir gjort og hva som anbefales og vektlegges i forskning og styringsdokumenter. Elevundersøkelsen tar for seg et begrenset antall læringsstrategier, og denne viser at det er flere læringsstrategier som sjelden eller aldri brukes. Dette kan handle om at elevene har begrenset kunnskap om disse. Likevel er læringsstrategier framgangsmåter som kan læres, de er pedagogisk tilgjengelige (Pettersen, 2008, s. 15). Derfor er det viktig at dette får et større fokus i undervisningen enn hva resultatene fra undersøkelsen og intervjuene antyder.

Lærerens undervisningsmetoder kan prege bruken av og tilretteleggingen for læringsstrategier. Samfunnsfaget handler i vid forstand om å forstå ulike sider ved samfunnet og derfor er også forståelse av sosiale relasjoner sentralt i faget (Solhaug, 2006, s. 228). Det vil derfor være viktig at en som samfunnsfaglærer legger til rette for undervisningsmetoder som kan øke en slik relasjonell forståelse. Eksempler på slike metoder kan være gruppearbeid, fagsamtaler og samarbeidslæring. Samfunnsfaget er fullt av begreper og konsepter som kan være vanskelige å forstå for elevene, derfor er det viktig at elevene har kunnskap om begreper, før de anvendes i større sammenhenger. En god del av den samfunnsdidaktisk forskningen omhandler tekst- og begrepsforståelse, og understreker viktigheten av slik

kunnskap i samfunnsfaget. Forskning mener at begrepslæring i samfunnsfaget, med spesielt fokus på et sosialt vokabular, er nøkkelen til forbedring av elevenes generelle forståelse av faget (Alexander-Shea, 2011, s. 97). Strategier trekkes frem redskap elevene kan ta i bruk for å tilegne seg slik forståelse, en forståelse som vil gagne elevene også videre i livet (Karnes et al., 1997; Samuelstuen & Bråten, 2005; Alexander-Shea, 2011).

Ut fra intervjuene kommer det frem at lærerne bruker gruppearbeid i sin undervisning, noe resultatene fra spørreundersøkelsen også viser, og også at det arbeides med begrepslæring, noe de anser som en viktig del av deres undervisning. Likevel er tavleundervisning og bruk av lærebok de dominerende arbeidsformene. Dette er undervisningsmetoder som legger opp til kognitive læringsstrategier, noe som kan virke positivt inn på elevenes organisering, utdyping og tilegnelse av informasjon (Furnes & Norman, 2013, s. 125). Samtidig kommer det frem at «VØL-skjema» var læringsstrategien som ble brukt minst av elevene. Dette er den eneste læringsstrategien som legger til rette for at eleven overvåker og kontrollerer arbeidet sitt før, underveis og etter læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Jeg innledet denne oppgaven med et sitat som understreker viktigheten av «å lære å lære»-strategier. Det har vist seg at metakognitive strategier er nødvendige for å lykkes i en hvilken som helst læringssituasjon (Weinstein et al., 2015, s. 718). Forskning viser oss at det mest sentrale for strategisk læring er å bevisstgjøre elevene i sin læringsprosess (Elstad og Turmo, 2006, s. 13; Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 142). Det fremtredende fokuset på dybdelæring, i fornyelsen av Kunnskapsløftet, understreker viktigheten av læringsstrategier. Det kommer blant annet frem at metakognitiv kunnskap og selvregulering kan bidra til at elevene selv kan delta i tilpasningen av undervisningen. Dersom elevene utvikler metakognitive kunnskaper og ferdigheter, vil de i større grad mestre å tilpasse læringen til sitt faglige nivå (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Innsikt i egen læringsprosess er derfor svært viktig for elevene, og kan bidra til et økt læringsutbytte. Av intervjuene med lærerne kommer det frem at de ikke har noe spesielt fokus rettet mot refleksjon rundt elevenes egen læring. Elevene kan heller ikke fritt til å velge læringsstrategi, til tross for at majoriteten av elevene selv ønsker dette. Undervisningen fremstår som lærerstyrt, med lite fokus på «den strategiske elev», dette til tross for at nyere forskning peker på lærerstyrt undervisning som lite effektivt med tanke på læringsutbytte (Karnes et al., 1997, s. 49). Fokuset bør i stedet rettes mot strategisk læring. Lærernes manglende fokus på elevenes metakognitive bevissthet er problematisk med tanke på hvor viktig dette viser seg å være for elevens læring, både når det gjelder faglig kunnskap, men også kunnskap om seg selv og hvordan en lærer.

Fokuset på livslang læring kommer frem av både forskning og styringsdokumenter. Skolen skal fungere som en arena som tilrettelegger for dette, og læringsstrategier anses som et redskap for å nå dette målet. Etter endt utdanningsløp skal elevene sitte igjen med en «verktøykasse» med redskaper for slik læring. Denne «verktøykassen» bør inneholde kognitive og metakognitive strategier, selvreguleringsstrategier og sosiale og emosjonelle strategier. De har alle ulike nytteområder, og de spiller alle inn på elevenes læring. Likevel viser det seg til tross for føringer fra læreplanverk, at dette er kunnskaper og ferdigheter verken elever eller lærere har mye kunnskap om eller ferdigheter i. *Læringsstrategi* er et komplekst begrep, med flere nytteområder, slik det har kommet frem av oppgaven. Begrepets kompleksitet kan kanskje forklare mangelen på kunnskap og ferdigheter.

Den samfunnsdidaktiske forskningen viser at læringsstrategier spiller positivt inn på elevenes læring, og at i et komplekst fag som samfunnsfaget er det viktig at en som lærer er bevisst sin bruk av læringsstrategier i sin undervisning. Etter intervjuene med lærerne sitter jeg igjen med en følelse av at lærerne ikke er klar over viktigheten av læringsstrategier, og hvilken rolle de selv bør spille i elevenes utvikling av disse. Det gjelder ikke bare redskaper for å lære fag, men også redskaper for «å lære å lære», altså utviklingen av selvregulering og en metakognitiv bevissthet som elevene vil få nytte av videre i samfunns- og arbeidsliv. Ved utvikling og bruk av slike redskaper vil skolen kunne bidra til å «opne dører mot verda» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Likevel kan en se at fokuset på dybdelæring, selvregulering og metakognitiv bevissthet øker i sentrale styringsdokumenter, noe som kan tyde på at det kanskje er i ferd med å skje en endring i skolens praksis. Også forskning på læringsstrategier i norsk sammenheng har økt de senere årene. Funnene mine har vist at samfunnsfaget kommer i skyggen av fag som norsk og fremmedspråk, og også historie- og geografidelen av samfunnsfaget har fått en større prioritet hva angår fagspesifikk strategisk læring. Det finnes lite samfunnsdidaktisk forskning på læringsstrategier, og jeg mener det er behov for mer forskning som både kartlegger og går i dybden på elevers og læreres kunnskaper om læringsstrategier, og også forskning som utforsker kompleksiteten i samfunnsfaget og strategisk læring.

LITTERATURLISTE

- Alexander, P.A., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). *A perspective on strategy research: Progress and prospects*. Educational Psychology Review 10(2), s. 129-153.
- Alexander-Shea, A. (2011). Redefining vocabulary: The new learning strategy for social studies. *The social studies*, 102(3), s. 95-103.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2010.509371>
- Andreassen, R. (2014). Læringsstrategier. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 214-231). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2006). *Den samfunns skapte virkelighet* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget AS
- Brandmo, C. (2014). Kognitive og sosialkognitive tilnæringer til læring. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 179-196). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Båsland, H. (2009). *Innføring i læringsstrategier for ungdom*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I Elstad, E. & Turmo, A. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry*. American Psychologist, 34(10), 906-911. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/1980-09388-001.pdf>
- Furnes, B. R. & Norman, E. (2013). Læringsstrategier og metakognisjon. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning* (s. 117-144). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360-373. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/05/art06>
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Karnes, M., Collins, D., Maheady, L., Harper, G. F. & Mallette, B. (1997). Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in social studies. *Reading & writing quarterly: Overcoming learning difficulties*, 13(1), s. 37-51.
<https://doi.org/10.1080/1057356970130104>
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? : Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Pressemelding, Nr: 132-18. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Lund, E. (2006). *Tren Tanken. Læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag. Håndbok til Aschehougs samfunnsfagserie for ungdomstrinnet*. Halden: Aschehoug.
- Meld. St. 16 (2016-2017). (2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm2_01620170016000dddpdfs.pdf
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). Fag –Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm2_01520160028000dddpdfs.pdf
- Mork, S. M. (2006). Argumentasjon som læringsstrategi: Hvordan kan læreren tilrettelegge for elevenes faglig argumentasjon? I Elstad, E. & Turmo, A. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1995: 26. (1995). *Barneombud og barndom i Norge. Evaluering av barneombudsordningen og utredning om organiseringsformer for barn og ungdom*. Hentet fra https://lovdata.no/pro/#document/NOU/forarbeid/nou-1995-26/*?searchResultContext=1241&rowNumber=1&totalHits=53
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra https://lovdata.no/pro/#document/NOU/forarbeid/nou200918/*?searchResultContext=1237&rowNumber=7&totalHits=53

- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec4>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pettersen, R. C. (2008). *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning-Chapter 14. I Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-502). Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/agder/reader.action?docID=300645&ppg=42>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom. Constructivism and Social Learning*. New York: Routledge.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, M., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal Of Psychology*,46(2), 107-117. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I Elstad, E. & Turmo, A. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 227-243). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader?!plang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Fremmedspråk – veiledning til læreplanen*. Hentet fra

- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/idebank/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Lesing i samfunnsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Norsk – veiledning til læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/oversikt-over-strategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015f). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015g). *Regning i samfunnsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/regning/undervisningsopplegg-til-regning-i-ulike-fag/regning-i-samfunnsfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015h). *Skrijving som grunnleggjande ferdigheit i samfunnsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-samfunnsfag/grunnleggjande-ferdighet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Digitale ferdigheter som grunnleggjande ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Samfunnsfag - rettleiing til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/samfunnsfag---rettleiing-til-lareplan/4-idebank/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet fra

- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er fagfornyelsen?*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket*.
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Høring – læreplaner i samfunnsfagene. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357>
- Weinstein, C. E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I Elstad, E. & Turmo, A. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 27-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Weinstein, C. E., Jung, J. & Acee, T. W. (2010). Learning and cognition – issues, concepts, types – focus on learning. Learning strategies. I Peterson P., Baker, E. & McGaw, B. (Red.), *International Encyclopedia of Education* (3.utg, s. 323-329). Elsevier.
- Weinstein, C. E., Krause, J. M., Stano, N., Acee, T. W. (2015). Learning to Learn. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13(2), 712-719. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92037-3>
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21(2), 541-546. <https://doi.org/10.1016.B978-0-08-097086-8.26060-1>
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), s. 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.2608>
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Figuroversikt

<i>Figur 1: Modellen for strategisk læring</i>	16
<i>Figur 2: Den selvregulerte og strategiske elev (egenutviklet modell)</i>	24
<i>Figur 3: Den strategiske læreren (egenutviklet modell)</i>	27
<i>Figur 4: Elevenes svar på påstanden: «Jeg har lært mye om ulike læringsstrategier som jeg kan bruke i samfunnsfag»</i>	55
<i>Figur 5: Elevenes svar på påstanden: «Jeg bruker ofte ulike læringsstrategier når jeg øver til prøver eller gjør lekser»</i>	57
<i>Figur 6: En samlet oversikt over elevenes svar på påstanden: «Hvilke av læringsstrategiene bruker du?»</i>	60
<i>Figur 7: Elevenes svar på påstanden: «Jeg lærer best når jeg selv får velge hvordan jeg vil arbeide med fagstoffet»</i>	64
<i>Figur 8: «Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag?»</i>	69
<i>Figur 9: Strategisk læring i samfunnsfag - oppsummerende modell (egenutviklet modell)</i>	72

Tabelloversikt

<i>Tabell 1: «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» krysset med «Jeg har lært mye om ulike læringsstrategier som jeg kan bruke i samfunnsfag»</i>	56
<i>Tabell 2: «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» krysset med «Jeg bruker ofte ulike læringsstrategier når jeg øver til prøver eller gjør lekser»</i>	57
<i>Tabell 3: «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» krysset med «Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du?»</i>	61
<i>Tabell 4: «Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?» krysset med «Jeg lærer best når jeg får velge selv hvordan jeg vil arbeide med fagstoffet»</i>	65

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Rammesetting

- Informere om bakgrunn og formål
- Forklare hva intervjuet skal brukes til, i tillegg til taushetsplikt og anonymitet
- Oppklaring i eventuelle uklarheter

Trinn –og faginformatjon

- Informasjon om trinn og fag

Elevenes erfaringer

- Elevenes bevissthet rundt egne læringsstrategier
- Elevenes frihet i valg av læringsstrategier
- Eksempler på læringsstrategier som brukes
- Rammefaktorer

Lærers arbeid

- Lærers fokus på læringsstrategier
- Har lærer informert om læringsstrategier?
- Arbeidsmåter i undervisningen
- Rammefaktorer

Tilbakeblikk

- Oppsummere funn
- Forsikre meg om at jeg har forstått intervjuobjektet riktig
- Er noe intervjuobjektet vil legge til?

Vedlegg 2: Mail til ulike skoler i Agder

Hei!

Min kollega Irene Trysnes og jeg har utarbeidet et forskningsprosjekt om samfunnsfagundervisning som vi vil involvere lektorstudentene i. I denne forbindelse ønsker vi å knytte til oss tre praksisskoler hvor vi, sammen med lektorstudentene, vil samle inn en del materiale knyttet til tema som undervisningsmetoder i samfunnsfag, vurderingsformer, årsplaner/ukeplaner, planlegging og tilpasning av undervisning i samfunnsfag, bruk av læremidler og IKT i faget mm. Lektorstudentene skal delta i datainnsamlingen som våre forskningsassistenter og skal, med utgangspunkt i det innsamlede materialet, skrive en bacheloroppgave/forskningsartikkel. Avhengig av valg av tema og problemstilling vil studentene for eksempel samle inn dokumenter som prøver og årsplaner, foreta intervju med noen lærere, foreta klasseromsobservasjon og/eller gjennomføre en kort spørreundersøkelse blant elever i samfunnsfag. Alle forskningsetiske hensyn i forhold til personvern og anonymitet vil selvsagt sikres. Studentene skal være godt forberedt før datainnsamlingen, og vi vil følge og veilede dem underveis i datainnsamlingen . Lærerne vil ikke ha noe som helst slags veiledningsansvar, og det er viktig for oss å gjøre «minst mulig inngrep» i skolehverdagen.

I tillegg til din skole søker vi tilsvarende samarbeid med 2 andre ungdomsskoler. Datainnsamlingen vil gjennomføres *etter nærmere avtale* i løpet av to uker kommende vårsemester, fortrinnsvis deler av uke 7 og 9.

Vi har hatt stor glede av vårt samarbeid med din skole, og håper dere vil være interesserte i å samarbeide videre også på forskningssiden? Vi gjennomfører prosjektet kommende vår som en pilot, men ser for oss å videreføre prosjektet og datainnsamlingen ved forskjellige skoler i noen år fremover. Vi ønsker mer enn gjerne velkommen involverte lærere med forskningsambisjoner til å delta i prosjektet og artikkelskriving! Dersom dere ønsker det kan jeg komme innom en tur for å fortelle mer om prosjektet og svare på eventuelle spørsmål.

Ha en fin dag,
Hilsen Katja

Vedlegg 3: Læringsstrategier før sammenslåing av svaralternativer

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - BISON

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	28	6,1%
Ganske ofte	50	10,9%
Av og til	94	20,6%
Sjelden	100	21,9%
Aldri	185	40,5%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - VØL-skjema

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	15	3,3%
Ganske ofte	20	4,4%
Av og til	86	18,8%
Sjelden	119	26,0%
Aldri	217	47,5%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Kolonne-ark

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	63	13,8%
Ganske ofte	97	21,2%
Av og til	127	27,8%
Sjelden	61	13,3%
Aldri	109	23,9%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Tankekart

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	70	15,3%
Ganske ofte	101	22,1%
Av og til	155	33,9%
Sjelden	60	13,1%
Aldri	71	15,5%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Frie notater

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	218	47,7%
Ganske ofte	107	23,4%
Av og til	75	16,4%
Sjelden	23	5,0%
Aldri	34	7,4%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Gule ut/ streke under

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	104	22,8%
Ganske ofte	77	16,8%
Av og til	103	22,5%
Sjelden	77	16,8%
Aldri	96	21,0%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Skrive faktasetninger

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	150	32,8%
Ganske ofte	112	24,5%
Av og til	101	22,1%
Sjelden	51	11,2%
Aldri	43	9,4%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Stille spørsmål til teksten

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	63	13,8%
Ganske ofte	89	19,5%
Av og til	113	24,8%
Sjelden	85	18,6%
Aldri	106	23,2%
I alt	456	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Skrive oppsummering

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	112	24,5%
Ganske ofte	95	20,8%
Av og til	127	27,8%
Sjelden	62	13,6%
Aldri	61	13,3%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Tegne

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	24	5,3%
Ganske ofte	43	9,4%
Av og til	103	22,5%
Sjelden	105	23,0%
Aldri	182	39,8%
I alt	457	100,0%

Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Forklare for andre

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	84	18,4%
Ganske ofte	108	23,6%
Av og til	130	28,4%
Sjelden	74	16,2%
Aldri	61	13,3%
I alt	457	100,0%

Vedlegg 4: Undervisningsmetoder før sammenslåing av svaralternativer

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Tavleundervisning/power point - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	327	70,2%
Ganske ofte	95	20,4%
Av og til	33	7,1%
Sjelden	10	2,1%
Aldri	1	0,2%
I alt	466	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Nettsteder/ oppgaver på Internett - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	48	10,3%
Ganske ofte	103	22,1%
Av og til	172	36,9%
Sjelden	109	23,4%
Aldri	34	7,3%
I alt	466	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Bruke lærebok (lese, svare på oppgaver) - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	135	29,0%
Ganske ofte	158	34,0%
Av og til	111	23,9%
Sjelden	48	10,3%
Aldri	13	2,8%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Lage egne undersøkelser - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	18	3,9%
Ganske ofte	47	10,1%
Av og til	103	22,2%
Sjelden	157	33,8%
Aldri	140	30,1%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Debatter/diskusjoner - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	58	12,5%
Ganske ofte	120	25,8%
Av og til	172	37,0%
Sjelden	87	18,7%
Aldri	28	6,0%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Gruppearbeid/prosjekter - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	51	11,0%
Ganske ofte	159	34,2%
Av og til	187	40,2%
Sjelden	46	9,9%
Aldri	22	4,7%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Ekskursjoner - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	12	2,6%
Ganske ofte	36	7,7%
Av og til	115	24,7%
Sjelden	136	29,2%
Aldri	166	35,7%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Film - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	20	4,3%
Ganske ofte	79	17,0%
Av og til	177	38,1%
Sjelden	130	28,0%
Aldri	59	12,7%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Presentasjoner alene eller i gruppe for klassen - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	38	8,2%
Ganske ofte	89	19,1%
Av og til	192	41,3%
Sjelden	94	20,2%
Aldri	52	11,2%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Storyline - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	12	2,6%
Ganske ofte	40	8,6%
Av og til	92	19,8%
Sjelden	175	37,6%
Aldri	146	31,4%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Quiz/konkurranser - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	14	3,0%
Ganske ofte	55	11,8%
Av og til	134	28,8%
Sjelden	142	30,5%
Aldri	120	25,8%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Rollespill - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	12	2,6%
Ganske ofte	26	5,6%
Av og til	78	16,8%
Sjelden	135	29,0%
Aldri	214	46,0%
I alt	465	100,0%

Hvilke av undervisningsmetodene nedenfor brukes i samfunnsfag? - Entreprenørskap/elevbedrift - Ta stilling til hvor ofte du har møtt de ulike metodene i undervisningen:

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	11	2,4%
Ganske ofte	24	5,2%
Av og til	46	9,9%
Sjelden	74	15,9%
Aldri	310	66,7%
I alt	465	100,0%

Vedlegg 5: Krysning av nivå og spørsmål om læringsstrategier før nivå sammenslåing

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Dette handler om læringsstrategier. Med læringsstrategi mener vi arbeidsmåter du selv tar i bruk for å lære deg fagstoff. - "Jeg har lært mye om ulike læringsstrategier som jeg kan bruke i samfunnsfag" - Ta stilling til følgende påstander:

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	I alt
Lavt (1-2)	1	6	3	3	2,8%
Middels (3-4)	37	101	40	11	41,4%
Høyt (5-6)	71	108	57	19	55,8%
I alt	109	215	100	33	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Dette handler om læringsstrategier. Med læringsstrategi mener vi arbeidsmåter du selv tar i bruk for å lære deg fagstoff. - "Jeg bruker ofte ulike læringsstrategier når jeg over til prøver eller gjør lekser" - Ta stilling til følgende påstander:

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	I alt
Lavt (1-2)	0	4	7	2	2,8%
Middels (3-4)	34	78	59	18	41,4%
Høyt (5-6)	65	87	69	34	55,8%
I alt	99	169	135	54	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Dette handler om læringsstrategier. Med læringsstrategi mener vi arbeidsmåter du selv tar i bruk for å lære deg fagstoff. - "Jeg lærer best når jeg selv får velge hvordan jeg vil arbeide meg fagstoffet" - Ta stilling til følgende påstander:

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	I alt
Lavt (1-2)	4	4	4	1	2,8%
Middels (3-4)	73	87	25	4	41,4%
Høyt (5-6)	159	79	16	1	55,8%
I alt	236	170	45	6	457

Vedlegg 6: Alle læringsstrategiene krysset med faglig nivå

Tabell som inkluderer alle læringsstrategiene krysset med nivå. Tabellen viser prosentandel for alle respondenter, i tillegg til innad i nivåene.

	Prosent alle respondenter				Prosent per nivå			
	Svært/ ganske ofte	Av og til	Sjelden/ aldri	I alt	Svært/ ganske ofte	Av og til	Sjelden/ aldri	I alt
Forklare til andre								
Elever på nedre nivå	13%	15%	16%	44%	30%	34%	36%	100%
Elever på øvre nivå	29%	13%	14%	56%	51%	24%	25%	100%
Tegne								
Elever på nedre nivå	7%	10%	27%	44%	16%	23%	61%	100%
Elever på øvre nivå	7%	12%	36%	56%	13%	22%	64%	100%
Skrive oppsummering								
Elever på nedre nivå	17%	13%	14%	44%	39%	30%	31%	100%
Elever på øvre nivå	28%	15%	13%	56%	50%	26%	24%	100%
Stille spørsmål til teksten								
Elever på nedre nivå	14%	12%	19%	44%	31%	27%	43%	100%
Elever på øvre nivå	20%	13%	23%	56%	35%	23%	41%	100%
Skrive faktasetninger								
Elever på nedre nivå	23%	11%	9%	44%	53%	26%	21%	100%
Elever på øvre nivå	34%	11%	11%	56%	61%	19%	20%	100%
Gule ut/ streke under								
Elever på nedre nivå	16%	11%	18%	44%	36%	24%	40%	100%
Elever på øvre nivå	24%	12%	20%	56%	43%	21%	36%	100%
Frie notater								
Elever på nedre nivå	27%	10%	7%	44%	61%	23%	16%	100%
Elever på øvre nivå	44%	6%	5%	56%	79%	11%	10%	100%
Tankekart								
Elever på nedre nivå	15%	17%	12%	44%	34%	39%	27%	100%
Elever på øvre nivå	22%	17%	17%	56%	40%	30%	30%	100%
Kolonneark								
Elever på nedre nivå	14%	14%	17%	44%	31%	31%	39%	100%
Elever på øvre nivå	21%	14%	20%	56%	38%	25%	36%	100%
VØL-skjema								
Elever på nedre nivå	3%	10%	32%	44%	6%	22%	72%	100%
Elever på øvre nivå	5%	9%	42%	56%	9%	16%	75%	100%
BISON								
Elever på nedre nivå	8%	10%	26%	44%	17%	23%	60%	100%
Elever på øvre nivå	9%	11%	36%	56%	17%	19%	64%	100%

Antall N=457, unntatt «Stille spørsmål til teksten» hvor N=456. Tabellen viser prosenter av alle respondenter, i tillegg til prosenter innad i nivåene, delt inn i «Elever på nedre nivå» (N=202) og «Elever på øvre nivå» (N=255, unntatt «Stille spørsmål til teksten» hvor N=254).

Hver enkelt læringsstrategi krysses med nivå før nivåsmenslåingen.

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - BISON

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	2	2	6	1	2	2,8%
Middels (3-4)	11	20	40	50	68	41,4%
Høyt (5-6)	15	28	48	49	115	55,8%
I alt	28	50	94	100	185	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - VØL-skjema

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	1	1	6	1	4	2,8%
Middels (3-4)	5	6	38	56	84	41,4%
Høyt (5-6)	9	13	42	62	129	55,8%
I alt	15	20	86	119	217	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Kolonne-ark

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	3	1	5	0	4	2,8%
Middels (3-4)	18	40	57	37	37	41,4%
Høyt (5-6)	42	56	65	24	68	55,8%
I alt	63	97	127	61	109	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Tankekart

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	2	2	6	1	2	2,8%
Middels (3-4)	23	42	72	27	25	41,4%
Høyt (5-6)	45	57	77	32	44	55,8%
I alt	70	101	155	60	71	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Frie notater

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	3	2	4	1	3	2,8%
Middels (3-4)	75	43	43	13	15	41,4%
Høyt (5-6)	140	62	28	9	16	55,8%
I alt	218	107	75	23	34	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Gule ut/ streke under

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	2	1	5	1	4	2,8%
Middels (3-4)	35	34	44	37	39	41,4%
Høyt (5-6)	67	42	54	39	53	55,8%
I alt	104	77	103	77	96	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Skrive faktasetninger

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	2	2	4	3	2	2,8%
Middels (3-4)	58	45	48	27	11	41,4%
Høyt (5-6)	90	65	49	21	30	55,8%
I alt	150	112	101	51	43	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Stille spørsmål til teksten

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	0	2	5	2	4	2,9%
Middels (3-4)	25	35	49	43	37	41,4%
Høyt (5-6)	38	52	59	40	65	55,7%
I alt	63	89	113	85	106	456

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Skrive oppsummering

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	0	1	7	2	3	2,8%
Middels (3-4)	37	41	53	36	22	41,4%
Høyt (5-6)	75	53	67	24	36	55,8%
I alt	112	95	127	62	61	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Tegne

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	0	2	6	1	4	2,8%
Middels (3-4)	13	18	40	49	69	41,4%
Høyt (5-6)	11	23	57	55	109	55,8%
I alt	24	43	103	105	182	457

Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

Krysset med: Hvilke av disse læringsstrategiene bruker du? - Forklare for andre

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	I alt
Lavt (1-2)	1	1	5	3	3	2,8%
Middels (3-4)	18	41	64	35	31	41,4%
Høyt (5-6)	65	66	61	36	27	55,8%
I alt	84	108	130	74	61	457