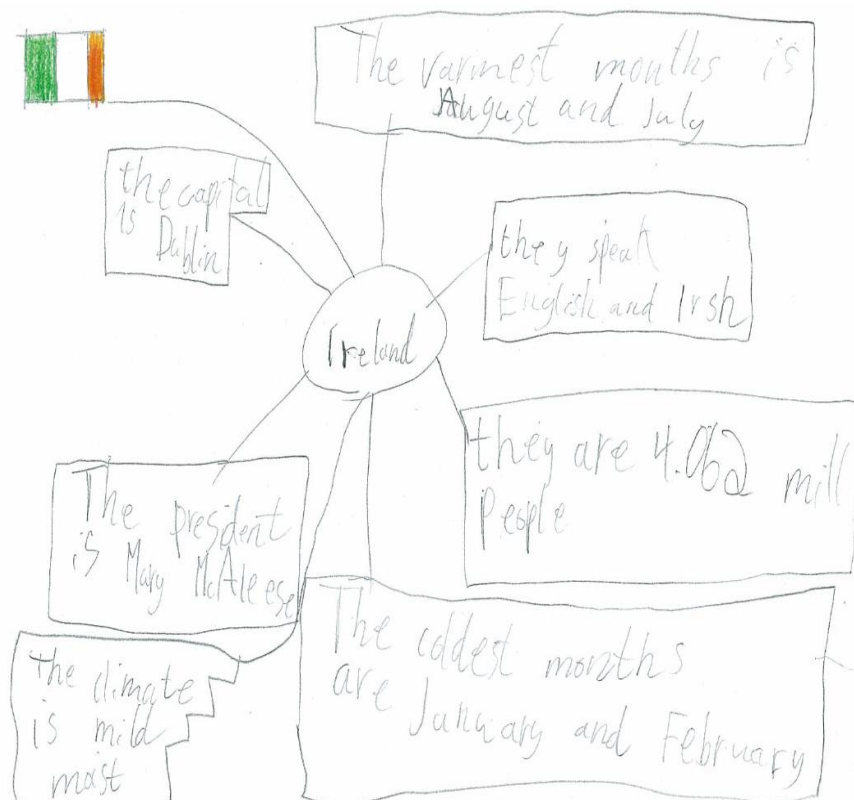


"Det er mye bedre når vi kan sitte to og to i lag"
Arbeid med læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv



Tankekart i engelsk om Irland,

laget av en elev i 6.klasse våren 2009 ved "Solbakken Skole"

Marianne Leikvoll Eide

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

ved NLA Høgskolen, Bergen

Høsten 2009

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært min læretid som forsker. Det har vært meningsfullt og lærerikt, men krevende. Jeg har fått verdifull hjelp og oppmuntring i omgivelsene mine. Derfor vil jeg takke alle som på forskjellige måter har 'bygget stillaser' som jeg kunne støtte meg til underveis!

Tusen takk til "Solbakken skole", 6. klassen, lærerne og elevinformantene som gjorde denne undersøkelsen mulig. En særlig takk til den positive og samarbeidsvillige kontaktpersonen blant lærerne, og til de fire åpne og kjekke elevene som viste meg tillit i intervjusituasjonen! Takk til eleven som laget det fine tankekartet til forsiden min!

Takk til Malene for prøveintervjuet! Du viste at elever kan reflektere og har kunnskap om læring.

Jeg takker veilederen min, Kjell Oppedal, for faglige innsikt, oppmuntring og tro på prosjektet mitt. Særlig satte jeg pris på konstruktive tilbakemeldinger, og på din pedagogiske forståelse av min kunnskapsprosess!

Takk til medstudenter for faglige innspill, gjensidig støtte og givende diskusjoner.

Tusen takk til Solveig for entusiasme, gode faglige diskusjoner, og hjelp til å se på teksten min med kritisk forskerblikk!

Tusen takk til Marit og Einar på Søråshøgda skole for positiv støtte og teknisk hjelp med opptaksutstyr.

Jeg takker far for raushet og tro på meg! Du tror på læring som egenverdi, til tross for din høye alder.

Takk til Ragnhild, Hans Martin, Kjetil og Ingeborg! Jeg er stolt av dere, og vet at dere støtter meg!

Marianne Leikvoll Eide,
Os, 20.10.2009.

Sammendrag

”Det er mye bedre når vi kan sitte to og to i lag”

Arbeid med læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv

Arbeid med læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv har vært tema for denne studien. Gjennom observasjon og to gruppeintervju med elever i et tilfeldig valgt 6. klasserom, har jeg undersøkt hvordan elever ’lærte å lære’ ved å delta i læringsaktiviteter, og hvordan de opplevde at arbeid med læringsstrategier var tilpasset deres forutsetninger. Jeg ønsket å se læringsaktivitetene fra elevenes ståsted. Lærerne var med som sentrale aktører i elevenes kontekst, sett fra elevenes og mine øyne.

Arbeid med læringsstrategier og tilpasset opplæring er vektlagt i Kunnskapsløftet (K06) og på Læringsplakaten som overordnede prinsipper for opplæringens nasjonalt oppsatte læringsmål. Etter mitt syn er det først og fremst viktig at elever får ’lære å lære’ fordi de trenger gode læringsverktøy på skolen og ellers i livet. Elever trenger å tenke høyt sammen, reflektere og bli bevisste hva de skal lære, hvordan og hvorfor. De må oppleve sammenheng mellom skolelæring og det virkelige livet.

Fra et sosiokulturelt perspektiv fokuserte jeg på aktiv deltakelse i klassens læringsfelleskap, ikke på indre tankeprosesser. Barn lærer i stadig vekselvirkning med miljøet! Ved å appropriere ferdigheter fra de kulturelle omgivelsene får den indre dialogen næring og grunnlag legges for ny kunnskapsutvikling gjennom deltakelse. Den sosiokulturelle vektlegging av aktiv deltakelse speiles i teori om læringsstrategier og tilpasset opplæring, slik jeg ser det.

Elevene hadde erfaring med organiseringsstrategier (som tankekart), læringsstrategier knyttet til skjønnlitteratur (i en lesesirkel) og modellering og verbalisering fra lærere med en dialogisk holdning til elevene. Med tanke på myndighetenes sterke føringer, hadde jeg likevel ventet å finne enda tydeligere spor av læringsstrategier i hverdagshandlingene. Jeg fant et undervisningsmønster som ofte beskrives som ”klassisk” eller ”tradisjonelt”; helklassesamtale først, deretter individuelt arbeid. I empirien fant jeg at elevene ønsket, søkte og hadde behov for samhandling med medelever. I det klassiske todelte mønsteret får vi et såkalt underbruk av lærings situasjoner der det ikke gis rom for elevsamhandling.

Læring finner næring i sosial samhandling. Det er en sosiokulturell grunnidé. Jeg ser at deltakelse som samhandling mellom elever er utelatt i det todelte mønsteret. Etter mitt syn finnes ikke enkle løsninger på klasserommets utfordringer i tilpasset opplæring og arbeid med læringsstrategier. Men gjennom varierte læringsformer vil barn kunne bruke sosial samhandling som grunnlag for læring, og språket som læringsverktøy gjennom ytre aktivitet og indre dialog. Slikt vekselspill fremmer læring.

FORORD	III
SAMMENDRAG	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 Læringsstrategier og tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet	1
1.2 Relevant forskning og teori.....	4
1.3 Klasseromsforskning på Solbakken skole	4
1.4 Presentasjon av problemstillingen	5
1.5 Presisering av problemstillingen og forskerspørsmålene.....	6
1.6 Oppbygging av oppgaven.....	7
2 TEORETISK TILNÆRMING	9
2.1 Ulike læringsperspektiv og læringsmetaforer	9
2.1.1 Overføringsmetaforen	10
2.1.2 Tilegnelsesmetaforen	10
2.1.3 Deltakelsesmetaforen	11
2.2 Læringsstrategier i forskningen	13
2.2.1 Prosjekt om lærings- og undervisningsstrategier	13
2.2.2 Kognitiv læretid, slik som lærere og elever ser det	15
2.2.3 Læringsstrategier i Santas undervisningsfilosofi	18
2.2.4 Gjennom modellering og aktiv deltakelse lærer elevene å lære.....	20
2.2.5 Læringsstrategier fremmer metakognitiv kompetanse	21
2.3 Læring i et sosiokulturelt perspektiv	22
2.3.1 Vygotsky	22
2.3.2 Læring og utvikling i sosialt samspill	23
2.3.3 Læring i konteksten.....	24
2.3.4 Mediert handling og bruk av kulturelle redskaper	25
2.3.5 Språket er vårt fremste redskap.....	26
2.3.6 Deltakelse, samhandling og appropriering i læringskonteksten.....	27
2.3.6.1 'Apprenticeship'	28
2.3.6.2 'Guided participation'	29
2.3.6.3 'Participatory appropriation'	30
2.3.7 Læring og undervisning i den nærmeste utviklingssonen	31
2.4 Læringsstrategier som tilpasset opplæring	33
2.4.1 Tilpasset opplæring – slik jeg forstår det	33
2.4.2 Læringsstrategier i tråd med elevenes forutsetninger.....	35
2.4.3 Tilpasset opplæring gjennom varierte arbeidsmåter	37
2.5 Oppsummering	38
3 METODISK TILNÆRMING	41
3.1 Kvalitativ, fortolkende klasseromsforskning	42

3.2	En kasusstudie av læringskonteksten i 6. klasserommet.....	44
3.3	Elevene forteller om læring i kvalitative intervju.....	45
3.3.1	Intervjuguiden.....	46
3.3.2	Utvalget.....	47
3.4	Observasjon av læring og deltakelse i 6.klassekonteksten.....	47
3.5	Kvalitetssikring og troverdighet.....	48
3.6	Etiske forholdsregler.....	50
3.7	Gjennom analyse ble kategoriene til.....	52
3.8	Forskningsprosessen – steg for steg.....	54
3.8.1	Læringskonteksten på Solbakken skole.....	56
3.8.2	Elevene Kari og Knut, Eirik og Lars og læreren Lise.....	57
4	FORTELLINGER FRA 6. KLASSEROMMET.....	59
4.1.1	Presentasjon, analyse og tolkning.....	59
4.1.2	Fire forskerspørsmål om læringsstrategier i klasserommets aktiviteter.....	59
4.2	Hva kan elevene om læringsstrategier?.....	60
4.2.1	Læringsstrategier og samarbeid i lesesirkelen.....	62
4.2.2	Oppsummering av forskerspørsmål 1.....	64
4.3	Klasseromsaktivitetene.....	65
4.3.1	Hva handlet timen om?.....	65
4.3.2	Hva gjorde elevene og lærerne i forrige time?.....	69
4.3.3	“Aktiv ved å lese? Er det en aktivitet?”.....	71
4.3.4	Et mønster i 6.klasserommet.....	73
4.3.5	Oppsummering av forskerspørsmål 2.....	76
4.4	Hvordan tenker læreren høyt sammen med elevene?.....	78
4.4.1	”Dere skal bli eksperter på egen rolle!”.....	78
4.4.2	”Inn i teksten”.....	80
4.4.3	Oppsummering av forskerspørsmål 3.....	81
4.5	Å lære ut fra egne forutsetninger og interesser.....	82
4.5.1	”Det er bra at vi får lov å spille fotball og være med venner. That’s it!”.....	83
4.5.2	”Når det er kjedelig da går det bare litt treigt”.....	83
4.5.3	Er det lov å snakke sammen?.....	84
4.5.4	“Det går jo an å sitte to og to og hjelpe hverandre for eksempel og samarbeide”.....	87
4.5.5	“Altså... det er vanskelig å sitte alene ...”.....	89
4.5.6	Hverdagslæring og skolelæring.....	94
4.5.7	Oppsummering av forskerspørsmål 4.....	94
5	DRØFTING OG OPPSUMMERING.....	97
5.1	Læring i konteksten.....	97
5.2	Tilgang til læringsstrategier i 6.klasserommet.....	98

5.2.1	Oppsummering.....	101
5.3	Tilgang til læringsformer	102
5.3.1	Helklassesamtalen.....	102
5.3.2	Individuelt arbeid.....	103
5.3.3	Oppsummering.....	105
5.4	Deltakelse som samhandling i 6.klasserommet	105
5.4.1	Lærer - elev - samhandling	106
5.4.2	Elev - elev - samhandling.....	107
5.4.3	En modell av læringsstrategier og samhandling i klasserommet	108
5.4.4	Samhandling gir utfordringer	109
5.4.5	Oppsummering.....	110
5.5	Tilgang til tilpasset opplæring	110
5.6	Appropriering og støtte.....	111
5.6.1	Å være inkludert	112
5.6.2	Oppsummering.....	115
5.7	Vekselspill.....	115
6	AVSLUTNING	117
6.1	Pedagogiske implikasjoner	119
6.2	Et kritisk blikk på egen forskning – og veien videre	120
6.3	Ettertanke.....	121
	LITTERATURLISTE	123
	VEDLEGG	129
	Vedlegg A. Oversikt over feltnotater	129
	Vedlegg B. Eksempel på koding av datamateriale	130
	Vedlegg C. Intervjuguide	131
	Vedlegg D. Samtykkeskriv til elevenes foresatte	133
	Vedlegg E. Samtykkeskriv til ledelsen ved skolen.....	134
	Vedlegg F. Samtykkeskriv til lærerne	135
	Vedlegg G. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste	136
	Vedlegg H. Bildetekstliste.....	137

1 INNLEDNING

1.1 Læringsstrategier og tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet

Tema i denne oppgaven er arbeid med læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv. Gjennom elevintervju og klasseromsobservasjon ønsket jeg å finne ut hvordan elevene i et tilfeldig valgt 6. klasserom 'lærer å lære' ved å delta i klasseromsaktiviteter. Jeg har fokusert på sammenhengen mellom tilpasset opplæring, arbeid med læringsstrategier og elevaktive læringsformer.

Et sentralt utgangspunkt for oppgaven om læringsstrategier er læreplanen Kunnskapsløftet og prinsippene i Læringsplakaten. Målet og prinsippene for opplæringen må ses i sammenheng med hverandre. I 2006 fikk vi læreplanen Kunnskapsløftet (K06) som erstattet læreplanen fra 1997 (L97). Målet for den nye læreplanen er at ” ... alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Myndighetene slår videre fast at norsk skole skal være en inkluderende skole med plass til alle. Kunnskapsløftet skal legge økt vekt på læring, og bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever.

Departementet slår her fast at de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene skal gjelde for alle. Prinsipper for opplæringen utdyper og sammenfatter læreplanen, opplæringsloven og regelverket som skolen skal styres etter. Slik Broen bandt sammen de ulike delene i L97, er elleve sentrale prinsipper for opplæringen satt på Læringsplakaten i K06. Læringsplakaten sier som punkt tre at skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning, og som punkt seks at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2006). I tråd med Kunnskapsløftets intensjoner, slik jeg forstår dem, ser jeg prinsippet om læringsstrategier i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring og knyttet til målet for opplæringen.

I denne undersøkelse har jeg valgt å se på arbeid med læringsstrategier og tilpasset opplæring fra et sosiokulturelt perspektiv. Jeg antar at det sosiokulturelle perspektivet kan tilby en forståelse av læring som inkluderer læringsstrategier og tilpasset opplæring når elever skal 'lære å lære'. Begrepet læringsstrategier er forklart i Kunnskapsløftet som fremgangsmåter for å nå nasjonalt oppsatte læringsmål.

Læringsstrategier er framgangsmåtar elevane bruker for å organisere si eiga læring. Dette er strategiar for å planleggje, gjennomføre og vurdere eige arbeid for å nå nasjonalt fastsette kompetansemål. Det inneber også refleksjon over nyvunnen kunnskap og bruk av den i nye situasjonar. Gode læringsstrategiar fremmar motivasjonen for læring og evna til å løyse vanskelege oppgåver, også i vidare utdanning, arbeid og fritid (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Elever og studenter trenger et repertoar av læringsstrategier for å kunne velge relevante strategier til ulike læringsoppgaver (Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2006, s. 16). Jeg vil undersøke hvordan elever får tilgang til 'lære å lære- kunnskap' i klasserommets fellesskap.

Læringsstrategier (LS) blir i litteraturen ofte beskrevet som de viktigste tankeredsaker den enkelte har for å nå sine læringsmål (ibid. s. 32). Disse tankeredsakene kan hjelpe oss med å skape mening og overvåke vår egen fremgang når vi lærer. Læringsstrategier beskrives vidt som "... enhver tanke, atferd eller handling som en person engasjerer seg i under læring og studier ..." (ibid). Ifølge Elstad og Turmo kan elever utvikle gode læringsstrategier ved å tilnærme seg ulike typer læringssituasjoner og ulike typer lærestoff på en aktiv, fleksibel og effektiv måte (2006, s. 16). I min oppgave betraktes læringsstrategier som tankeredsaker integrert i konteksten og i elevenes læringsaktiviteter.

Utdanningsdirektoratet påpeker altså at elevene skal lære ulike framgangsmåter for å nå kompetansemålene, men det blir ikke sagt hvordan dette skal gjøres. Skoleeier har ansvar for at elevene når kompetansemålene, men har lokal valgfrihet når det gjelder hvordan opplæringen blir organisert (Kunnskapsdepartementet, 2006). Denne metodefriheten kan innebære at opplæringen blir praktisert ulikt i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler. Fordi Kunnskapsløftet legger sterke føringer om bruk av læringsstrategier i elevenes læring, er det av interesse å finne ut hvordan det arbeides med læringsstrategier på en tilfeldig valgt skole i en kommune på Vestlandet. Det er behov for forskning som ser på undervisning og læring som fellesskapsarena (Bachmann & Haug, 2006, s. 61). Med fokus på læring innenfor et fellesskap er det interessant å se på læringsformene i klasserommet.

I mitt prosjekt er jeg interessert i læringsprosesser mer enn i læringsresultater. I forbindelse med nasjonale prøver og store internasjonale undersøkelser har det vært fokusert på elevenes faglige utbytte. En stor andel av de norske elevene har hatt for dårlige leseferdigheter, og mestret i for liten grad det å lære og bruke læringsstrategier (Stortingsmelding nr. 30., 2003 - 2004). Vektlegging av arbeid med læringsstrategier kan slik betraktes som et svar på

resultatene og et mottiltak for å øke elevenes læringsutbytte. Vi kan imidlertid etter mitt syn risikere at vi får et for stort fokus på læringsresultater fremfor læringsprosesser når det stilles omfattende krav til måling, dersom klasseromsarbeid i for stor grad blir rettet mot prestasjoner fremfor læring i et utviklingsperspektiv. 'Lære å lære- kunnskap' bør først og fremst vektlegges fordi elevene trenger å lære for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet, slik det er formulert i Kunnskapsløftet.

I dag er det viktigere å kunne finne - og nyttiggjøre seg - relevant informasjon og kunnskap enn å kunne huske og repetere kunnskap (Hopfenbeck, 2009, Säljö, 2006). Skolens mål blir derfor å hjelpe elever til å utvikle intellektuelle redskaper og strategier, og knytte dette til læring i grunnleggende ferdigheter. Mange elever vet for lite om fremgangsmåter som kan bidra til læring med forståelse. De trenger kunnskap om strategiene, og praktisk øving i bruk av ulike strategier (Elstad & Turmo, 2006, s. 14). Min pedagogiske begrunnelse for undersøkelsen er elevenes behov for 'å lære å lære' slik at de skal kunne fungere godt som fullverdige deltakere i samfunnet vårt, på skolen og senere i livet. Læring er å utvikle seg, og endre seg kognitivt og praktisk gjennom deltakelse (Rogoff, 1995). Jeg ville derfor undersøke hvordan elevene deltar i arbeid med læringsstrategier.

Formålet med undersøkelsen min var å initiere til drøfting om gode læringstilnæringer i skolen, og vinne ny innsikt knyttet til arbeid med læringsstrategier. Kitt Margaret Lyngsnes (2005) hevder at vi trenger mer kunnskap som vektlegger det sosiokulturelle perspektivet på læring. Teori må følges av empiriske studier som er sosiokulturelt forankret, og forskning må være praksisrettet og praksisnær. Jeg valgte å forske i klasserommet med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv. Interessen for læringsstrategier har imidlertid vært mest fremtredende innenfor kognisjonsforskning. Ivar Bråten (2002) hevder at forskning innenfor den kognitive tradisjonen har vært avgrenset til sider ved individets tenkning og kunnskap, " ... med en vektlegging på indre tankeprosesser og individets bearbeidelse av informasjon" (s. 11). I min undersøkelse ønsket jeg å se individet og tankeprosessene i et mer helhetlig pedagogisk perspektiv med fokus på synlige læringsprosesser innenfor klasserommets ramme.

Pedagogikk som er forenlig med det sosiokulturelle synet på læring, vil være annerledes enn pedagogikk knyttet til andre tradisjoner (Säljö, 2002, s. 53). Det kognitivistiske perspektivet kan innebære individualisering og fokus på isolert kunnskap og læring i klasserommet, slik

jeg ser det. Jeg undrer på hvordan arbeid med læringsstrategier vil fortone seg i klasserommet hvis jeg ser på det fra en annen synsvinkel enn den kognitivistiske. Jeg ønsket derfor å finne ut hvordan arbeid med læringsstrategier kan forstås fra et sosiokulturelt perspektiv, og med tanke på praksis i klasserommet.

1.2 Relevant forskning og teori

Lev Vygotskys teori om det sosiale, kulturelle og historiske som det sentrale utgangspunktet for all læring, er selve plattformen i den sosiokulturelle tradisjonen. Min sosiokulturelle forankring er basert på Vygotskys grunnideer om læring, og videreføringen av disse hos etterfølgere i hans tradisjon. Roger Säljö har særlig gitt meg innsikt i sammenhengen mellom læring og bruk av kulturelle redskaper. Barbara Rogoff har utvidet min forståelse for sosiokulturelle perspektiv på læring i konteksten. Janne Madsen har vist hvordan håndverkerlære kan inspirere til skolelæring, gjøre læringsprosesser synlig og støtte elevene (Madsen, Svendsen, & Gudmundsdottir, 2000). Arbeid med læringsstrategier i klasserommet konkretiseres ved Carol Santas undervisningsfilosofi. CRISS - prosjektet til Carol Santa er ikke entydig sosiokulturell, men har flere sammenfallende trekk, slik jeg forstår det (Santa & Engen, 1996)¹. For en forståelse av tilpasset opplæring har jeg i stor grad støttet meg til ”Forskning om tilpasset opplæring” (Bachmann & Haug, 2006). Mitt litteraturutvalg har på forskjellig, utfyllende vis spilt en viktig rolle for min tilnærming til forskningsfeltet.

1.3 Klasseromsforskning på Solbakken skole

På ”Solbakken skole”² i en kommune på Vestlandet går det cirka 300 elever, hvorav 31 elever i 6.klasse. Egentlig er ”6. klasserommet” to klasserom. I det store klasserommet er alle samlet. I klassens delingstimer i kjernefagene går en liten gruppe til det lille klasserommet, og en stor gruppe er igjen i det store. Jeg bruker begrepene ’klasse’ og ’klasserom’. Som lærer faller det naturlig for meg å bruke dette innarbeidete begrepet, selv om læringsareal og basegrupper

¹ CRISS – prosjektet: CReating Independence through Student - owned Strategies.

² For å anonymisere skolen har jeg gitt den det fiktive navnet ”Solbakken skole”

gjærne blir brukt i nyere terminologi (Moen, Nilssen, & Postholm, 2005). Årene i klasserommet er ellers en del av min forforståelse som vil prege undersøkelsen. Lærerrollen vil være en del av meg, noe jeg var bevisst på da jeg skulle ut i klasserommet som forsker.

Ved metodetriangulering søkte jeg å belyste tema fra to kanter ved å kombinere to metoder; elevintervju og observasjon. Jeg ønsket å ta elevenes perspektiv og finne ut hvordan elevene opplevde sin læringssituasjon. Skolen er til for elevene, og det er derfor etter mitt syn viktig å la elevenes stemmer høres (Bachmann & Haug, 2006, s. 58, Nordahl, 2002, s.21). Slik kunne elevenes subjektive forståelse og min oppfatning av læringsaktivitetene møtes.

1.4 Presentasjon av problemstillingen

På bakgrunn av den innledende presentasjonen har jeg valgt følgende problemstilling for mitt forskningsarbeid:

Hvordan lærer elevene å lære ved å delta i ulike læringsaktiviteter i klasserommet, og hvordan opplever elevene at arbeid med læringsstrategier er tilpasset deres forutsetninger?

Forskerspørsmål/hjelpespørsmål:

1. Hva vet elevene om ulike fremgangsmåter for å oppnå læring, og hvilke læringsstrategier tar de selv aktivt i bruk?
2. Hva forteller elevene om klasseromsaktivitetene med tanke på faginnhold, handlinger, læremål og egne opplevelser?
3. Hvordan modellerer læreren strategibruk (for eksempel logg, tankekart, kose - og detaljlesing, venn - diagram, tokolonnenotat og understreking) og verbaliserer sin tenkning (høyttenkning, tanke- og tekstspørsmål) i arbeidet med tekst i klasserommet?
4. Når opplever elevene at de 'lærer å lære' ut fra egne forutsetninger og interesser, slik at de får hjelp og støtte og ønsker å delta?

1.5 Presisering av problemstillingen og forskerspørsmålene

Problemstillingen består av et overordnet, todelt spørsmål, og fire hjelpespørsmål. Begrepet 'å delta' tydeliggjør det sosiokulturelle fokus på deltakelse i læringsprosesser. Begrepene 'å lære å lære' og 'læringsstrategier' blir brukt om hverandre. 'Aktivitet' eller 'hendelse' kan være analyseenhet i sosiokulturell teori, derfor er problemstillingen sentrert rundt læringsaktiviteter (Rogoff, 1995). Jeg har fokus på at elever av forskjellige grunner og på ulike måter har ulike forutsetninger for læring, og derfor har krav på tilpasset opplæring. Derfor spør jeg om hvordan elevene opplever at arbeid med læringsstrategier er tilpasset deres forutsetninger. Forskerspørsmålene/hjelpespørsmålene skal bidra til å utdype problemstillingen.

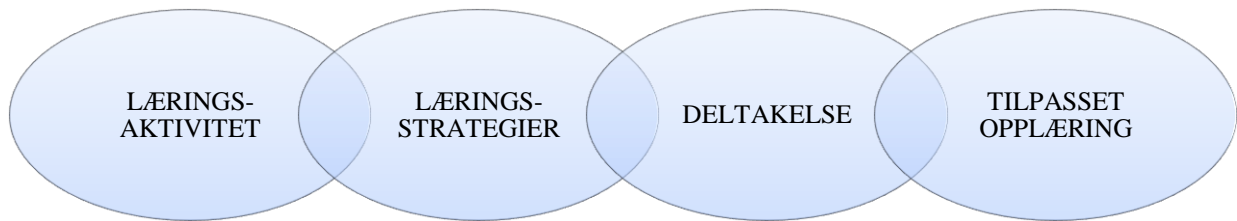
I det første forskerspørsmålet ønsker jeg å finne ut om elevene har hørt om læringsstrategier, om de vet hva begrepene 'å lære å lære' og 'læringsstrategier betyr', og om de kjenner så godt til noen læringsstrategier at de også kan bruke dem.

For å finne ut om elevene har arbeidet med læringsstrategier i det daglige arbeidet i klasserommet, vil jeg i det andre forskerspørsmålet ta utgangspunkt i klasseromsaktiviteter som elever kan fortelle om, eller som jeg kan observere. Jeg vil spørre konkret om faginnhold, handlinger, læremål og elevenes egne opplevelser knyttet til timen før intervjuet, eller til andre timer som elevene forteller om eller som jeg observerer.

I det tredje forskerspørsmålet er jeg interessert i å finne ut om lærere modellerer arbeid med læringsstrategier i klasserommet, altså om de viser hvordan elevene konkret kan gå frem. I den forbindelse er noen navngitte strategier som kan være aktuelle på dette klassetrinnet nevnt. Jeg er særlig interessert i om lærere verbaliserer sin tenkning når de arbeider med tekst i klasserommet, altså om de setter ord på hvordan de tenker sammen med elevene.

I det fjerde forskerspørsmålet vil jeg finne ut hvordan elever opplever sin egen læresituasjon, om de får 'lære å lære' med utgangspunkt i forutsetningene og interessene sine, og om de har en opplevelse av å bli støttet "der de er". Dette spørsmålet utdyper i særlig grad andre del av hovedproblemformuleringen som berører prinsippet om tilpasset opplæring.

Følgende modell kan synliggjøre hovedkomponentene i problemstillingen om arbeid med læringsstrategier og tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv.



Figur 1. Problemstillingens komponenter

1.6 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven har seks deler. Innledningen introduserer og aktualiserer oppgavens fokus, som så utdypes i teoridelen. Her blir litteratur og teori presentert og drøftet. Jeg tar for meg det sosiokulturelle perspektivet på læring, forskning om læringsstrategier og om tilpasset opplæring. I metoddelen viser jeg hvordan den kvalitative forskningsprosessen har artet seg i mitt forskningsarbeid. Deretter presenterer jeg det empiriske materialet; fortellingene fra klasserommet. Her beskriver jeg og tolker funnene fra klasserommet med utgangspunkt i forskerspørsmålene. I drøftingsdelen diskuterer jeg funnene fra klasserommet relatert til premissene i teorien, og oppsummerer resultatet. Dette munner ut i en avslutning med de viktigste refleksjonene knyttet til min klasseromsforskning.

Etter å ha introdusert tema i innledningen, vil jeg nå gå inn i det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen.

2 TEORETISK TILNÆRMING

Et sosiokulturelt perspektiv på læring er min teoretiske og pedagogiske plattform i denne undersøkelsen. Det er gjennom dette jeg ser arbeid med læringsstrategier og tilpasset opplæring. Jeg peker først på kontraster mellom ulike læringsperspektiv. Deretter presenterer jeg forskning og litteratur om læringsstrategier som har gitt grunnlag for refleksjon knyttet til tema. Siden mitt tema er læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv vil beskrivelse av perspektivet få en sentral rolle. Til sist i dette kapitlet ser jeg på hvordan begrepene tilpasset opplæring og arbeid med læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv kan relateres til hverandre.

Et sentralt element i sosiokulturell læringsteori, er synet på det deltakende og meningssøkende menneske (Vygotsky, 1978, 2001). Det er i den forbindelse relevant å trekke inn Hans Skjervheims forståelse av forholdet mellom pragmatisk og praktisk pedagogikk (1996). Skjervheim hevder at det er ”eit instrumentalistisk mistak” å overse at det er et skille mellom pragmatiske/tekniske handlinger og praktiske handlinger. Pedagogikk må ifølge Skjervheim ikke forstås teknisk. I pragmatisk pedagogikk følges klare retningslinjer for å nå bestemte læringsmål, som i en mål- middel- kalkyle. I virkelig pedagogikk, derimot, er det ikke mulig å kalkulere med et gitt resultatet. Ingen undervisningsmetoder kan sikre gode læringsresultater for alle. Respekt for og mellom frie og tenkende mennesker må være den universaliserbare rettesnor i praktisk pedagogikk. Bare i forhold til ting er ensidig pragmatisk handling mulig. Jeg vil ta med meg denne forståelsen når jeg nå kort plasserer det sosiokulturelle perspektivet i forhold til andre retninger.

2.1 Ulike læringsperspektiv og læringsmetaforer

Det er vanlig å skille mellom tre hovedretninger i teoriutviklingen. Utgangspunktet var det behavioristiske perspektivet. Som en reaksjon på dette kom ”den kognitive revolusjonen” som deretter ble avløst av det sosiokulturelle læringssynet. ”I teoriutviklingen går det en linje fra fokus på atferd, via indre mental virksomhet til sosial deltakelse” (Lyngsnes, 2005, s. 9). Disse læringssynene har avløst hverandre i tid, men har også eksistert side ved side i pedagogisk forskning og praksis. Perspektivene kan beskrives ved hjelp av ulike metaforer.

2.1.1 Overføringsmetaforen

Det behavioristiske læringssynet innebærer fokus på endring av ytre, observerbar atferd. Kognitive aktiviteter eller subjektive fenomener er ikke i fokus for forskningsinteressen. Læring bygger på fysiske erfaringer (Säljö, 2002, s. 51). Enveisformidling fra læreren til hel klasse stemmer overens med overføringsmetaforen. Kunnskap oppfattes som en objektiv gjengivelse av virkeligheten. Nøytral informasjon blir transportert fra en sender til en mottaker (Säljö, 2002, s. 25). Formidleren er den aktive som ”eier” kunnskapen, mottakeren er passiv og kan fylles med kunnskap. Ifølge Säljö er denne tanken innbakt i vår tradisjon, som en del av skolens tause kunnskap om læring. Elementer av denne forståelsen av kunnskap finnes ifølge Klette fremdeles i dagens skole (2004). Dette handler ikke om den enkelte lærers holdning, men om en fundamental forståelse som hersker i vår skolekultur. I behavioristisk forståelse lærer elevene fakta bit for bit, stykkevis og delt, og blir først senere i stand til å kunne reflektere og lære i dybden (Dysthe, 2001, s. 37). Overføringsmetaforen speiler Skjervheims forståelse av pragmatisk pedagogikk, slik jeg ser det, noe som kan medføre at respekten for mennesker som aktive og tenkende vesener blir oversett. Når sosiokulturell teori peker på lærerens viktige rolle som underviser og veileder, legges det samtidig vekt på aktiv deltakelse og forståelse fra elevenes side.

Det kognitive perspektivet vektlegger elevaktivitet, men skiller seg fra sosiokulturell teori ved sitt fokus særlig på enkeltindividet og dets indre tankeprosesser.

2.1.2 Tilegnelsesmetaforen

Kognitiv psykologi kom for 30-40 år siden inn som en motvekt til - og på bekostning av - behaviorismen (Bråten, 2002, s. 11). Individets tenkning, rasjonelle forståelse og kognitive utrustning var i fokus for forskningen (Säljö, 2002, s. 50). En av retningene var influert av datateknologien, der menneskets hjerne ble sammenlignet med en prosessor. Tekniske begreper ble brukt om menneskers tenkning, som for eksempel ”lagring av informasjon” i ”minnet”. Kunnskap ble oppfattet som noe ”objektliggende” (ibid s. 25). Informasjon kom utenfra og skulle ”inn” i mennesket. ’Tilegnelsesmetaforen’ illustrerer at individer tilegner seg kunnskaper som de gjør til sin egen eiendom og oppbevarer for senere anvendelse (Bråten, 2002, s. 17). Jeg antar at denne metaforen fremdeles eksisterer i dagens skole. Det ligger en fare i å forstå mennesker ved hjelp av tekniske uttrykk. Jeg stiller spørsmål ved om respekten for mennesket som selvstendig tenkende vesen blir godt nok ivaretatt når tenkning

betraktes som isolerte ”tingaktige” fenomen eller privat ”eiendom”. ’Tilegnelsesmetaforen’ er vesensforskjellig fra ’deltakelsesmetaforen’. I det sosiokulturelle perspektivet på læring er deltakelse i konteksten vektlagt.

Fremdeles kan kognitivismen betraktes som den dominerende retningen innenfor læringsforståelse og pedagogisk forståelse. ’Lære å lære- teori’ er først og fremst bygd på forestillingen om læring som en individuell prosess, knyttet til den kognitivistiske tradisjonen som er preget av tilegnelsesmetaforen (Dysthe, 1996, s. 8). Kunnskap må ”inn” i hodet, men individene må også være aktive i forhold til egen læring. Sentrering om barns egenaktivitet har mye positivt ved seg. Jean Piaget (1896 – 1980) forestilte seg at barnet utviklet seg innenfra, trinnvis fra et stadium til neste, fra konkret til stadig mer abstrakt tenkning (Säljö, 2002, s. 62). Denne stadietenkningen kan medføre individualisering og for stort fokus på kognitiv modenhet og medfødte egenskaper, med det resultat at skolen ser begrensninger før læringspotensiale for det enkelte barn.

I forskning om selvregulert læring inngår begrepet læringsstrategier som et viktig element. Den lærende regulerer selv ulike påvirkningsfaktorer. I denne tradisjonen settes den lærende i sentrum (Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2006, s. 29). Sosialkognitiv teori prøver å forene sosial og kognitiv teori, og involverer flere forskningsfelt med fokus på motivasjon, mestring, kognisjon og sosiale forhold (Bråten, 2002). Det sosiale er viktig, men bare i den grad det påvirker individets læring; i selve begrepet selvregulering ligger et fokus på individet. Det viktigste skillet går mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv (ibid. s. 11). I fokus for forskning er enten individets tenkning og læring, eller læring i samhandling og deltakelse i sosiale fellesskap. Den kognitive tradisjonen fokuserer på individets evne til å konstruere sin egen kunnskap (Bråten, 2002, s. 17). Men det er ikke lett for 6. klassinger å kontrollere sine egne tankeprosesser. Læringsstrategier ble innledningsvis forklart som fremgangsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2009). I fellesskap kan elevene lære i arbeid med læringsstrategier og gradvis bli bevisste hvordan læring kan foregå.

2.1.3 Deltakelsesmetaforen

De seneste tiårene har sosiokulturell teori fått en viss innflytelse i skolen. Flere navn knytter seg til sosiokulturell teori (Dysthe, 2007, s. 203). Jeg er først og fremst påvirket av Vygotsky og noen av hans etterfølgere. Forståelse av interaksjon, deltakelse og samhandling er et

sentralt utgangspunkt for å forstå et sosiokulturelt perspektiv på læring (Vygotsky, 1978, 2001). Når barn lærer ved interaksjon, mellom mennesker og siden på det indre planet, er det avgjørende at barnet selv aktivt deltar. I et sosiokulturelt perspektiv er overføringsmetaforen derfor en misforståelse. Kunnskap kan ikke overføres fra subjekt til objekt. Individuer handler målrettet, selv om de ikke alltid selv artikulerer sine mål (Rogoff, 1995). Læring skjer først og fremst gjennom aktiv deltakelse, som en konsekvens av deltakelsen, og i samspill med andre (Säljö, 2006, s. 46). Gjennom meningsbryting og samspill i klasserommet, blir elevene gradvis delaktige i kunnskap skapt av generasjoner før oss. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv blir kunnskap og forståelse skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2005, s. 23). Slik utvikles læringspotensialet til den enkelte gjennom deltakelse i en felles læreprosess.

Det er viktig for elevene å kjenne tilhørighet i klassefellesskapet; sosialt og faglig. For individer betyr det å engasjere seg i – og bidra til – fellesskapets praksis (Wenger, 2003, s. 135). I begrepet 'læringsfellesskap' understrekes arven etter Vygotsky; læring foregår først i det sosiale rom, ved deltakelse i det situerte læringsfellesskapet (Dysthe, 2001). En fremgangsrik elev bruker mye tid på skolearbeid. Han snakker med voksne og jevnaldrende, bruker hjelpemidler og deltar aktivt i fellesskapet for å lære (Strandberg, 2008, s. 27). Passive og uengasjert elever vil ikke være i posisjon til å appropriere innsikt eller selv bidra med fruktbare innspill. Det er ifølge Barbara Rogoff viktig å arbeide for elevenes aktive deltakelse i læringsprosesser (1995). Barn gjør erfaringer i sosiale aktiviteter, og bruker sin forståelse i stadig nye sosiale situasjoner. Fokus rettes mot intermentale prosesser mer enn mot intramentale prosesser (Vygotsky, 1978). Et sosiokulturelt fokus retter seg mot læring i fellesskapet av aktive handlende individ.

Kognisjon er ikke forbeholdt kognitivismen som teoretisk retning, slik jeg ser det. Vi blir delaktig i kunnskaper og ferdigheter gjennom interaksjon med andre mennesker, og formes gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter, som enkelindivider og som kollektiver, og ved å ta i bruk kulturens intellektuelle og fysiske redskaper (Säljö, 2002, s. 18). Jeg er derfor opptatt av muligheter for læring i klasserommets felleskap. Som observatør kan jeg da studere praktiske handlinger som er tilgjengelige for meg. Uansett må jeg basere en fremstilling av tenkning eller forståelse på hva folk sier og gjør. Det er ikke lett å påvise noen enkel sammenheng mellom hva man sier og hva man tenker (Arnseth & Solheim, 2002, s. 101). Pedagogiske oppmerksomhet bør da, etter mitt syn, rettes mot høyttenkning og samtale i

klasserommet, og hvordan den enkelte blir oppmuntret til å delta. Derfor er det relevant å se på læringsstrategier i klasserommet fra et sosiokulturelt ståsted.

2.2 Læringsstrategier i forskningen

I presentasjonen av forskning og litteratur om læringsstrategier (LS) vil jeg gi et lite gløtt inn i et omfattende forskningsfelt. Jeg vil drøfte det jeg ser og får kunnskap om relatert til det sosiokulturelle perspektivet og til min konkrete klasseromsundersøkelse. Læringsstrategier ble som faglig begrep innført på 70-tallet, men har siden da vært et av de dominerende områdene innenfor utdanningsforskning både i Norge og andre land (Elstad & Turmo, 2006, s. 11). For ordens skyld gjør jeg oppmerksom på at læringsstrategier ikke må forveksles med læringsstiler³. Jeg vil presentere forskning som har hatt betydning for min forståelse, og starter med forskningsprosjektet PISA+ som har undersøkt problematiske funn i PISA.

2.2.1 Prosjekt om lærings- og undervisningsstrategier

PISA⁴ sammenlignet resultater i ulike land, og fokuserte på elevers kunnskaper og ferdigheter med tanke på livslang læring. Stortingsmelding 30, (2003 - 2004), *Kultur for læring*, viste bekymring for norske elevers læringsutbytte. For å forfølge de problematiske funnene fra PISA, benyttet PISA+ observasjon og intervju i seks niendeklasser⁵. Når det gjelder bruk av læringsstrategier ble det konstatert følgende: ”Norske elever rapporterer om svært lav bruk av lærings- og lesestrategier, den laveste i hele undersøkelsen” (Klette & Lie, 2008). Jeg vil nå gjøre rede for noen av resultatene som har relevans for min undersøkelse. Som det hevdes i rapporten, vil hovedvekten nødvendigvis ha mest fokus på problematiske funn der forbedringspotensialet er til stede, og de positive faktorer er blitt nedtonet.

³ Læringsstilene er et forsøk på å bygge læringssituasjoner rundt hver enkelt elevs optimale læringsstil. ”Læringsstilteoretikere er primært opptatt av å tilrettelegge omgivelsene i tråd med elevens preferanser, mens læringsstrategiteoretikere er mer opptatt av å forberede elevene på å takle ulike typer oppgaver i ulike omgivelser” (Andreassen & Strømsø, 2009, s. 45). Dette krever stor grad av individualisering, til forskjell fra læringsstrategiene som kan utføres differensiert, men med et kollektivt utgangspunkt.

⁴ PISA: Programme for International Student Assessment

⁵ PISA PLUS: Prosjekt om Lærings- og Undervisnings- Strategier.

Når elever stiller spørsmål til seg selv - om hva de nettopp har lært, om hva de ikke forstår, og om hva de må kunne for å handle – da stiller de seg overordnede, metakognitive spørsmål til sin læring. Dette aspektet var lite fremtredende i PISA+. Det var også registrert et snevert repertoar generelt i bruk av læringsstrategier⁶. Det vil si at organiseringsstrategier, for eksempel strategier knyttet til fremgangsmåter, memoreringsteknikker og studieteknikker, for eksempel nøkkelord og tankekart, ble hyppig brukt. Utdyping og utbrodering (elaborering) – som ved å stille seg spørsmål om hvordan dette henger sammen med det jeg kan fra før – var sjeldent observert. Oppsummerende strategier som kan gi metakognitiv overføringsverdi, var også sjeldent forekommende. Sammenhengen mellom læringsmål og læringsaktivitet var ofte utydelig, og ikke tydelig knyttet til et mer helhetlig læringsbilde (ibid s.8). Det vil være interessant å finne ut hvordan elevene i min undersøkelse faller ut i forhold til PISA+ angående kjennskap til – og bruk av – læringsstrategier i klasserommet.

Når det gjelder lesestrategier, kan det ifølge PISA+ se ut som om lærere manglet gode verktøy og god nok kunnskap i arbeid med leseforståelse og lesestrategier, og det ble arbeidet lite med utvidet tekstforståelse i klasserommet. Arbeid med lesing var ofte knyttet til ordavkodning og leseflyt. Undervisning i lesestrategier bør være eksplisitt, hevdes det i rapporten. Det vil si at læreren forklarer og modellerer bruken av lesestrategier for elevene. Jeg ser det slik at dette er særlig viktig med tanke på yngre elever, for å forebygge problemer med leseforståelse.

Underbruk av lærings situasjoner var ofte registrert i PISA+. Det blir vist til situasjoner uten fokus eller retning, og som ikke ble systematisk introdusert og oppsummert. Oppgaver ble stående som enkelthendelser. Sammenhengen uteble, og læringen kunne bli overlatt til den enkelte elev som en privat sak. Elevene var ofte fysisk plassert slik at samarbeid var mulig, men systematisk bruk av medelever som læringsressurs og medspiller for hverandre i

⁶ Som tankeredsaker kan læringsstrategiene være enkle eller mer dyptgående og komplekse. De representerer såkalt lavere og høyere ordens tenkning (Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2006). Det skilles mellom grunnleggende læringsoppgaver, detaljerte fremgangsmåter, rutinepreget arbeid og skapende tankearbeid, analyse, utdyping og vurdering. Strategiene er kategorisert som hukommelsesstrategier/ repetisjonsstrategier, utdypingsstrategier/ elaboreringsstrategier, organiseringsstrategier og strategier for forståelsesovervåking og kontroll. Jfr. også Hopfenbecks begreper overflatelæring og dybdelæring (2.2.2) (2003)

læringssituasjoner ble sjeldent observert. Et kjennetegn ved mange av klasserommene var et aksepterende klima og et sosialt fellesskap, men mulighetene innenfor klasseoffentligheten ble ikke tatt i bruk. Til syvende og sist ble faglig forståelse en sak mellom den enkelte og læreboka (Klette & Lie, 2008, s. 9). Sentralt i min undersøkelse er interessen for elevenes muligheter for samtale seg i mellom. Jeg vil derfor se etter underbruksituasjoner i klasserommet.

Variasjonene er antageligvis store mellom forskjellige klasserom. Det vil være interessant å se hvorvidt tendensene fra PISA+ vil tre frem i ”mitt” klasserom. I det følgende vil jeg se nærmere på forskning som på ulike måter har gitt innsikt i tema læringsstrategier.

2.2.2 Kognitiv læretid, slik som lærere og elever ser det

Janne Madsen har hatt fokus på undervisningsmetoder som synliggjør læringsprosessene og støtter elevene som i sosiokulturell teori (2000). Ifølge Madsen får elever presentert mye kunnskap uten forbindelse til den virkelige verden. Skolen fokuserer i stor grad på symbolske aktiviteter, abstrakte begreper, og lærebokoppgaver (ibid s.39). Det interessante ved denne undersøkelsen er særlig anvendelsen av metaforen lærlingetid (’apprenticeship’) som hun overfører til skolelæring. Hun gir metaforen det norske begrepet ’kognitiv læretid’. Læring i det virkelige livet er knyttet til reelle hendelser og objekter. Ifølge Madsen må læring gi mening i livet både i og utenfor klasserommet. Det er i min undersøkelse interessant å se hvordan elevene opplever sammenhengen mellom sin og skolens verden.

Madsen viser til hvordan læring tradisjonelt har foregått i det ”virkelige” livet. Bondens sønn lærte ved å gå i farens fotspor. Nybegynneren lærte av eksperten, arbeidsgangen var synlig og konkret. Barnet fikk gradvis ansvar for vanskeligere oppgaver. Læretiden i håndverksfag følger et lignende mønster, der lærlingen observerer og imiterer eksperten til han selv kan utføre håndverket på egen hånd. Madsen har kalt elevenes skoletid ’kognitiv læretid’, der hun drar med seg prinsipper fra den ”gamle måten” å lære på, inn i skolen. ’Kognitiv læretid’ er preget av ekspertstøtte og en samarbeidende læringsstil. Læreren legger til rette for deltakelse, refleksjon og selvstendighet i klassens fellesskap. Hun støtter elevene blant annet ved samling og dialog i ring, modellering av dagbok på flippover, og modellering av hvordan elevene kan samarbeide med hverandre. Læreren tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, og integrerer

disse gjennom strukturert undervisning i læringsfellesskapet Dette forstår jeg som sosiokulturell deltakelse i klassens fellesskap.

Elevene i grunnskolen skal lære seg grunnleggende teoretiske ferdigheter som innebærer 'lære å lære- kunnskap'. Læreren må derfor legge til rette for en aktiv læringsprosess og godt læringsutbytte. I kognitiv læretid har teorifag en konkret og naturlig opprinnelse, men det er også viktig å akseptere at læring er abstrakt i et institusjonalisert samfunn. Det vil være interessant å se om jeg vil finne elementer fra kognitiv læretid i min undersøkelse, der elevene opplever at læring angår dem.

Det har vært nyttig å se hvordan Vygotskys forståelse av læring i sosial samhandling kunne anvendes i klasseromsforskning. Madsen visste at hun ville få se arbeid med læringsstrategier i praksis. Hun beskrev elevenes deltakelse gjennom lærernes sentrale rolle som lærer. I motsetning til dette gikk jeg ut med en åpen problemstilling og et ønske om å få se prinsippet fra Læringsplakaten realisert i et tilfeldig klasserom. Jeg har tatt elevenes perspektiv, men lærerne kommer også til syne i læringskonteksten. I hovedoppgaven til Therese Nerheim Hopfenbeck er både elevenes og lærernes perspektiv representert (2003). Jeg vil nå se nærmere på hvordan hun vektla engasjement, samarbeid og elevmedvirkning.

Hopfenbeck ønsket i tråd med PISA- undersøkelsen anbefalinger å undersøke læreres og elevers kunnskaper og holdninger til læringsstrategier som fremmer dybdelæring. Hennes undersøkelse bygget på en spørreundersøkelse rettet mot ungdomsskoleelever om hvordan lærere la til rette for gode læringsarenaer, og om hvordan elever erfarte dette. Økt bevissthet rundt læringsstrategier er et viktig kvalitetsarbeid i skolen, ifølge Hopfenbeck. Hun fokuserte spesielt på forholdet mellom dybdelæring og overflatekunnskap, altså på om elevene hadde strategier som fremmet forståelse og evne til refleksjon, eller om de arbeidet for å huske detaljer, uten å sette lærestoffet inn i en større sammenheng (jfr. 2.2.1). Hopfenbeck mener å ha sett sammenheng mellom elevenes forståelse, og deres medvirkning gjennom elevaktive læringsformer. Noen elever hadde av og til så mange oppgaver at fokus ble å gjøre ferdig, ikke å lære, og at åpne oppgaver derfor var å foretrekke. De lærte ved å samarbeide og bruke seg selv på mange ulike måter. Høy grad av metalæring, refleksjon og fleksible arenaer for læring var det ideelle, likeså lærere med evne til å veilede og være i dialog med klassen.

Hopfenbeck hevdet å ha sett at ”svake” elever var godt integrert i elevgruppa på de tre skolene i undersøkelsen. De så ikke på seg selv som svake, hevdet hun. Disse elevene foretrakk også de krevende, elevaktive formene. Forskeren mente det ville være spennende å se nærmere på gruppen med ”svake” elever i forbindelse med læring av hensiktsmessige strategier. Denne hansen plukket jeg opp i min undersøkelse, ikke ved å se spesielt på gruppen ”svake elever”, men ved å knytte arbeid med læringsstrategier til forståelsen av tilpasset opplæring. Hopfenbeck sin undersøkelse var nyttig særlig med tanke på beskrivelse av elevintervjuene og elevperspektivet, selv om undersøkelsen var rettet mot elever på ungdomsskoler. Hennes beskrivelse av forholdet mellom dybdelæring og overflatelæring gav næring til min forståelse av tankekrevende aktiviteter i klasserommet. Elevaktive metoder er krevende, men også mest lærerike, ifølge lærere og elever i Hopfenbeck sin undersøkelse.

Jeg ser at elevenes aktive deltakelse og interaksjon elever og lærere i mellom er et felles trekk i Madsens og Hopfenbecks forskning om læringsstrategier. Dette har også jeg vektlagt i min klasseromsundersøkelse.

Læring krever aktive bidrag fra elevene og vedvarende innsats i klasserommet Det finnes ikke enkle teknikker, smarte triks eller snarveier til læring, ifølge Elstad & Turmo (2006, s. 20). Arbeid med LS må gi mening for elevene, slik jeg ser det. Øving gjør mester når arbeid med LS knyttes til aktuelt lærestoff, og ikke som løsrevet studieteknisk arbeid. Noen barn vil kanskje unngå læresituasjoner som de tror er besværlige. Ifølge Thomas Nordahl må skolen være en beskyttelsessone for barn. ”Elevene skal ikke møte samfunnets virkelighet i all dens tyngde her og nå” (2002, s. 151). Gjennom systematisk arbeid med ulike LS gjennom hele skoleløpet kan elevene litt etter litt få tilgang til hele verktøyskrinet. Læringsstrategier kan gjerne kalles lure leseknep eller lignende hvis dette letter tilnærmingen til læring.

I det sosiokulturelle perspektivet er det vekselvirkningen mellom samhandling og egen læring, individ og fellesskap som gir grunnlag for læring. Motivasjon har betydning for den enkeltes posisjon for læring, men dette gjelder ikke bare indre motivasjon. Ifølge Dysthe er forventninger og motivasjon også innebygd i det å være del av en kultur (2001). Spørsmålet var derfor om læringssituasjoner stimulerte til deltakelse, om interaksjonsformer og miljø var aksepterende, og om hver elev hadde en god følelse av å kunne bidra. Individens ’tilegnelse’

av kunnskap eller indre tankeprosesser var ikke i mitt synsfelt. Jeg tok derfor utgangspunkt i en helhetlig undervisningsfilosofi utformet med tanke på praksis.

2.2.3 Læringsstrategier i Santas undervisningsfilosofi

Carol Santas CRISS - prosjekt ”Lære å lære” ble oversatt til norsk av Liv Engen ved Stiftelsen Dysleksiforskning (Santa & Engen, 1996, Hole, 2003). Ideene bak CRISS - prosjektet fra USA spredde seg i Norge blant annet ved kurs for lærere og spesialpedagoger arrangert av Senter for leseforskning (Santa & Engen, 1996, s. 149). Et forsøksprosjekt startet i fylkene Rogaland, Telemark og Nordland i 1995 (Heggli, 2004, s. 13). Andre kommuner tok strategiene i bruk ved årtusenskiftet. Santas undervisningsfilosofi er interessant fordi den på mange måter korresponderer med sosiokulturell teori. Strategiene kan betraktes som håndfaste læringsverktøy med utspring i noen grunnleggende prinsipper for læring, synliggjort i figur 2 som et sjekklisteskjema for læreren.

Lærings- strategier	Modellere og demonstrere	Meta- kognisjon	Utnytte bakgrunns- kunnskaper	Aktivt engasjement	
				Samtale	Skriving

Figur 2. Santas sjekklisteskjema for arbeid med læringsstrategier

Santa/Engen understreker læringsstrategiene som funksjonelle læringsredskaper, integrert i alle fag og emner gjennom hele skoleåret. Modellen viser hvordan elever kan ’lære å lære’ som del av en helhetlig filosofi. Med utgangspunkt i lærestoffet kan sjekklisten gjerne forstås som en prosedyre, men den er likevel ingen oppskrift med en fasit. Sjekklisten i modellen er en veiledning som underbygger betydningen av aktivt elevengasjementet. ”Målsettingen er å hjelpe elevene inn i en aktiv prosess der de gjennom egne refleksjoner, samtaler i gruppe eller klasse og ved hjelp av skriving, kan ta styring over egen læreprosess, ... ” (Santa & Engen, 1996, s. 8). Modeller, figurer og skjema kan kopieres og bearbeides av elevene knyttet til lærestoffet. Elevene kan slik konkretisere sin tenkning ved hjelp av fysiske redskaper.

Det sosiale aspektet er vektlagt som en del av ’lære å lære- prinsippet’. ”Elevene trenger mange anledninger til å snakke med hverandre om hva de lærer” (Santa & Engen, 1996, s. 1). Deltakelse gjennom samtale og skriving, og aktivt engasjement er like viktig for målsettingen

om gode læringsprosesser som de andre komponentene. Læringsstrategiene er en del av en helhetlig sammenheng. De er praktiske redskaper som må anvendes i tråd med prinsippene. Arbeidsmåtene kan få lokal tilpasning og brukes som idègrunnlag; læreren velger, som blant varer i et supermarked, de beste og mest hensiktsmessige med tanke på elevene i egen klasse (Santa & Engen, 1996, s. 8). Samlet representerer LS en verktøykasse for lærere og elever.

Begrepene læringsstrategier og lesestrategier flyter over i hverandre CRISS – prosjektet. I dagens samfunn møter vi tekstlige budskaper overalt. Vi trenger derfor tekstkompetanse for å kunne fungere godt (Elstad & Turmo, 2006, s. 14). Leseforståelse er mer enn ordavkodning, og kan oppøves gjennom blant annet modellering fra lærerens side og samarbeidslæring som tekstsamtaler. For å kunne forstå tekst, kreves innsikt i forfatterens håndverk (Santa & Engen, 1996). Gjennom undervisning lærer elevene om tekststruktur og sjangertrekk i tekster. Slik kan de lettere forstå hva forfatterne vil fortelle. Aktiv lesing dreier seg om å lese en tekst kritisk, finne hovedideen bak en tekst, forstå begrepene og studere strukturene for å finne ut hvordan tekstforfatterne presenterer stoffet. Lesesirkel er foreslått som en LS der medlemmer i en gruppe fokuserer på litterære element i teksten. Tokolonne - notat kan utformes spesielt med tanke på litterære elementer, med spørsmål til ettertanke på ene siden og åpne svarfelt i kolonnen på høyre side. Ifølge nyere forskning er lesestrategier en mer avgrenset del av læringsstrategiene (Andreassen & Strømsø, 2009). Jeg velger å bruke begrepene om hverandre som i CRISS, og lar det gå frem av sammenhengen hva jeg spesielt omtaler.

Santas filosofi vektlegger sider som er fremherskende både innenfor kognitive og sosiale teorier om læring. Den enkelte elev skal konstruere og tilegne seg ny kunnskap, engasjere seg aktivt i egen læring og bli en selvregulert elev som tar styring over sin egen læringsprosess. Samtidig er den sosiale siden ved læring vektlag. Vi får en dypere forståelse ved å lytte til andre. Trygge og aksepterende rammer er en forutsetning for at elevene skal våge å sette ord på tankene sine (Santa & Engen, 1996, s. 148). Læringsstrategiene er kulturelle redskaper som er tilgjengelig for klasseromsarbeid. Santas læringsstrategier, knyttet til undervisning, modellering, deltakelse og interaksjon i klasserommets fellesskap, er forenlig med sosiokulturell forståelse, slik jeg ser det. Skolen tilbyr elevene kulturens verktøykasse ved å la elevene få 'lære å lære' sammen. Vi kan ikke overlate til den enkelte å finne ut av dette selv (Santa & Engen, 1996, s. 7). Elevene får opplæring i metakognitiv tenkning gjennom lærerens modellering og verbalisering.

2.2.4 Gjennom modellering og aktiv deltakelse lærer elevene å lære

Prinsippet ved modellering er å vise og gjøre i tillegg til å fortelle. Læreren forteller om den enkelte strategien og begrunner hvorfor den er nyttig og viktig (Santa & Engen, 1996, s. 20). Slik blir strategien tydeliggjort, og tanken bak gjort eksplisitt. Dette kalles uttalt kunnskap. Deretter skal læreren modellere strategien ved å vise hvordan man går frem, fortelle og forklare skritt for skritt. Dette kalles prosedyrekunnskap. I innføringsfasen vil disse fasene gli over i hverandre. Deretter skal elevene gjøre dette selv, i samarbeid med andre. Elevene får støtte i bruk av strategiene, og viderefører dette til andre situasjoner.

Også i 'kognitiv læretid' lærer elevene ved å ta etter ekspertens ferdigheter (Madsen, Svendsen, & Gudmundsdottir, 2000). Målet for undervisningen er ifølge Santa og Engen læring med forståelse, ikke bare å fremskaffe faktaopplysninger. Organisering av opplysninger gjør det lettere for elevene å huske lærestoff, men læringsstrategier er også tankekrevede aktiviteter. Elevene skal lære å forklare, finne eksempler, generalisere, finne bevis og bygge opp ny forståelse. Læreren kan ikke overføre sin kunnskap. "Frontlasting" betyr at elevene integrerer ny kunnskap med sin bakgrunnskunnskap. Elevene må selv tolke og engasjere seg, og delta aktivt i lytting, lesing, tenkeskriving diskusjoner og læresamtaler.

I læresamtalen mellom elever får elevene selv sette ord på det de forstår/ikke forstår og dele sin kunnskap med andre. Læresamtalen er en bevisst pedagogisk strategi i CRISS (Santa & Engen, 1996, s. 30). Den representerer motsetningen til den lærersentrerte dialogen, ofte kalt IRE – samtalen, der læreren **I**nitierer samtalen gjennom et spørsmål, en elev gir **R**espons, og læreren **E**valuerer elevsvaret. LS med fokus på konkrete oppgaver, gir en struktur som hjelper elevene til å holde seg innenfor oppgavens rammer og forhindrer at samtaler bryter sammen fordi de mangler fokus. Læresamtalen som arbeidsform må innarbeides og følge noen grunnregler utarbeidet av elever og lærere sammen, for eksempel om å lytte til hverandre, se på hverandre, ikke avbryte, og gjenta en annens hovedpoeng før de går videre. Læresamtalen kan ha form som pararbeid med høyttenkning. Når lærestoffet er vanskelig, kan elevene lese og snakke sammen slik at elevene slipper å streve og finne mening i tekster alene.

Modellering gjøres ved å lese stille avsnitt for avsnitt for deretter å si noe om stoffet til partneren som utgangspunkt for samtale. En flippover kan samle tankevekkere fra elevene og klassediskusjoner kan starte med parsamtaler, der elevene for eksempel bruker loggbøker til å

notere hva de synes er viktig å diskutere. Læreloggen er et nyttig læringsredskap (Dysthe, 2003). Uformell skriving er anbefalt fordi det innebærer metakognisjon og deltakelse.

Etter innføring og modellering må elevene få utallige muligheter til å snakke sammen og bruke strategiene om igjen, knyttet til annet lærestoff og andre læresituasjoner. CRISS har mange LS og forslag til arbeidsmåter og arbeidsformer. Jeg har omtalt noen få, for å belyse allsidigheten og konkretisere mulighetene i et samlet knippe LS med vekt på modellering og aktiv deltakelse. Et viktig element i Santas filosofi er også metakognisjon.

2.2.5 Læringsstrategier fremmer metakognitiv kompetanse

Metakognitiv bevissthet omfatter både kunnskap om seg selv som lærende, og kunnskap om faglige oppgaver og læringsstrategier. Aktivt kognitivt engasjement er nødvendig for at læring skal være meningsfylt (Elstad & Turmo, 2006, s. 32). Det er sammenheng mellom strategisk tenkning og metakognitiv bevissthet i læringssituasjoner. Metakognitiv kompetanse er ansett som vesentlig i arbeid med læringsstrategier (Bråten & Olaussen, 1999, s. 21). Jeg bruker fellesbetegnelsen metakognisjon som et overordnet begrep. Metakunnskap er kunnskap om kunnskap, og metakognisjon er bevissthet og kunnskap om egen læring og tenkning (Madsen, Svendsen, & Gudmundsdottir, 2000, s. 28). To prosesser går parallelt; en som konstruerer kunnskap i fagene og en som konstruerer læringsprosessen (ibid s.30) Å se på seg selv i læringssituasjoner ovenfra, som gjennom et glasstak, visualiserer metakognisjon. Kognitive og metakognitive prosesser er usynlige og må eksternaliseres. Gjennom undervisning får elevene øving i strategier som handler om bevisst refleksjon. Slik kan elevene lære å generalisere og overføre ferdigheter til nye læresituasjoner.

Gjennom læringsaktiviteter må elevene altså lære seg både kunnskap om læringsstrategier og hvordan de selv tar denne kunnskapen i bruk. Deling av læring og forståelse gjennom samtale utvikler elevenes evne til refleksjon og metakognitiv kunnskap (Santa & Engen, 1996, s. 6). Når metakognitiv utvikling er i utakt, kan noen få demonstrert og modellert strategier, mens andre kan bruke LS selvstendig og i samarbeid med andre (Heggli, 2004). Slik kan LS være metakognitive redskaper med tanke på differensiering i klasserommet. Det er som nevnt innledningsvis i stor grad opp til skolen og lærerne hvordan vi skal arbeide for at elevene skal nå kompetansemål. Det finnes ikke enkle oppskrifter verken i teori eller læreplaner akkurat på hvordan elevene skal 'lære å lære' (Elstad & Turmo, 2006, s. 21). Men hvis vi sammenholder

funnene i PISA+ med komponentene i Santas helhetlige tilnærming til læring, ser vi at Santas filosofi på mange måter ”svarer” på etterlysningene i PISA+ (jfr. 2.2.1). Dette gjelder for eksempel betydningen av metakognisjon, modellering og eksplisitt undervisning, aktivisering av bakgrunnskunnskaper, arbeid med utvidet tekstforståelse og ikke minst muligheter for samtale og sosial interaksjon. Jeg vil derfor se etter disse faktorene i 6.klasserommet.

’Lære å lære – kunnskap’ må som omtalt inngå i en helhetlig tilnærming til læring. Min forståelse av arbeid med læringsstrategier i skolen er nært forbundet med den overordnede forståelsen som mitt valg av perspektiv innebærer. Derfor vil jeg i det følgende presentere sentrale elementer i sosiokulturell som er relevant i mitt tema.

2.3 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Det er et samspill og en vekselvirkning mellom menneskene og kulturen. Vi må derfor alltid se barnet i det sosiokulturelle landskapet. Med dette synet avviste Vygotsky den dualistiske forståelsen at læring enten dreier seg utelukkende om ytre atferd eller om individets indre mentale prosesser (1978, 2001). Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896 – 1934) har med sine arbeid knyttet til læring og utvikling vært til inspirasjon for vestlige forskere, pedagoger og psykologer (Skodvin M. , 2001). Teoriens røtter har betydning for vekst og forgreining av sosiokulturell teori. Jeg vil derfor integrere noen av Vygotsky kjente uttalelser som etter mitt syn har betydning for læring i dagens skole. Det finnes imidlertid ikke en enhetlig sosiokulturell læringsteori selv om vi snakker om *et* sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2001, s. 34). Denne fremstillingen bygger derfor på hvordan jeg forstår og anvender teorien. I min redegjørelse vil sosiokulturelle forskere i nyere tid komme til syne, men jeg vektlegger Vygotskys forstillinger om læring, slik jeg forstår dem.

2.3.1 Vygotsky

Vygotsky forskningsinteresse rettet seg mot pedagogiske og spesialpedagogiske problemstillinger. Som psykolog var han blant annet opptatt av forholdet mellom menneskers bevissthet/tenkning og kulturen. Vygotskys forfatterskap og teoriutvikling må ses i lys av tiden og kulturen Vygotsky levde i. Hans samtid var preget av revolusjon og store samfunnsomveltninger (Strandberg, 2008, s. 24). Jeg refererer til Vygotskys forskning og tanker, og overfører dette til min pedagogiske forståelse i min samtid. Vygotsky var influert både av marxistisk og vestlig psykologi (Skodvin M. , 2001, s. 9). I følge Arne Skodvin er

menneskers utvikling i marxistisk filosofi å forstå historisk som en materiell vekselvirkning med vår omverden. På samme måten kan ytre aktivitet og indre psykologiske funksjoner betraktes som et dialektisk forhold. Denne vekselvirkningen innebærer at aktivitet ikke kan ses isolert som ytre atferd eller som indre tankeprosesser, men må ses i et historisk, kulturelt og sosialt perspektiv. I arbeid og produksjon inngår håndtering av redskaper.

Hos Vygotsky ble mediert aktivitet et nøkkelbegrep slik som i arbeidslivet, da både fysiske artefakter og intellektuelle tegn er nødvendige ressurser i menneskelige aktiviteter. Vygotsky var også orientert vestover. Blant annet tok han utgangspunkt i Piaget sin forestilling om egosentrisk tale hos barn, og omtolket denne til det dialektiske forholdet mellom ytre og indre tale. Vygotsky var opptatt av hvordan mennesker lærer og utvikler seg med sosial samhandling som utgangspunkt. Denne undersøkelsen handler om nettopp dette.

2.3.2 Læring og utvikling i sosialt samspill

I et sosiokulturelt perspektiv foregår læring og utvikling i et samspill mellom individet og kulturen det vokser opp i. Dette hevder Vygotsky flere steder og i ulike sammenhenger. Fra første dag viser barnet ifølge Vygotsky egen vilje og målrettet handling, men påvirkes av sosiale spilleregler i omgivelsene.

From the very first day of the child's development his activities acquire a meaning of their own in a system of social behavior and, being directed towards a definite purpose, are refracted through the prism of the child's environment (Vygotsky, 1978, s. 30).

I dette sitatet forstår Vygotsky barnet som et aktivt, meningssøkende vesen. Barnets handlinger brytes mot omgivelsene som gjennom et prisme, sier han. Denne metaforen understreker den stadige vekselvirkningen mellom barnet og miljøet, slik jeg ser det. Barnet bruker språket kommunikativt og kognitivt - først i samspill med andre, siden i samtale med seg selv - for å mestre omgivelsene sine (Vygotsky, 1978, s. 25). Barnets utvikling kommer alltid til syne først på det sosiale planet og senere på det individuelle planet, ifølge Vygotsky.

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological) (Vygotsky, 1978, s. 57).

Vygotsky snakker her om en utviklingsprosess som starter mennesker imellom og som senere omdannes til en intrapersonlig prosess. Utviklingen av høyere funksjoner, som for eksempel oppmerksomhet, logisk hukommelse og forståelse av sammenhenger skjer altså først i sosialt

samspill, i relasjoner mellom mennesker, og deretter individuelt. Det starter som en ytre aktivitet, og fortsetter på det indre planet. Denne utviklingen er resultat av en lang rekke utviklingsmessige hendelser, og en stadig vekselvirkning mellom barnet og omgivelsene. Selv om Vygotskys forskning er utført i en annen og forgangen tid, kan hans teorier ha gyldighet også i dag. Teoriene hans var banebrytende som et motsvar til behaviorismen. I dag representerer det sosiokulturelle perspektivet en motvekt til individfokuseringen, med større vekt på læringsfellesskapet og vekselvirkningen mellom sosial og individuell aktivitet.

Vi kan tenke oss at større fokus på læring som sosial samhandling kan føre til usynliggjøring av den lærende. Det er relevant å bekymre seg for det lærende individet, slik som kritikere av sosiokulturell teori gjør (Kvale, 2003, s. 11). Jeg vil imidlertid hevde at det sosiokulturelle perspektivet tar vare på den enkelte ved å vektlegge Vygotskys forståelse av vekselvirkningen mellom individet og fellesskapet. Barnets meningssøking, målrettede handling og kognitive utvikling får næring og styrkes i læringsfellesskapet. Kollektivet kan ikke kalles et læringsfellesskap uten aktiv deltakelse fra den enkelte, slik jeg ser det.

Læring er en del av det å være menneske. Vi lærer overalt, i alle sosiale praksiser (Wenger, 2003). Læring er derfor noe mer enn undervisning og det som foregår på skolen (Vygotsky, 1978, s. 84). I et historisk perspektiv er læring knyttet til samfunnets behov. Vi lærer oss kunnskaper som vårt samfunn etterspør, for å kunne holde samfunnsmaskineriet i gang, og møte utfordringene i det moderne samfunnet (Säljö, 2002, s. 32). Barn og unge må få gjøre erfaringer som er nødvendige i hverdagsliv og arbeidsliv. Säljö påpeker at det for 200 år siden ikke var mange som kunne lese og skrive, fordi dette ennå ikke var en forutsetning for å kunne fungere i kulturen. I vårt samfunn lærer de fleste å lese og skrive. Det er grunnleggende ferdigheter, sier Kunnskapsløftet. Læring er deltakelse i vår kultur, i klasserommet og ellers.

2.3.3 Læring i konteksten

Læring er nært forbundet med situasjonen og konteksten der læringen foregår, og må ses i lys av denne. Både mesterlære, hverdagslæring, og skolelæring er situert i spesifikke sosiale situasjoner (Kvale, 2003, s. 9). Begrepet kontekst er utledet av ”contextere” som oversatt fra latin betyr å veve sammen. Situert læring innebærer en forståelse av læring, individ og kontekst som et sammenvevd hele (Dysthe, 2001, s. 44). Konteksten er slik et vesentlig element i forståelsen av læringens situerte natur. Denne oppfatningen representerer et viktig

skille mellom sosiokulturell teori og kognitivismen. I kognitiv teori er individet og indre kognitive prosesser den grunnleggende analyseenhet. Konteksten oppfattes som et felt omkring og utenfor individet som er interessant i den grad den påvirker individet. I motsetning til dette vil jeg ut fra et sosiokulturelt perspektiv ta utgangspunkt i sosial samhandling, interaksjon mellom individet og fellesskapet i 6. klasseelevnes kontekst.

Kognisjon i en kontekst eies ikke av individet, men er fordelt mellom mennesker i fellesskap, der hver og en bidrar med ulik kunnskap og ulike ferdigheter. I et fellesskap der det sosiale er grunnleggende for læring, vil læring og kunnskap være distribuert mellom personer (Dysthe, 2001, s. 45). I skolen vil denne siden ved sosiokulturell tilnærming være viktig med tanke på elevmangfoldet. Dette mangfoldet er en utfordring for tilpasset opplæring, men det er også en ressurs og en berikelse for skolen når så mange elever kan bidra med verdifull innsikt.

Gjennom redskapene får elevene tilgang til læringsaktiviteter. Bruk av kulturelle redskaper, både av intellektuell og fysisk karakter, er i sosiokulturell teori av vesentlig betydning for menneskers deltakelse i sosiale praksiser.

2.3.4 Mediert handling og bruk av kulturelle redskaper

Vi har utviklet redskaper som hjelper oss både i praktiske og intellektuelle aktiviteter, gjennom det Vygotsky kalte medierende handling (1978, s. 46). 'Redskaper' eller 'verktøy' er intellektuelle og praktiske ressurser som vi bruker i handling og for å forstå verden rundt oss (Dysthe & Igland, 2001, s. 46). Disse medierer virkeligheten for oss i konkrete virksomheter. Mennesker har en spesiell evne til å lære kunnskaper og ferdigheter fra omverdenen, til å samhandle med andre og med ting som mennesker har skapt. Säljö sier at det er umulig å studere menneskelig tenkning løsrevet fra sin sammenheng, i "ren" form (2006, s. 55). Han hevder at mediering er det som skiller sosiokulturell tradisjon mest fra andre teoretiske retninger. Vi håndterer omverdenen ved hjelp av artefakter. Vår tenkning utøves ved hjelp av disse fysiske redskapene, og er innebygget i dem. Hvis vi skal studere tenking eller læring "i seg selv", blir vi til hjelpeløse individer som er fratatt sine sosiokulturelle ressurser (Säljö, 2002, s.83). Redskapene har ingen verdi uten en kompetent bruker. Säljö viser for eksempel hvordan en synshemmet kan gjøre bruk av en stokk for å orientere seg og avlese omgivelsene. Stokken er bare en stokk, men kan være et nyttig redskap for den som kan nyttiggjøre seg den. I skolesammenheng er mediering (formidling) alle former for hjelp og støtte, fra mennesker

og ved bruk av ulike læringsverktøy. Ved å skape artefakter, benytte språklige kategorier og utvikle kommunikative mønstre har skolen ”lagt ut” sine innsikter slik at vi kan ta del i disse. Kulturens redskaper er eksternaliseringer av menneskers kunnskaper og innsikter (Säljö, 2006, s. 49). Læringsstrategier som kulturelle redskaper er derfor nyttige læringsverktøy og viktige ressurser i læringsarbeidet som jeg vil se etter i 6. klasserommet.

Som tankerredskaper er LS abstrakte. For elever kan det være lettere å lære gjennom fysiske, konkrete redskaper som vi praktisk og intellektuelt kan bruke. Med ulik grafisk eller skjematisk utforming gis tankeprosesser et ytre uttrykk, på ark eller i vår tid like gjerne på datamaskinen. Et tankekart er bare et ark med sirkler. Det blir først meningsbærende når det tas i bruk som en læringsstrategi av lærere og elever, slik stokken medierer omverdenen for den blinde. Tankekartet gir mening når elevene tegner og skriver på arket, og selv ser og tolker hva de selv og klassekameratene tenker og vet. Gjennom modellering og verbalisering, muntlig og skriftlig, blir tankeprosessene gjennom LS eksternalisert og konkretisert. Slik lærer elevene strategiske ferdigheter. I en særstilling blant redskapene står bruk av språket.

2.3.5 Språket er vårt fremste redskap

Vi kan tenke oss hvor utilgjengelig verden ville være hvis vi ikke hadde språket. Vi ville vært avsondret fra å kommunisere og fra å sette ord på tanker, kunnskap, forståelse og følelser. Vi ville manglet ord som kunne hjelpe oss å relatere ting i forhold til hverandre. Språket er ikke bare kommunikasjon og meningsutveksling, men også et redskap til å tenke med. Slik har språket en dobbel funksjon (Vyotskij, 2001). Ved å sette ord på det som opptar oss, får vi innsikt etter hvert som ordene former vår innsikt.

Vygotsky hevder at virkelig kommunikasjon krever mening. ”Et ord uten mening er en tom lyd og ikke lenger en del av menneskelig tale. Ordets betydning er både tenkning og tale, fordi den er en enhet av språklig tenkning” (Vyotskij, 2001, s. 27). For at barn skal kunne bringe erfaring og tanker videre til andre, må de kunne generalisere og utvikle ordmening. Vygotsky betoner slik språkets meningsbærende egenskaper. Vygotsky sier også at bruk av begrep er uttrykk for en aktiv intellektuell prosess, som ”... stadig er med på å tjene kommunikasjonen, forståelsen og problemløsningen” (ibid. s. 97). Meningssøkende mennesker som lærer i samspill med hverandre, bruker språket som medierende redskap. Språket er forbindelsen mellom det ytre, representert ved kommunikasjon med andre, og det

indre, representert ved tanker, innsikt og forståelse” (Dysthe, 2001, s. 49). Slik får vi tilgang til vår egen tenkning. Vi snakker med oss selv ved hjelp av ord og begreper gjennom det Vygotsky kalte ”den indre tale” (1978, s. 89). Barnet trenger å snakke med andre når det skal mestre sine omgivelser, lære ferdigheter og forstå.

--- the most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge. (Vygotsky, 1978, s. 24)

Det Vygotsky sier, er at språket påvirker aktiviteten slik en masse tar form i en støpeform (ibid s.28). Dette gir konsekvenser for bruk av språk som medierende redskap i klasserommet. Menneskelig tenkning og kommunikasjon virker sammen (Säljö, 2002, s. 37). Samtale mellom lærere og elever, og elever seg imellom, spiller en avgjørende rolle for læring. I dialogen lærer vi oss selv å kjenne. Ifølge Bakhtin ”... ser og hører vi oss selv gjennom øynene og stemmene til andre...” (Dysthe, 2003, s. 63). Gjennom respons fra andre og meningsbryting blir forståelse skapt. Dialogen innebærer gjensidighet og aktive bidrag fra deltakerne. Ellers vil samtalen være monologisk og ensrettet. I et sosiokulturelt perspektiv vektlegges læringsformer i klasserommet som fremmer en dialogisk grunnholdning.

I min undersøkelse av sosiokulturell aktivitet, tok jeg utgangspunkt i Barbara Rogoffs tre analysenivå i ’apprenticeship learning’. ’Activity’ eller ’event’ er i sentrum for handlingskonteksten i klasserommet og knytter de tre analysenivåene sammen til en enhet. Rogoffs metaforbruk er interessant da denne kan ha overføringsverdi til min studie.

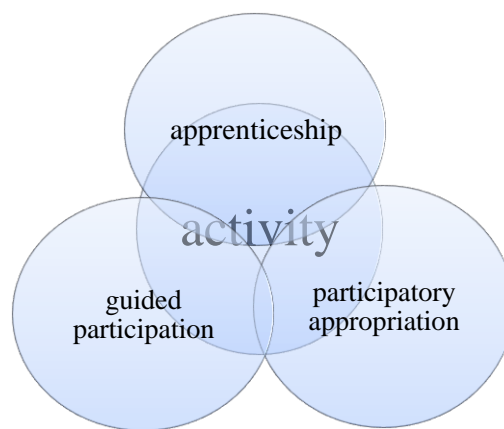
2.3.6 Deltakelse, samhandling og appropriering i læringskonteksten

Ifølge Rogoff kan vi observere sosiokulturell aktivitet på tre nivå som korresponderer med personlige, interpersonlige og samfunnmessige/institusjonelle prosesser (1995).

Undersøkelser i institusjoner der intellektuell virksomhet foregår, kan ifølge Rogoff betraktes som ’apprenticeship learning’ (ibid s. 144). ’Apprenticeship’ (det kulturelle nivå), ’guided participation’ (det interpersonlig nivå) og ’participatory appropriation’ (det individuelle nivå) er analysenivå i min klasseromsundersøkelse. Læringskonteksten oppfattes som en sosiokulturell enhet, slik at når fokus rettes mot ett av nivåene, vil de to andre alltid være innvevd i konteksten (Lyngsnes, 2005, s. 17). Rogoff refererer til en studie av en innsamlingsaksjon til inntekt for ”Girl Scouts of America”. Hun valgte å undersøke

kulturellaktivitet utenfor de vanlige institusjonelle forskningsarenaer som skoler og laboratorier (1995, s. 145). To tropper og deres speiderledere ble fulgt i prosessen med salg og levering av kaker⁷.

Rogoff viser til Vygotskys vektlegging av gjensidigheten mellom individet og den sosiale verden. De tre analysenivåene kan ikke eksistere atskilt fra de andre. Individuell aktivitet og interaksjon henger sammen med den kulturelle aktiviteten der personlige og interpersonlige handlinger foregår. Klasseromsaktiviteten binder nivåene sammen slik figur tre viser. Jeg bruker den samme figuren i drøftingen (jfr. 5.1), men da med mine egne begrep som verktøy.



Figur 3. En modell av Barbara Rogoffs tre analysenivå

2.3.6.1 'Apprenticeship'

Begrepet 'apprenticeship' viser til læretiden i tradisjonelle håndverk. Elevene går på skolen for å lære ferdigheter i sitt miljø slik lærlingen gikk i lære sammen med mesteren og de andre lærlingene (Skodvin A. , 2008, s. 244). Rammene for læretiden er fagets egenart, krav til ferdigheter for å utføre faget, og den kulturelle praksisens målsetninger og normer. Rogoff peker på at læretidmetaforen går "far beyond" ekspert - novise dyaden (1995, s. 143). Apprenticeship er en metafor som innebærer et spekter av interpersonlige handlinger og involvering i kulturelt organisert aktiviteter, der fokus ikke bare rettes mot mester og lærling.

⁷ Avstanden mellom en speiderorganisasjon i Utah, USA, og en skole på vestlandet i Norge er stor; geografisk, kulturelt og sosialt. Min hensikt er ikke å sammenligne eller gå inn på den konkrete studien, men å forstå hvordan jeg kan anvende Barbara Rogoffs analysebegreper i min studie.

Læretiden kjennetegnes ved rettleiding fra håndverksmesteren til den uerfarne, eller ved samarbeid mellom likeverdige der de mest erfarne støtter nykommerne (jfr. 2.2.2).

'Apprenticeship' er et positivt ladet begrep, slik jeg ser det. Begrepet kan imidlertid gi negative assosiasjoner til mellomalderske hierarkiske og autoritære forhold mellom mester og lærling. Et asymmetrisk forhold trenger imidlertid ikke å være autoritært. Vygotsky pekte på betydningen av læring gjennom samhandling mellom likeverdige, men "more capable peers" (Vygotsky, 1978). I situert læringsteori knyttes studier til mesterlære, der utvikling av praksisfellesskap er resultat av læring gjennom deltakelse (Lave & Wenger, 2003). Modellering og imitasjon gir tilgang til appropriering av kunnskaper og ferdigheter ved aktiv deltakelse i fellesskapet (jfr. 2.2.4). Undertrykkelse og underdanighet sporer ikke til læring. I 'apprenticeship' er respekt og likeverdighet mellom mennesker integrert, slik jeg forstår det.

Ved hjelp av metaforen 'apprenticeship' ser jeg på skolens læretilbud til elevene; faglig innhold, læringsmål, læringsbetingelser, læringsstrategier, arbeidsformer, mønstre for undervisning, taus kunnskap og tilpasset opplæring. Det felles kulturelle som elevene møter og deler på skolen har jeg i min analyse kalt 'læring i konteksten'.

2.3.6.2 'Guided participation'

Termen for det interpersonlige planet i sosiokulturell analyse er 'guided participation' og kan oversettes som deltakelse under veiledning i hverdagshandlinger. Begrepet tilbyr et perspektiv som kan anvendes for å kjenne igjen elementer i sosiokulturelle prosesser; for å kunne forstå læring og utvikling. Det dreier seg om mennesker som kommuniserer, samhandler og samordner sitt engasjement innenfor et fellesskap (Rogoff, 1995, s. 146). Rogoff understreker at 'veiledet deltakelse' ikke skal identifisere eller utelukke enkelte former for interaksjon fremfor andre. Det dreier seg heller ikke utelukkende om veiledning fra lærer til elev. Tanken er å rette oppmerksomheten mot hvordan et system legger til rette for interpersonlig engasjement, både som interaksjon, og som deltakelse i fellesaktiviteter. Det inkluderer direkte interaksjon med andre, manglende interaksjon eller unngåelse av deltakelse i aktiviteter. Det er interessant å se om det blir oppmuntret til deltakelse og bruk av redskaper, og om veiledning kommer fra eksperter eller fra likemenn.

Selv om elever ikke alltid er oppgaveorienterte, handler de med et siktemål. Jeg har derfor fokus på 'deltakelse gjennom samhandling' (jfr.5.4), hvordan redskaper blir brukt og hvordan læringsaktivitetene er lagt opp med tanke på tilpasset opplæring. For å kunne delta og lære må elevene få tilstrekkelig støtte. Barbara Rogoff kaller dette 'participatory appropriation'.

2.3.6.3 'Participatory appropriation'

Denne termen refererer til den prosessen der individene gjennom deltakelse transformerer sin egen forståelse av aktivitetene. Gjennom deltakelse vil mennesker forandre seg og lære. De blir forberedt på å møte og engasjere seg i liknende aktiviteter i andre settinger. Mennesker vil bidra på sitt vis når de engasjerer seg og opplever hensikten med aktiviteter, enten ved konkrete handlinger eller ved å forsøke å forstå handlingene. Det foregår en kontinuerlig og gjensidig prosess mellom deltakernes appropriering og bidrag i læringsaktiviteter.

I sosiokulturell terminologi brukes ofte begrepet 'å appropriere'; individer får innsikt gjennom deltakelse, tar kunnskap opp i seg, og bringer den nye innsikten videre gjennom interaksjon med andre (Säljö, 2002, s. 46). Menneskets bevissthet er ifølge Rogoff ingen lagringsplass for kunnskap, slik fokus er i et individuelt læringsperspektiv (1995, s. 151). Hun mener at begrepet 'internalisering' beskriver noe statisk som skjer der grensen mellom det ytre og det indre blir overskredet på mystisk vis. Begrepet 'appropriering' står i kontrast til dette. Læring er ikke "tilegnelse" av statiske enheter med hukommelse, kunnskap eller ferdigheter som en slags samling av lagrede eiendeler (jfr. 2.1.2). Grensene mellom det ytre og det indre finnes ikke. Rogoff viser til Dewey som sier at "... knowledge is a mode of participation...". Barns aktive deltakelse er i seg selv en approprieringsprosess der ferdighet oppnås. Ifølge Rogoff er den spesielle prosessen der barn kommuniserer og kommer til enighet, substansen i kognitiv utvikling. I stedet for å studere individers eierforhold til dyktighet, evne eller kunnskap, bør fokus rettes mot de forandringer som skjer i hendelser eller aktiviteter som folk tar del i.

Rogoff viser til at ordet internalisering ofte identifiseres med Vygotskys teori. Hun mener imidlertid at begrepet 'appropriering ved deltakelse' dekker hans underliggende mening; barn må få tilgang til kulturens innsikter og handlingsmønstre, og anledning til å videreutvikle og forme fremtidig kunnskap. Vygotsky bruker selv begrepet internalisering da han hevder at alle høyere funksjoner først opptrer i det sosiale, og deretter i individet. Som psykolog var han opptatt av mentale prosesser, men mente at de indre prosessene er en følge av ytre aktivitet.

Appropriering er altså, slik jeg forstår det, en prosess der individet tar opp i seg kunnskaper og ferdigheter og bruker disse i kontinuerlige interaksjon med omgivelsene. Vi må fokusere på aktivitet hodene imellom fremfor å stirre inn i det enkelte hodet når vi som pedagoger prøver å forstå barns læring og utvikling (Strandberg, 2008, s. 24). Jeg vil derfor se på 'deltakelse som appropriering' (jfr.5.6), hvordan elever deltar i - og forholder seg til - læringsfellesskapet, og deres fortrolighet med læringsstrategier i klasserommet.

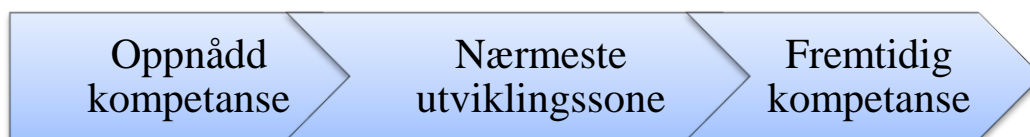
Elevene påvirker og blir påvirket i læringskonteksten. Det er derfor nødvendig å reflektere over hvordan elevene kan få tilgang til læringsaktivitetene (Strandberg, 2008, s. 39). Barn trenger å kjenne seg velkomne og aksepterte, faglig og sosialt. Det må være mulig delta aktivt, fagstoff og aktiviteter må være tilgjengelig. Ifølge Strandberg må elevene ha tilgang til samhandlinger, aktivitet, verktøy og tegn, kreativitet og håp om utvikling (ibid s.37). Det siste punktet bringer meg til elevenes ulike behov for hjelp og støtte i læringsprosessen.

2.3.7 Læring og undervisning i den nærmeste utviklingssonen

Vygotskys beskrivelse av den nærmeste utviklingssonen er blitt en pedagogisk klassiker, selv om han selv ikke brukte begrepet mer enn noen få ganger.

--- the zone of proximal development. It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, s. 86)

Med hjelp og støtte fra en voksen, eller en likemann som kan litt mer, kan barn yte mer og på et høyere nivå enn uten slik hjelp. Vygotsky sier at læring går foran utviklingen, og drar den med seg, i motsetning til Piagets forestilling om at barnet bare kan lære i tråd med sitt modenhetsnivå. Undervisning må rettes mot det som er i utvikling, med utgangspunkt i oppnådd kompetanse. Slik retter Vygotsky oppmerksomheten mot læringsprosesser, mer enn mot læringsresultater, slik figur fire viser.



Figur 4. Den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2002, s.125)

Elevene lærer å beherske intellektuelle og fysiske redskaper i faser. I den første fasen mangler elevene fortrolighet med disse redskapene, i den andre fasen kan elevene bruke redskapene under veiledning, og i den tredje fasen blir eleven stadig mer selvstendig for til sist å beherske redskapene på egen hånd. Støtten reduseres gradvis etter hvert som eleven står støtt på egne bein. Denne forståelsen faller sammen med beskrivelsen av modellering og arbeid med læringsstrategier i Santas undervisningsfilosofi (jfr.2.2.42.2.3). Det er derfor relevant å se på forholdet mellom elevens deltakelse og deres nærmeste utviklingssoner i 6.klasserommet.

Begrepet 'scaffolding' ble lansert av Wood, Bruner & Ross (1976). Elevenes behov for et støttende reisverk når de lærer, anskueliggjøres ved en metafor fra byggebransjen. Begrepet 'stillasbygging' er en videreutvikling av Vygotskys begreper om læring og utvikling. Under oppveksten blir barn oppmuntret og veiledet av voksne eller "eksperter" som kan litt mer enn barnet. 'Scaffolding' er både modellering og imitasjon, men også en prosess der barnet greier å løse et problem eller nå et mål som ligger utenfor det barnet ville kunne greie på egenhånd (Wood, Bruner, & Ross, 1976, s. 90). Det er etter mitt syn fruktbart å tenke seg 'lære å lære-kunnskap' som læring av ferdigheter for å nå kunnskapsmål, der læreren i et inkluderende fellesskap er 'stillasbygger' i arbeid med læringsstrategier, refleksjon og tenkning.

Ofte er det et asymmetrisk forhold mellom støttespiller og mottaker av støtte; en bevegelse i retning av mer kompetanse ved hjelp av en som er mer kompetent. Bevegelsen kan også forstås som en guiding inn i en kultur, der den enkelte selv må bidra for å kunne vokse inn i kulturen. Den beste støtten elever kan få, er den hjelpen som involverer elevens egen forståelse. Säljö viser til en studie av barn som "låner kognitiv kompetanse" fra mødre når de skal lage en knute (2002, s. 123). Noen av mødrene støttet barna ved å oppmuntre til samtale der barnet selv måtte anstrenge seg for å knytte halvstikket. Ifølge Dysthe og Igland må ikke 'stillasbygging' tilsløre elementet av utfordring som ligger i begrepet (2001, s. 80). Vygotsky tenkte seg en prosess der det aktuelle utviklingsnivå hele tiden var resultat av at mange små utviklingssoner er forsert. Læring i den proksimale utviklingssonen forutsetter at elever agerer "som om de er et hode høyere enn seg selv" slik barn gjør under lek (Vygotsky, 1978, s. 102). Barnet prater før det kan prate, og leser før det kan lese (Strandberg, 2008, s. 66). Det tar del i kommunikasjon som det ennå ikke forstår.

I de fleste sammenhenger vil vi aktivt søke hjelp hvis vi støter på problemer, og prøve å appropriere kunnskaper fra medmennesker. Det er derfor eiendommelig at vi ikke kan snakke med andre på skolen, for eksempel under prøver (Säljö, 2002, s. 122). Medierende redskaper er nødvendig for læring i den nærmeste utviklingssonen. Dette innebærer at elever kan delta i aktiviteter som krever mer enn de i utgangspunktet har mulighet til å forstå. Ved deltakelse og interaksjon vil de gradvis appropriere kognitive redskaper, ideer, og begreper.

Vygotsky omtaler den nærmeste utviklingssonen når han beskriver hvordan barn i samarbeid med voksne kan strekke seg fra de spontane begrepene mot de mer vitenskapelige (Vygotskij, 2001, s. 172). Hverdagskunnskap og skolekunnskap må møtes. Barn har med seg spontane begreper, altså hverdagsforestillinger og møter vitenskapelige, mer teoretiske og abstrakte begreper på skolen. ”Vitenskapelige begreper utvikler seg gjennom et systematisk samarbeid mellom barn og lærer. Utviklingen og modningen av barnets høyere mentale funksjoner er produkter av dette samarbeidet” (Vygotskij, 2001, s. 137). Det vil være interessant å se hvorvidt hverdagslæring ”nedenfra” og skolens teoretiske begreper ”ovenfra” møtes ved systematisk undervisning i 6. klasse slik at grunnlaget for intellektuell vekst legges.

I den nærmeste sonen er elevene mottakelig for hjelp og støtte. En åpenbar utfordring er de mange forskjellige utviklingssonene i et mangfoldig klasserom. Jeg har pekt på betydningen av støtte, interaksjon og bruk av kulturelle redskaper, som for eksempel læringsstrategier i en helhetlig sammenheng. Et tankekart kan være et støtteark der elevene arbeider ut fra sitt nivå, og strekker seg i samtale med jevnaldrende. Faglige utfordringer forseres ved aktiv deltakelse. Undervisning må ikke ta utgangspunkt i hvor kort et barn er kommet, men snarere hvor langt det kan nå. Tilpasset opplæring må derfor peke fremover og fokusere på potensiale for læring.

2.4 Læringsstrategier som tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (TPO) er i seg selv et stort og vidtfavnende felt, men i denne undersøkelsen blir begrepet og prinsippet relatert til tema læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv. Jeg vil derfor i korte trekk presisere hvordan jeg anvender og forstår begrepet.

2.4.1 Tilpasset opplæring – slik jeg forstår det

Tilpasset opplæring er et prinsipp som det er lett å slutte seg til. Læreplanen skal ha brei politisk oppslutning som statlig styringsdokument. Men TPO blir forstått og praktisert ulikt

(Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Det kan også være en avstand mellom intensjoner og realisering. Et mangfold av elever skal sveises sammen faglig, kulturelt og sosialt for å kunne lære i klasserommet (Nilsen, 2008). I en smal betydning av begrepet TPO legges det vekt på konkrete tiltak og praktiske grep på den enkelte skole, i det enkelte klasserom; valg av ulike metoder, organisering av opplæringen, og differensiering av undervisningen. En vid forståelse av TPO uttrykker en helhetlig tilnærming på alle plan i skolens virksomhet som omfatter inkludering og demokratiske prinsipper. Den vide forståelsen er mer enn tiltak og prosedyrer.

En smal forståelse der TPO bare dreier seg om praktiske løsninger og metoder, kan ifølge Bachmann & Haug oppfattes som en instrumentell forståelse (2006, s. 35). De viser til Hans Skjervheims artikkel om det instrumentalistiske mistaket der han advarer mot å tolke menneskelige handlinger pragmatisk i betydningen teknisk (jfr. s.9). Selv om pragmatisk pedagogikk også har sin plass i skolen, finnes ikke enkle svar, oppskrifter eller metoder som kan garantere tilpasset opplæring for alle (ibid.) Det er en instrumentalistisk misforståelse å handle som om mennesker ikke er meningssøkende vesen (Skjervheim, 1996) Mennesker kan ikke formes som ting. Skjervheims forståelse av praktisk pedagogikk er etter mitt syn forenlig med tilpasset opplæring i et vidt perspektiv. I virkelig pedagogikk trenger vi refleksjon, vurdering og en helhetlig tilnærming til barn og læring. Jeg deler det synet at vi må forstå tilpasset opplæring vidt og på mange plan. I klasserommet må grunnleggende inkluderende holdninger komme til syne i menneskelige relasjoner og i små praktiske tiltak. Dette understrekes også i omtalen av TPO i stortingsmeldingen nr. 30, *Kultur for læring*.

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Dette betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. (Stortingsmelding nr. 30., 2003 - 2004).

Læringsplakatens prinsipp om tilpasset opplæring bygger på denne stortingsmeldingen. TPO ses i et vidt perspektiv, og knyttes til begrepene inkludering og likeverdighet. Inkludering betyr at hver enkelt fra sitt ståsted kan delta i klassens læringsaktiviteter. Elever som ikke kan delta, faglig, kulturelt eller sosialt, som bare er tilskuere, er ikke inkludert. I et sosiokulturelt perspektiv vektlegges deltakelse og at hver enkelt har tilgang til aktivitetene i klasserommet.

Slik forstår jeg også begrepet inkludering. Inkludering og den vide forståelsen av TPO overlapper hverandre, og viser retning mot målet (Bachmann & Haug, 2006). Peder Haug har operasjonalisert inkluderingsbegrepet, og beskriver det ved å øke fellesskapet, deltakelsen, demokratiseringen og det faglige utbyttet (ibid. s.88). Læring av kunnskaper, ferdigheter og danning er målet for opplæringen. Elever vil ha ulike behov for hjelp, og vil bidra på ulikt vis til fellesskapet. Begrepet likeverdighet henger sammen med grunnleggende demokratiske prinsipper (Lillejord, 2008, s. 213). Etter mitt syn innebærer likeverdighet aksept av ulikhet i mangfoldet. I et demokrati har alle den samme rett og mulighet til deltakelse (Bachmann & Haug, 2006). Forskjellsbehandling kan derfor være demokratisk i form av differensiering og variasjon i arbeidsmåter, tempo og vanskegrad.

Skolen skal ha rom for alle og blikk for den enkelte, og er pålagt å gi likeverdig og tilpasset opplæring. I tillegg til den tilpasningen som gjøres for enhver elev, trenger noen elever spesialpedagogisk oppfølging (Buli - Holmberg & Ekeberg, 2009). I min oppgave er det TPO knyttet til den ordinære opplæringen som er interessant. Det spesialpedagogiske perspektivet skal ivaretas. Det er et mål å gjøre den ordinære opplæringen bedre, slik at behovet for spesialpedagogisk undervisning avtar (Bachmann & Haug, 2006, Nilsen, 2008) Jeg har derfor ønsket å undersøke hvordan elever kan få TPO gjennom arbeid med LS i klassens fellesskap.

Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lyktes så godt som ønskelig når det gjelder opplæringslovens krav om tilpasning i tråd med den enkeltes evner og forutsetninger. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter (Stortingsmelding nr. 30., 2003 - 2004). Det kreves at skolen nå satser på arbeid med læringsstrategier.

2.4.2 Læringsstrategier i tråd med elevenes forutsetninger

Arbeid med læringsstrategier er satt på Læringsplakaten for å bedre skolens tilbud til elevene. Når så mange elever mestrer læringsstrategier dårlig, blir betydningen av systematisk opplæring av læringsstrategier løftet frem (LIE & Klette, 2008). I møtet med lærestoff vil noen elever "av seg selv" kunne nærme seg dette med gode læringsstrategier og oppnå godt faglig utbytte, andre vil ha behov for en ekstra tilpasning. Gjennom tilpasset opplæring skal alle kunne nærme seg lærestoffet ut fra sine forutsetninger. Ulike former for lære vansker kan skape ekstra utfordringer når elever skal lære. Dette kan være ulike former for atferdsvansker,

spesifikke lærevansker, generelle lærevansker, og sammensatte lærevansker (Buli - Holmberg & Ekeberg, 2009). Ofte virker flere faktorer sammen. Mistrivsel kan påvirke læringen, opplæringen kan være for dårlig tilrettelagt, og spesifikke vansker kan føre til ringvirkninger på andre områder enn de opprinnelige, osv. Spesifikke lærevansker relateres til spesifikke utviklingsområder, som for eksempel vansker med lesing og skriving. Dette byr på utfordringer når tekst er inngangsport til lærestoffet. Elevenes behov for tilrettelegging må være i tankene når læringsøktene planlegges for en gruppe (Elstad & Turmo, 2006, s. 20). Disse behovene vil da influere på klassens arbeid med lærestoffet.

Siden alle elever er forskjellige må det vurderes i hvor stor grad hver elev kan gjøre seg nytte av arbeid med læringsstrategier. Elever med lærevansker kan ha uhensiktsmessige strategier for læring, og vil derfor ha ekstra behov for å arbeide bevisst med læringsstrategier (Hole, 2003, s. 10). Mye kan gjøres med et kollektivt utgangspunkt, men tilpasset den enkelte. Noen elever vet ikke hvordan de skal angripe oppgavene de får, og kan gi opp før de får prøvd. Derfor trenger de å lære hvordan de kan gå frem (Hole, 2003, s. 72). For elever med lærevansker kan det være behov for en ekstra styrking gjennom arbeid med læringsstrategier.

En stor andel av skolens elever strever med konsentrasjonsvansker. Hver elev må bli møtt og sett positivt der han er. Eleven kan ha "lært" i skolen at han er dum, ikke strekker til og er et problem for seg selv og andre (Vetthus, 2002, s. 19). Fordi eleven ofte opplever at "ting skjer" uten å reflektere over sin egen rolle, må han få hjelp til å utvikle gode læringsstrategier. Noen elever vil trenge hjelp for å arbeide målrettet og strukturert, og for å oppleve mestring (Damsgård, 2007). Det kan være aktuelt å beskytte eleven mot distraherende elementer. LS kan gjøre lærestoff mer differensiert for eksempel med forenklet og annerledes fagstoff, med langsommere progresjon og hyppige gjentakelser (Buli - Holmberg & Ekeberg, 2009). Elevers ulike behov må møtes med ulike former for tilpasset opplæring i klasserommet.

Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger, og utvikler seg forskjellig. For å bli inkludert må de som tidligere omtalt få tilgang til fellesskapet, til ekte deltakelse, til demokratisering og til økning av faglige utbytte (Bachmann & Haug, 2006, s. 88) Jeg vil peke på at mange av elevenes behov kan møtes med 'lære å lære- arbeid' innenfor klasserommets fellesskap slik at de kan delta i læringsaktiviteter som likeverdige. Elever med ulike lærevansker kan ha ekstra nytte av arbeid med læringsstrategier. Modellering og konkrete

oppgaver skaper struktur. I læresamtalen får elevene delta ved å sette ord på tankene sine, i et rolig og strukturert miljø. Forestillingen om den nærmeste utviklingssonen kan knyttes til arbeid med læringsstrategier som tilpasset opplæring. Elever med lesevaner vil trenge annen støtte i sine nærmeste utviklingssoner enn elever med atferdsvaner. Dette kan likevel kombineres med felles læringsstrategiske tilnærminger og med barns livsverden og interesser som felles utgangspunkt. Appropriering hos den enkelte vil avhenge av hvordan han deltar og engasjerer seg. Differensiering kan øke tilgjengeligheten, og faste rammer gir forutsigbarhet. Derfor bør også rutiner for varierte læringsformer etableres i klasserommet.

2.4.3 Tilpasset opplæring gjennom varierte arbeidsmåter

I læringsplakaten nevnes TPO og varierte arbeidsmåter i samme setning, noe som signaliserer den nære forbindelsen mellom opplæring og arbeidsmåter. LS er også knyttet til forskjellige læringsformer, som for eksempel i Santas undervisningsfilosofi⁸. Klettes forskning viser at lærerstyrt undervisning fremdeles er dominerende, og at elever på 6. klassetrinn bruker ca. 24 % av tiden sin på å jobbe individuelt, 23 % av tiden til å lytte på lærer, 19 % av tiden til å svare på spørsmål og 17 % av tiden til arbeid i grupper (2004, s. 25). 6. klassingene bruker altså omtrent 40 % av skoletiden enten på å lytte til læreren eller svare på spørsmål. De brukte omtrent en fjerdedel av tiden sin på å løse oppgaver enkeltvis. Ofte jobbet elevene individuelt selv om de satt i grupper; ”... vi kan hevde at hvordan de sitter og hva de gjør, synes å følge atskilte logikker” (ibid s.27). Ifølge Klette er individuell, skriftlig oppgaveløsning bare til en viss grad egnet til å styrke elevenes begrepskompetanse. Det advares derfor mot dreiningen i retning mot økt individualisering som ikke nødvendigvis gir svar på utfordringene som ligger i TPO. Differensiering bør knyttes til en felles referanse, som en helhetlig strategi (Bachmann & Haug, 2006, s. 60). Denne utfordringen er kontinuerlig til stede i skolens hverdag.

Klette hevder at det har foregått endringer i klasserommene selv om de ytre sett kan fremstå slik de alltid har gjort (Klette, 2004). Det kan se ut som om IRE – strukturen i noen grad har veket til forhold for en mer dialogisk holdning i helklassesamtalen (jfr. 2.2.4). Hun hevder at

⁸ ”Undervisningsmetoder som refererer til tilrettelegging og gjennomføring av undervisning kalles arbeidsmåter. Disse forteller hvordan opplæringen foregår” (Nordahl, 2002, s. 156). Læringsaktiviteter i klasserommet kan beskrives som arbeids – og interaksjonsformer (Klette, 2004), eller som læringsformer (Dysthe, 2007). Jeg bruker disse begrepene om hverandre, men foretrekker læringsformer som samlebegrep.

elevstyrt versus lærestyrt ikke lenger alene bør beskrive mønstrene i klasserom. Hun foreslår andre begrepspar som mer peker i retning av den variasjonen som finnes i dag, for eksempel ”formidlingspedagogikk versus aktivitetspedagogikk, monologisk versus dialogisk, tradisjonell versus progressiv, osv.”(ibid.s.34). TPO er ikke synonymt med individualisering eller elevs egenaktivitet, og helklassesamtalen trenger ikke være monologisk. Et kollektivt arbeidsmønster kan fungere godt når elevene deltar. Formen er ikke avgjørende i seg selv, men undervisningen må være ”... ’relevant to life’ ...” (Vygotsky, 1978, s. 118). Elever lærer når læringsaktivitetene er nødvendig for noe, angår dem og engasjerer dem. Derfor vil jeg i 6. klasserommet se etter fremgangsmåter og læringsformer som er tilpasset elevene.

2.5 Oppsummering

I kapittel to har jeg presentert og problematisert temaet læringsstrategier, knyttet til tilpasset opplæring og sosiokulturell teori. Jeg har ønsket å vise hvordan grunnideer i sosiokulturell teori kan reflekteres i en helhetlig forståelse av arbeid med læringsstrategier og tilpasset opplæring. I det følgende vil jeg oppsummere noen sentrale punkt ved min tilnærming.

Modellering og eksplisitt undervisning, metakognisjon, aktivisering av bakgrunnskunnskaper, arbeid med utvidet tekstforståelse og muligheter for samtale og sosial interaksjon er etterlyst i PISA+ og annen nyere forskning om læringsstrategier og arbeidsmåter. Disse faktorene er vektlagt i blant annet Santas undervisningsfilosofi. Jeg finner samsvar mellom disse faktorene og hvordan vi tenker i sosiokulturell forstand ved å bruke språklige og sosiokulturelle verktøy når vi skal lære (Säljö, 2002, 2006). Ved bruk av kulturelle verktøy utvikler vi vår evne til både ytre og indre samtaler. Jeg vil derfor hevde at en sosiokulturell forståelse av verktøy og aktiviteter i klasserommet gir en helhetlig tilnærming som beskrevet og etterlyst i nyere litteratur fra forskning. Fellesnevnerne er eksternalisering av kunnskap, modellering og verbalisering, og ikke minst betydningen av samhandling som en viktig læringsstrategi.

Deltakelse som samhandling og appropriering er selve utgangspunktet for læring i sosiokulturell teori. I forskning om læringsstrategier og tilpasset opplæring er behovet for samtale og samtenkning mellom elever sterkt vektlagt og etterlyst. Forskning har vist at elever ofte lytter mer enn de selv deltar, og at den individualiserte arbeidsformen dominerer i mange klasserom (Klette, 2004, Lie & Klette, 2008). I mitt teoretiske materiale kan det derfor se ut

som om aktiv deltakelse som samhandling kan sies å være manglende ledd i elevers læringsprosesser. Dette vil være et sentralt fokus i min klasseromsundersøkelse.

Tilpasset opplæring i vid forstand kan ifølge Bachmann & Haug (2006) forstås i tråd med operasjonalisering av inkludering. For å øke inkluderingen vektlegges økt faglig utbytte, økt fellesskap, økt deltakelse og økt demokratisering. Jeg mener å ha sett at teori om TPO, LS og sosiokulturell aktivitet er sammenfallende på disse fire punktene. Helhetlig arbeid med læringsstrategier som kulturelle redskaper er vektlagt for å styrke læringsprosessene og gi økt faglig utbytte. Økt fellesskap og deltakelse henger på mange måter sammen. Deltakelse omfatter modellering og verbalisering i fellesskapet, og aktivt elevengasjement med bruk av språk og redskaper i sosialt samspill. I Skjervheims forståelse av praktisk og pragmatisk pedagogikk, understrekes at mennesker som meningssøkende ikke kan behandles instrumentelt, men med respekt. Likeverdighet og respekt for mennesker er demokratiske ideal som speiles i det sosiokulturelle perspektivet. I mitt teoretiske materiale avvises en teknisk forståelse av pedagogikk. I ”virkelig pedagogikk” vektlegges refleksjon og en helhetlig tilnærming til barn og læring.

På bakgrunn av min teoretiske forforståelse vil jeg hevde at sosiokulturell læringsforståelse er i tråd med en vid forståelse av tilpasset opplæring og et helhetlig syn på arbeid med læringsstrategier der deltakelse som samhandling i seg selv er en grunnleggende læringsstrategi. Ved å ta i bruk Barbara Rogoffs tre analysenivå slik jeg forstår og tolker begrepene, vil jeg ta vare på den sosiokulturelle tilnærmingen i forskningen ved å se på ’læring i konteksten’, ’deltakelse som samhandling’ og ’appropriering og støtte’. I mitt teoretiske datamateriale har jeg sett at elever ’lærer å lære’ gjennom aktiv deltakelse og tilgang på støtte i form av konkret arbeid med læringsstrategier i klasserommet.

Tilgang til deltakelse og inkludering er grunnleggende i læringsprosesser når barnet skal ”vokse inn i det intellektuelle livet”, slik Vygotsky sier det, fordi ”--- human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them” (Vygotsky, 1978, s. 88). I kapittel tre vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem, og hvorfor jeg har gjort det på denne måten, i mitt forsøk på å finne ut hvordan elever ’lærer å lære’ ved å delta i klasserommets fellesskap.

3 METODISK TILNÆRMING

Kunnskapsløftet og Læringsplakaten legger vekt på arbeid med læringsstrategier og tilpasset opplæring i skolen. Det var derfor interessant å konkretisere dette ved å undersøke 6. klassen sin læringskontekst på Solbakken skole⁹. I klasserommets hverdag finnes mye taus kunnskap. Virkeligheten er ofte usynlig for elever og lærere, og menigmann kan ha et ureflektert bilde av klasserommets aktiviteter. ”Skarpt er gjestens blikk” sier Sigrun Gudmundsdottir (1998, s. 103), idet hun siterer en verselinje fra Håvamål om god tone mellom vertskap og gjest. Som fortolkende forsker kunne jeg som gjest gjøre det usynlige synlig og se med friske øyne på det som var kjent og familiært for dagliglivets aktører.

På en måte betraktet jeg meg selv som gjest ”i eget hus”. Klasserommet har vært min arena i mange års som lærer. Nå skulle jeg se klasserommet med nye øyne og med gjestens skarpe blikk. Fortolkende forskere som oppholder seg i klasserommet har som oppgave å bidra til utvikling av praksis ved å problematisere og beskrive det de ser, slik at det kan reflekteres over, tolkes og forstås (Gudmundsdottir, 1998). Fortolkende klasseromsforskning er demokratisk og lett tilgjengelig, med leservennlige rapporter og hverdagslige, kjente metoder som samtale, observasjon og refleksjon, hevder Gudmundsdottir.

Forskeren må kunne leve seg inn i informantenes egne opplevelser for å kunne forstå og tolke det som skjer. Systematisk arbeid, refleksjon og vurderinger gjennom forskningsprosessen skaper en viss distanse som er nødvendig for å sette fortolkning inn i en vitenskapelig sammenheng (Thagaard, 2009, s. 15). Systematikk er en nødvendig motvekt til innlevelse for å kunne få oversikt over datamaterialet og innsikt i teoretiske perspektiver. Med gjestens skarpe blikk ønsket jeg å se klasserommet og dets aktører, forstå det som skjer, og koble det hverdagslige sammen med vitenskapelige språk og begreper (Vygotsky, 1978). Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv prøvde jeg å forstå klasseromskonteksten

⁹ For å ta vare på anonymiteten, har jeg gitt skolen og personene i undersøkelsen fiktive navn. Skolen har fått navnet Solbakken Skole. Elevinformantene har fått navnene Kari og Knut, Eirik og Lars. I intervjuene kaller jeg meg selv Mari, en forkortelse for mitt eget navn, og av hensyn til det grafiske bildet. Jeg har kalt læreren i det lille klasserommet for Lise. De tre andre lærerne har jeg ”slått sammen” og gitt navnet Nora, uavhengig av hvem av dem jeg snakker om, siden jeg ikke har fokusert så mye på dem som enkeltlærere.

”innenfra” for også å forsøke å forstå hva elever selv kunne mene om læring i klasserommet (Lyngsnes, 2005, s. 19). I kvalitativ forskning er utgangspunktet alltid at sosiale settinger er unike, dynamiske og komplekse. Som forsker ønsket jeg derfor å presentere en helhet som bringer leseren med til innsiden av den sosiale situasjonen (Hatch, 2002, s. 9). Elevene og lærerne setter sitt eget spesielle preg på samspill og samvær i dette 6.klasserommet. Dette bildet har jeg prøvd å tegne i oppgavens empiridel. Ut fra en sosiokulturell forståelsesramme blir det vesentlig å finne informantenes fortolkninger og situasjonsdefinisjoner for å kunne forstå deres handlinger og ytringer. Det sosiokulturelle perspektivet er slik forenlig med kvalitativ, fortolkende forskning.

3.1 Kvalitativ, fortolkende klasseromsforskning

Kvalitativ forskning skilles på vesentlige områder fra kvantitativ forskning, ikke bare som en slags ”ny, myk teknologi” men fordi den innebærer alternative oppfatninger om sosial kunnskap (Kvale, 2002, s. 25). Den handler ikke om utbredelse, telling eller måling, men om meningssøking og meningsfulle relasjoner, om tolkning og forståelse. I denne oppgaven har jeg først og fremst hatt fokus på elevene. Kvalitative forskerne tar deltakernes perspektiv (Hatch, 2002, s. 7). Jeg har tilstrebet å innta en lyttende og åpen holdning til elevenes ytringer og handlinger. Lærerne har en nøkkelposisjon i forhold til elevenes læring og undervisning, derfor ville deres stemmer også klinge med. Min forforståelse som lærer med erfaring fra klasserommet vil være med meg, men som intervjuer ville jeg bli klokere i møtet med informantene (Kvale, 2002, s. 57). I kvalitativ forskning oppstår en nærhet mellom forsker og informanter og virkeligheten konstrueres i møtet mellom dem.

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet representerer et fundamentalt brudd med positivismens oppfattelse av fakta som ”objektiv” kunnskap (Thagaard, 2009, s. 43). En sosialkonstruktivistisk forståelse av virkeligheten innebærer at vi skaper vår egen forståelse av den sammen med andre (Postholm, 2005, s. 23). Siden menneskelig aktivitet består både av indre og ytre prosesser, må den kvalitative forskeren stole på subjektive vurderinger. Det er allment akseptert i dag at det ikke finnes en objektiv virkelighet, eller et klart vindu inn mot menneskers indre liv (Ryen, 2006, s. 60). Det er vanskelig å operasjonalisere ”usynlige” begreper som for eksempel læring, kognisjon eller følelser. Derfor har jeg sett ytre aktivitet i klasserommet i sammenheng med elevenes ytringer. Jeg har konsentrert meg om å gjøre min egen subjektivitet synlig, slik at det vil være mulig for leserne å forstå de underforståtte

motivene og antagelsene til deltakerne (Hatch, 2002, s. 9). Som et resultat av min subjektive tolkning av datamaterialet vil studien være verdiladet (Postholm, 2005, s. 27). Likevel ville jeg som forsker gjennom refleksjon, både teoretisk og personlig, ønske å redusere forskningseffekten og påvirkningen av at jeg var til stede i klasserommet, og styre egne følelsesmessige reaksjoner (Hatch, 2002, s. 10). Forståelsen av min rolle i klasserommet som forsker, og ikke som lærer, er viktig i balansen mellom systematikk og innlevelse.

Denne undersøkelsen handler om hvordan elever 'lærer å lære' ved å delta i læringsaktiviteter i klasserommet. Derfor ble mitt arbeid knyttet til klasserommet, i motsetning til i testsituasjoner, der elevers læring er løsrevet fra sin sammenheng (Hatch, 2002). Kvalitative studier kjennetegnes nettopp ved at de foregår i naturlige omgivelser. Observasjonene foregikk i klasserommet, og intervjusituasjonen refererte til foregående time eller til andre læringserfaringer fra klasserommet. Som forsker prøvde jeg å låne øre til elevenes stemmer og skape et helhetlig bilde av virkeligheten og (Pettersen & Postholm, 2004, s. 12). Elevene lever og lærer også i andre miljø som de spontant fortalte om, men det var klasserommet, her definert som elevenes naturlige miljø, som var i fokus for undersøkelsen.

I klasserommet kom jeg nært barns skolefaglige læring. Mitt tema skulle knyttes til elevenes hverdagslige livsverden (ibid s.39). I et spesialpedagogisk perspektiv er det verdifullt å løfte frem at læring oppleves ulikt av barn, og deres behov for tilpasset opplæring likeså (Dalen, 2004, s. 17). All kvalitativ forskning handler om å forstå den meningen som individene konstruerer ved å delta i deres sosiale liv (Hatch, 2002, s. 8). For elevene var jeg lærer og student. Som deltakende observatør var jeg til stede for å lære og skrive en bok om læring for lærere. Jeg tror at elevene aksepterte meg som en lærer/voksen med alibi for å være der.

Den kvalitative forsker forplikter seg til å tilbringe nok tid i den naturlige settingen for å sikre førstehåndskjennskap til konteksten og høy kvalitet på studien (ibid.). Vi er imidlertid ikke alltid fullt og helt herre over tiden vår. Denne oppgaven har hatt en tidsbegrensning. Som forsker vurderte jeg kontinuerlig forholdet mellom nok tid og nok materiale. Denne vurderingen førte til at jeg aksepterte materialet fra intervjuene som tilstrekkelig. Jeg ønsket imidlertid å vende tilbake til forskningsfeltet på et senere tidspunkt for en utdypende forståelse. Mitt datamateriale består av to gruppeintervju, observasjoner i klasserommet i noen utvalgte timer våren 2009, elevenes lærebok der arbeid med læringsstrategier er konkretisert

og skolens presentasjon av seg selv på nettet/i skoledokumenter. Mer tid på feltet og et mer omfattende datamateriale kunne gitt meg en mer inngående forståelse. Både tidsbruk og datamateriale ble imidlertid omfattende nok sammenholdt med den tiden jeg hadde til rådighet for å håndtere dette, og slik at jeg kunne besvare problemstillingen.

Kvalitative design er karakterisert ved å kunne endre retning underveis. Med sosiale fenomen i deres naturlige setting som utgangspunkt, er det umulig å forutsi nøyaktig på forhånd hvordan undersøkelsen vil skride frem (Hatch, 2002, s. 9). Problemstillingen måtte formuleres åpent da jeg skulle undersøke hvordan elevene arbeidet med læringsstrategier i denne settingen. Min undersøkelse endret ikke retning, men fikk sitt preg fra dette praksisfeltet. Arbeid med læringsstrategier i dette klasserommet var ikke helt i tråd med forestillingene mine, men med åpne spørsmål var det denne læringskonteksten som ga meg innsikt. I kvalitativ forskning tilstrebes åpenhet, men også et tydelig fokus og en definert ramme. Min undersøkelse er en kasstudie med en tydelig avgrensning i tid og rom.

3.2 En kasstudie av læringskonteksten i 6. klasserommet.

Ifølge Gudmundsdottir må visse forutsetninger være til stede i kasstudier for at de skal kunne betraktes som kvalitativ forskning (Pettersen & Postholm, 2004, s. 22). Disse er at forskningen foregår i klasserommet over tid, ikke på et kontor, og at problemstillingen tar utgangspunkt i klassens virkelighet, altså i undervisnings- og læringsprosessene i klasserommet. Mitt ønske var å skrive en pedagogisk oppgave med rot i en liten flik av skolens virkelighet (Klette, 1998, s. 15). Jeg har brukt tid ved kontorpulten, men det er klasserommets virkelighet og dets aktører som har gitt liv og mening til denne undersøkelsen.

Hatch (2002). insisterer på at forskeren skal være tro mot metoden som er forstått innenfor fagfeltet, med de trekk som kjennetegner denne metoden. ”Advanced graduate students and others often struggle with deciding what to call their work” (ibid.s.33). Etter hvert definerte jeg min undersøkelse som en kasstudie, fordi jeg forsket i dette ene klasserommet, med et avgrenset tema (LS i et sosiokulturelt perspektiv) og i et avgrenset tidsrom. Jeg var interessert i hvordan Læringsplakatens prinsipper om LS og tilpasset opplæring kunne komme til syne i læringsaktivitetene i akkurat dette 6. klasserommet i den tiden jeg var der. En kasstudie er et ”bundet system” som er avgrenset i tid og rom (Postholm, 2005, s. 50). Selve nøkkelen i kasstudien ligger i en slik tydelig definisjon av studiens rammer.

Mitt valg har vært klasserommet som forskningsarena, med intervju og observasjon som metode. Jeg har definert en tydelig sosiokulturell forståelsesramme, og skal ivareta det spesialpedagogiske perspektivet ved å se etter tilpasset opplæring. Arbeid med LS skal foregå kontinuerlig og har derfor i seg selv ingen tidsavgrensning, men *min* tid i klasserommet var begrenset til en periode våren 2009. Studien kan kalles en indre instrumentell kasusstudie da jeg brukte 6. klasserommet for å illustrere tema læringsstrategier (ibid. s.52). Gjennom en spesifisering av analyseenheten er beslutningen tatt om hva forskeren kan bli i stand til å si noe om ved undersøkelsens slutt (Hatch, 2002, s. 30). Analyseenheten i min forskning (jfr. 2.3.6 og 5.1), er læringsaktiviteter i denne spesielle læringskonteksten som jeg relaterer vekselvis til individet, fellesskapet og skolens tilrettelegging for læring.

Jeg har kombinert to metodiske tilnærminger; elevintervju og klasseromsobservasjon. Anne Ryen (2006, s. 203) påpeker to krav ved metodetriangulering. Forskeren skal for det første kjenne sitt fag og ha den nødvendige kompetanse. Min erfaring som lærer kan kanskje oppveie at jeg som forsker er nybegynner. Jeg er trygg og kjent i klasserommet, et godt utgangspunkt for observasjon, og er komfortabel i samtale med elever. Under intervjuene gikk samtalene mellom oss lett, og jeg hadde en følelse av at elevene fikk tillit til meg. Det andre kravet er at forskeren må være bevisst hensikten med å kombinere to metoder. ”Å bruke triangulering til å utdype data er mindre kontroversielt enn om hensikten er å bekrefte data” (Ryen, 2006, s. 205). Min subjektive tolkning vil speiles i min rapport. Min hensikt har derfor ikke vært å finne objektiv kunnskap, men å øke kvaliteten ved å nærme meg forskerfeltet fra to kanter, for å skaffe meg utfyllende informasjon og en helhetlig forståelse av klasserommet.

3.3 Elevene forteller om læring i kvalitative intervju

I et sosiokulturelt perspektiv foregår læring først i det sosiale rom for deretter å bli appropriert av den enkelte (Vygotsky, 1978). Jeg ønsket derfor å intervju to og to elever sammen, for at elevene skulle få anledning til å sette hverandre på sporet, hjelpe hverandre og gi hverandre trygghet i situasjonen (Postholm, 2005, s. 72). Et av særtrekkene ved kvalitativ forskning er forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet. Også i intervjuet ble dette understreket (Kvale, 2002, s. 91). Gruppeintervjuene krevde en bevisst ledelse av intervjuet. Jeg antar at min erfaring med barn og unge hjalp meg til å balansere samtalen slik at samtalen forløp mest mulig naturlig. Når samtalen gikk flytende, trakk jeg meg litt tilbake, og når den ene dominerte eller når samtalen gikk i stå, styrte jeg mer bevisst.

Samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsform. Gjennom språket medieres tanker og holdninger, slik at vi får innsikt i andres bevissthet. Fortellinger har gitt livsvisdom videre fra gammel til ung i uminnelige tider, og har slik fungert som bindeledd mellom generasjonene (Postholm, 2005, s. 68). Den hverdagslige samtalen er utgangspunktet for den faglige konversasjonen i et forskningsintervju, men skiller seg fra denne da forskeren styrer og definerer innholdet i samtalen. Partene i samtalen er følgelig ikke likeverdige, men kunnskapen konstrueres i interaksjonen mellom intervjuer og respondent. ”Det kvalitative intervjuet er et produksjonssted for kunnskap” (Kvale, 2002, s. 28). Hensikten med intervjuet er ny innsikt og forståelse når respondentene deler sin kunnskap med intervjueren. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv oppfattes kunnskapen som skapt i intervjusituasjonen, men fortellingene som skapes mellom informantene og meg kan ha overføringsverdi.

3.3.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden¹⁰ var et støtteredskap da jeg intervjuet elevene om læring og læringsstrategier. Den ga en ramme for intervjuet, og var utarbeidet parallelt med forskerspørsmålene, slik at det skulle være samsvar mellom dem. Hensikten med forskerspørsmålene var å konkretisere problemstillingen til klasseromskonteksten. Intervjuguiden var en ytterligere bearbeiding, der problemstillingen min ble omgjort til et språk som elevene kunne forstå, slik at jeg kunne komme på talefot med elevene. Intervjuet mitt var halvstrukturert, med åpne spørsmål og stikkord som ga elevene mulighet til å fortelle fra sin livsverden (Kvale, 2002, s. 21). Spørsmålene startet åpent med ”Kan dere fortelle om...?” og ”Hva tenker dere på...?” De to intervjuene ble ulike, da interaksjonen mellom informantene og meg beveget samtalen i ulike retninger. Den digitale opptakeren på bordet sørget for jevn og god gjengivelse av intervjuet.

I et prøveintervju med en 7. klassejente, fikk jeg prøve ut intervjuguiden, og erfarte at intervjuet ville ta ca. en time. Å sette fokus på barns perspektiv ga en positiv forventning til at barn har mye kunnskap å formidle. ”Prøvekaninen” min ga uttrykk for at hun syntes det var spennende å bli spurt og få fortelle om forhold fra skolehverdagen sin. Informantene fra 6. klasserommet så også ut for å trives i samtalsituasjonen. Vi pratet og lyttet, noen ganger

¹⁰ Se vedlegg C. Intervjuguide.

avbrutt av spontan latter og ellers god stemning. Da jeg kom tilbake for å observere i klassen noen uker senere, ble jeg møtt med smil og vennlighet, noe jeg oppfattet som uttrykk for at samtalen var et positivt minne.

3.3.2 Utvalget

Styrken i det kvalitative intervjuet er intervjupersonenes ulikhet. Slik representerer de et mangfold (Kvale, 2002). Til sammen gir de fire elevene et sammensatt bilde av temaet. De fire speiler ikke hele bredden i elevgruppa, men viser noen variasjoner i gruppa. Jeg valgte bevisst to elever fra det store klasserommet, og to fra det lille. Jeg antok at fortellingene fra de to gruppene ville bli ulike, fordi elevene trolig hadde ulik tilnærming til læring. Et strategisk, hensiktsmessig utvalg etter visse kriterier var bevisst for å få frem ulikhet og mangfold, noe som særlig er viktig med tanke på ulike behov for tilpasset opplæring (Dalen, 2004, s. 52). Skolens organisering med deling i noen fag og timer, gjorde valget lett med tanke på det første kriteriet; at elevene skulle ha ulik tilnærming til læring, Vi måtte også velge noen som vi trodde var positive og pratevillige i møtet med en fremmed. Etter lærer Lises råd valgte jeg Eirik og Lars fra det lille klasserommet, og Kari og Knut fra det store. Brokker fra de to intervjuene blir presentert i sammenheng med observasjonsdata i oppgavens empiridel.

3.4 Observasjon av læring og deltakelse i 6.klassekonteksten

Rollen som deltakende observatør er den vanligste formen for observasjon i kvalitativ forskning (Hatch, 2002, Thagaard, 2009). Forskeren definerer selv graden av deltakelse. Til elevene sa jeg at jeg skulle være "flue på veggen" for å understreke at de kunne overse meg. Samtidig småpratet jeg litt både med lærerne og elevene når det var naturlig. Jeg satt på en ledig elevpult eller i et hjørne og var sysselsatt med å notere for å holde en viss distanse. Noen ganger gikk jeg rundt og kikket på elevene mens de arbeidet. Jeg ble møtt med velvilje, og kunne konsentrere meg om å forstå kulturen i klasserommet fra deltakernes synsvinkel.

Med meg ut i felten hadde jeg enkle fysiske redskaper i form av en kladdebok og blyant. Jeg noterte fortløpende, som i en løpende protokoll, og strukturerte innholdet ved renskrivingen (Hatch, 2002). Feltnotatene mine ble renskrevet og datert straks etter observasjonen, og tjente i ettertid som lesbar dokumentasjon på klasseromsobservasjonen. I et klasserom skjer det mye på en gang. Det var derfor nødvendig å sile ut irrelevant informasjon, og fokusere på forhold med betydning for studiens innhold. Mitt forskerblikk var rettet mot bruk av LS, deltakelse i

klasseromsaktivitetene, og muligheter for dialog og interaksjon i konteksten. Kladdenotatene ble ustrukturerte, men forståelige for meg. Etter den siste observasjonen i mai sa jeg meg ferdig med undersøkelsen i felten, selv om jeg ikke kan si at jeg har vært der ute lenge nok til å kunne oppnå en ”mettet” forståelse (Postholm, 2005, s. 57). Mer tid i klasserommet kunne trolig gitt mer innsikt. Det siste besøket kjentes imidlertid som en naturlig avslutning. Teori, metode og empiri kunne nå bindes sammen til et hele.

Notatene fra klasserommet er subjektive, basert på bevisst seleksjon. Likevel har jeg ønsket å innta en nøktern og distansert holdning, for å kunne stå inne for informasjonen som jeg gir. Det har vært viktig å gjøre rede for forskningsprosessen, slik at leserne kan fatte tillit til arbeidet jeg har gjort. I motsetning til de frie fortellinger må forskningsarbeid kvalitetssikres.

3.5 Kvalitetssikring og troverdighet

Jeg har begrunnet hvorfor jeg tolker som jeg gjør ved å redegjøre for min teoretiske forforståelse. Gjennom dette har leserne sett mine forutsetninger og kan følge min måte å tenke på. Det viktigste forskerinstrumentet er forskeren selv, i motsetning til de kvantitative metodens spørreskjema, sjekklister, tester og diverse måleinstrumenter (Hatch, 2002, s. 7). Forskerens nøkkelrolle blir slik understreket både mens forskningen pågår, og i ettertid, når forskeren finner mening, hensikt og forståelse i aktørenes handlinger. Jeg har bearbeidet materialet etter å ha utført elevintervju og feltobservasjoner. Datamaterialet har i seg selv liten verdi. Som forsker er det min bearbeidelse, tolkning og analyse av materialet som gir det betydning. Bindeleddet mellom datamaterialet og rapporten er meg selv som forsker.

Når forskeren som forskningsinstrument blir redegjort for, skal det være mulig for andre å vurdere hvilken overføringsverdi rapporten har. Undersøkelsens pålitelighet hviler på min troverdighet som forsker: Jeg viser hvem jeg er og hva jeg gjør underveis, og legger kortene på bordet slik at det blir mulig for leserne å vurdere forskningen ut fra mine forutsetninger (Kvale, 2002). Min motivasjon, faglige begrunnelse og valg av perspektiv er tidligere skissert. Jeg må videre redegjøre for hvordan jeg bearbeidet mine data fra forskningsfeltet.

Transkripsjonsprosessen er et kritisk ledd i undersøkelser av denne typen. Det aller meste fra det digitale intervjuopptaket var tydelig og forståelig. Likevel var det ikke lett å ta vare på det muntlige uttrykket og den intersubjektive forståelsen mellom informantene og meg når dette

skulle kunne ut i en tekst. Jeg transkriberte første gang på dialekt, og oversatte deretter til en sammenhengende tekst på bokmål. Hvert av intervjuene ble lyttet til fire-fem ganger, for at jeg skulle være sikker på å bevare meningsinnholdet. Jeg har prøvd å gi en nøkternt og korrekt fremstilling, stille meg kritisk til egne vurderinger og være på vakt mot å legge mine egne ord i munnen på informantene. Egen refleksjon er det sikreste vern mot upålitelighet.

Også under observasjonene søkte jeg å stille meg kritisk til mine egne vurderinger: Jeg måtte ikke bare se det jeg ønsket å se. Data ble samlet og siden satt sammen til et hele, som et ukjent puslespillbilde¹¹. Dette tok gradvis form ved induktiv dataanalyse. Jeg visste ikke hva klasserommet kunne fortelle, men ønsket at denne konteksten skulle gi meg innsikt. Det kan oppstå mønstre som skaper grunnlag for analytisk generalisering (Hatch, 2002, s. 159). Gjennom refleksjon og selvkritikk dannet jeg et grunnlag for å kunne generalisere på analytisk grunnlag, slik jeg har prøvd å gjøre i denne undersøkelsen. ”Ved abduksjon kombineres induksjon og deduksjon” (Dalen, 2004, s. 110). Kategorier utkrystalliserte seg på bakgrunn av min teoretiske forforståelse, der empiri og teori gjensidig støttet hverandre og etter hvert avdekket mønstre knyttet til læring i klasserommet. For å kunne gi et helhetlig bilde var det også nødvendig å kaste et blikk ut av klasserommet og se problemet i lys av systemet og i sammenheng med kulturen og tradisjonene våre (Postholm, 2005, s. 27). Hensikten med å gjøre rede for fremgangsmåter og beveggrunner har vært å legge kortene på bordet, slik at leserne kan fatte tillit til min forskning.

Målet med en vitenskapelig rapport er å informere andre forskere og det allmenne publikum om funnens betydning og troverdighet. Rapporten bør gi ny kunnskap til utviklingen av et fagfelt, og fremlegges i en form som tillater at konklusjonene kontrolleres av leseren (Kvale, 2002, s. 182). Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått min første erfaring med klasseromsforskning og forskerhåndverket. Målet mitt har vært å levere et produkt som vitenskapelig og forskningsmessig holder mål. I tråd med sosiokulturell tradisjon hevder jeg at læring er situert. Resultatene jeg kommer frem til, er relatert til denne spesifikke konteksten. Det finnes følgelig ikke en sannhet, og mine resultater kan ikke uten videre

¹¹ Se vedlegg A Oversikt over feltnotater

overføres til andre settinger. Alt er likevel ikke relativt. Klasserommet er et begrep og et fenomen som kan forstås innenfor en felles kulturell, sosial og historisk ramme (Postholm, 2005). Jeg antar derfor at det er mulig å kjenne seg igjen i fortellingen fra dette klasserommet, slik at leserne kan overføre mine erfaringer til liknende kontekster. Informantenes erfaringer gir viktig kunnskap for forskeren som andre kan kjenne seg igjen i (Thagaard, 2009, s. 44). Overførbarhet gir grunnlag for refleksjon og intersubjektiv forståelse mellom leserne og meg selv som forsker Gjennom å tydeliggjøre mine analytiske grep og bruk av forskningsverktøy, håper jeg det er mulig å vurdere troverdigheten av min forskningsrapport. Troverdighet og tillit må også ses i lys av hvordan jeg som forsker synliggjør mine etiske forholdsregler.

3.6 Etiske forholdsregler

Siden nøkkelinformantene i undersøkelsen min er barn, gjelder spesielle etiske vurderinger og forholdsregler. Barn er sårbare, og har krav på ekstra beskyttelse i tråd med deres alder og deres behov (Dalen, 2004, s. 114). Informert samtykke fra foreldrene er derfor en nødvendighet¹². Noen barn kan føle ubehag ved å bli intervjuet, selv om foreldrene har godkjent det. De kan ha negative opplevelser fra tidligere som gjør dem utrygge i forhold til voksne. Det kan også være vanskelig for barn å si fra når de møter egne grenser fordi relasjonen mellom barn og voksen er asymmetrisk. Vissheten om at barn er sårbare, styrker nødvendigheten av at de får tid og anledning til å bli kjent med den voksne, slik at de kan føle seg trygg i situasjonen. For meg som intervjuer var det viktig å møte barna med respekt og ekte interesse for dem, og opptre med vennlighet slik at de skulle få tillit til meg.

De fire informantene mine var positive samarbeidspartnere. Gjennom å delta i et intervju kan de ha følt seg betydningsfulle. Barn har mye kunnskap ”fra innsiden” om barns læring som vi ønsker tilgang til, derfor må vi ta alle etiske forholdsregler på alvor. Som barn er de ekstra verdifulle som informanter om barns læring, men også ekstra sårbare. Jeg forsikret mine informanter om at det ikke skulle være mulig å kjenne igjen akkurat dem i den ferdige teksten.

Forholdet mellom nærhet og distanse kan være en vanskelig balansegang for forskeren. Kvaliteten på elevintervjuet ville stå og falle med om elevene fikk tillit til meg. Uten tillit og

¹² Se vedlegg D. Samtykkeskriv til elevenes foresatte

en viss nærhet ville det være vanskelig for elevene å åpne seg for meg, og resultatet ville bli et magert intervju. Men i nærheten kan det oppstå en fortrolighet som kan få konsekvenser. Intervjuet kan komme til å sette i gang tankeprosesser som blir traumatisk for eleven når forskeren for lengst er ute av bildet. Mine informanter rapporterte om mobbing i forbindelse med et undervisningsopplegg. For noen var dette et personlig og ømtålig tema. Med åpne spørsmål er det vanskelig å forutsi intervjuets retning. Det ble derfor en utfordring å håndtere det ømtålige uten å opptre som problemløser, eller miste fokus av syne.

Som gjest i klasserommet måtte jeg te meg etter vanlige regler for folkeskikk. Jeg var blitt vist den tillit å bli invitert inn i klasserommet, og ønsket å vise ærbødighet og takknemlighet overfor voksne og barn som var villige til å åpne døren for meg. Skolen viste romslighet ved å ta imot meg i en travel skolehverdag. Småskalaforskning av denne typen er viktig, slik at nytteverdien forhåpentligvis oppveier de eventuelle belastningene. Min kontaktperson blant lærerne forsikret meg for øvrig om at jeg ikke var ”til bry” i klasserommet.

Som forsker var det nødvendig å tenke gjennom hvilke konsekvenser min forskning kunne komme til å få, ikke bare der og da, men også i ettertid. Jeg har ønsket å gi en så balansert og troverdig beskrivelse som mulig. Gjesten med det skarpe blikket skal løfte frem både sterke og svake sider som kommer inn i synsfeltet. Slik kan vi lære av forskning og videreutvikle positive erfaringer. Det kan være et etisk dilemma for en forsker å fremstille virkeligheten slik han oppfatter den. Rapporten kan fremstille informanter i et dårlig lys, noe som kan få negative følger for informanten. Dersom forskeren legger lokk på ”sannheten” for å beskytte informanter, kan det stilles spørsmål om forskerens troverdighet. ”Grensen mellom hva som *bør* formidles, hva som *må* formidles, og hva som *kan* gjemmes i forskerens hjerte eller i skrivebordskuffen, kan være vanskelig å trekke” (Dalen, 2004, s. 23). Min yrkeserfaring har hjulpet meg inn i klasserommet som forsker. Nærheten til yrkesgruppen kunne gi meg solidaritetsproblemer, altså at jeg ønsket å stille meg solidarisk med lærerne. Det var viktig for meg å fortelle om funnene på en slik måte at jeg ikke stilte lærerne i et dårlig lys.

All forskning skal underlegges kontroll, og godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datainstitutt (NSD)¹³. For godkjenning fra NSD måtte jeg synliggjøre at jeg fulgte vanlige forskningsetiske regler som å sikre informantene anonymitet. Jeg måtte ha informert samtykke fra informantene og fra skolen¹⁴. Gjennom utdypende e-postkorrespondanse ble intervjuguiden nøye saumfart. Mulige konsekvenser for barns deltakelse i ettertid var særlig vektlagt. Godkjenning fra NSD var en forutsetning for å kunne gå i gang med forskningen.

Tolkning og beskrivelse og har vært en del av forskningsprosessen fra det øyeblikket jeg trådte inn i elevenes og lærernes livsverden i 6. klasserommet, slik hensikten er i kvalitativ forskning (Kvale, 2002, s. 121). I det følgende vil jeg beskrive analyseprosessen.

3.7 Gjennom analyse ble kategoriene til

Klasseromsaktiviteten er analyseenheten som kan belyses fra tre kanter, eller på tre plan: det individuelle planet, samhandlingsplanet og det kulturelle planet. Metaforene 'apprenticeship', 'guided participation' og 'appropriation' som beskrevet i teoridelen, har vært nyttige tankeredsaker i arbeidet med å organisere, bearbeide og analysere data. Jeg gikk frem på "gamlemåten" ved å lytte, skrive, tolke, kommentere og lytte igjen. For hver gang jeg lyttet til elevenes stemmer, ble min forståelse av sammenhengene klarere. Transkriberingen ble derfor mer enn bare en skriftlig gjengivelse. Ved aktiv lytting knyttet jeg meningsforståelsen i elevenes utsagn sammen med min teoretiske forforståelse. Slik ble foreløpige kategorier til.

Jeg kunne legge vekk elevenes stemmer i lyds form da elevenes fortellinger var bevart i den transkriberte teksten. Samtalen var nå blitt en skriftlig tekst som kunne tolkes og skulle samles til meningsfulle enheter. Dalen bruker begrepene "experience near" og "experience distant" som uttrykk for fortolkningsprosessen fra beskrivende til fortolkende nivå¹⁵. Ved å organisere beskrivelser fra intervju og observasjon for seg, og gi dette en tolkning som siden kan knyttes til teoretiske begreper, er en analytisk refleksjon i gang (Dalen, 2004, s. 65). Teoretisk

¹³ Se vedlegg G. Godkjenning fra NSD

¹⁴ Se vedlegg C, D, E. Samtykkeskriv

¹⁵ Se vedlegg B. Eksempel på koding av datamateriale

sensitivitet handler blant annet om å skille klinten fra hveten, og slik se mulighetene og det essensielle i datamaterialet sitt. Det transkriberte materialet med mine egne kommentarer var starten på analyseprosessen, da jeg hadde kursivert den indre dialogen jeg hadde med meg selv underveis. Slik kunne jeg ”høre” igjen stemmene og ”lese” stemningen fra felten.

I denne ”svenneprøven” har jeg gjennomført analyse og koding bit for bit. Mitt materiale var omfattende nok, men likevel overkommelig, med to gruppeintervjuer - ca 45 sider transkribert tekst - og observasjonsnotater å forholde meg til. Jeg lånte prinsipper fra Grounded Theory som strukturerende handlingsredskaper i analyseprosessen (Dalen, 2004, Postholm, 2005). Prosessen går fra åpen koding til aksial koding og deretter til selektiv koding. Kort beskrevet går den fra grovmerking av kategorier i datamaterialet til en tydeligere spesifisering med underkategorier og mønstre for til slutt å skape en tydelig forbindelse og samordning mellom kjernekategoriene og underkategoriene. Kjernekategoriene skulle speile mitt hovedtema, for til sammen skulle kategoriene utgjøre et logisk hele. I min prosess gikk de ulike fasene i kodingsprosessen over i hverandre, for grensene mellom analysens enkeltdeler var flytende (Postholm, 2005). Dalen påpeker betydningen av å heve seg over ”summeringsnivået” på letingen etter egnede kategorier, for å forstå innholdet tematisk og på et mer overordnet nivå (2004). Jeg måtte derfor finne min egen fremgangsmåte.

”Bøygen” for meg ble å finne ut hvordan jeg skulle håndtere presentasjonen av empiri i kombinasjon med mønstrene jeg hadde sett. Jeg forestilte meg at jeg måtte presentere empirien ved hjelp av kategoriene. Dette ville på en måte være å foregripe begivenhetenes gang, slik jeg så det. Løsningen for meg ble å presentere empirien ved hjelp av forskerspørsmålene. Nå ble disse også arbeidsredskaper i presentasjon og tolkning av empiri. Jeg fulgte den gyldne regel og tok for meg ett punkt om gangen (Ryen, 2006, s. 280). Det var en god og fruktbar strategi å besvare forskerspørsmålene, ett for ett.

Kategoriene som utkrystalliserte seg som et resultat av teoretisk fokus i forarbeidet og den empiriske innsikten som kom til underveis, har dannet utgangspunkt for drøftingen i oppgavens siste del. Tre kategorier representerer både min sosiokulturelle forankring og resultatene fra klasserommet: læring i konteksten, deltakelse som samhandling, og appropriering og støtte. Disse vil bli redegjort for i oppgavens siste del i forbindelse med drøftingen. Figur fem illustrerer kategoriene i undersøkelsen.



Figur 5. Analysens kategorier i undersøkelsen om læringsstrategier

Først vil jeg nå gjøre rede for forskningsprosessens gang. Presentasjon av læringskonteksten og de fire elevinformantene vil runde av denne metodedelen og lede over til empirien.

3.8 Forskningsprosessen – steg for steg

Som forsker prøvde jeg å ha sluttrapporten i tankene gjennom alle stadiene i undersøkelsen. Slik kunne jeg forberede meg på hvilken historie fra klasserommet jeg ville formidle (Kvale, 2002, s. 183). Fortellingen min skulle handle om fire elevers ulike opplevelser (tanker, meninger og følelser) av læringsaktiviteter, og min tolkning av disse sammenholdt med observasjonene. Jeg ønsket å finne ut hvordan interaksjon og læring i akkurat denne konteksten kunne fremme eller hemme elevenes metalæring for akkurat disse elevene. Som tidligere omtalt bør forskeren ifølge Kvale legge kortene på bordet og vise gangen i forskningsprosessen, som en kontroll på at undersøkelsen er det den gir seg ut for å være (ibid. s.137). Det er ikke relevant å spørre om det hadde vært mulig å innta en annen posisjon, men leserne skal kunne se det samme som jeg ser når jeg gjør konteksten og intensjonen kjent. Jeg har derfor redegjort for forskningsmetoden, og vil gjøre rede for hvordan jeg praktisk gikk frem.

Den første utfordringen var å komme i kontakt med en skole som ville åpne dørene inn til et klasserom. Jeg valgte å utelukke egen arbeidsplass eller tilfeldige forespørsler, og sendte en e-post direkte til en inspektør som jeg kjente til fra tidligere som en positiv og dyktig lærer. Hun ønsket meg velkommen til å forske i 6. klasserommet etter å ha tatt spørsmålet opp med kollegiet. 6. klasse var en stor klasse med ca. 30 elever og et stort elevmangfold, og med flere lærere og spesialpedagoger knyttet til seg. Jeg syntes jeg var heldig som fikk forske i en stor klasse med elever ”fra a til å”, som inspektøren sa.

Ved å bruke begrepene ’ lære å lære’ og ’læringsstrategier’ informerte jeg lærerne i et møte. Jeg ønsket å være ryddig og informativ, og gi uttrykk for at jeg ikke var der for å vurdere eller kontrollere lærerne. Som forsker ønsket jeg selv å lære ved å studere læringsprosessene i

klassen. Lise ble min kontaktperson blant lærerne. Tema ble omtalt generelt for å unngå forskereffekten, og jeg antok at begrepene var kjente. Jeg ønsket ikke at lærerne, bevisst eller ubevisst, skulle tilpasse undervisningen til min forskning. I annen forskning med tilstøtende tema, har fokus ofte vært å undersøke hvordan dyktige lærere legger til rette for at elevene skal lære å lære (Bachmann & Haug, 2006, s. 94). Spørsmålet for meg var om jeg i et tilfeldig valgt klasserom ville få se elever i praktisk arbeid med læringsstrategier. Lærerne var litt undrende, men samtidig positive etter dette første møtet. Vi ble enige om å snakke nærmere om aktuelle informanter blant elevene etter å ha observert litt i klassen (jfr. 3.3.2).

Den første dagen i klassen informert jeg elevene om observasjonen og at jeg ønsket å intervju fire elever, at det var frivillig, og at foreldrene måtte godkjenne dette. Jeg observert i noen skoletimer i februar, og kunne danne meg et bilde av hvordan de arbeidet og ”levde” her før jeg skulle intervju i mars. Jeg ønsket at aktørene i klasserommet i størst mulig grad kunne opptre som vanlig. Uansett vil forskeren prege omgivelsene og forstyrre det ”naturlige” ved sin tilstedeværelse (Thagaard, 2009, s. 75). Etter at godkjenning fra NSD i orden, gikk jeg i gang med de to gruppeintervjuene og observasjon i forkant av disse. Et tyngdepunkt i den empiriske undersøkelsen min var knyttet til intervjuene. Derfor kalte jeg denne uken forskningsuken. Observasjonene både før og etter har bidratt til å komplettere bildet fra klasserommet.

I mai var jeg tilbake for å bekrefte nærheten til praksisfeltet igjen¹⁶. Jeg hadde åpen linje til skolen dersom det skulle være behov for å komme tilbake. Denne gangen spurte jeg kontaktlæreren bevisst om de skulle bruke læringsstrategier, og ytret ønske om å være til stede i tilfelle. Dette var et brudd med første del av undersøkelsen, da jeg bevisst hadde unnlatt å si noe særlig om tema. Kanskje ville jeg nå få observere tema ”som bestilt”, selv om jeg understreket at lærerne måtte følge sin opprinnelige plan og ikke gjøre noe ekstra for min skyld. Forklaringen på denne nye tilnærmingen var et ønske om å få se mer modellering av læringsstrategier, slik de er formulert i hjelpespørsmålene. Kanskje var det også et lojalitetsspørsmål; at jeg ønsket at lærerne ville vise mer av sine ferdigheter i tilrettelegging

¹⁶ Vedlegg A. Oversikt over feltnotatene.

av arbeid med læringsstrategier (Dalen, 2004, s. 25). I mai var tiden inne for å sette sluttstrek for feltarbeidet.

3.8.1 Læringskonteksten på Solbakken skole

På Solbakken skoles nettside blir skolen presentert som en inkluderende skole. Skolebyggene er godt tilrettelagt for undervisning og læring, heter det. Lærerne har høy kompetanse med særlig oppmerksomhet rettet mot tilpasset opplæring for den enkelte. Videre hevdes det at skolen er opptatt av varierte arbeidsmåter og elevenes medansvar for egen læring. Elevene skal lære seg de grunnleggende ferdighetene. Skolen peker på at dette skal gjøres blant annet ved at elevene skal lytte til hverandre, vise respekt for hverandre, lære av hverandre, utvikle evne og vilje til samarbeid, dele egen erfaring og kunnskap med andre og gjøre seg nytte av informasjon som de får for eksempel gjennom IKT og undervisning. Solbakken skole viser en profil der kompetanse, tilpasset opplæring og samarbeid er vektlagt.

Det går en smal gang inn til det store 6.klasserommet. Til høyre er et lite grupperom, ofte brukt til spesialundervisning. Dette grupperommet fikk jeg låne da jeg skulle intervjuere elevene. I det store klasserommet sitter elevene ved firemannsbord, eller såkalte kuber. Det er skillevegger mellom elevene. Med godt og vel tretti elever i klassen, kreves litt plass. Til tross for kubeinnredningen ser klasserommet litt fullt ut. Det lille klasserommet ligger til venstre for det store ved enden av gangen. Inn her går cirka ti elever når klassen har delingstimer i norsk, matematikk og engelsk. Dette klasserommet er større enn et grupperom, men mindre enn et vanlig klasserom. Elevene sitter ikke som tradisjonelt bak hverandre. Her sitter de ved pulter ved siden av hverandre på to rader, og ansiktene vendt mot læreren og tavla. Ifølge lærerne er det faglige innholdet i utgangspunktet likt for begge gruppene, men forskjellig i progresjon, tempo og vanskegrad. I den lille gruppen er det bare halvparten så mange elever som i den store gruppen, med mulighet for tettere kontakt mellom lærer og elever.

”Tykke beskrivelser” er rike skildringer som kan gjøre dette klasserommet og elevene virkelig for leserne (Dalen, 2004, s. 65). Av plasshensyn begrenser jeg de rike skildringene, men ønsker å gi en kort skisse av nøkkelinformantene mine slik jeg opplevde dem. Jeg vil ikke sette merkelapper på elevene, for de er uendelig mye mer enn det jeg lille jeg får sagt her. Men et lite gløtt inn til de fire informantene og læreren Lise kan hjelpe leserne til å danne seg et inntrykk av dem.

3.8.2 Elevene Kari og Knut, Eirik og Lars og læreren Lise

Kari fremstod som litt forsiktig under intervjuet, men var samtidig reflektert, selvstendig, og med meningers mot etter hvert som hun ble tryggere. Hun er pliktoppfyllende og greier seg godt i de fleste fag, men ga forsiktig uttrykk for at det kunne bli litt mye stillesitting og ensformighet på skolen noen ganger. Kari fortalte entusiastisk om lesesirkelen de hadde hatt i klassen, og ga uttrykk for at hun likte å kunne snakke og jobbe med andre i timene. I klassen gjorde ikke Kari så mye av seg, men hun pratet ivrig med andre på vei ut og inn til timene.

Knut var avslappet og trygg i intervjusituasjonen. Han svarte sikkert og reflektert, og viste god innsikt i egen læringssituasjon. Det virket som om at han tar det skolefaglige lett, og at han blir oppfattet som en faglig ressurs. Han brisaket seg likevel ikke, og tok signalene når jeg av og til bevisst henvendte meg til Kari for å få henne mer på banen. Knut likte ikke at det ble mye venting på hjelp i klasserommet. Da syntes han det var bedre med hjelp til eller fra sidemannen. Knut var opptatt av egenaktivitet for å lære; at han for eksempel lærer ved å skrive selv. Han ga uttrykk for at det sosiale og fellesskapet betyr mye for ham.

Eirik satt gjerne ”feil vei” i klasserommet for å kunne kommunisere med medelever. Han var pratsom, litt tøysete og kjapp i replikken. Eirik kunne lett spore av, og trengte mye oppmuntring for å holde seg på rett spor. I samtalen viste han til mange eksempler fra fritiden sin med sykling og skateboard. Eirik var ikke så interessert når det kom til skriftlig arbeid. Han gadd ikke å anstrenge seg, sa han. Jeg fikk inntrykk av at Eirik greide seg godt i matematikk og i andre fag., men at han av og til var ute av klassen og øvde spesielt på lesing. Eirik var sosial, og trives best med litt ”action”, som han selv sa.

Lars fremstod i intervjuet som en rolig og taktsom gutt. Han trengte litt tid for å finne de rette ordene, men fortalte at han har fått tilpasset leksene fordi han strevde med dem. Han var reflektert og bevisst sin egen situasjon, og sa at det er vanskelig for ham å konsentrere seg og motivere seg noen ganger. Ofte trengte han drahjelp for å delta, sa han. I en av timene da jeg var til stede, pendlet Lise mellom ham og de andre. Sammen med en annen gutt i klassen hadde Lars av og til et alternativt skoletilbud på en gård siste halvdel av dagen. Dette var kjekt, syntes han. Det kom frem at han følte seg utenfor både faglig og sosialt noen ganger i klasserommet. Ellers viste han både humor og engasjement i intervjusamtalen, og jeg oppfattet ham som en gutt med et potensiale som ennå ikke helt var vekket til liv på skolen.

Lise var læreren for den lille gruppen. Jeg opplevde henne som en viktig støttespiller for elevene i det lille klasserommet. Hun hadde elevene i fokus fra det øyeblikket hun kom ned i gangen utenfor klasserommet. Lise var både spesialpedagog og allmennlærer. Hun møtte blikkene til elevene, og var rolig og trygg i sin væremåte. Elevene så ut til å ”senke skuldrene” og slappe av i hennes nærhet. De trengte ikke å konkurrere om å ta styringen, for den hadde hun. Lise ledet klassen på en lavmælt måte, og var hele tiden i dialog med elevene. Det som best kjennetegnet henne, var en positiv holdning til hver enkelt og til klassen samlet. Hun turnerte utspillene fra elevene på en god måte, og holdt samtidig et faglig fokus.

Vi møter igjen læringskonteksten med de fire elevene og Lise i neste kapittel. Jeg har kalt empirikapitlet ”Fortellinger fra 6. klasserommet” fordi teksten bygger på elevenes egne fortellinger og på mine fortellinger som ble skapt ved å se, lytte og være til stede.

4 FORTELLINGER FRA 6. KLASSEROMMET

Små fortellinger fra klasserommets virkelighet kan kaste lys over den store fortellingen som handler om hvordan elever 'lærer å lære' i klasserommet. "Den som tolker, forteller et narrativ – en fortelling" (Gudmundsdottir, 1998, s. 108). Jeg har oppdaget fortellinger gjennom informantenes beskrivelser og inntrykk fra egne observasjoner. Som forsker er jeg både en "fortellings- finner" og en "fortellings- skaper" (Kvale, 2002, s. 133). Jeg har tolket klasserommets virkelighet, og prøvd å forstå og beskrive den pedagogiske konteksten.

4.1.1 Presentasjon, analyse og tolkning

I denne delen av oppgaven ville jeg beskrive, analysere og tolke funnene mine. Jeg startet diskusjonen med meg selv som jeg videreførte i del fem, drøftingsdelen. Kunnskapsløftet vektlegger arbeid med læringsstrategier, derfor spurte jeg i problemstillingen hvordan elevene 'lærte å lære' ved å delta i læringsaktiviteter i klasserommet. Jeg spurte videre hvordan elevene opplevde at arbeid med læringsstrategier var tilpasset deres forutsetninger.

Forskerspørsmålene utdypet problemstillingen, og var utgangspunkt for intervjuguiden og for observasjonsfokus. Her bruker jeg forskerspørsmålene til å strukturere presentasjonen av funnene fra klasserommet, til hjelp for meg selv og for å gjøre teksten leservennlig.

4.1.2 Fire forskerspørsmål om læringsstrategier i klasserommets aktiviteter

Ved hjelp av de fire forskerspørsmålene vil jeg gjøre rede for hva jeg har funnet om arbeid med læringsstrategier i dette 6.klasserommet. I det første forskerspørsmålet spør jeg etter elevenes kjennskap til begrepene 'å lære å lære' og 'læringsstrategier', for så å gjøre rede for om de kunne bruke dem. Siden 'aktivitet' var utgangspunkt for analysen min, vil jeg i det andre forskerspørsmålet presentere funnene knyttet til læringsaktiviteter. Ved å se på det som skjedde i klasserommet, kunne jeg finne om arbeid med læringsstrategier var integrert i læringsøktene. I det tredje forskerspørsmålet vender jeg oppmerksomheten mot lærerne. For elevenes læring er det viktig at lærerne konkret viser hvordan de kan gå frem, og at de tenker høyt sammen med elevene. Jeg vil presentere hva jeg fant om lærernes modellering av læringsstrategier, og deres verbalisering i arbeid med tekst. Det fjerde og siste forskerspørsmålet er det spørsmålet som i størst grad vektlegger elevenes subjektive læringsopplevelser. Jeg vil løfte frem forholdet mellom skolens opplæring og elevenes egne interesser, og mellom elevenes opplevelse av å lære ut fra sine egne forutsetninger og deres

ulike behov for hjelp og støtte. Dette siste spørsmålet kan ha noe visjonært og fremtidsrettet ved seg; det handler ikke bare om hvordan det *er*, men også om hvordan det *kan* være, for at elevene skal ønske å delta. Vi skal først se på elevenes kjennskap til – og erfaringer med – læringsstrategier.

4.2 Hva kan elevene om læringsstrategier?

I dette første forskerspørsmålet stiller jeg spørsmål om hva elevene vet om ulike fremgangsmåter for å oppnå læring, og hvilke LS de selv aktivt tar i bruk. Dette spørsmålet dreier seg om hvilket undervisningstilbud elevene har fått, og hvorvidt de har tatt 'lære å lære-kunnskap' til seg. Det å ha kunnskap om noe er ikke det samme som å kunne bruke det aktivt. Det er ifølge forskning viktig at elever får lære å lære (Santa, 1996, Madsen, 2000, Elstad og Turmo, 2006 m.fl.). Når elevene tar i bruk skolens kulturelle redskaper, får de lettere tilgang til lærestoffet. På denne bakgrunn er det interessant å spørre de fire informantene om LS.

I intervjuet stilte jeg spørsmål der jeg brukte begrepene 'lære å lære' eller 'læringsstrategier' uten å definere disse nærmere. De to elevene fra det lille klasserommet, Eirik og Lars, hadde aldri hørt om begrepet 'lære å lære' før. Kari og Knut, fra det store klasserommet, var også usikre. "Det forstod jeg ikke helt", sa Kari. "Jeg skjønner hva du mener, men det er et litt vanskelig spørsmål", sa Knut. Jeg forstår at ingen av elevene egentlig kjenner dette begrepet. Jeg spurte Kari og Knut om hva de tror læringsstrategier er.

Kari: Det er jo ulike ... er ikke det ulike måter å lære på?

Mari: Det er altså ulike måter å lære på ...

Kari: Det blir strategier.

Knut: Vi har jo å snakke, og være i grupper, og snakke og skrive og lese ...

Kari forklarte ordet som ulike måter å lære på, og Knut ga eksempler på hva de gjør (å snakke, skrive og lese) og hvordan (være i grupper). De kjenner begrepet uten å bruke ordet fremgangsmåter. Eirik og Lars har ingen referanser til begrepet læringsstrategier. Elevene kan likevel kjenne til ulike fremgangsmåter for læring når det konkretiseres til arbeid i klasserommet. Jeg ledet derfor Eirik og Lars til tankekart som en konkret læringsstrategi.

Lars: Å ja, det er sånn med en sirkel og streker ut. (Han tegner på bordet med fingeren). For eksempel så bare skriver du musikk i midten og så kan du skrive trompet eller tegne en gitar. Det blir et tankekart.

Eirik: Eller du kan tegne en mann som synger.

Mari: Hva kan du bruke et tankekart til da?

Eirik: Tenke...

Lars: Skrive eller tegne opp det vi tenker, eller det vi tror ... For eksempel ja, kart eller verdensdel...

Lars beskrev her hvordan et tankekart kan se ut, og ga et eksempel konkretisert til begrepet musikk. Eirik og Lars gjorde rede for tankekartet kan hjelpe oss når vi skal tenke, ved å skrive eller tegne det vi tror og kan. Jeg spurte også Kari og Knut om tankekartet. De svarte gjenkjennende i kor: ”Å ja, såne”. Knut fulgte på med å si: ”Vi har tankekart og historier og skuespill og fakta og...” Knut listet tankekartet opp sammen med det å skrive fakta, som jeg tradisjonelt forbinder med læringsstrategisk arbeid, og historier og skuespill, som jeg tradisjonelt forbinder med sjangerlære. For Knut handlet det uansett om ulike fremgangsmåter for læring. Da jeg senere spurte om hvordan Kari og Knut ville gått frem for å forstå en litt vanskelig tekst, viste de begge en forståelse av hvordan tankekartet kan brukes.

Mari: Så hvilken god fremgangsmåte kan man bruke når det er litt vanskelig?

Kari: Da ville jeg lest en gang gjennom og så ville jeg lagd et tankekart om hva jeg tenkte om det og så ville jeg kanskje ha skrevet litt om det...

Knut: Ja, jeg ville gjort det samme som henne. Jeg ville laget tankekart først. Jeg ville sett på overskriftene først, og skrive det jeg tror det er, og så ville jeg ha lest og skrevet ned viktige punkt fra teksten, såne nøkkelord.

Kari og Knut ville nærmet seg en litt vanskelig tekst ved å danne seg et inntrykk av tekstens innhold ved hjelp av tankekart. Slik aktivering av bakgrunnskunnskapene er en viktig læringsstrategi ifølge forskning jeg har referert til. Deretter ville han ha lest overskriftene, og skrevet ned hva han legger i disse. Så ville han ha lest og latt teksten gi ham innsikt som han så ville forkortet og presisert ved hjelp av nøkkelord. Ved å skrive og bruke nøkkelord, ville han gjøre stoffet til sitt eget.

Jeg har altså funnet at de to elevene fra den lille gruppen ikke kjenner begrepene ’læringsstrategier’ og ’lære å lære’, og at de to fra den store gruppen kjenner begrepet læringsstrategier. Selv om de ikke av seg selv kommer på tankekartet som en LS, så kan vi høre at dette er en kjent strategi for elevene. Kari og Knut hadde kunnskap både om organiseringsstrategier og utdypende strategier som de kan bruke i konkrete læringssituasjoner, men er kanskje ikke bevisst på at disse kan betegnes som fremgangsmåter under paraplybegrepet læringsstrategier.

Læreboka var ofte utgangspunkt for arbeidet i timene¹⁷. Elevenes bok ”*Inn i teksten*” legger vekt på å lære elevene flere fremgangsmåter som de kan bruke når de skal lese og lære med utgangspunkt i tekster (Lundberg, Myrvold, & Stallemo, 2007, s. 6). Når elevene har lært ulike strategier skal de til slutt kunne velge mellom dem. Kari forklarte læringsstrategier omtrent slik læreboka gjorde. Læreverket knytter lesestrategier til sjangerlære og litteratur, slik Knut gjør: ”Vi har tankekart og historier og skuespill og fakta og...” Jeg har funnet at Kari og Knut har lært om læringsstrategier i tråd med lærebokas forklaring.

Læringsstrategier kan forstås og praktiseres på ulike måter; Santas læringsstrategier er på ingen måte ”de eneste rette” (Santa & Engen, 1996). Nyere læreverker som ”*God i ord*” integrerer LS med sjangerkunnskap og skjønnlitterær tekstforståelse. I Santas læringsstrategier omtales så vidt lesesirkelen som elevene forteller om i det følgende.

4.2.1 Læringsstrategier og samarbeid i lesesirkelen

Elevene i 6. klasse hadde arbeidet med en lesesirkel, fortalte Kari og Knut, der de samarbeidet og lærte seg ulike roller i arbeid med tekst. Lesesirkelen var altså en gruppeaktivitet der elevene skulle innta forskjellige roller i tilknytning til en tekst som handler om mobbing.

Mari: Øver dere mye på å samarbeide?

Knut: Ja, vi har jo hatt noe sånt som heter lesesirkel, der vi satt og hadde forskjellige roller.

Kari: Vi var 5 på en gruppe.

Knut: Vi hadde diskusjonsleder. Han var liksom sjefen. Han skulle sørge for at alle fikk snakke. Og skrive ned for eksempel en setning. Det var om en som ble mobbet. Så er det hva de synes om det og skrive noen spørsmål om det. Så var det sammenfatter. Han skulle skrive et kort sammendrag av teksten. Og...

Kari: ... så var det kobler som skulle koble en setning ...

Knut: ... som skulle koble historien om til virkeligheten ...

Kari: ... og så ordleter. Du skulle finne ord fra teksten og finne forklaringen og... synonym.

Knut: ... finne synonym, ja.

Kari: Og så var det en illustratør. Da skulle du ta en setning og tegne fra den. Tegne en scene i boken. Det var 5 roller.

Kari og Knut viste med sine beskrivelser at dette var stoff de kunne godt. De mente at dette skyldtes at de gjennomgikk rollene i god tid før selve lesesirkelen, og at alle måtte øve seg på alle rollene.”Alle skulle skrive et lite sammendrag fra teksten og være sammenfatter”, sa Kari.

¹⁷ I læreverket ”*God i ord*” fra Samlaget finnes elevbøkene ”*Tekstsamling*”, ”*Inn i teksten*” og ”*Språkbok*”. Tanken bak verket i følge nettsida er å jobbe parallelt med lærelyst og systematikk.

”Alle fikk prøve alt”, sa Knut. Elevene har altså først fått en grunnleggende innføring i de ulike rollene. Deretter fikk de ut ark der læreren viste hvordan de skulle arbeide med *sin* rolle.

- Kari: Og så gikk vi sammen i grupper og så prøvde vi det. Vi hadde lekse der vi fikk ut ark som *vi* skulle være ...
Knut: ... som læreren viste.
Kari: Og så var vi i grupper. Og så...
Mari: Endte det med sånn presentasjon da, eller?
Kari: Ja, ikke for klassen da, men for de i sirkelen, for *de* (andre) visste jo ikke hva *vi* hadde gjort.

Kari og Knut konkluderte med at de likte denne arbeidsmåten. Vi skal se at Lars også husket lesesirkelen da Eirik forklarte: ”Det var grupper. For eksempel: Lars var kobler.”

- Lars: Åja. JA! (Nå husker Lars det også.)
Eirik: Da skal han koble: ”Fredrik kjørte motorsykkel, tok en trippel ”backflip” og landet på hodet og overlevde. *Det* går ikke! *Det* går ikke an. Da skal han koble frem til at det er bare ”fake”.
Mari: Ja altså, hva er det kobleren gjør da?
Eirik: Han kobler fra boken til virkeligheten.
Eirik: Og illustratøren han tegner en scene...
Lars: ... fra en eller annen fortelling.
Eirik: For eksempel fra da Fredrik kjørte motorsykkel og skrenset.
Lars: Ja, men det er jo virkelig, det kan du jo gjøre med en sykkel.
Eirik: Skrenset - rett i en bil?
Lars: Ja, det kan du òg gjøre med en sykkel.

Eirik og Lars diskuterte med referanse til koblerens oppgave om Eiriks eksempel var et godt eksempel, og hva som faktisk kunne skje i virkeligheten. Deres bakgrunnskunnskap gjorde en liten faglig diskusjon mulig. Eirik og Lars fortalte om to av de fem rollene i sirkelen, nemlig om de to de selv hadde vært. De andre rollene hadde de ikke prøvd, og disse husket de heller ikke. Jeg spurte om de hadde en fremføring eller presentasjon på slutten av lesesirkelen.

- Lars: Nei...?
Mari: Satt dere i ring og fortalte til hverandre?
Eirik: Nei.
Mari: Nei. Hva gjorde dere til slutt da?
Eirik: Nei, det var siste uken før ferien vi hadde det, det var en uke, og så var det ikke mer.
Mari: Husker dere ikke så godt hva dere gjorde til slutt da?
Lars: Nei.
Eirik: Det var *en* uke, og så ...
Mari: ... og så var det ikke mer?
Eirik: Nei.

Vi vet altså ikke om det ikke har vært en avrunding på gruppen, om de ikke var til stede, eller om de ikke forstår spørsmålet. Arbeidet med lesesirkelen pågikk rett før vinterferien. Kanskje

disse to allerede mentalt hadde tatt ferie da lesesirkelen ble avrundet? Kari og Knut fortalte om avslutningen i sirkelen, der elevene fikk snakke sammen om rollene sine. Et læringsarbeid munner gjerne ut i en oppsummering, presentasjon eller lignende, slik Kari og Knut fortalte. Det kan se ut som om Eirik og Lars ikke har deltatt i en slik refleksjonsfase. Da kan det bli vanskelig å overføre det de lærte til andre situasjoner senere. Når vi ikke kommuniserer om sammenhenger, kan lærestoffet bli ”hengende i løse luften”.

Elevene fortalte om sin forståelse av arbeidet med lesesirkelen. I læreboka deres står det: ”Ein lesesirkel er ei fast gruppe med fem elevar. Alle skal lese den same teksten. Kvar deltakar i lesesirkelen har bestemte oppgåver som dei må gjere før gruppa møtest. På møtet skal deltakarane presentere det dei har førebudd” (Lundberg, Myrvold, & Stallemo, 2007). Det er presisert at alle i lesesirkelen er deltakere, og at målet er gode tekstsamtaler. Denne arbeidsformen og fremgangsmåten skal hjelpe elevene til å bli gode, fornøyde lesere.

Elever uttrykker læringsbevissthet når de kan fortelle med egne ord. Slik klargjør de for seg selv og andre hva de har fått med seg. De fire elevene viste læringsbevissthet knyttet til deltakelse i lesesirkelen. Kari og Knut viste god forståelse av at rollene speilte ulike læringsstrategiske tilnærminger til en tekst. De la vekt på at læreren hadde forklart rollene på forhånd, at de hadde fått øve seg på hver enkelt rolle, og at de så fikk presentere rollene i selve sirkelen. Den gode forberedelsesprosessen kan ha gitt elevene trygghet og innsikt når de skulle prøve dette ”på ordentlig”. Det hadde foregått en interaksjon mellom individuelt arbeid og samarbeid i lesesirkelen. Tilnærmingen var engasjerende for elevene. Det var ”gøy”, sa Kari og Knut. For Eirik og Lars var det trolig god læring å innta to ulike roller, der de lærte ved å gjøre selv, og sammen med andre. De husket og refererte mest sin egen rolle. Hvis de ikke har deltatt i en felles avrunding, kan de ha gått glipp av læringshelheten i sirkelen.

4.2.2 Oppsummering av forskerspørsmål 1

Kari og Knut kunne forklare ’læringsstrategier’ som ulike måter å lære på, i tråd med læreboka deres, knyttet både til hva de gjorde, hvordan de gjorde det og i forhold til ulike tekstsjangre. ’Læringsstrategier’ ser likevel ikke ut til å være et innarbeidet, overordnet begrep for elevene. Ingen av elevene kjente begrepet ’lære å lære’. Jeg har imidlertid funnet at alle fire viser kjennskap til tankekartet som læringsstrategi, og at de har kunnskap om bruken av dette. Kari og Knut fortalte om ulike strategier de ville bruke i tilnærming til tekst, både

organiseringsstrategier og utdypende strategier. De viste på denne måten at de hadde funksjonell læringsstrategisk kunnskap.

Jeg fant at Kari og Knut, Eirik og Lars hadde deltatt i et læringsstrategisk opplegg i grupper som de kalte lesesirkel. Kari og Knut viste god oversikt over rollene og denne læringsformen, og god forståelse av prosessen i lesesirkelen. Så langt har jeg altså funnet at elevene hadde deltatt i arbeid med læringsstrategier i klasserommet. De hadde erfaring med tankekart og lesesirkelens læringsstrategiske tilnærminger, men relaterte det ikke til paraplybegrep som kunne romme forskjellige LS og læringsformer. Jeg ønsket å få vite mer om arbeid med LS i klasserommet ved å se på handlinger og aktiviteter i timene.

4.3 Klasseromsaktivitetene

I dette andre forskerspørsmålet ba jeg elevene fortelle meg om klasseromsaktivitetene med tanke på faginnhold, handlinger og læremål – slik de selv opplevde det. Trolig ville faglig innhold og aktiviteter ses i sammenheng for elevene. Jeg ventet at de ville fortelle om timens fagstoff gjennom det de gjorde. Det var interessant å finne ut hva elevene satt igjen med etter en læringsøkt. Jeg sammenholdt deres fortellinger med observasjoner fra de samme timene.

4.3.1 Hva handlet timen om?

Elever er ikke alltid bevisst læringsinnhold og mål for timene. Jeg spurte derfor elevene hva forrige time handlet om, slik at vi hadde et konkret utgangspunkt. ”Det var noe sånt... fortellingsopplegg...”, sa Lars. ”Det var noe med fortellinger”, sa Eirik. Vi skal høre at Eirik og Lars fortalte litt springende om timen som nettopp var avsluttet.

Lars: Ja, sånn skjelettfortelling!

Eirik: Nei, det har vi hatt før!

Lars: Men, altså, det var... (Lars får ikke snakke ferdig før Eirik går videre.)

Eirik: *Jeg* skrev bare en skjelettfortelling, *jeg* hadde ikke kjøtt eller blod på. Jeg hadde kun ett ledd.

Mari: Men hva er kjøtt eller blod da?

Eirik: Det er detaljer. Øyne og øre og nese og snott og hår ... (Lars ler litt.) Det er detaljer for oss mennesker.

Mari: For oss mennesker, ja. Men hva har det med fortelling å gjøre da?

Eirik: Vi må ha sånne bitte små detaljer med.

Lars: Sånn dramatik og komedie...

Eirik: Dramatik, *det* er jo noe du *gjør*! Det er *skuespill*! Ikke *norsk*!

Mari: Så lærestoffet var altså om fortellinger?

Eirik: Ja det var 4 ting vi skulle lære. Og de 4 tingene husker jeg ikke. Jeg husker ikke ordene!

Det var ”noe” med fortellinger. De snakket om skjelettfortelling, dramatikk og komedie, men det var litt vanskelig å gjøre rede for kjernestoffet i timen. Eirik ble frustrert da han ikke kom på de fire viktige ordene som de skulle lære. Vi ser at denne sekvensen var dominert av Eirik, og at Lars ikke helt kom til orde. Eirik var opptatt av de fire tingene han ikke husket. Kanskje de ville finne ut av det hvis vi pratet om hva de gjorde etter at de hadde funnet frem boka.

- Mari: Fortell meg hva dere gjorde videre da.
Lars: Vi satt nå der og...
Eirik: ... leste!
Lars: Ja, vi leste opp noe fra leksen. Så snakket vi litt om en tekst.
Eirik: Og så snakket vi om de 4 forskjellige tingene vi skulle gjøre!
Mari: Er det sånn at dere skal lage en fortelling nå?
Eirik: Jeg vet ikke.
Mari: Dere vet ikke helt. Så det handler i hvert fall om fortellinger. Og så var det 4 forskjellige ting som vi ikke kan huske. Hva er det som gjør at vi ikke kan huske det ?
Eirik: Jeg har for mye i knollen!
Mari: Du tenker på for masse andre ting?
Eirik: Mm ... (Bekreftende)

Fremdeles var Lars bare sporadisk deltaker i samtalen. Eiriks forklaring er en nyttig påminnelse: Det er ikke godt å konsentrere seg når man har for ”mye i knollen”. Vi kan undre oss over hva som gjør at vi sammen ikke kom nærmere timens innhold. Elevene hadde en diffus forestilling om ”noe” med fortelling, men visste ikke helt hva som var timens læremål. Som intervjuer fikk jeg heller ikke ledet samtalen inn på konkrete spor. Vi skal se på hva observasjonene mine kan fortelle om den samme morgenøkten på det lille klasserommet.

Elevene satt på de to radene med ansiktet mot Lise. Med utgangspunkt i elevenes hjemmelektse innledet Lise en samtale. En av elevene fortalte at oppgaven de hadde hjemme var å lage 5 spørsmål til en tekst. Eirik prøvde seg med at han ikke hadde gjort leksen, men på spørsmål om hva han hadde gjort, svarte han at han hadde laget 5 spørsmål. ”Da har du gjort det. Finn frem boka!” Slik viste Lise Eirik at hun forventet at han deltok.

Nå ville Lise at elevene skulle presentere spørsmålene de hadde laget for hverandre. Med utgangspunkt i elevenes spørsmål, startet Lise en samtale omkring innholdet i teksten. Elevene deltok ved å lytte til de andre, og selv komme med sine forslag. Lise lurte på *hvorfor* de skulle lage spørsmål. En elev pekte på at de gjennom dette skulle tenke over innholdet i teksten på forhånd. Lise spurte videre hva en skjelettfortelling var. Lars kunne fortelle at dette var en fortelling uten kjøtt og blod.

Lise gikk videre til et nytt kapittel som skulle handle om fortellinger. Hun viste på tavla at vi kan gjøre fortellingene mer spennende ved å variere måten vi forteller på. Hun skrev på tavla 4 måter å fortelle på: replikker, direkte tale, indirekte tale og skildring. For hver kategori lot hun elevene komme med forslag til eksempler som hun brukte på tavla. Hun forklarte og viste tydelig forskjellen på direkte og indirekte tale; hun modellerte hvordan det skulle gjøres, og trakk elevene med ved å bruke deres eksempler. Elevene var stort sett engasjerte og deltakende i helklasseaktiviteten. Eirik var imidlertid urolig og tøysete, og Lise prøvde å dempe ham og

snu oppmerksomheten hans til timens innhold. Lars gjorde ikke mye av seg denne timen, men satt rolig og stort sett passiv ved pulten.

Ved å variere fortellermåtene kan vi gjøre fortellingene mer spennende, sa Lise i denne timen. Hun modellerte fire forskjellige måter, og viste eksempler på replikker, direkte og indirekte tale, og skildring. Det var disse fire måtene Eirik ikke kunne huske. De fleste av elevene var aktive og deltakende i denne timen, men Eirik var ukonsentrert. Timen startet med at han satt og viftet med konvolutten med samtykkeskrivet i. Han hadde glemt å få underskrift med seg. Jeg sa at det gikk greit, bare han husket den neste dag. Kanskje dette bidro til å gjøre ham ukonsentrert? Dette svekket også meg selv som forskerinstrument en stund, da jeg ble sittende å lure på hvordan jeg skulle takle det manglende skrivet. Hovedinntrykket fra timen var likevel at de fleste elevene deltok aktivt og delte kunnskap med hverandre.

Jeg observerte at Lise la vekt på å involvere elevene, både da de gjennomgikk leksen, da hun modellerte ved å bruke deres eksempler, og da hun inviterte dem til å reflektere over hvorfor de skulle jobbe med spørsmål og med fortellinger. De fleste elevene var engasjerte, men Lars gjorde lite av seg og Eirik var ukonsentrert og gjorde mye av seg. For disse to var det kanskje vanskelig å fange helheten i timen. Eirik var opptatt av å huske detaljer, og ble ”stresset” når han ikke husket. Rundt ham foregikk en levende dialog mellom Lise og elevene der de sammen kom frem til gode eksempler på ulike fortellemåter. Jeg undrer over hvilken støtte Eirik og Lars trenger for å kunne delta og få med seg lærestoffet i slike timer som dette.

Kari og Knut fra den store gruppen ble spurt om forrige time dagen etter intervjuet med Eirik og Lars. Lærestoffet i perioden er i utgangspunktet likt for de to gruppene, men med raskere progresjon og tempo i den store gruppen. Jeg spurte Kari og Knut om hva timen handlet om.

Knut: Det var oppgaveark der du skulle oversette fra direkte tale til indirekte tale, og fra indirekte til direkte. Vi gjennomgikk leksen også.

Kari: Vi snakket om den leksen. Ja, det var jo å skrive ned noe, sånn hvordan du følte. Hvordan det er å klappe en katt og det. Du skulle skrive hva du følte, kjente, så og hørte.

Knut: Vi skulle beskrive det så godt at du liksom nesten følte at du satt og klappet en katt!

Mari: Hvorfor skulle dere lære dere det da?

Knut: Lære oss... for å kunne beskrive ting sånn helt nøyaktig, sånn at vi vet *hvem* vi snakker om og det *stedet* vi snakker om. Hvis du for eksempel snakker om et feriested, at de føler at de er der og her er det fint og der må vi reise til. Beskrive hvor du bor for eksempel.

Mari: Hvilket ord brukte læreren for beskrivelser, da hun sa hva det handlet om?

Kari: Hun sa...

Knut: ... adjektiv!

Kari: Ja, adjektiv. Beskrivelse av ting og dyr og mennesker.
Knut: Bruke adjektiver som beskrivelser.

Slik gjorde Kari og Knut rede for leksen og for arbeidet i timen. De skulle bruke adjektiv for å beskrive og gjøre skildringer mer levende. De utdypet forståelsen med eksempler: ”Vi skulle beskrive det så godt at du liksom nesten følte at du satt og klappet en katt!” Kari og Knut har skjønt hvordan og hvorfor vi kan bruke adjektiv som skildring i fortellinger. De fortalte at de hadde arbeidet med direkte og indirekte tale, men forklarte ikke nærmere hva dette gikk ut på. Vi skal se nærmere på denne norsktimen med den store gruppen i det store klasserommet.

Det handlet først om skildring i fortellinger. Læreren tok utgangspunkt i elevenes hjemmelektse, der samtalen baserte seg på deres svar. Gjennom leksen hadde elevene fått bakgrunnskunnskap, og mange deltok med det de hadde gjort hjemme. De hadde ulike beskrivelser for eksempel av hvordan det kjentes å klappe en katt. Oppgavene var øvelser i å gi levende skildringer. Jeg registrerte at elevene i denne første lærerstyrte aktiviteten stort sett var oppmerksomme og lyttende. De ventet på lærerens utspill som de ga respons på. Læreren gikk deretter over til dagens tema; direkte og indirekte tale. I denne andre delen av timen arbeidet elevene individuelt på ark om direkte og indirekte tale. Det var helt stille i klassen, bare avbrutt av lærer som gikk inn med mer informasjon om arbeidsoppgavene og hvordan det var meningen at de skal løses.

Da elevene arbeidet individuelt, gikk jeg rundt og så på hvordan de arbeidet. De skulle skrive setninger i rett form, fra direkte til indirekte tale og omvendt. Selv om jeg som observatør bare ”kikket litt”, la jeg merke til at mange ikke helt hadde forstått hvordan oppgavene skulle gjøres. De svarte på oppgavene, men så ikke ut til å kontrollere at de hadde forstått det essensielle i dagens øvelse. På slutten av timen fikk noen elever lese opp noen svar, men en generell uro var begynt å bre seg. Elevene pakket vekk bøkene for å finne frem maten.

Mine observasjoner stemte overens med beskrivelsene fra Kari og Knut. Timen hadde en fast struktur og en tydelig todeling. Først var det helklasseundervisning med leksegjennomgang, deretter individuelt arbeid, der elevene enkeltvis viste sin læringsforståelse i skrivebøkene. Jeg snakket ikke med Kari og Knut om forskjellen på direkte og indirekte tale, og det ble ikke snakket om dette under arbeidsøkten. Det er derfor ikke lett å vite hva elevene fikk med seg. Jeg undret meg over hvordan denne timen fortonte seg fra elevenes perspektiv.

Det handlet om skildring i fortellinger i timene jeg har fortalt om, i det lille klasserommet og i det store. I det lille klasserommet visste elevene at det handler om fortellinger, men de kunne ikke gjøre tydelig rede for hva de skulle lære. De hadde lest snakket om noe. Eirik sa at han ikke husket de fire fortellermåtene fra denne timen. Mine observasjoner viste gjennomgang av lærestoff som en dialog mellom Lise og elevene. Eirik var litt ukonsentrert i denne timen. Lars var rolig og mest passiv. Da er det vanskelig å vite om han engasjerte seg i det faglige.

I det store klasserommet var første del av timen en gjennomgang av leksen (skildring ved bruk av adjektiv), og andre del av timen individuelt arbeid med oppgaver (direkte og indirekte tale). Jeg er usikker på elevenes forståelse av direkte og indirekte tale, da dette ikke ble snakket om annet enn helt på slutten. Elevene skulle vise sin forståelse ved å svare på oppgavene i egne arbeidsbøker. Vi har sett og hørt at læremålene er å skildre ved hjelp av adjektiv og variere fortellemåter. Jeg ønsket at elevene skulle utdype handlingene i timene.

4.3.2 Hva gjorde elevene og lærerne i forrige time?

En måte å følge opp spørsmålet fra forrige punkt om hva timene handlet om, er å spørre hva elever og lærere faktisk og konkret gjorde. Slik ville jeg finne ut om læringsstrategier var integrert i timens læringsaktiviteter, slik jeg spør om i den overordnede problemstillingen min. Jeg spurte først Eirik og Lars hva de og læreren gjorde i forrige time. ”Vi lyttet veldig mye!” sa Lars. ”Det var stort sett lytting og lesing”. Eirik la til: ”Veldig lite skrivning”. Eirik og Lars fortalte altså om en time med lytting og lesing. Elevene har opplevd timen noe annerledes enn meg som observatør; jeg ville hevdet at timen først og fremst var preget av samtale mellom Lise og elevene. Da de snakket i timen, var ikke det en samtale da? ”Det var nå å rekke opp hånden å si et svar”, sa Lars. Kanskje han ikke ser slike samtaler som en invitasjon til deltakelse for ham. ”En samtale er sånn at vi snakker i munnen på hverandre”, sa han.

Eirik og Lars opplevde altså handlingene i timen annerledes enn meg. Lars var stille og gjorde ikke så mye av seg. Han kan ha lyttet eller sittet i egne tanker, i hvert fall deltok han ikke mye i klassens samtale. Eirik var, som tidligere påpekt, litt urolig. Det stemmer med mine observasjoner at de lyttet en del men jeg er usikker på hvordan jeg skal tolke elevenes ytringer om samtalen. Samtale i hel gruppe innebærer nødvendigvis en viss struktur, da det ikke er hensiktsmessig å snakke i munnen på hverandre. Spørsmålet er hva som skal til for å sikre elevdeltakelse, og om det kan finnes et alternativ til samtale i hel gruppe.

Jeg ba Kari og Knut fortelle om handlingene i norsktimen, betegnet som det ”klassiske” mønsteret med helklassesamtale først, og deretter individuelt arbeid (jfr.s.65).

- Kari: Vi skrev veldig mye.
- Knut: Vi gjorde vel egentlig alt.
- Kari: Eller ikke tegnet og leste.
- Knut: Nei, jo, vi leste vel litegranne.
- Kari: Og så hørte vi på læreren.
- Knut: Og skrev. Og så hjalp jeg sidemannen.

Kari: Og så snakket vi med læreren om oppgaven.
Knut: Vi gjorde nesten alt.
Mari: Hva var det dere *ikke* gjorde da?
Kari: Vi tegnet ikke. Og vi snakket ikke med andre. Vi hadde ikke sånt gruppearbeid eller noe sånt. Vi jobbet alene.
Knut: Jeg hjalp sidemannen min litegranne. Det var et eller annet ord han ikke skjønnte.

Kari og Knuts beskrivelse av handlingene i timen stemmer godt overens med mine observasjonsnotater. De har lest, skrevet, lyttet og snakket med læreren, og har ikke snakket med andre, bortsett fra at Knut hjalp sidemannen litt.

Jeg spurte Eirik og Lars hva læreren gjorde i timen. Lars svarte: ”Sier det du skal lese. Det gjorde i hvert fall Lise til oss.” Eirik sa: ”Hun leste leksene våre.” Denne ordknappheten kan bety at det ikke sitter så mye igjen fra denne timen, slik jeg tidligere har nevnt. Kanskje kunne jeg fått dem mer på sporet ved å spørre mer og gi dem mer å spinne på. Vi skal se hva Kari og Knut fortalte da jeg spurte om lærerens handlinger.

Knut: Hun snakket!
Kari: ... og forklarte oppgaver.
Knut: Hun forklarte hva vi skulle gjøre...
Kari: ... og så snakket hun om hva leksene var og så skulle vi svare på dem og...
Mari: Hvorfor tok hun utgangspunkt i leksene deres tror dere?
Kari: For å vite at vi forstod det!
Knut: For å sjekke at alle hadde gjort de...
Kari: ... og at vi kunne det!

I tillegg til å snakke og forklare oppgavene, gjennomgikk læreren leksene for å sjekke at de var gjort og for å forsikre seg om at elevene hadde forstått oppgaven. Kari og Knut fortalte ikke bare akkurat hva læreren gjorde, men også litt om hvorfor. Knut vektla kontrolleffekten knyttet til lærerens samtale om leksene. Kari vektla at læreren forsikret seg om at elevene forstod det de hadde gjort. Flere steder i intervjuet viste hun at hun er opptatt av å forstå for å kunne lære. ”Jeg har lyst til å skjønne det”, sa hun. De syntes begge at det er lurt at læreren begynner med leksene, fordi ”... hvis det er noe du ikke har skjønt, så kan hun vise det.” Kari og Knut så lærerens rolle i et litt videre perspektiv enn Eirik og Lars når det gjelder de respektive timene de snakket om, slik jeg forstår det. Vi kan ikke uten videre sammenligne elevenes uttalelser om lærernes handlinger: To forskjellige timer med to forskjellige lærere og to forskjellige grupper kan ikke være like. Eirik og Lars konstaterte kort at læreren ga beskjeder og leste leksene deres. Kari og Knut hadde en reflektert holdning til hvorfor læreren gjorde som hun gjorde. Selv om lærerne la timene opp litt forskjellig, finnes det noen

likhetstrekk. Læreren ledet samtalen i begge gruppene. Leksegjennomgang var oppstart i begge gruppene. Det nye lærestoffet ble presentert og forklart.

Elevene i den lille gruppen hadde behov for ekstra oppfølging, lesetrening og tett kontakt med læreren. Arbeid med grunnleggende ferdigheter som tilpasset opplæring var en av grunnene til gruppedelingen. I det store klasserommet var elevene kommet lenger i lesing, og kunne i større grad forstå tekstlige budskap på egenhånd. De kunne være i dialog med teksten, og slik åpne for den indre samtalen. I den store gruppen arbeidet elevene alene i siste del av timen. I den lille gruppen leste de en tekst sammen på slutten. Jeg har valgt informanter som trolig har ulik tilnærming til læring: Det kan se ut som om Kari og Knut fra det store klasserommet var ”nærmere” lærestoffet i forrige time enn Eirik og Lars. De kunne fortelle utfyllende om læringsaktiviteter, og var opptatt av faglig forståelse.

Det er mitt inntrykk at Eirik og Lars hadde en noe upresis forestilling av handlinger og innhold i den aktuelle timen. Det handlet om fortellinger, men de hadde ikke helt fått taket på hva de skulle lære seg. Eirik var mest opptatt av å huske. De mente at de for det meste hadde lyttet og lest denne timen. Mangelen på konsentrasjon kan skyldes forskningseffekten, og jeg kunne kanskje fått vite mer ved å stille bedre ledespørsmål. Men jeg erfarte at Eirik og Lars på hver sin måte ikke var så deltakende som mange av de andre denne timen, og at de derfor heller ikke kunne formidle en helhetlig forståelse. Aktiv deltakelse har betydning for læring.

4.3.3 “Aktiv ved å lese? Er det en aktivitet?”

Det var interessant å finne ut noe om hvilke holdninger elever kan ha til deltakelse i læringsøktene. Elevene er til stede i timene, men vi vet ikke hvordan de ser på sin egen rolle. Det er en god læringsstrategi for elevene er å være aktiv i sin egen læreprosess. Deltakelse handler om tilrettelegging, men også om elevenes egen læringsdrivkraft. Jeg oppfordret Eirik og Lars til å fortelle noe om hvordan de oppfattet seg selv i timen.

Mari: Var du aktiv da, synes du?

Lars: Nei ...? (Spørrende)

Eirik: Aktiv ved å lese? Er *det* en aktivitet?

Mari: Nei, jeg bare spør ...

Lars: Om jeg leste litt mye? Eller ... Nei... jeg leste en setning...

Eirik snakket her som om han nesten ikke kan tro det han hører, og er nærmest fortørnet over at jeg kan antyde at lesing er en aktivitet. Det virket ikke som om Lars har opplevd seg selv

som aktiv; han leste bare en setning. Kanskje elevene knytter det å være aktiv til noe helt annet enn det som skjer i timene? Jeg spurte videre for å greie på hva de tenkte.

- Mari: Er dere aktiv eller passiv når dere snakker sammen to og to? Forstår dere ordene? Vet dere hva det er å være aktiv?
- Lars: Ja, å være sportslig eller... å være i aktivitet...
- Mari: Ja, det er sånn du tenker, ja. Men kan du være aktiv inne i timene òg?
- Eirik: Ja, vi kan spille amerikansk fotball med bøker.
- Mari: Nei, jeg tenker ikke sånn aktivitet, men mer...
- Lars: ... aktiv med å jobbe...
- Eirik: ... eller lese..
- Lars: Jeg er egentlig ikke så flink til det.
- Eirik: Ikke jeg heller!
- Mari: Er det noe man er flink til, det, å være aktiv? Eller er det noe man ... vil?
- Lars: Kanskje noe jeg vil ...

I denne samtalen viste elevene at de tenker på aktivitet som noe fysisk, sportslig, eller det å røre på seg. Eirik svarte litt flåsete om amerikansk fotball med bøker, men de skjønnte at jeg siktet til skoletimene når de nevnte å være aktiv med å jobbe eller å lese. Det er interessant å merke seg hvordan samtalen gikk videre derfra, da Lars straks påpekte at han ikke var så flink til det, og Eirik fulgte på. Lars var litt nølende når han svarte på mitt ledende spørsmål at det kanskje er noe han vil. Jeg lurte på hva de mente med dette. Er det å være aktiv noe man er flink til, kanskje som en iboende egenskap, eller har det med vilje å gjøre? Knyttet elevene dette til å være flink fordi de ikke vet hvordan de kan være aktive, fordi de ikke føler seg så flinke, eller fordi de vil unndra seg ansvar? Jeg spurte elevene om når de var aktive. Lars sa, nesten hviskende: ”Jeg har ikke peiling.” Eirik svarte med klar røst: ”Ute i friminuttene!”

- Mari: Hvorfor er du mer aktiv ute i friminuttene enn inne i timene?
- Eirik: Fordi der ute er det gøy, og her inne er det døll kjedelig.
- Lars: I hvert fall i fagene. I de fleste fagene.
- Mari: Hva er det som gjør at det er kjedelig i fagene da, tror dere?
- Eirik: For lite action, ikke noen våpen, ikke noen baller, ikke biler...

Her er Eirik litt useriøs, synes Lars. Likevel er det verdt å merke seg hvordan disse to plasserer seg selv i forhold til aktivitetene i timen, som de egentlig ikke oppfatter som aktiviteter, og deres betoning av at fagene er kjedelige og, ifølge Eirik, for lite ”actionpreget”: Ute er det gøy, inne ”døll kjedelig”. Elevene vet kanskje ikke hvorfor skolen forventer aktiv deltakelse, derfor kan spørsmålet om aktiv og passiv deltakelse være et aktuelt avklaringstema i klasserommet. Kari og Knut ble også spurt om det å være aktiv og passiv.

Knut og Kari fortalte at en aktiv elev rekker opp hånden, deltar i samtale og er med på det meste som skjer i klasserommet. ”Når du er passiv er du mest stille, og håper at læreren ikke ser deg”, sa Knut. Han pekte på at en passiv elev ofte har det vanskelig; han prøver å gjemme seg og gjøre seg usynlig. En elev som unnlater å være aktiv, kan være redd for å dumme seg ut eller for å vise manglende kunnskap. Hvis vi sammenholder Knut sin beskrivelse av eleven som gjemmer seg med Lars sin uttalelse: ”Jeg er egentlig ikke så flink til det” kan vi ane en forbindelse der det ikke alltid handler om enkle valg.

Kari sa at hun er litt aktiv i læringsaktiviteter, og Knut regnet seg som aktiv. Eirik sa at han var mest aktiv ute. Han så ikke på lesing som en virkelig aktivitet. Lars oppfattet ikke seg selv som aktiv, og mente at det var kjedelig i de fleste fagene. Jeg tror at elever som interesserer seg for lærestoffet, ofte er aktive. Elevenes deltakelse henger sammen med elevenes egen drivkraft, men også med hvilke muligheter for deltakelse som skolen tilbyr elevene. Klassens undervisningsmønstre kan derfor fortelle noe om mulighet for deltakelse i læringsaktivitetene.

4.3.4 Et mønster i 6.klasserommet.

Da jeg bare har vært til stede i en kort, avgrenset periode i 6. klasserommet, kan jeg ikke påstå at funnene mine er representative for alle timene i 6. klasse. Imidlertid har jeg sett konturene av undervisningsmønstre, altså organiseringsmåter som gjentar seg, i de timene jeg har vært til stede. Dette samsvarer med min oppfatning av ”å undervise tradisjonelt” slik en av lærerne sa de gjorde, uten å forklare nærmere hva ”tradisjonelt” innebar for dem. Hun gav uttrykk for at det var lettest med en fast struktur i den store klassen for å bevare god arbeidsro. Jeg var inne på timens struktur i forbindelse med innhold og handlinger i timen før intervjuene (jfr.4.3.1). Nå skal vi se på noen andre eksempler. Detaljer er som ellers i min subjektive fremstilling tatt med bare når disse har betydning for helheten jeg vil belyse. Først skal vi se hvordan Nora førte hele klassen inn i temaet ”vikingtida”.

Elevene kom rolige inn, en etter en, og fant plassene sine ved firerbordene. Denne dagen var det 27 elever her. Nora hadde ansvaret for klasseundervisningen i denne timen, og de andre lærerne var støttelærere for enkeltelever. Elevene så forventningsfulle og glade ut da Nora presenterte det nye emnet. I samlet klasse førte Nora klassen gradvis inn i vikingtidens verden. Hun engasjerte elevene i klassesamtale ved å appellere til deres bakgrunnskunnskaper. Da hun trakk frem Norden - kartet og deretter Europa - kartet, fortalte hun og elevene sammen hvor nordmennene reiste i viking. En elev kunne fortelle at vikingene seilte på elvene for å komme sydover i Europa. Noen elever deltok aktivt i samtalen, og fikk svare etter tur etter hvert som de hadde hendene oppe. Andre elever ”putlet” med forskjellig, men så ut som om de fulgte med. Noen elever var det vanskelig å vurdere hvorvidt de fulgte med eller ikke. For meg så det

ut som om de fleste lyttet aktivt selv om de ikke deltok i samtalen. Den muntlige delen av timen varte lenge, men det var rolig og fokusert stemning i klassen.

Deretter tok de læreboka i bruk, og pratet sammen om bildet av et vikinghus og et vikingskip. De leste opplysninger ut av bildene, og så på overskriftene. De leste litt av teksten sammen ved at en og en elev leste høyt. Da Nora registrerte at elevene ble urolige og slitne av felleslesingen, gav de seg med dette. Nora kunngjorde at det nå var tid for egenaktivitet: å skrive overskrift i bøkene sine, å fargelegge vikinger på kopierte ark, svare på oppgaver og tegne fritt fra et utvalg valgfrie oppgaver. Det var egentlig meningen at elevene skulle arbeide individuelt med oppgavene, men noen elever arbeidet sammen om samme bok.

En elev kom bort til Nora og spurte om han kunne sitte sammen med en annen elev. Etter litt nøling og under tvil fikk han lov hvis de greide å være stille. Etter en stund flyttet denne eleven "veggen" mellom de to pultene. Det var det som var så greit med disse pultene, sa han, at veggene kunne fjernes når de ville samarbeide. Kuber kalles disse pultene, sa Knut som "flyttet veggen". Så samarbeide gjorde de!

Da elevene arbeidet med farging, klipping og liming, ble det bevegelse og en viss uro i klasserommet. Mange elever var målrettet i det de foretok seg, så det ut som. Noen elever samarbeidet, eller bare pratet, mens andre arbeidet alene. Noen så ikke ut til å arbeide, men satt rolig ved pultene sine.

Nora så at arbeidet stoppet opp, litt etter litt. Hun bestemte seg for å slippe elevene litt før tiden. Det hadde vært en lang dag med mange teoritimer. Elevene sjekket etter oppfordring lekseplanen sin for å ta med de rette bøkene hjem. De måtte være stille og samle seg før de sa takk for i dag og gikk hver til sitt.

Jeg merket meg den gode atmosfæren, roen og flyten i denne timen. Elevenes nysgjerrighet og interesse ble stimulert ved oppstarten. Elevene ble ikke utsatt for unødig masing, men så ut til å vite hvilke rammer som det var best å holde seg innenfor (rekke opp hånda, snakke en om gangen, lytte, spørre om lov osv.). De hadde mulighet til å delta lyttende og aktivt i dialogen med læreren. Til tross for innføring i nytt tema, så jeg denne arbeidsøkten som en tradisjonell time med en grunnstruktur. Progresjonen er oppstart, helklassesamtale og samling om timens tema som første del av timen, og individuelt arbeid til slutt. Undervisningsmønsteret blir også beskrevet slik i forskning jeg har omtalt (jfr. 2.4.3). Jeg ønsket å finne ut om det var lagt til rette for elevdeltakelse og læringsstrategier i timen med dette undervisningsmønsteret. Noen elever var mer aktive enn andre i helklassesamtalen. Det er derfor vanskelig å vite hvor deltakende den enkelte har vært, og hvor mye av dette stoffet hver enkelt har appropriert. Særlig er det vanskelig å vite hvor aktivt elevene har lyttet når de ikke har deltatt i samtalen.

Nora ønsket å aktivisere elevenes forkunnskaper, og deres bidrag ble verdsatt og positivt bifalt av henne. Det er viktig læringsstrategisk for elevene å aktivisere bakgrunnskunnskapene de har. De får da en nødvendig "link" som kan lette tilnærmingen til tema og gjøre elevene engasjerte når de knytter det de kan fra før til det de skal lære nå. Jeg vet ikke om dette er blitt

forklart og satt ord på, slik at elevene har fått lære hvorfor dette er viktig. Slik 'frontlasting' var trolig en god tilnærming til vikingtida for de av elevene som deltok aktivt i samtalen.

Fargeoppgaven av mennesker i vikingklær så ut til å være motiverende for elevene, og en rolig avrundning på timen. Jeg lurer likevel på hvordan elevene gjennom aktivitetene i klasserommet ble stimulert til nysgjerrighet og undring. Lurte elevene for eksempel på hvordan de farget klær på vikingenes tid, og hva klærne var laget av? Kanskje snakket de om slike ting senere, slik de snakket om vikinghusene i denne timen. Da jeg kom tilbake til skolen i mai, hang det flotte plakater i klasserommet om vikingtida. Min informasjon om dette temaet i klassen begrenser seg til denne innføringstimen og avslutningstimen, der de arbeidet med et kryssord. Elevene kan derfor ha arbeidet variert med stoffet i temaperioden uten at jeg har sett det. Variasjon mellom flere læringsformer innbyr til variert læringsstrategisk arbeid.

Helklasseundervisning kan kalles frontalundervisning, og blir ofte assosiert med monologisk og presenterende undervisning. Selv om oppstarten i denne timen var helklassesamtale, observerte jeg en dialogisk grunnholdning i interaksjonen mellom Nora og elevene. Samtalen da de så på kartet i fellesskap og snakket om hvor vikingene reiste var et godt redskap til støtte for elevenes læring. Timen opplevdes fra min side som en god læringsøkt, med en fin grunnstemning i klassen og elever som så ut til å trives med læringsoppgavene. Jeg vet imidlertid ikke noe sikkert om deltakelse og engasjement hos hver enkelt av elevene. Vi skal nå se nærmere på en undervisningsøkt om land i Europa. Elevene jobbet etter en "oppskrift".

På elevenes oppskrift var det listet opp konkrete oppgaver som skulle utføres. Overskriften på arket deres var "Arbeid med land i Geografi". Videre stod det: "Du skal: skrive fin overskrift og tegne flagget, verdensdel, naboland, hovedstad... Kart: Skriv på navn og fargelegg. Skal limes i arbeidsboka. Svar på spørsmålene med en setning ..." osv.

Ved starten av timen ble elevene bedt om å finne bøkene sine. "De som skal si noe, må rekke opp hånden. Ellers må dere være stille", sa en av de tre lærerne. "Vi skal bare forklare, så skal dere få jobbe". Nora tok elevene inn i emnet ved å snakke litt om kjennetegn ved Spania. De så på bildet av et frimerke med tyrefekting som motiv. En elev mente at det nå var forbudt med tyrefekting i Spania fordi det er dyremishandling. "Det visste jeg ikke, men det er fint hvis dyremishandling blir forbudt", sa Nora. Elevene fikk nå beskjed om å gjøre ferdig arbeidet med Spania, og så gå videre til Italia.

Det så ut som om elevene likte denne måten å jobbe på. De hadde en oppskrift som lot dem arbeide i egen takt og kanskje gjøre mer ut av kreativt arbeid med tegninger og overskrifter enn ellers. Elevene jobbet og pratet lavt med hverandre. Det virket som om det var greit at de pratet sammen så lenge støynivået var lavt. Arbeid med kart så ut til å engasjere elevene.

Timen om land i Europa inngikk i en større helhet, der elevene skulle følge visse prosedyrer i arbeid med ulike land. I det tradisjonelle undervisningsmønsteret har elevene blitt lovet gjennom timene etter lærernes instruksjoner. I denne timen var instruksjonene formulert i en oppskrift, som elevene fulgte etter hvert som de kom til de forskjellige punktene. Slik var denne timen noe annerledes enn de ”vanlige”. Da jeg spurte om å få komme tilbake på et senere tidspunkt, ba jeg om å få se arbeid med læringsstrategier dersom dette passet med lærernes planer. Jeg antar derfor at hensikten med oppskriften var at elevene skulle lære seg en god strategi i arbeid med geografikunnskap, for å innarbeide fremgangsmåter som elevene kunne overføre fra land til land. Jeg antar at prosedyren/opskriften var modellert og forklart for elevene. Dersom oppskriften fungerte som et godt læringsredskap, muligheter for å jobbe i eget tempo og i tråd med egne forutsetninger, lærte elevene en god læringsstrategi. Prosedyren som elevene skulle følge, fortalte imidlertid ikke noe om arbeidsform.

Det ble uttrykt at elevene skulle arbeide alene, slik at det ble arbeidsro i klassen. Jeg oppfattet det som underforstått at lærerne skulle gå rundt, hjelpe og svare på spørsmål. Elevenes læring skulle ellers foregå mellom den enkelte eleven, læreboka og egen arbeidsbok. For noen kan det være vanskelig å finne ut av oppgavene på egenhånd. Det var fire lærere i timen, og nesten tretti elever, så lærerne hadde det travelt. Noen elever snakket med hverandre, da de satt ved kuber som innbyr til samtale, og noen gikk til andre i klasserommet for å snakke med dem. Elevene ble hanket inn igjen når det ble for mye surr, når støynivået steg og uroen spredte seg.

Uro i klasserommet er en utfordring for lærere og elever. Negativ uro i form av bråk og tull hindrer læring og må motarbeides. For å holde seg til læringsaktivitetene, trenger elever god støtte og tilgang til nødvendige redskaper. Vi må kanskje akseptere og etterstrebe positiv uro som inntreffer når elever engasjerer seg i arbeid med liv og lyst.

4.3.5 Oppsummering av forskerspørsmål 2

Forskerspørsmål to har behandlet læringsaktivitetene i 6.klasserommet med tanke på faginnhold, læremål, handlinger og handlingsgang i timene. Funnene mine er basert på elevenes ytringer knyttet til de to timene før intervjuene, og mine observasjoner av de samme timene. Videre er funnene basert på observasjoner av en time om vikingtida og en time om land i Europa, begge i samlet klasse.

De fire elevene har alle fortalt at de lyttet mye og hørte på lærernes forklaringer. De to elevene fra det lille klasserommet oppfattet ikke seg selv som aktive i timene, og Eirik knyttet aktivitet helst til fysisk aktivitet. Jeg opplevde at de to hadde litt vage og unyanserte oppfatninger om innhold og handlinger sett i forhold til mine observasjoner, og antar at dette kan ha sammenheng at de ikke deltok så aktivt i timen. De to elevene fra det store klasserommet oppfattet seg selv som aktive. De viste god oversikt over lærestoff og handlinger, og viste forståelse av sammenhengen mellom sin egen deltakelse og sin egen læring. Samtale i klasserommene foregikk mellom lærer og elever, ikke elever imellom.

Som oftest startet timene med en gjennomgang av dagens lekse. Tilbakeskuing til lærestoffet fra sist gang er et læringsstrategisk utgangspunkt for videre arbeid. Denne sekvensen hadde ofte form som en helklassesamtale, der lærer stilte spørsmål, elevene rakk opp hendene og en av dem fikk svare, før læreren oppsummerte og stilte nye spørsmål. Ved deltakelse i samtalen hadde elevene mulighet for å få en felles forforståelse av det nye lærestoffet. Deretter loste lærerne elevene videre til dagens tema, der de forklarte og fortalte hva elevene skulle gjøre. I det store klasserommet arbeidet elevene individuelt med oppgaver knyttet til læreboka, eller oppgaver på ark. I geografitimen arbeidet elevene individuelt etter en oppskrift med varierte oppgaver, der de skulle følge en prosedyre i arbeidet. Selv om lærere gikk rundt for å hjelpe, kan elever ha opplevd å bli overlatt til seg selv og sine egne forutsetninger. I et sosiokulturelt perspektiv er dette uheldig, og særlig for elever som strever i dialog med lærebokas fagstoff.

Jeg fant at undervisningsmønsteret i det store klasserommet i grove trekk kan beskrives ved en grunnstruktur med oppstart og tilbakeskuing som helklassesamtale og deretter individuelt arbeid. Timene ble ofte avsluttet uten tydelig oppsummering, med rydding. Det var ulik vektlegging av timens forskjellige elementer, men jeg skimtet likevel denne faste strukturen og todelingen bak variasjonene. Samtale mellom elevene var ikke integrert i denne strukturen.

Disse funnene gir grunnlag for drøfting i kapittel fem. Spørsmålet er om læringsaktivitetene gir rom for arbeid med LS gjennom deltakelse i dette undervisningsmønsteret som jeg har beskrevet. Drøftingen i del fem vil dreie seg om hvordan elevene deltar i læringsaktivitetene, om elevene får lære gjennom samspill, og om de får nødvendig støtte i læringsarbeidet sitt. I det følgende setter jeg fokus på hvordan lærerne støtter elevene ved å modellere læringsstrategier i klasserommet, slik at elevene lærer å tenke høyt sammen.

4.4 Hvordan tenker læreren høyt sammen med elevene?

I det tredje forskerspørsmålet spurte jeg hvordan læreren modellerte strategibruk, og hvordan læreren verbaliserte sin tenkning. Når læreren modellerer en læringsstrategi, da sier hun ikke bare hva elevene skal gjøre, da gjør hun det som elevene skal gjøre ved å vise og forklare hvordan hun går frem. Hun drar elevene med seg ved å tenke høyt sammen med dem. I arbeid med en tekst, kan læreren snakke høyt sammen med elevene for å modellere hvordan vi først ”får øye på” tankene våre når de kommer ut som ord. For å forstå et lærestoff må vi derfor sette ord på tanker og kunnskaper. Å modellere er å verbalisere, slik at fremgangsmåter og tanker blir formulert eksplisitt. Modellering og verbalisering er slått sammen under paraplyoverskriften om hvordan læreren tenker høyt sammen med elevene. Høyttenkning er basert på dialog og intersubjektiv forståelse, og skiller seg fra ren enveisformidling. Læringsstrategiene som jeg listet opp i forskerspørsmålet ”... for eksempel logg, tankekart, kose - og detaljlesing, Venn-diagram, tokolonnotat og understreking...” ble ikke observert da jeg var til stede i klasserommet. Disse kan ha vært gjennomgått tidligere. Elevenes beskrivelser av tankekartet kan tyde på at dette er et velkjent redskap for dem.

I det følgende vil jeg fortelle om hvordan Lise arbeider med lesesirkelen i den lille gruppen hun har i norsk (jfr. 4.2.1). Elevene inntok fem forskjellige roller i en gruppe. De lærte ulike læringsstrategier i arbeid med tekst, slik at kobleren tenkte og arbeidet på en annen måte enn illustratøren osv. Jeg var til stede i en time da arbeidet med lesesirkelen var i startfasen.

4.4.1 ”Dere skal bli eksperter på egen rolle!”

Jeg er interessert i interaksjonen mellom Lise og de 8 elevene, og hvordan arbeidsaktivitetene går for seg her på det vesle klasserommet. Siden konteksten er viktig for å forstå hvordan Lise arbeider, rommer observasjonen mer enn bare modelleringen.

Denne norsktimen handler om lesesirkelen. Lise og elevene repeterer sammen hva de gjorde i forrige time. Gjennom dialog med elevene gjenkaller hun lærestoffet fra sist. Lise spør, elevene svarer, følger med og lytter når de andre elevene snakker. De slår fast at det finnes fem roller i lesesirkelen som det er viktig å kunne forstå før de skal ha sin spesielle rolle i lesesirkelen. Den ene rollen er sammenfatteren. En elev forteller at det er å si noe kort om innholdet i teksten. Så kommer en annen elev på at en rolle er å være ordleter. Som eksempel bruker Lise ordet ”orsaking”. Hun spør elevene om hvordan de kan finne ut hva dette ordet betyr. Elevenes forslag kommer opp på tavla: finne ut i ordbok, søke på internett, se i tekstboken i margin der ordforklaringer står, og spørre foreldre. Etter at elevene sammen har snakket om hvordan de kan gå frem for å finne ordforklaring, får en elev si at ordet betyr unnskyldning.

På tavla skriver nå Lise kobler. En elev sier at det betyr å finne sammenheng mellom innholdet i teksten og virkeligheten. Lise bruker eleven sitt svar, og skriver dette på tavla. Så lager hun et skjema som viser en kolonne for sidetall, en kolonne for hvilken scene i teksten

det er, og til sist en kolonne for virkeligheten. Under virkeligheten skal elevene skrive: "Dette minner meg om..." Slik kan elevene vise hvordan de kan kjenne seg igjen i det som skjer i teksten. Lise viser og modellerer her hvordan elevene kan lære å tenke som en kobler, ikke bare ved å fortelle om det, men ved å vise dem og hjelpe dem til å strukturere tankene sine. Hun har modellert en læringsstrategi for elevene.

Så blir illustratøren nevnt og forklart. En av elevene spør ut i klassen hvilken rolle som er "gøyest". Lise griper ideen, og lar elevene komme med sine meninger. På tavla skriver hun illustratørrollen og skriver streker for alle som velger den. Så skriver hun diskusjonslederen, og gir den poeng for hver som likte den best. Denne lille meningsmålingen vekker interesse hos elevene. Hun spør elevene på alvor, og de svarer like alvorlig. Etter "meningsmålingen" leder hun klassen på sporet igjen, og sier: "Dere skal bli eksperter på egen rolle!"

Nå skal de gå gjennom teksten "Isjenta". Slik jeg forstår det, skal denne teksten være utgangspunktet for rollene når de skal bearbeide og forstå teksten. De nærmer seg teksten ved å snakke sammen om bildene, og om hva de tror disse skal forestille. Ved å studere bildene sammen, blir de kjent med viktige begreper for innholdsforståelsen i teksten. I fellesskap undrer de seg over at jenta blir kalt isjenta når det er midt på sommeren. Er det mulig å være iskald når det er så varmt? Hvorfor føler jenta seg så kald, kan dette ha noe med hennes følelser å gjøre? Kan det hende hun blir kald inne i seg når de to andre jentene vender seg vekk fra henne? Lise snakker om hvordan det er å være inne i varmen, at du er sammen med noen, du er en del av et fellesskap, og at jenta som "iskald" er en metafor for de vanskelige følelsene for en jente som blir holdt utenfor. Elevenes oppmerksomhet er nå rettet mot tekstens innhold. Lise starter høytlesingen, og deretter får alle lese litt hver. Alle leser høyt i klassen, og alle følger med, om det går litt seint eller litt i rykk og napp. Teksten blir forståelig for alle, og ingen ser ut til å la seg merke med at elevenes leseferdigheter er litt ulike.

Jeg oppfattet læringsmiljøet i klassen som positivt og trygt. Det sosiale danner utgangspunkt for læring, derfor er læringsklima viktig. Alle turde å lese ut fra sine forutsetninger. Lise gikk rett på timens innhold og la de faglige premisene for læringsøkten. I lesesirkelen var det viktig at alle forstod de ulike rollene. Lise forventet at elevene deltok i klassesamtalen, og understreket dette ved positive kommentarer. Hun var tydelig og samtidig romslig; hun var bevisst på læringsmålet samtidig som hun "spilte på lag" med elevene. Da en elev kastet frem forslaget om "meningsmålingen", grep hun tak i dette. Hun kunne ha valgt å avvise det. I stedet valgte hun å møte elevenes initiativ. For elevene var det artig å snakke om hvilke roller de likte best. Ved å gi rom for dette lille avbrekket, var elevene klare til å gå videre.

Denne timen var en repetisjon av de fem rollene. Alle skulle forstå alle rollene, sa Lise. Dette var nødvendig før de skulle bli eksperter på en rolle. De snakket om hvilke læringsstrategier de kunne bruke når de var ordleter. Kobleren ble forklart mer inngående. Lise brukte forklaringen som en elev ga, og skrev denne på tavla: "Kobler: sammenheng mellom innhold i tekst og virkeligheten." Nå har de en felles forståelse av koblerens strategi for å forstå teksten. I fortsettelsen viste Lise et skjema på tavla. Mens hun tegnet skjema, fortalte hun hva hun

gjorde, og kom med eksempler. På tavla kunne elevene nå, som vist i figur seks, se et skjema som viste konkret hvordan de selv kunne tenke og arbeide som kobler.

”Kobler: sammenheng mellom innhold i tekst og virkeligheten”

sidetall	scene	virkeligheten
-	-	Dette minner meg om: -

Figur 6. Kobler - skjema som læringsstrategi.

Læringsstrategier som hjelper oss i ulike tankeprosesser er nyttige når de knyttes til en konkret lærings situasjon. Eirik var til stede i denne timen da Lise modellerte kobleren, og kunne gi eksempler på koblerens tenkemåte. Lars var ikke til stede, noe som kan forklare hvorfor han ikke husket lesesirkelen så godt med det samme. Vi kan tenke oss at elever som fysisk eller mentalt ikke er til stede, slik at de ikke får med seg lærerens modellering, vil kunne få problemer med helhetsforståelsen. Rollene måtte modelleres før elevene skulle gå inn i dem. Ellers vil det være vanskelig å forstå for eksempel dette koblerskjemaet. Gjennom modelleringen fikk elevene grunnlaget for arbeid med denne læringsstrategien. Eirik og Lars husket best sine egne roller i lesesirkelen. Slik ble de kanskje eksperter på egen rolle, slik Lise sa, selv om den helhetlige forståelsen av lesesirkelen ikke var på plass.

Lise tok elevene med inn i fortellingen om isjenta ved å snakke om teksten før de leste den. Denne teksten ville trolig være vanskelig tilgjengelig for mange hvis de ikke hadde nærmet seg denne teksten gjennom dialog. Ved å se på bilder, overskrifter og snakke om viktige begreper fikk elevene tilgang til innholdet i fortellingen, slik at de kunne bruke denne videre i sine egne roller. Lise ’bygget stillaser’ for elevene da hun ledet samtalen om ”Isjenta” og tenkte høyt sammen med dem. Det ble mulig for dem å strekke seg og de kunne agere som om de var ”et hode høyere” enn de egentlig var. For å hjelpe elevene inn i tekster, er verbalisering og andre lesestrategier gode støtteverktøy.

4.4.2 ”Inn i teksten”

Lise verbaliserte sin tenkning da de arbeidet med Isjenta på det lille klasserommet. Nå vil jeg se nærmere på hvordan Nora tok elevene i samlet klasse med inn i læreboka i timen om

vikingtida (jfr. 4.3.1). Overskriften her er lånt fra elevenes oppgavebok ”*Inn i teksten*”. Læreverket ”*God i ord*” legger vekt på at læringsstrategier skal gjelde på tvers av fag. ”Hugs å bruke leseknepa og strategiane når du les tekstar i andre fag enn norsk også” (Lundberg, Myrvold, & Stallemo, 2007, s. 22). De lure leseknepene som de ifølge boka lærte i 5.klasse, er detaljlesing, høyttenkning, kort og godt – setninger, koselesing, lærings skjema, logg, overskriftslesing, personkart, tankekart, tankespørsmål, tekstspørsmål, tokolonne -notat og understreking. Vi vet imidlertid ikke hvordan eller i hvilke fag elevene i denne klassen har møtt læringsstrategiene tidligere.

Gjennom lure leseknep skal elevene få hjelp til å nærme seg innholdet i tekster for bedre å forstå innholdet. Lesestrategier er innrettet mot skjønnlitteratur og mot sakprosa, som i lærebøker. Nora og elevene tok i bruk lure leseknep da de sammen snakket om hva overskriftene og bildene kunne fortelle om vikingtida. De ”tenkte høyt” sammen og fortalte om bakgrunnskunnskapene sine. Vi kan tenke oss at elevene nå var godt forberedt til å gå inn i teksten og forstå budskapet i den. De leste teksten, ved at en elev leste litt, og neste leste litt. Elevene leste så stille ”inne i seg” i takt med den som leste høyt, men ble urolige etter en stund. Da avbrøt Nora lesingen. Det krever mye konsentrasjon å lese i takt på denne måten. Arbeid med tekst er krevende, og lesestrategier kan gjøre tilnærming til lærebokstoff lettere.

Vi så at Nora gikk inn i teksten sammen med elevene, tok i bruk teknikker for å skaffe seg oversikt, fikk en god forforståelse med seg inn i teksten, men ble urolige etter en tid. Nora valgte å gå over til annet arbeid. Dersom hun hadde valgt å jobbe videre med teksten, kunne hun og elevene sammen definert *hva* de skulle *gjøre* med denne teksten og *hvordan* de skulle gjøre det. Lesingen kunne på denne måten hatt en uttalt hensikt og gitt elevene et mål for arbeidet som ville kreve aktiv deltakelse fra elevene. Eirik spurte om lesing virkelig kunne være en aktivitet (jfr. 4.3.3). Det kan være nødvendig å bruke noen ekstra grep - noen praktiske læringsstrategier - for å holde på elevenes oppmerksomhet i arbeid med tekst. Elevene vil trenge mye støtte og høyttenkning før de kan skaffe seg innsikt fra læreboka ved egen hjelp, og det vil være nyttig å tenke sammen med andre.

4.4.3 Oppsummering av forskerspørsmål 3

Modellering av læringsstrategier i 6.klasserommet var knyttet både til skjønnlitteratur og saktekster. Lise modellerte hvordan ”kobleren” i lesesirkelen kunne forstå tekst ved å

sammenholde scener i tekster med virkeligheten. Ved hjelp av et koblerskjema lærte elevene å sette ord på sine egne tanker om bokas fiktive virkelighet og deres egen opplevde virkelighet. Verbalisering inngikk som en del av dialogen mellom lærer og elev i 6.klasserommet, slik jeg har vist gjennom skildringene fra klasserommet. Da Lise snakket med elevene, viste hun hvordan hun selv tenkte. Hun svarte dem også med å vise hvordan hun forstod deres svar. Gode dialoger mellom lærere og elever kan hjelpe elever til metakognisjon.

I arbeid med tekst har jeg sett hvordan Nora nærmet seg tekst gjennom klassesamtale, og slik skapte en forforståelse av tekstens innhold. Jeg har reflektert over alternative måter å gå videre i tekstarbeid, der verbalisering vil være et sentralt element. Videre har jeg sett og hørt Lise tenke høyt sammen med elevene før de skulle lese ”*Isjenta*”. Jeg antar at Lises samtale med elevene bidro til en forståelse det ville vært vanskelig for dem å oppnå på egenhånd.

Det er viktig for elevenes læring å sette ord både på det de kan og det de ikke forstår. Vi tenker videre etter hvert som vi snakker, gjennom ytre og indre dialog. Det er derfor ikke nok at lærer verbaliserer. Elevene må selv få muligheter til å sette ord på sin læring utover det som foregår mellom læreren og dem. Dette vil bli omtalt i det neste spørsmålet som handler om hvordan elevene fikk arbeide med læringsstrategier i tråd med sine forutsetninger.

4.5 Å lære ut fra egne forutsetninger og interesser

I forskerspørsmål fire spør jeg om når elevene opplever at de ’lærer å lære’ ut fra egne forutsetninger og interesser, slik at de får hjelp og støtte, og får lyst til å lære. I denne siste delen forteller jeg om noen forutsetninger som må være til stede for at elevene skal kunne delta i læringsaktivitetene i klassen. Jeg ønsker å finne ut hva elevene anser som viktig for dem. Elevenes egne interesser og forutsetninger handler både om elevene som gruppe, og om elevene som enkeltindivider. Begge disse hensynene må overveies med tanke på tilpasset opplæring og inkludering. Jeg ønsket å få vite noe om hvordan elevene ønsket å få hjelp og støtte, slik at de fikk mulighet til å delta i læringsfellesskapet og ble motivert til å lære. Motivasjon henger sammen med mulighetene for deltakelse i fellesskapet, og i vekselvirkning med elevenes egeninnsats. I dette kapitlet vil jeg i stor grad ha bruk for en vid og helhetlig forståelse av læringsstrategier og tilpasset opplæring, der jeg går utover konkrete metoder ser på kontekstens betydning for elevenes lærekår i klassen. Det sosiale fellesskapet er viktig.

4.5.1 "Det er bra at vi får lov å spille fotball og være med venner. That`s it!"

Elever må trives for å være deltakere i læringsfellesskap. Vennskap og tilhørighet er ifølge elevene viktig for elevers trivsel og læring. Knut tegnet et harmonisk bilde fra klasserommet da han fortalte om "påskeverkstedet": "Det var litt sånn koselig, det var stille og folk sitter og snakker med hverandre, nesten sånn som på nissens verksted, vi sitter og lager fine ting." Jeg fornemmer den lune atmosfæren, og ser tydelig at det er viktig å være del av fellesskapet.

Kort og greit pekte Lars på det som var bra med skolen: "Møte venner!" Eirik utdypet det en tanke: "At vi får lov å spille fotball og være med venner". Så setter han punktum: "That`s it". Slik ga elevene uttrykk for at trivsel og det sosiale må tas på alvor som en grunnleggende forutsetning for læring, selv om skolehverdagen ikke må reduseres til fotballspilling med venner. Elevene vitnet om skolens betydning som sosial arena. Friminuttene var aller kjekkest i sol og fint vær, sa Knut. De små, nære og trivielle ting har betydning i skolehverdagen. Små justeringer, med utgangspunkt i elevenes perspektiv, kan skille "kjedelig" fra "gøy" i timene.

4.5.2 "Når det er kjedelig da går det bare litt treigt"

Elevene i undersøkelsen betegnet noen ganger aktiviteter som kjedelige. De ga uttrykk for at aktivitetene ikke engasjerte dem. Da vil ingen læringsstrategier kunne hjelpe. Konsekvensen kan bli at elevene ikke ønsker å delta. Det kan likevel være at ordet kjedelig brukes som et munnhell, og kanskje dekker andre ord som riktigere beskriver elevenes opplevelse. Ved å lytte på en pedagogisk måte ønsket jeg å høre hva som lå bak elevenes ytringer.

Det var ikke kjedelig for Kari å lære å lage mat, for hun kunne tenke seg å bli kokk. Dette hadde hun bruk for, og i tillegg "skal det være litt gøy". Knut sa at han likte godt å arbeide med geometriske figurer. "Det hadde jeg veldig lyst til å lære meg," sa han. Lars sa at han prøvde å se bilder for seg når han skulle lære noe, for da trodde han at det ble lettere å forstå. Han likte godt å tegne, men det var ikke så ofte han fikk gjøre det. Mye av det inne i timene er litt kjedelig, sa han. Eirik ville ha mer "action", for inne var det "døll kjedelig". Kari pekte på at det var gøy når "det er litt sånn ... ikke alt for vanskelig. Eller hvis det ikke er alt for lett." Det var viktig å ha sansen for aktiviteten, for "når det er kjedelig da går det jo bare litt treigt." I fritiden kan elevene bruke tiden som de vil. "Men på skolen må du liksom følge regler. Altså sitte og følge med...", sa Knut.

Elevene har forskjellige forklaringer på hvorfor noe er kjedelig. Slik jeg forstår det, dreier det seg i hovedsak om at det er for vanskelig eller for lett, eller at tema eller arbeidsform ikke engasjerer eller sporer til deltakelse. Dette er en viktig utfordring når elever skal 'lære å lære'.

Mobbing var et tema som berørte elevene. Kari og Knut fortalte at de hadde skrevet fortelling, hatt skuespill og skrevet faktasetninger om mobbing. Knut fortalte at medelever skrev om "sterke ting" som følge av mobbing, og Kari la vekt på at en tankeprosess ble satt i sving gjennom disse læringsaktivitetene. Ut fra dette vil jeg anta at disse aktivitetene har gitt tilgang til gode læringsstrategier for elevene, da læring er mer enn å forstå "tørt" fagstoff. Knut forklarte om forskjellen på erting og mobbing. "Jeg har av og til blitt ertet og sånn, men det glemmer jeg. Men hvis du blir mobbet sånn hele tiden, *det* er ikke noe gøy." Elevene hadde trolig i utgangspunktet en spontan, hverdagslig forståelse av mobbing. Deres hverdagskunnskap ble knyttet sammen med skolekunnskap. Slik ble grunnlaget lagt for en helhetlig forståelse. Gjennom ulike sjangre fikk elevene belyst problemet fra flere kanter slik at de kunne reflektere på et bredt grunnlag. Nærhet til elevenes livsverden engasjerte dem.

Det må legges til rette for differensiering og vurderes hvordan valg av strategier, lærestoff og læringsformer kan engasjere. Av og til er det full klaff. "Hvis det er litt sånn: Å JA! Dette var gøy! Å JA! Dette var spennende! Da er det jo maks ytelse!" sa Knut.

Samtale er vektlagt som grunnleggende for læring i sosiokulturell teori og i en helhetlig forståelse av arbeid med læringsstrategier. Observasjoner og elevuttalelser vitner om at elevene ønsker å snakke sammen i læringssituasjoner. Jeg lurte derfor på hvilke regler og rutiner de hadde for dette i 6. klasserommet.

4.5.3 Er det lov å snakke sammen?

Både Kari og Knut, Eirik og Lars trakk frem at det er positivt å kunne snakke sammen med andre under læringsaktiviteter. Eirik og Lars sa at de liker å sitte med hverandre. De pekte samtidig på at veggene på det store klasserommet skilte dem fra hverandre.

Mari: Du liker at dere får sitte med hverandre?

Lars: Ja.

Mari: Hvordan er det egentlig dere sitter i timene nå da?

Eirik: Vi sitter langt fra hverandre.

Lars: Ja. Og så ... Vegger skiller oss fra hverandre. Det er dumt.

Eirik: Det er mye bedre når vi kan sitte to og to i lag.

Lars pekte på at kubenes skillevegger skapte en egen sone for hver elev. Hvis vi kaster et blikk tilbake til ”vikingtiden”, ser vi at Knut og en annen elev fikk lov til å sitte sammen og samarbeide (se 4.3.4). Knut flyttet veggen mellom sidemannen og ham, slik at de lettere kunne snakke sammen. For Knut var det greit at skilleveggene kunne løftes vekk etter behov. ”Det er mye bedre når vi kan sitte to og to i lag”, sa Eirik. Jeg har ikke vært så mye i klassen at jeg vet hvor ofte veggene åpnes og gir rom for samtale mellom elevene. I forskning er det rettet oppmerksomhet mot at måten elevene sitter på ikke alltid samsvarer med måten de skal arbeide på (Klette, 2004). Det er derfor relevant å stille spørsmål ved hvordan kubene brukes i det store klasserommet, og hvordan pultrekkene brukes i det lille.

Lesesirkelen var en arbeidsform som elevene selv hentet frem som eksempel på samarbeid i gruppe. Elevene har altså deltatt i arbeid med læringsstrategier der samarbeid var en integrert del av læringsprosessen. Med tanke på at læring har sitt utspring i det sosiale, er jeg opptatt av om elevene får snakke sammen også på det jevne, i skolehverdagen. Da jeg spurte om elevene snakket sammen to og to i forrige time, sa Lars: ”Nei, vi gjorde ikke det...” På spørsmål om de gjorde det ofte, sa Lars at det hendte på det store klasserommet. ”Gjør vi? Snakke sammen?” sa Eirik da. Han tenkte kanskje på akkurat de to, mens Lars tenkte generelt på det å snakke sammen. Eirik og Lars ga uttrykk for at det var viktig for dem å sitte sammen, men ga ikke entydige svar om de opplevde at de ofte fikk samarbeide med andre.

Da jeg spurte Kari og Knut om hvordan de hadde arbeidet forrige time, svarte Kari: ”Vi snakket ikke med andre. Vi hadde ikke sånt gruppearbeid eller noe sånt. Vi jobbet alene!” Knut svarte: ”Jeg hjalp sidemannen min litegranne. Det var et eller annet ord han ikke skjønte.” Den timen handlet om adjektiv i helklassesamtale først, og individuelt arbeid med blant annet direkte og indirekte tale siste del av timen (jfr. 4.3.1). Kari og Knut slo fast at det ikke skulle være samarbeid da. Knut hadde likevel hjulpet en medelev. I ”europatimen” og i ”vikingtiden” fant jeg at elevene skulle arbeide individuelt, men at mange snakket sammen og hjalp hverandre, og at dette ble akseptert hvis det ikke ble for mye uro. Det finnes ofte ”taus kunnskap” på skolen. Jeg er usikker på hvilke retningslinjer som gjaldt i klasserommet, og lurer på om dette med å snakke sammen kan være del av slik taus kunnskap, noe underforstått, om regler i klasserommet. Knut sier noe om dette. Det er viktig å få til noe selv, ”... for ellers blir du jo bare sittende der å ha oppe hånden. Og da blir du liksom sur og lei.” Jeg spurte hva han kunne gjøre i stedet for å ha hånden oppe.

Knut: Jeg kan jo bare snakke rett ut, men det gjør jeg jo ikke. Det er ikke lov.
 Mari: Så det gjør dere ikke?
 Knut: Nei. Jeg kan spørre sidemannen òg om hjelp.
 Mari: Får dere lov til det?
 Knut: Ja, hvis læreren er veldig opptatt, så bare gjør vi det.
 Mari: Men egentlig ikke?
 Knut: Det vet jeg ikke
 Mari: Det har du ikke tenkt så mye på kanskje?
 Knut: Men hvis sidemannen spør meg om en oppgave og læreren er i andre enden av klasserommet og sånn, da svarer jeg. Sånn at da slipper de å sitte og vente på læreren hvis de ser at det er mange andre som har oppe hånden.
 Mari: Så det kan være lurt å hjelpe hverandre da i stedet for å sitte og vente?
 Knut: Ja. Så kommer vi oss videre. Så lærer vi kanskje litt av hverandre på den måten òg.

Knut introduserte muligheten for å snakke med sidemannen. Hvis læreren var opptatt, da ”bare gjør vi det”, som han sa. Han svarte ikke på spørsmålet om det var lov eller ikke, men slo fast at de samarbeidet av praktiske grunner og for å lære av hverandre. Hensikten med det individuelle arbeidet har vært at elevene skulle arbeide på egenhånd med lærestoffet, med mulighet for å få hjelp ved behov av lærerne som sirkulerte i klassen. Det ble noen ganger sagt at elevene ikke skulle snakke sammen, at det ikke var nødvendig, og at de ville finne svarene i bøkene. Når dette er sagt tydelig, er det ikke til å misforstå for elevene. Da er det ikke lov å snakke sammen. Imidlertid så det ut til å bli akseptert at elevene snakket litt sammen innimellom når støynivået var på et akseptabelt nivå. Lærerne korrigerer når uroen økte. Dette kan være forvirrende for elevene, slik at de ikke helt vet om det er den tause eller den uttalte kunnskapen som gjelder. Elevene trenger etter mitt syn å snakke faglig sammen ofte, og de har behov for klare retningslinjer for når de skal samarbeide eller arbeide alene, med begrunnelser for valg av læringsformer.

Elevene visste at de måtte rekke opp handa for å få hjelp. I skolen lærer elevene å vente på tur og dele på oppmerksomheten. Imidlertid kan dette by på problemer for aktive elever som ønsker å lære. ”Altså - vi er jo en veldig stor klasse, vi er tretti når vi er alle sammen ... Hvis det da er tretti stykker, og 20 av dem trenger hjelp, da kan det bli litt lenge og vente”, sa Knut. ”Vi kan nesten sitte hele timen og rekke opp hånden da”, sa Kari. Det kom frem i elevintervjuene at de forstår at lærerne ikke alltid likte at de samarbeidet, fordi ”... vi bråker, da tror de vel vi snakker bare sånn litt utenom”, som en av dem sa.

4.5.4 “Det går jo an å sitte to og to og hjelpe hverandre for eksempel og samarbeide”

Det kan vel hende det blir litt bråk og uro når elever snakker sammen, mente jeg. Kari var enig: ”Det kan bli litt sånn mye snakking om ikke bare det vi holder på med, og litt bråk.” På spørsmål om hvordan bråk og uro kunne forhindres, vet ikke elevene helt hva de skal svare. En av elevene mente at læreren måtte være tett på elevene, men det er vel ikke alltid like lett når de er mange elever i klassen. En annen forslo at de måtte øve mer på det. Jeg spurte Kari og Knut om det ble mye uro da de jobbet med lesesirkelen, som jo var et samarbeidsprosjekt.

Mari: Ble det mye bråk og uro da?

Knut: Nei, for da gikk vi jo til separate rom, så noen satt der inne i klasserommet, og så gikk noen ned i gangen...

Kari: ... og så satt noen her på grupperommet, og så måtte vi jo snakke og forklare og sånn, så det var ikke mye tid til snakk.

Mari: Så det var ikke mye tid til utenomstakk?

Knut: Jo, hvis vi ble fort ferdig, så kunne vi jo godt snakke om ting

Kari: Men det ble ikke så mye bråk!

Elevene gjorde rede for en arbeidsform der samarbeidet var planlagt og organisert på en slik måte at det ikke var rom for bråk og uro. De var fordelt på ulike rom slik at de ikke skulle forstyrre hverandre, og de hadde læringsmål som innebar at de måtte fortelle de andre om sin rolle. Det var forventet at de skulle arbeide med lærestoffet. Elevene pekte her på muligheter ved organisering og tydelighet knyttet til læring. Samarbeid er trivelig og motiverende, men hensikten med samarbeid er først og fremst å lære av hverandre.

Men det er en fare for at elevene skal komme for lett vint til svaret, mente Kari. Vi kan ikke bare si svaret, for folk må jo tenke selv, sa hun. Både Kari og Knut var opptatt av å hjelpe medelevene et steg videre, for eksempel ved å peke på stedet i teksten der svaret, eller å gi tips på andre måter. ”Da leter de selv”, sa Kari. Slik kan de to ’bygge stillaser’ for medelever.

Eirik og Lars mente det var greit å si svaret, så ble de fortere ferdig. Jeg oppfattet det slik at elevene tenkte at det finnes et riktig svar, men dette trodde de litt forskjellig om. ”Det kan være forskjellige svar”, sa Eirik. ”Vi kan skrive det opp litt forskjellig, men uansett er det *det* riktige svaret”, sa Lars. Kanskje har ikke elevene tenkt på dette før, men det kan virke som om Lars tar dette for gitt. Slik speiler Lars den tause kunnskapen; objektiv kunnskap finnes.

Kari og Knut fulgte på en måte to ulike spor da jeg spurte elevene om de kunne arbeidet på andre måter enn individuelt i norsktimen

- Knut: På den måten gikk det vel egentlig mest inn i hodet og ikke rett ut igjen, men det går vel kanskje an å lære det på andre måter og.
- Mari: Hvorfor tror du det gikk inn i hodet og ikke ut igjen nå da?
- Knut: Fordi at nå skrev du ned og... Ikke bare at læreren forklarte det. Men vi skrev ned *selv*. Og da husker du det.
- Mari: Du husker det når du får arbeide med det selv?
- Kari: *Jeg* kan huske det hvis jeg arbeider *sammen* med noen.
- Mari: Så det var en annen måte dere kunne gjort det på?
- Kari: Det går jo an å sitte to og to og hjelpe hverandre for eksempel og samarbeide. Det går jo an.
- Mari: Hva er det som kan være fordelene med *den* måten å jobbe på da?
- Knut: Du skriver det ned, og liksom... Du skjønner hva du kan gjøre. Du vet hva du skal skrive.
- Kari: Du har liksom en å hjelpe... og du sitter med en... Hvis du ikke *kan* det, så kan du spørre han eller henne om hjelp... Hvis han eller hun ikke får det til, så kan jo *du* hjelpe.

Knut la vekt på at den måten de fulgte i timen var en god måte, fordi det da gikk ”rett inn i hodet og ikke rett ut igjen”. Hans forståelse speiler tradisjonen som innebærer at kunnskap er noe som finnes utenfor oss: Vi må passe på å få tilegnet oss kunnskapen, slik at vi får den inn i hodene våre før den forsvinner igjen. Han la også vekt på at det han selv gjør er uttrykk for at han forstår og vet hva det handler om, og at hans egen aktivitet er viktig når han konstruerer sin egen kunnskap. Kari hevdet at hun husker lærestoffet bedre gjennom samarbeid, der hun la vekt på gjensidigheten i det å hjelpe hverandre når den andre ikke forstår. Jeg spurte hva Kari og Knut ville gjøre hvis de skulle lære seg et nytt, vanskelig lærestoff fra en bok.

- Knut: Da vil jeg helst jobbe med noen andre kanskje. Og lage meg noen tankekart og lese om det selv. Og så lage litt fakta og være med andre, hvis det er noe jeg ikke skjønner. Sånn at de kan forklare.
- Kari: Da kunne du vært der sånn i grupper og snakket om det og lage litt tankekart sammen om hva vi tenkte på og det, og kanskje lese litt sammen.
- Mari: Ja, er det nødvendig å lese om det?
- Kari: Ja, men det er ikke *så* gøy!

Kari og Knut nevnte mange konkrete læringsstrategier de ville ha valgt i møte med vanskelig lærebokstoff. Begge to fremhevet at en god læringsstrategi ville være å jobbe med noen andre. De var også inne på at det kunne være lurt å veksle mellom det å lese alene og så snakke sammen, å lage fakta alene og sammen, å skrive punkt eller tankekart og snakke sammen og forklare for hverandre det de ikke skjønner. Elevenes konkrete forslag innebærer at de må bruke tid på arbeid med tekst. Vi ser at Kari ikke synes det er så ”gøy” å lese lærebokstoff,

men at det kan bli meningsfullt når de arbeider sammen om det. Det mest effektive ville kanskje være bare å lese gjennom det hele, men disse to har forstått at hensikten er å forstå, ikke å komme seg gjennom.”Og da lærer vi hva det betyr og...”, sa Kari.

Jeg har funnet at både Kari og Knut, Eirik og Lars synes det er viktig for læring å få lov til å snakke sammen og hjelpe hverandre: Gjennom samarbeid er det lettere å forstå og mer motiverende å arbeide med vanskelig stoff. Det er praktisk å ”avlaste” læreren, bruke tiden fruktbart og med mindre tid på venting. Det var litt uklart for meg om og når det var lov å snakke sammen i timene. Det var uttalt at elevene skulle arbeide individuelt, men kunne likevel oppfattes som at elevene på eget initiativ kunne henvende seg til hverandre dersom det ikke ble for mye uro i klassen. Klare retningslinjer gir forutsigbarhet for elevene. Kari og Knut pekte på at samarbeidet i lesesirkelen ikke førte til bråk fordi det var godt organisert og fordi elevene hadde en oppgave som krevde deltakelse. Elevenes ytringer speiler ulike syn på kunnskap, både at det finnes objektiv kunnskap, at kunnskap må tilegnes eller overføres, at de selv kan skape kunnskap og at de kan skape kunnskap sammen med andre. Jeg har imidlertid funnet at de enes om at det er en god læringsstrategi å jobbe med andre for å lære av hverandre. ”Det er bedre når vi kan sitte to og to i lag”, sa Eirik. (jfr. 4.5.3).

Av og til er stoffet vanskelig, og for noen er skolens teoristoff tyngre enn for andre. Noen trenger noe ekstra for å oppleve tilpasset opplæring, og derfor er denne klassen av og til delt. I begge gruppene er det et mangfold av elever, men i den lille gruppen er det elever som av ulike grunner trenger mer tid, trenger å være i en liten gruppe, trenger å få tettere oppfølging, trenger å få lese høyt sammen osv. Vi skal se hvilke faktorer de fire elevene pekte på med tanke på behov for hjelp og støtte for å kunne delta i klassens læringsfellesskap.

4.5.5 “Altså... det er vanskelig å sitte alene ...”

Eirik og Lars fortalte i det følgende om hvordan de kan hjelpe hverandre når de sitter sammen, og hvor vanskelig det kan være å sitte alene. De var enige om fordelene ved samarbeid og ulempene ved det å sitte alene, men kanskje snakker de ut fra to ulike situasjoner. Det kan høres ut som om Eirik er mer opptatt av det sosiale slik at de ”kan snakke innimellom”, som han sa. Lars er opptatt av å kunne spørre om hjelp, Eirik var opptatt av at han kunne hjelpe – og få den andre i godt humør. Lars var litt mer alvorlig når han fortalte at det var vanskelig å sitte alene. Han lette etter ord som beskriver hvordan dette kjennes.

Mari: Hvilke fordeler kan det ha å samarbeide, tror dere?
Eirik: Vi blir forttere ferdig. Pluss at du kan snakke innimellom med han du samarbeider med.
Mari: Ja, hva er vitsen med å snakke med han du samarbeider med da?
Eirik: Da kan du spørre han om ting.
Mari: Hjelper det å spørre naboen eller en venn om ting?
Lars: Ja. Da kan du spørre om hjelp. Den ene vennen kan forklare det til den andre hvis han ikke skjønnte det skikkelig.
Eirik: Sånn som at jeg hjelper han kjempemye i geografien!
Lars: Ja.

Mari: Hvilke fordeler er det med å arbeide alene i klassen da?
Lars: Nei, det er litt verre for meg!
Mari: Hvorfor det da, Lars?
Lars: Altså... det er vanskelig å sitte alene ...
Eirik: ... og i ro!
Lars: JA.
Mari: Hva er verst – det å sitte alene, eller det å sitte i ro? Eirik?
Eirik: Jeg synes det er verst begge deler.
Mari: Hva er det så er så vanskelig med det å være alene, Lars?
Eirik: Jeg vet det, jeg vet det.(Eirik har veldig lyst til å svare)
Mari: Lars?
Eirik: Det går veldig mye på det med konsentrasjonen!
Mari: Kan vennen hjelpe deg med konsentrasjonen?
Lars: JA, kanskje.
Eirik: Det er lettere hvis vi kan hjelpe hverandre. Jeg kan få hvem som helst i godt humør!

Lars følte seg trolig hjelpeløs når han satt alene. Han oppfattet ikke seg selv som ”flink til å være aktiv”. Mens Eirik pratet, kanskje i tide og utide, var Lars den som trengte tid til å tenke. Han ga uttrykk for at det kan være kjedelig i mange av fagene, og husket hvordan det var før han gikk i 5.klasse da han følte at han fikk alt bedre til. Så endret det seg.”Ja, da begynte det å bli verre. Da ble det bare verre og verre”, sa han. Lars ga slik uttrykk for at noe var vanskelig på skolen. Jeg spurte elevene hva de gjorde når de trengte hjelp. ”Vi må i hvert fall rekke opp hånden hvis vi trenger hjelp”, sa Lars. ”Sitter!” sa Kari. ”Prøver!” Knut gikk videre: ”Sitter egentlig og prøver å finne ut ...” ”... og prøver på egenhånd. Ser over det en gang til”, sa Kari. Eirik sa at han la seg ned med hodet på pulten og ventet på at svarene skulle dette ned i hodet på ham. ”Så plutselig får jeg svarene”, sa han. Men *det* skjedde ikke med Lars.

Lars: Jeg bare... Så sitter jeg der og prøver å tenke, og så kommer jeg ikke på noe, og så forsvinner svaret jeg *nesten* kommer på. Og så sitter jeg der. Og så har jeg hånden oppe i fire – to minutter.
Mari: Men når dere er i den lille gruppen, er det lettere å få hjelp da?
Eirik: Ja.
Lars: Men jeg kommer uansett sist! I forrige time... jeg hadde oppe hånden, og læreren så meg, men hun sa ikke at jeg kunne snakke ut.
Mari: Nei, hvorfor det, tror du?
Lars: Det var sikkert fordi hun stod der og snakket.

Mari: Men du vil gjerne at lærerne skal hjelpe deg?
Lars: Ja.

Det er ikke godt å vite hva som gjør Lars mest frustrert, men det skinner gjennom at skolesituasjonen ikke er lett for ham. Han vet at han må følge regler, og ikke bare kan snakke som han vil i timen, selv om han trenger hjelp. Eirik er en annen type. Han sier at han ikke vil vente på tur. Når foreldrene hjemme står og snakker sammen, forteller han: ”Jeg brøyter meg inn i samtalen.” Lars synes dette er helt forkastelig. Men han liker ikke at læreren ikke lar ham komme til orde når hun ser at han har hånden oppe.

Lars sa at det var best å være i det lille klasserommet: ”Fordi da får jeg lettere hjelp, og så blir det mindre kaos og bråk. Jeg vil helst ha det stille og rolig.” Knut sa også det var roligere når klassen var delt. ”Og så får du mye fortere hjelp. Det er ikke sånn at veldig mange sitter og roper: Lærer, lærer! Jeg trenger hjelp, jeg trenger hjelp!” Lars er en av dem som trenger noe ekstra for å kunne delta, som kan hjelpe ham til å strekke seg, og gi ham støtte med hans ståsted som utgangspunkt. I den lille gruppen ble elevene korrigert på en aksepterende måte, og med jevne mellomrom ble Lars kalte tilbake til klasseaktiviteten og læringsfellesskapet der. Jeg så at Lise ved sin væremåte skapte ”romslighet” og en positiv atmosfære i klasserommet. Hun var overbærende og imøtekommende, men hadde et tydelig faglig fokus og forventning om elevdeltakelse idet hun balanserte mellom de ulike elevene for å gi dem det de trengte. Det finnes ikke enkle teknikker eller læringsstrategier som lett kan hjelpe elevene mot kunnskapsmålene. Lise ’bygget stillaser’ så godt hun kunne. Likevel så det ut som om Lars kunne være i ferd med å ramle av lasset i noen timer. Når Lars hevdet at han alltid kom sist, kan jeg ikke si meg enig med ham. Lise brukte mye krefter på å trekke ham med, som i den følgende norsktimen i det lille klasserommet.

”Du er en slabbedask!” Lise legger opp til lek med ord, og de fleste elevene er med på å finne eksempler på direkte tale. De skal arbeide med oppgaver på ark. Lars gjør ikke mine til å ta tak i oppgavene på arket. ”Jeg husker ikke ...” sier Eirik. ”Men du har det jo foran deg!” sier Lise. ”Åja, direkte tale” kommer det fra Eirik da. Det kommer mange kommentarer fra kantene, fra Lars ved døra og fra Eirik ved vinduet. De fleste elevene er i gang med arket, men Lars sitter passiv. Lise går stille bort til ham, prøver å få ham i gang. Hun har ikke før fått snudd seg til en annen, før han igjen ber om hjelp. Lise prøver å rekke over alle, som ikke er flere enn sju elever i dag. Likevel har hun det travelt med å yte hjelp til dem som ber om det.

Lars sitter med T-skjorta over hodet. Lise er der igjen, men Lars har ingen ”egen motor” nå. Resten av elevene er i aktivitet, en elev er ferdig, og sitter lenge passiv. Etter en lang stund blir hun oppdaget, og får tilbakemelding på arbeidet hun har gjort. Eirik kommenterer og småprater til høyre og venstre, og ser ut til å ønske litt oppmerksomhet. Lars sitter og drodler på arket. Lise går ned til ham.

Lise: Hvordan skal du gjøre dette?
Lars: Jeg vet ikke.
Lise: Kan du se hva som står der? (Peker på arket)
Lars: Ja, det står jo der.
Lise: Men jeg vil at du skal si det!
Lars: Indirekte tale!
Lise: Flott! Helt riktig! Du kan det du!

Lise og Lars hvisker. Lars får mye oppmuntring. Hun går gjennom spørsmålene med ham. Med det samme Lise går, er han i sving med å skrive sin egen replikk. Han tenker, smiler litt for seg selv, - men så glipper taket i oppgaven. Elevene får lese svarene sine. Lars ble ikke ferdig, men fikk likevel si et svar – og vise at han kunne.

Det var fredag i siste time. I denne timen hadde læreren drivkraft nok for dem alle. Elevene deltok, men kanskje ikke med så mye glød. Jeg kan tenke meg at Eirik og Lars hadde tankene andre steder. Lise hadde valgt å jobbe med skriftlig norsk. Timen var krevende for Lise, men hun holdt humøret oppe. Jeg lurte på hvilke redskaper hun kunne tatt i bruk i tillegg til seg selv, for å finne Lars sin nærmeste utviklingszone og øke hans deltakelse i læringsaktiviteten. Tilpasset opplæring er en kontinuerlig utfordring i klasserommet. Lars deltok til en viss grad i timene i det lille klasserommet, med støtte fra en tydelig og inkluderende lærer. I det store klasserommet deltok han overhodet ikke i klassens læringsaktivitet da elevene skulle arbeide med kryssord som oppsummeringsstrategi etter arbeid med vikingtida. Spørsmålet var om dette var en god strategi for Lars. ”Kryssordtimen” ble en runddans på stolen for Lars.

Klassen arbeidet med et kryssord om vikingtida som så ut til å være litt vanskelig. Det var en individuell arbeidsøkt. Elevene skulle finne svaret i bøkene sine. Noen jobbet for seg selv. Mange hadde hendene oppe. Noen reiste seg halvveis på stolene og søkte med blikkene over skilleveggene etter andres blikk for å få kontakt og hjelp til å finne svar. Andre hadde en sidemann de kunne hviske litt med. Etter hvert fikk de skrevet ned løsningsord i rubrikkene.

Lars snurret rundt og rundt på stolen sin under den individuelle arbeidsøkten. Han viste ingen tegn til å ville gå løs på kryssordet eller åpne boka for å lete etter svar der, og søkte ikke kontakt med medelever eller lærere. Han snurret rundt og rundt, og fulgte et mønster i stolen med blyanten sin. Blyanten gikk rundt og rundt langs kanten på stolsetets sirkel. Jeg forestilte meg at også tankene hans gikk i sirkel, som en runddans, uten å angi en god retning for arbeidssituasjonen han egentlig var i.

En av lærerne kom etter en stund bort for å hjelpe ham. Hun fikk ham til å finne arbeidsboka, trolig fordi han hadde notater som kunne hjelpe ham der. Jeg så ikke at han åpnet denne boka heller før timen var ferdig.

Lars var både urolig og innadvendt denne timen. Han søkte ikke kontakt med verken folk eller redskaper. Spørsmålet er om Lars var urolig i utgangspunktet og derfor trengte et bedre tilrettelagt tilbud når han var inne i storklassen, eller om det var hans opplevelse av å komme til kort i timen som gjorde ham urolig. Lars var ikke i stand til å nærme seg kryssordet, uvisst

av hvilken grunn. Slik jeg ble kjent med Lars, antar jeg at han har lært noe om vikingtida. I denne timen fikk han likevel ikke vist hva han kunne. Det er sentralt i tilpasset opplæring å lete etter optimale læringstilnærminger. Med tanke på å inkludere alle elevene i det faglige fellesskapet i lignende situasjoner bør det letes etter alternative og differensierte oppgaver og strategier, slik jeg ser det. Når klassen er samlet, er de mange. Selv med flere lærere er det trolig vanskelig å nå alle der de er uten å differensiere ved hjelp av ulike arbeidsoppgaver. Det spørs om det er tilstrekkelig med en oppgave når alle skal inkluderes i fellesskapet. Et godt alternativ vil være å velge åpne læringsstrategier, utformet slik at elevene kan oppsummere innenfor sine egne nærmeste utviklingssoner, for eksempel gjennom loggskrivning.

Lars sa selv at han trengte noen å snakke med for at han skal huske det han holdt på med; han mente at han glemte så fort. ”Når noen spør meg, da er det egentlig lettere,” sa Lars. Han ville gjerne at lærerne skulle hjelpe ham, og at det var stille og rolig rundt ham. Jeg antar det er slik at når noen spør, kan Lars svare. Når han blir spurt, får han anledning til å tenke. Når han svarer, viser han hva han har tenkt. Ved neste spørsmål, fører han tankeprosessen videre. Den som spør, gir ham respons. Lars trenger denne gjensidige interaksjonen som en hjelp til å holde tråden i lærestoffet og sine egne refleksjoner. Det ser ut til å være vanskelig for ham å holde sin indre samtale gående. Det er så mye som avsporer han. Han trenger trygghet og ro, og noen å snakke med. Ellers bare sitter han der og prøver å tenke, sa han. Det forsvinner for ham når han *nesten* har fått tak på det. Kanskje både Lars og Eirik er mer opptatt av å huske enn å forstå, og at dette stresser dem i læringssituasjoner. Lars ønsket å bruke språket som redskap i samspill med en annen elev eller lærer. Han trengte denne støtten i større grad enn mange av de andre i klassen. Spørsmålet blir hvordan dette kan la seg gjøre i klasserommet.

I dette punktet har jeg funnet at elevene ønsker å få snakke sammen når de skal lære. I klassen har elevene ulike læreforutsetninger og ulike behov for hjelp og støtte. En strategi som oppsummering er trolig ikke tilstrekkelig når det er behov for differensiering. For elever som strever er det særlig viktig å få støtte i læringssituasjoner gjennom samttenkning og samtale. Jeg har sett denne utfordringen særlig fra Lars sitt ståsted, men ønske om samarbeid som støtte og hjelp er uttrykt hos alle de fire elevene.

4.5.6 Hverdagslæring og skolelæring

Vi trenger redskaper når vi skal lære, både på skolen og ellers i livet. Læring foregår ikke bare på skolen (Wenger, 2003). Elevene fremstiller gjerne læring i hverdagen som lekende lett, slik Eirik gjorde da han fortalte om hvordan han lærte å sykle: ”Begynne når du er liten med å sykle med støttehjul, og så når du blir større, så prøver du å ta dem av. Sånn lærte jeg det. Jeg hadde først støttehjul, så prøvde jeg uten. Det gikk som en liten drøm!”

Kari og Knut fortalte om da de ”knekket lesekode”. Knut sa: ”Jeg lærte å lese på tv. Plutselig så bop! Og så leste jeg den teksten. Det bare poppet inn.” Det hørtes ut som om læringen skjedde plutselig, som lyn fra klar himmel, men elevene må ha vært i kontakt med redskapene lenge før de mestret ferdighetene. Konteksten må ha gjort læringen mulig. Språk og læringsverktøy kan hjelpe elever til mer teoretisk læring i klasserommet slik støttehjul hjelper barn som skal lære å sykle, Selv om skolelæring ofte er abstrakt, har den en konkret og praktisk opprinnelse. Etter mitt syn er det viktig å hjelpe elever til å se sammenhengen og bygge bro mellom elevens praktiske livsverden og skolelæring. Knut anbefalte å sette ord på sin egen forståelse. ”Og er det noe du ikke skjønner, så ikke vær sjenert og bare si at det skjønner jeg ikke”. Bevissthet om sin egen læringsprosess er viktig for progresjon og fremgang.

4.5.7 Oppsummering av forskerspørsmål 4

I dette forskerspørsmålet vektla jeg elevenes egne innspill, opplevelser og tanker med utgangspunkt i deres egne forutsetninger og interesser og behov for hjelp og støtte. Jeg fant at utenomfaglige faktorer har betydning for elevene på skolen. Skolen var viktig som sosial arena, for opplevelse av fellesskap og vennskap. Faglig trivsel - om det var ”kjedelig” eller ”gøy” - kunne ha sammenheng med om stoffet var for vanskelig eller for lett. Det er viktig ”å treffe elevene hjemme”. Elevene fortalte om ulike tilnærminger (faktaskrivning, skuespill og fortelling) der mobbing var tema. Dette berørte elevene, og tankeprosesser ble satt i sving som kan ha gjort dem bedre i stand til forståelse på et breiere grunnlag enn før. Lærestoff kunne engasjere og inspirere. Som Knut sa: ”Å JA! Dette var spennende! Da er det jo maks ytelse!”

Elever forholder seg til ”taus kunnskap” når normene ikke er tydelig uttalt. Det var kanskje ikke alltid lett for elevene å vite hvilke regler som gjaldt, om de hadde lov å snakke sammen eller ikke. De visste at de måtte rekke opp hånden og vente på tur. Imidlertid snakket de

sammen og hjalp hverandre når de syntes det var fornuftig og praktisk. Lærerne aksepterte småprat hvis det ikke ble for mye uro, selv om meningen egentlig var å arbeide individuelt.

Elevene arbeidet med læringsstrategier i lesesirkelen. De hadde fått ulike roller, og skulle samarbeide i en gruppe. Bråk og uro fikk ikke forstyrre dette arbeidet, fordi gruppene var plassert slik at de ikke forstyrret hverandre, og ifølge Kari ”måtte de jo snakke og forklare og sånn” slik at det ikke ble tid til tøys. Det var knyttet faglige forventninger til deltakelsen, og det virket som om samarbeid i lesesirkelen hadde gitt elevene positive læringserfaringer.

Jeg fant at de fire elevene syntes det var viktig å samarbeide i klassen; det var praktisk og klok bruk av tid, det var lettere å forstå når elevene kunne hjelpe hverandre, og det var mer motiverende. Kari og Knut skisserte hvordan de ville gå frem når de nærmet seg vanskelig stoff. De ville da ha vekslet mellom samhandling og individuell fordypning i lærestoffet.

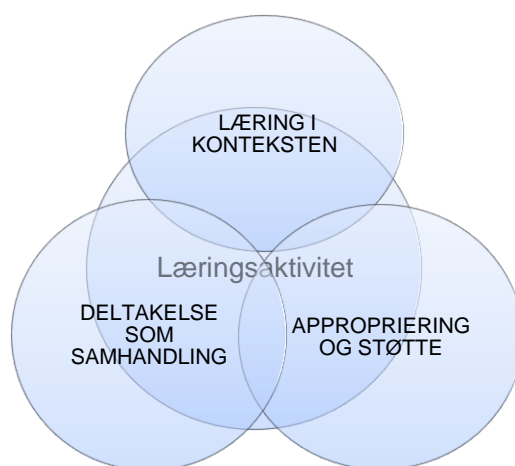
En av elevene uttrykte at det var vanskelig å sitte alene. Han følte seg overlatt til seg selv, og visste ikke hvordan han skulle gå frem. ”Og så sitter jeg der,” sa han. Jeg har sett at denne eleven trenger og får ekstra og tett oppfølging i det lille klasserommet. Han mente selv at han lærer best der. I det store klasserommet har jeg i en læringsøkt sett hvor vanskelig det var for ham overhodet å delta. Selv mente han at han trenger noen å snakke med for å kunne lære.

Læring og mestring av ferdigheter har betydning i elevenes livsverden, i vår kultur og i klasseromskonteksten. Da Eirik var klar til å sykle alene, kunne støttehjulene fjernes og ”det gikk som en liten drøm”. På skolen oppleves det gjerne ikke så smertefritt. Noen strever ekstra, og har i særlig grad bruk for stillaser - eller støttehjul - i læringsaktivitetene. Bruk av læringsstrategier og sosiokulturelle læringsverktøy innenfor klasserommets fellesskap kan fremme læring mot kunnskapsmål for elevene.

I kapittel fem drar jeg med meg minnene og funnene fra 6.klasserommet, og drøfter disse opp mot min teoretiske for forståelse. Til sist vil jeg oppsummere med undersøkelsens viktigste implikasjoner.

5 DRØFTING OG OPPSUMMERING

På bakgrunn av funnene fra klasserommet og min teoretiske forståelse drøfter jeg hvordan elever 'lærer å lære' ved å delta i ulike læringsaktiviteter i klasserommet, og hvordan arbeid med læringsstrategier er tilpasset elevenes forutsetninger. I et sosiokulturelt perspektiv inngår arbeid med læringsstrategier i en helhetlig læringskontekst. Læringsstrategier kan ikke belyses som isolerte fenomen. Derfor ser jeg klasseromsaktiviteter, læringsformer og konteksten som en helhet. Jeg drøfter ved hjelp av Barbara Rogoffs tre analysenivå; det kulturelle, det interpersonlige og det personlige nivå. Jeg har gitt Rogoffs metaforer i 'apprenticeship' norske navn; 'læring i konteksten', 'deltakelse som samhandling' og 'appropriering og støtte' (se figur 7). Disse nivåene definerer hverandre gjensidig, slik at vi for eksempel også vil få øye på deltagelse og appropriering når jeg fokuserer på 'læring i konteksten'.



Figur 7. Min modell av Barbara Rogoffs sosiokulturelle analysenivå – med norske begreper

5.1 Læring i konteksten

En grunnleggende forutsetning for at det arbeides med læringsstrategier i klasserommet, er at skolen integrerer slikt arbeid i hverdagens læringsaktiviteter. Som i 'apprenticeship' avgjør skolens rammer og læretilbud elevenes tilgang til læring. Leif Strandberg sier at barn må ha 'tilgang til' læring, for " ... et tydelig kjennetegn hos det lærende barnet er at hun/han kjenner seg velkommen til alt som finnes..." (2008, s. 39). Jeg bruker begrepet 'tilgang til' når jeg ser på hvilket læretilbud elevene har fått fra skolens side med tanke på læringsstrategier og læringsformer. I et sosiokulturelt perspektiv er elevenes tilgang til deltagelse og samhandling

avgjørende. Tilpasset opplæring for hver enkelt må være ivaretatt dersom elevene skal være inkludert, faglig og sosialt. I det følgende drøfter jeg disse tre tilgangene; til læringsstrategier, til deltakelse og til tilpasset opplæring slik det er lagt til rette fra skolen side.

5.2 Tilgang til læringsstrategier i 6.klasserommet

I dette punktet ser jeg spesielt på hvordan skolen skaper tilgang til arbeid med læringsstrategier. Jeg drøfter hvorvidt det er mulig for elevene 'å lære å lære' gjennom skolens opplæring. I min undersøkelse var det av interesse å finne ut om læringsstrategier overhodet var vektlagt i et tilfeldig valgt klasserom, om det i tilfelle ble gjort i tråd med anbefalinger fra forskningslitteratur på området og om det var integrert i de hverdagslige gjøremål i klassen. Innsikt kan nås ved å ta utgangspunkt i klassens læringsaktiviteter i klasserom der vi ikke på forhånd vet hvordan, hvor mye eller hvor lite som dreier seg om 'lære å lære- kunnskap'.

Funnene fra 6. klasserommet viser at elevene har hatt tilgang til arbeid med læringsstrategier. Informantene mine visste hva tankekartet kunne brukes til, og hvordan det kunne brukes. Slike organiseringsstrategier er ofte brukt i norske klasserom (Lle & Klette, 2008). To av informantene fortalte om hvordan de kunne variere mellom bruk av tankekart og andre læringsstrategier, som å studere overskrifter, skrive nøkkelord og fakta. Elevene hadde fått 'lære å lære' i aktiviteter knyttet til litterære sjangre som fortelling og skuespill. 6. klasse hadde arbeidet med læringsstrategier som gruppearbeid i en lesesirkel; de hadde samtalt om tekst i gruppen med utgangspunkt i fem ulike roller (Lundberg, Myrvold, & Stallemo, 2007). Rollen som kobler ble modellert i det lille klasserommet. Lærerne startet timene med tilbakeskuing som læringsstrategi, der elevene kunne knytte bakgrunnskunnskap til ny læring.

Elevene kunne fortelle mye om lesesirkelen. De fikk tilgang til kulturelle redskaper og støtte i læreprosessen gjennom tildeling av rolle, ved lærers modellering av rolle og verbalisering knyttet til tekst, ved å samhandle med andre og ved å være en del av et lesesirkelfellesskap. Elevene lærte å vurdere tekster fra ulike perspektiv (Santa & Engen, 1996). I det lille klasserommet så jeg grunnlaget bli lagt for arbeid med lesesirkelen gjennom dialogisk undervisning. "Dere skal bli eksperter på egen rolle," sa Lise. Vi kan ikke regne med at elevene lærer seg læringsstrategier av seg selv (Bråten, 2002, Elstad & Turmo, 2006, Santa & Engen, 1996 m.fl.). De må lære det gjennom undervisning, slik Vygotsky hevdet. Læring må dra utviklingen med seg. Modellering av koblerrollen ga elevene veiledning i å sammenligne

tekstens virkelighet og sin egen forståelse av virkeligheten gjennom bruk av et ”koblerskjema”. Elevene fikk gjennom lesesirkelen tilgang til arbeid med utdypende læringsstrategier (dybdelæring) (Hopfenbeck, 2003). De skulle ikke først og fremst huske eller organisere lærestoffet, men reflektere og trekke tråder mellom bokas og sin egen verden. I empirien kom det frem at elevene var bekymret for ikke å huske lærestoff. Dette kan etter mitt syn skje når elever oppfatter læring som ’tilegnelse’ av overflatekunnskap (ibid.) Ved dybdelæring, derimot, er strategier for hukommelse og organisering integrert i en helhet, der hensikten er forståelse og innsikt i sammenhenger. Gjennom refleksjon i fellesskap vil bruk av språket kunne stimulere tenkningen. I lesesirkelen var det viktigere å forstå enn å huske.

I lesesirkelens arbeidsform kjente jeg igjen elementer fra kognitiv læretid (apprenticeship), der lærlingene (elevene) lærer seg ferdigheter i håndverksfaget (skolefaget ”roller i lesesirkelen”) ved at mesteren (Lise) viser og forklarer, og lærlingene tar etter (Madsen, Svendsen, & Gudmundsdottir, 2000, Rogoff, 1995). Kari og Knut verdsatte den innsikten og kunnskapen de hadde fått hos Nora om rollene før de selv skulle prøve sin rolle: ”Alle fikk prøve alt”. Elevene fikk møte læringsstrategier innenfor en helhetlig ramme i lesesirkelen.

De fire informantene mine kjente ikke begrepet ’lære å lære’. To av dem kjente begrepet ’læringsstrategier’ som de oversatte med ulike måter å lære på, og relaterte det til arbeid med tekster i tråd med læreverket (Lundberg, Myrvold, & Stallemo, 2007). Det er mitt inntrykk at informantene ikke hadde et overordnet begrep for læringsstrategier, men at de i praksis kjente – og kunne bruke – noen av dem. Elevene kan være fortrolige med andre begreper, for eksempel ’lure leseknep’, og informantene kunne kanskje fortalt mer hvis de hadde fått bedre inngangord fra meg. Det er også mulig at læringsaktivitetene i klasserommet ikke har gitt elevene tilstrekkelig tilgang til en bevisst, overordnet forståelse av læringsstrategier.

I forskning om læringsstrategier anbefales det at fremgangsmåter og tenkemåter gjøres eksplisitt. Gjennom uttalt kunnskap vil elevene bli bevisste hva de skal lære, hvorfor og hvordan (Santa & Engen, 1996). Elever trenger å utvikle metakognitive ferdigheter som kan overføres fra en læresituasjon til neste ved å snakke og tenke høyt sammen om det de kan og det de har lært (Klette & Lie, 2008). Lise og elevene snakket om hvorfor de hadde i oppgave å stille spørsmål til en tekst (jfr. 4.3.1). De kom frem til en felles forståelse; fordi de da måtte tenke gjennom teksten før de snakket om den. Slike små samtaler er gode metakognitive

redskaper der de to metakognitive prosessene, kunnskapsprosessen og læringsprosessen, går parallelt (jfr. 2.2.2) (Madsen, Svendsen, & Gudmundsdottir, 2000). Det er vanskelig etter så kort tid i klasserommet å vite om det regelmessig initieres til refleksjon over aktivitetenes læringsinnhold og læremål (Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2006).

Hensikten med aktivisering av forkunnskap er læring med forståelse og hjelp til å se sammenhenger. Tilbakeskuing med ”frontlasting” var en vanlig foreteelse i de fleste timer da jeg var til stede i klasserommet (jfr. 2.2.4). Knut pekte under intervjuet på kontrollfunksjonen med leksegjennomgangen, Kari pekte på forståelsesaspektet. De oppfatter dette forskjellig. Jeg vet ikke om hensikten med aktivitetene har vært tydelig uttalt i klasserommet. Ut fra mitt datamateriale reflekterte ikke elevene og lærer sammen over hensikten med ulike aktiviteter, for eksempel leksegjennomgangen, utover eksempelet fra Lises dialog med elevene i avsnittet over. Hvis læringsstrategiene skal representere en verktøykasse for elevene, da må de ha et bevisst forhold til hvilke læringsstrategier som finnes i deres skolehverdag, hvordan de kan brukes til ulike formål, og de må ha valgmuligheter (Santa & Engen, 1996). Det kan være vanskelig for elevene å forstå hensikten bak læringsaktivitetene hvis hensikten ikke uttales

Etter mitt opphold i klasserommet - og på bakgrunn av funnene mine - stiller jeg ikke spørsmål ved om det har vært arbeidet med læringsstrategier, men om det har vært gjort eksplisitt og nok. Ifølge forskning er det viktig å arbeide med ’lære å lære- kunnskap’ regelmessig og systematisk, jevnt og trutt, integrert i alle læringsaktiviteter, i alle fag og over tid (Bråten, 1999, 2002, Elstad & Turmo, 2006, Andreassen & Strømsø, 2009).

Læringsstrategier (slik jeg kjenner dem) var ikke regelmessig i bruk da jeg var til stede. Slik er det et visst samsvar mellom mine funn og funnene i PISA+ (Klette & Lie, 2008).

Oppsummeringsstrategier ble ikke vektlagt ved timens slutt i det store klasserommet. Elevene skrev i arbeidsbøker, ikke i loggbøker. Elevene løste lærebokoppgaver. De brukte ikke læringsstrategier som tankekart, tokolonnotat, venn – diagram eller lignende. Tavla ble mye brukt til informasjon. Samtale forgikk mellom lærer og elever, ikke mellom medelever.

Dette behøver ikke bety at læringsstrategier ikke ble brukt til andre tider. Men Kunnskapsløftet gir sterke føringer for arbeid med læringsstrategier, selv om det ikke er presisert hvordan det skal gjøres. På denne bakgrunn kunne jeg kanskje ha ventet å se tydeligere spor av læringsstrategier integrert i klassens hverdagslige gjøremål.

Elevenes lærebok knyttet læringsstrategier til skjønnlitterært arbeid, men påpekte at elevene ville ha nytte av "lure leseknep" og læringsstrategier i alle fag (Lundberg, Myrvold, & Stallemo, 2007). Arbeid med læreboktekst var en aktivitet i alle timene da jeg var til stede. Jeg fant verbalisering i arbeid med tekst da Lise og elevene tenkte høyt omkring "Isjenta", og da Nora og elevene gjennom samtale skapte forforståelse om vikingtida ved å studere bilder og overskrifter. Læreboka kan oppfattes som en abstrakt gjengivelse av virkeligheten. Dersom hverdagens og vitenskapens begreper skal møtes, slik Vygotsky hevder, må elevenes hverdagsforståelse nærme seg lærebokforståelsen. Tekster i lærebøkene må reflekteres i elevenes livsverden gjennom modellering og verbalisering. Utover verbaliseringen som jeg har omtalt, kjenner jeg ikke til om elevene har fått lære konkrete lesestrategier som kan hjelpe dem til å arbeide seg gjennom tekster, og finne mening og forståelse i dem. En av elevene foreslo å jobbe sammen om en tekst: "Da kunne du vært der sånn i grupper og snakket om det og lage litt tankekart sammen om hva vi tenkte på og det, og kanskje lese litt sammen."

5.2.1 Oppsummering

Elevintervjuene og observasjonene viste at det har vært arbeidet med læringsstrategier, som for eksempel organiseringsstrategien tankekart, i 6.klasserommet. I lesesirkelen kjente jeg igjen elementer fra 'apprenticeship' og 'kognitiv læretid' der elevene lærte seg roller gjennom lærerens modellering og ulike læringsstrategiske tilnærminger som innebar refleksjon. Lesesirkelen ga etter mitt syn tilgang til dybdelæring.

Elevene har altså hatt tilgang til arbeid med læringsstrategier, men ser ikke ut til å ha en overordnet forståelse for 'lære å lære- kunnskap' som samlende begrep. Elevene fortalte om bruk av læringsstrategier, men det er vanskelig å si hvor mye erfaring elevene har hatt med eksplisitt og uttalt kunnskap, refleksjon og metakognisjon. Det er også vanskelig å si om det har vært arbeidet med læringsstrategier systematisk og regelmessig, i alle fag og alle timer, slik forskning anbefaler. Jeg savnet tydeligere spor av læringsstrategiske innslag og metakognisjon i form av for eksempel loggskrivning, tankekart, felles refleksjon og samtaler om hva, hvorfor og hvordan i klasserommets hverdag.

I arbeid med lærestrategier er samtaler mellom elevene en forutsetning for læring med god forståelse (Andreassen & Strømsø, 2009, Bråten & Olaussen, 1999). Samtale mellom lærer og elev i helklassesamtale er ikke alltid tilstrekkelig. Valg av læringsformer er derfor viktige.

5.3 Tilgang til læringsformer

Skolens læringsformer må innby til samhandling i et helhetlig arbeid med læringsstrategier. I et sosiokulturelt perspektiv er det avgjørende at elever får mulighet til å lære gjennom samhandling for å kunne appropriere kunnskap og ferdigheter (Rogoff, 1995). Med utgangspunkt i det sosiale kan elevene føre den indre samtalen med seg selv (Vygotsky, 1978). Det var derfor sentralt å se på skolens læringsformer.

5.3.1 Helklassesamtalen

Hensikten med helklassesamtalen er å samtale om lærestoffet ved at lærer og elever vekselvis har ordet. Siden ordet går på omgang, må elevene engasjere seg i samtalen gjennom aktiv lytting. Som et innarbeidet mønster i en klasse vil denne samtalen være en strukturert og rolig arbeidsøkt. Dersom elevene følger med, kan de aktivisere bakgrunnskunnskapene sine eller nærme seg et nytt tema. Noen ganger kan imidlertid en slik samtale være lærerdominert, som i IRE- samtalen (jfr. 2.2.4), slik at elevene bare gir respons, og ikke selv får påvirke samtalen.

En monologisk samtale er ikke egentlig en samtale, men en presentasjon av lærerens forhåndsbestemte kunnskaper og forståelse av det aktuelle lærestoffet. En slik samtale illustrerer overføringsmetaforen (Säljö, 2002, 2006). Men en helklassesamtale kan også være dialogisk, i den forstand at elever og lærere sammen former samtalen under lærerens ledelse. Dette illustrerer en sosialkonstruktivistisk holdning til læring, der kunnskap er noe som skapes i fellesskap (Postholm, 2005). Helklassesamtalene i 6.klasserommet hadde elementer av begge disse formene i timer der jeg var til stede. Nora og elevenes samtale om vikingenes ferd i Europa hadde et dialogisk preg, slik jeg oppfattet det. Elevene fulgte ivrig med, mange var aktive i samtalen og ble oppfordret til å fortelle. Lise baserte sine handlinger på respons fra elevene. Hun brukte bevisst elevenes forslag. Helklassesamtalen var dialogisk, slik at elevene var velkomne til å delta og ble verdsatt på sine egne premisser (Dysthe, 2003). Problemet med helklassesamtale er imidlertid at vi ikke kan vite at alle elevene deltar.

Dersom elevene skal ha nytte av helklassesamtalen slik at de reflekterer og lever seg inn i stoffet, må de delta aktivt. Deltakelse er en forutsetning for læring i arbeid med læringsstrategier (Andreassen & Strømsø, 2009, Santa & Engen, 1995 m. fl). Mange var aktive og så ut som om de fulgte med i vikingtimen, men andre kan ha sittet i egne tanker. Da blir ikke flerstemmigheten i klasserommet utnyttet (Dysthe, 2003, s. 211). Forskning viser at

elever i 6. klasse bruker så mye som omtrent 40 % av tiden i klasserommet på lytting (Klette, 2004). Elevene i dette klasserommet gav uttrykk for at de lyttet mye. Jeg oppfattet elevenes opplevelse i sammenheng med deres forståelse av sin egen deltakelse. De to elevene som oppfattet seg som aktive, påpekte lytting som en av flere aktiviteter. De to andre opplevde lytting som en større del av helhetsopplevelsen fra timen. På denne bakgrunn kan det se ut som om det helst er de aktive elevene som har utbytte av helklassesamtale i denne formen.

Helklassesamtale er likevel en viktig fellesarena, dersom alle elevene har god tilgang til deltakelse. I undersøkelsen til Madsen (2000) ble klassen regelmessig samlet i en klassering, der læreren konkretiserte tenkemåter og fremgangsmåter på en flippover. Elevene visste at viktig lærestoff ble gjennomgått der, og at alle skulle bidra og delta etter faste regler i fellessamtalen. På det lille klasserommet i 6. klasse ble tavla brukt på lignende vis.

Helklassesamtalen i vekslning med læringsstrategier kan oppmuntre til deltakelse, for eksempel ved bruk av loggbok eller tankekart (Santa & Engen, 1996) For noen er det lettere å snakke med sidemannen enn for åpen klasse. Dersom helklassesamtalen skal være et sosiokulturelt læringsredskap, må bruken av den innebære stor grad av deltakelse og språklig samhandling.

I et sosiokulturelt perspektiv er det ikke noe skarpt skille mellom det ytre og det indre, men en stadig vekselvirkning mellom deltakelse i læringsaktiviteter og barnets samtale med seg selv (Rogoff, 1995). I det følgende vil jeg drøfte elevers tilgang på læring når de arbeider alene.

5.3.2 Individuelt arbeid

Det kan være vanskelig for elever å arbeide på egenhånd med lærebokoppgaver. Tradisjonelt har det blitt regnet som fjusk å snakke sammen. Idealet har vært å finne svaret i sitt eget hode (Säljö, 2006, Strandberg, 2008). I det individuelle arbeidet er det ikke meningen å samarbeide, selv om det i det store klasserommet var litt usikkert om det var tillatt eller ikke. Mange av elevene søkte likevel etter noen å snakke med. Elevene ga uttrykk for at de ofte ventet lenge på hjelp fra lærerne. Hensikten med å la elever løse lærebokoppgaver alene, er trolig en forståelse av at den enkelte best lærer ved å kommunisere med seg selv og med læreboka, og at det er tilstrekkelig med sporadisk hjelp og støtte fra lærer. I dette kognitivistiske læringssynet settes den lærende som tileigner seg sin egen kunnskap i sentrum. I et sosiokulturelt perspektiv vektlegges samhandling som det naturlige utgangspunkt for læring. Vygotsky presiserte at læring først og fremst foregår ved å samhandle med andre,

deretter ved å føre en indre dialog (1978, 2001). I den individualiserte arbeidsformen utelukkes elevenes behov for samhandling. Wenger hevder at innsikt kommer gjennom deltakelse i læringsfellesskap (2003). Læring gjennom samhandling og deltakelse i fellesskapet var ikke vektlagt i undervisningsmønsteret der elevene skulle arbeide alene.

Det hverdagslige undervisningsmønsteret viser i grove trekk helklassesamtalen og deretter individuell oppgaveløsning. Å arbeide individuelt er ikke negativt i seg selv, slik jeg ser det. Men får den individualiserte læringsformen stå alene, blir elevene fratatt sin aller viktigste læringsressurs (Säljö, 2002). Ifølge Vygotsky er språket og samhandlingen menneskers viktigste læringsredskap. Elevene i 6. klasse har erfaring med samhandling i lesesirkelen som et læringsstrategisk opplegg. Men i det tradisjonelle undervisningsmønsteret jeg har beskrevet, var deltakelse gjennom samhandling et manglende ledd.

Den indre samtalen krever stille rom. Gruppeaktivitet innebærer lyd og bevegelse, og helklassesamtale krever samordning av lyd og aktivitet. Ulike læringsformer krever ulike rom (Strandberg, 2008, s. 32). Det kan være hensiktsmessig å organisere rom for ulike aktiviteter ved klassesamtaler i ring, individuelt arbeid ved pultene, læresamtaler på kubene osv. Tilgang til læring skapes gjennom ulike læringsformer, og organisering i klasserommet kan forteller noe om pedagogikken der (Säljö, 2002, s.53). Elevene i 6. klasse satt på de samme plassene enten de skulle arbeide alene eller delta i samtale da jeg var tilstede¹⁸. Forskning viser til ”underbruk” av læringssituasjoner (Klette & Lie, 2008). Det hevdes at samarbeid er mulig, men at elever ikke systematisk blir brukt som læringsressurs og medspiller for hverandre. Det store 6. klasserommet var innredet med kuber, men ble brukt til individuelt arbeid. Ifølge forskning kan organiseringen og bruken av klasserommet følge en ”omvendt logikk” (Klette, 2004). Elevene satt sammen, men arbeidet alene.

”Vegger skiller oss fra hverandre. Det er dumt”, sa Lars. Knut pekte på at det var greit med skilleveggene som så lett kunne fjernes når de ville samarbeide. Det vil altså være lett å

¹⁸ Det er vanskelig å uttale seg generelt om 6.klasserommet, fordi det jo inkluderer tre ulike settinger; hel klasse og delt klasse i det store klasserommet, og delt klasse i det lille klasserommet. Vansker med fleksibel organisering er likevel en generell utfordring mht plassproblemer.

organisere læresamtaler mellom elever i undervisningsmønsteret dersom det er pedagogisk begrunnelse for dette. Slik kan situert læring foregå i en naturlig kontekst som stimulerer til aktiv deltakelse (Lave & Wenger, 2003). Gjennom elevsamhandling i hverdagslige læringsaktiviteter kan elevene få tilgang til det naturlige utgangspunktet for læring.

5.3.3 Oppsummering

Helklassesamtalen er en invitasjon til samhandling. De elevene som deltar aktivt, kan høre sin egen stemme, formulere hva de tenker, reprodusere kunnskap og få respons. De andre kan lytte aktivt, men får ikke prøvd ut hva de selv tenker. Kunnskap kan ikke 'overføres' fra lærer til elev (Rogoff, 1996). I helklassesamtalene er det derfor grunn til å tro at noe av lærestoffet har gått en del av elevene hus forbi. Barn er ikke tomme kar som kan fylles med kunnskap (Säljö, 2006). I det individuelle arbeidet var det lagt opp til at elevene skulle 'tilegne' seg kunnskap alene. For noen kan oppgavene ha ligget utenfor deres nærmeste utviklingssoner. Hvis vi fester tillit til Vygotskijs grunnidé om at barn lærer i interaksjon med andre, er det hensiktsmessig å spørre hvordan vi kan oppnå deltakelse for alle.

Læringsformene har betydning for elevenes tilgang til arbeid med læringsstrategier. Jeg var spesielt interessert i om elevene fikk tilgang til læring gjennom samhandling. Jeg fant todelte arbeidsøker med helklassesamtale og deretter individuelt arbeid i 6. klasserommet.

Samhandling mellom elevene var ikke integrert i dette mønsteret. I den "tause kunnskapen" finnes uskrevne regler, og jeg fant at det kunne være litt uklart om samarbeid var lov eller ikke. Dette kunne skape forvirring hos elevene. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv manglet elevene da tilgang til det viktigste av alle læringsverktøy; språket. På denne bakgrunn våger jeg å påstå at det vesentligste leddet i "læringskjeden" var fraværende i slike arbeidsøker. Jeg fant det som forskning beskriver som underbruk av læringssituasjoner og en omvendt logikk når kubene i klasserommet innbød til samarbeid, men ble brukt individuelt.

Det sosiale er avgjørende for elevens læring. Jeg vender nå oppmerksomheten fra det kulturelle nivået til det interpersonlige nivået og fokuserer på deltakelse som samhandling.

5.4 Deltakelse som samhandling i 6.klasserommet

Jeg har slått fast at læring ifølge Vygotsky og hans etterfølgere har sitt utgangspunkt i samhandling og interaksjon. Barnet er i vekselvirkning med omgivelsene Læring foregår først

mellom mennesker, og overalt hvor mennesker ferdes og tilbringer livet sitt, utvikler de læringsfellesskap (Wenger, 2003). Jeg har vært interessert i å se hvordan interaksjon og samhandling kunne gi næring til 'lære å lære- kunnskap' i 6. klasserommet. Når jeg nå beveger meg mellom de tre analysenivåene, er det ikke til å unngå at de samme områdene vil bli berørt her som i det foregående punktet og i det neste punktet. Dette skyldes at analysenivåene gjensidig definerer hverandre (Rogoff, 1995). Rogoff presiserte at dette nivået, som hun kalte 'guided participation', omfatter alle former for interaksjon, ikke bare direkte veiledning fra lærer, og også interaksjon som ikke skjer. Jeg vil altså diskutere hvordan elevene har deltatt i arbeid med læringsstrategier i klasserommet ved samhandling, mellom lærer og elever, og elever imellom.

5.4.1 Lærer - elev - samhandling

På det lille klasserommet modellerte Lise roller i lesesirkelen. Elevene ble dratt med i samtalen, og fikk lære hvordan de selv kunne gå frem. I denne scenen var Lise underviseren, ekspertene, den som visste mer enn elevene sine. Ifølge Vygotsky var undervisning viktig (1978, 2001). Den skulle gå foran læringen, og dra utviklingen med seg. Koblerens rolle er et eksempel på hvordan hverdagens og vitenskapens språk kan møtes. Elevene fikk lære hvordan de kunne gå frem for å sammenligne scenen i en tekst med sin forståelse fra det virkelige livet. Jeg antar at elevene som deltok fikk et grunnlag for refleksjon gjennom modelleringen.

Jeg observerte verbalisering knyttet til tekst. Lise tenkte høyt sammen med elevene om "Isjenta", der det ble satt ord på viktige begreper som ville være avgjørende for elevenes forståelse av teksten. Nora tenkte høyt sammen med elevene da de "leste" bilder, kart og overskrifter om vikingtida. Verbalisering er eksternalisering av tanker (Säljö, 2006). Vi kan ikke vite hva vi tenker uten å sette ord på tenkingen vår. Språket er det grunnleggende tankereditet, ifølge Vygotsky (1978, 2001). Han mente det hadde en dobbel funksjon; vi uttrykker det vi tenker, og tenker videre etter hvert som vi uttrykker oss.

Læreren har en betydningsfull rolle, da verbalisering er utgangspunkt for metakognitiv forståelse. I teori om læringsstrategier vektlegges metakognitiv tenkning (Santa & Engen, 1996, Bråten & Olaussen, 1999, Madsen, Svendsen, & Gudmundsdottir, 2000, Bråten, 2002, Elstad & Turmo, 2006). Gjennom metakognisjon i fellesskap kan elevene få øye på hva de selv vet, kan og forstår, hva som er vanskelig, og hva som må til for å forsere eventuelle

hindringer. Jeg fant modellering og verbalisering i 6. klasserommet, og antar at elevene som har deltatt har lært noe om å reflektere. Elevene vet ikke alltid av seg selv hvordan de kan tenke og gå frem (Santa & Engen, 1996). Modellering og verbalisering åpner for metakognitiv kunnskap. Lærerne ønsket å involvere elevene ved sin dialogiske holdning når de verbaliserte tenkningen sin. Samtidig har disse sekvensene vært lærerstyrte. Jeg er derfor usikker på om alle elevene har deltatt aktivt og metakognitivt i disse læringsøktene. I sosiokulturell teori må metakognisjon læres gjennom undervisning, men god lærer- elev- dialog er ikke nok alene.

Trolig har mange av elevene ført indre samtaler med seg selv, slik Vygotsky hevder at vi gjør, i fortsettelsen av dialogen mellom lærer og elev. Men for mange elever kan det være lettere å involvere seg i samtale med medelever.

5.4.2 Elev - elev - samhandling

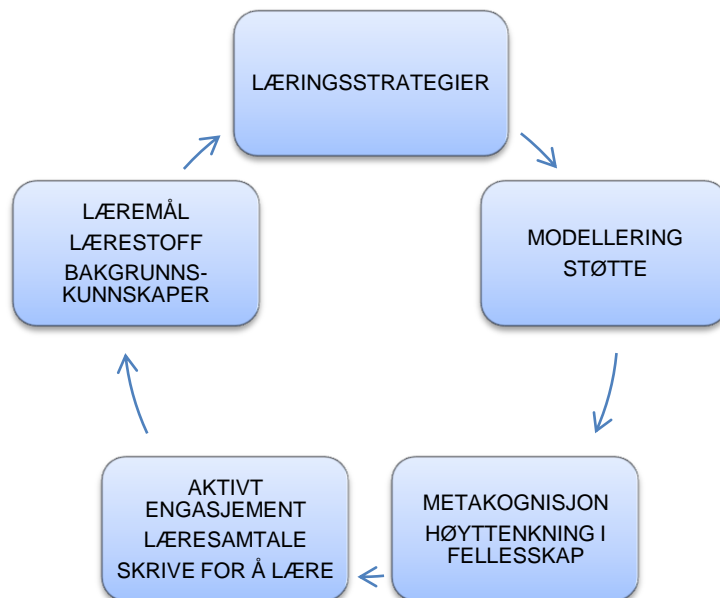
Samhandlingssituasjoner mellom elever oppstod ofte spontant da jeg var i klassen. Elevene søkte naturlig læringsfelleskap. I stedet for å vente på lærerhjelp, søkte elevene til hverandre. I lesesirkelen fikk elevene en organisert mulighet til å diskutere lærestoffet med medelever. Ellers var ikke aktiv samhandling elever imellom integrert som læringsstrategi i hverdagen. Informantene mine uttrykte alle et ønske om å få snakke sammen og hjelpe hverandre. Småprat ble akseptert når det ikke forstyrret arbeidsroen. Elevene snakket sammen, men skulle egentlig ikke gjøre det.

Bruk av læresamtalen er vektlagt i læringsstrategisk arbeid (Andreassen & Strømsø, 2009, Santa & Engen, 1996). Dette forekom ikke i mitt datamateriale. Jeg hevder, i tråd med sosiokulturell teori, at deltakelse gjennom samhandling i seg selv er en grunnleggende læringsstrategi. Dersom aktivitetene begrenser seg til helklassesamtalen og det individuelle arbeidet, vil det som jeg tidligere har påpekt, mangle et vesentlig ledd i læringsprosessen. Dette leddet er aktiv deltakelse og læring gjennom samhandling elevene mellom. Ifølge Vygotsky er språket vårt fremste redskap og interaksjon med andre en forutsetning for appropriering og den indre dialogen. Læring og utvikling skjer "... when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge" (Vygotsky, 1978, s. 24). Aktiv deltakelse innebærer derfor at elevene engasjerer seg aktivt sammen med andre, tar språket i bruk muntlig og skriftlig, lytter, gir respons og setter ord på det lærte. Hvis

dette leddet er utelatt, er selve utgangspunktet for læring utelatt. Den strukturerte læresamtalen kan løfte elevenes ønske om samhandling fra et sosialt til et faglig nivå.

5.4.3 En modell av læringsstrategier og samhandling i klasserommet

I Santas undervisningsfilosofi ble en helhetlig tilnærming til arbeid med læringsstrategier skissert, der de enkelte elementene var synliggjort i et lineært sjekklisteskjema for læreren. Aktiv deltakelse var vektlagt (jfr.2.2.3). Jeg har omformulert og endret dette til en sirkulær prosess med en sosiokulturell forståelse av de elementer som må være med (se fig.8). Elevenes ønske og behov for samhandling er markert som aktivt engasjement. Ifølge Vygotsky har læreprosesser ikke noe endelig stoppunkt. Den ene utviklingssonen vil avløse den andre som kontinuerlige læreprosesser (Vygotsky, 1978). Ved å sette elementene i en uavsluttet krets synliggjøres sammenheng og kontinuitet i læreprosesser.



Figur 8. Min modell av læringsstrategier og samhandling i klasserommet

I modellen ønsker jeg å integrere interaksjon med omgivelsene i en helhetlig læringsprosess. Ved bruk av redskaper medieres omverdenen for oss. Vi er i samspill med redskaper og derigjennom med kulturen som vi skal lære i. Samspill og samhandling er grunnleggende i sosiokulturell teori, i teori om læringsstrategier og i tilpasset opplæring. Læring på egenhånd er verken naturlig eller lett for noen. Elevene i klasserommet var opptatt av samarbeid og det å kunne prate med sidemannen: ”Det er mye bedre når vi kan sitte to og to i lag!”

En av elevene foreslo en arbeidsform der elevene kunne lese litt hver for seg, så snakke sammen, skrive eller lage tankekart, lese igjen osv. Slik fanget hun den sosiokulturelle forestillingen om vekselvirkning i læringen (Vygotsky, 1978). I de tradisjonelle arbeidsøktene søkte elevene å arbeide på denne måten uten at det var initiert fra skolen side. Det er relevant å spørre hva konsekvensene blir når elevene ikke får anledning til å snakke sammen. Vi kan da risikere at elevene blir mer opptatt av å gjøre enn av å lære. I noen av timene observerte jeg at elevene skrev uten å se ut til å reflektere så mye; det så ut som om det var viktig å bli ferdig. Forskning viser at dette gjerne skjer i en individualisert undervisningsform (Hopfenbeck, 2003, Bachmann & Haug, 2006). For å kunne gå inn i lærestoffet, må elevene forstå lærebokas tekst, holde fokus og bruke en god læringsstrategi. Høyttenkning sammen med medelever fremmer dybdelæring og kan forhindre at elever svarer blindt på oppgaver.

Elevene ga uttrykk for at de ofte ventet på hjelp fra læreren. Fire lærere hadde det travelt da hele klassen var samlet. Sidemannhjelp kan være en god løsning når mange trenger å snakke og gjøre aktiviteter sammen. Men samarbeid kan også være en utfordring i klasserommet.

5.4.4 Samhandling gir utfordringer

I empirien kom det frem at samarbeid var ønskelig. For noen kan samarbeid kanskje være en lettvinnet løsning. Eirik mente at det var greit å si svaret til hverandre, så ble de fortere ferdig. Kari og Knut var opptatt av å måtte anstrenge seg litt; lete og tenke selv. Når noen ba om hjelp, kunne de for eksempel bli tipset om hvilken side eller hvilket avsnitt de burde lese. De kunne snakke sammen om hva det handlet om. Mødrene som hjalp barna å løse en knute, brukte ifølge Säljö ulike strategier (jfr. 2.3.7). Noen instruerte, andre ledet barna ved å stille spørsmål slik at de selv reflekterte. Fra et læringssynspunkt er den hjelpen mest gunstig som gradvis gir barnet tro på at det kan greie å løse knuter selv. 'Stillasbygging' i elevenes nærmeste utviklingssoner dreier seg om å få hjelp til å strekke seg (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Med litt hjelp lærer eleven gradvis å løse problemer selv, slik Kari og Knut fortalte.

Det kan bli bråk og uro i en stor klasse med elever fra "a til å". Barn kan konsentrere seg i ulik grad, arbeider i ulik takt, og er i varierende grad innstilt på det skolefaglige arbeidet. Noen ønsker å være gratispassasjerer, eller bråker og saboterer læringsøkten. "Det kan lett bli bråk og utenomstakk," sa en av elevene. Dette er imidlertid ikke et argument mot samarbeid, for slike utfordringer er en del av klasseromsarbeidet som krever bevisst klasseledelse og en

inkluderende holdning til mangfoldet i klassen (Garm, 2004, Madsen, Svendsen, & Gudmundsdottir, 2000, Dysthe, 2007). Å lære barn å samhandle kan læres innenfor kulturens rammer. Gjennom å arbeide systematisk med samarbeidsvennlige holdninger og retningslinjer, kan samtale og samtenkning være en ressurs for læringsfellesskapet i klassen.

Dersom elevene ikke får mulighet til å kommunisere, vil elevenes naturlige reaksjon være å prøve på det, eller være passive. Lesesirkelen var prøvd med godt resultat, ifølge elevene. Da var elevene fordelt på klasserom og grupperom. Det var konkrete forventninger knyttet til arbeidet med rollene. Uro var slik forhindret ved refleksjon og planlegging på forhånd.

5.4.5 Oppsummering

I datamaterialet fant jeg at elevene ønsket å samarbeide. De vektla alle at det er fint å kunne gi og motta hjelp. De viste til det positive samarbeidet i lesesirkelen. Samhandling mellom lærer og elever i helklassesamtalen kan fungere godt dersom samtalen er dialogisk i sin karakter slik at elevenes ytringer tillegges verdi, og for de av elevene som deltar aktivt i samtalen. Dersom alle elevene skal få anledning til å bruke språket som sitt fremste redskap, ved samtenkning og samhandling, er det nødvendig å integrere dette i læringsaktivitetene slik som elevene hadde erfart i lesesirkelen. Elevsamarbeid var ikke integrert i det daglige undervisningsmønsteret da jeg var i klassen. Elevene søkte likevel sammen. En grunnidé i sosiokulturell teori er at det er naturlig å samhandle med andre for å lære. Jeg støtter meg til forskning som sier at barn systematisk må få anledninger til å snakke sammen om det de lærer, og har synliggjort dette i en modell (se figur 9). Systematisk, regelmessig bruk av for eksempel læresamtalen eller andre former for samhandling er derfor anbefalt i arbeid med LS.

Jeg fant et undervisningsmønster med helklassesamtale og individuelt arbeid i dette klasserommet, der elevsamhandling ikke var integrert. I et sosiokulturelt perspektiv er det nødvendig å integrere tilgang til deltakelse og samhandling i ethvert undervisningsmønster, slik jeg ser det. Dette er også viktig med tanke tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

5.5 Tilgang til tilpasset opplæring

Skolen skal legge til rette for tilpasset opplæring. Solbakken Skole har gjort praktiske grep for å legge til rette for mangfoldet i 6.klassen. Klassen er delt i to mindre grupper i kjernefagene. På det lille klasserommet får den lille gruppen tettere kontakt med læreren og gode muligheter

for differensiert og tilpasset opplæring. Jeg har beskrevet Lises og Noras holdning til elevene som hovedsakelig dialogisk og inkluderende. Det menneskelige aspektet, og særlig relasjonen mellom elever og lærere, er av stor betydning for elevenes tilnærming til læring (Vetthus, 2002). Skolen har sørget for god lærerdekning, med opp til tre-fire voksne i klassen med cirka 30 elever. Noen elever fikk alternativ skole på en gård av og til, noen fikk ekstra lesetrening. Tilpasset opplæring var slik organisert praktisk.

Da intervju med lærerne ikke var del av denne undersøkelsen, vet jeg ikke hvordan lærerne planlegger lærings- øktene med tanke på tilpasset opplæring. Godt fungerende lærerteam er en forutsetning for å møte elevene på en gjennomtenkt og inkluderende måte (Hopfenbeck, 2003). Det vil være en daglig utfordring å tenke gjennom elevenes ulike forutsetninger. Egen praksis må alltid tas opp til vurdering (Bachmann & Haug, 2006). Det stilles mange krav i skolehverdagen der fag og timer skifter i høyt tempo. Men for elevene teller hver time (Damsgård, 2007). Det er derfor nødvendig å tenke gjennom at elevene skal ha tilgang både til differensierende konkrete tiltak og til tilpasset opplæring i vid forstand.

I tillegg til organisering av tilpasset opplæring vil det være et kontinuerlig behov for refleksjon knyttet til enkeltelevers behov i hverdagens konkrete læringssituasjoner. For noen er det ekstra vanskelig å arbeide alene. Jeg forlater det interpersonlige nivået om deltakelse ved samhandling, og går til det personlige analysenivået som handler om appropriering ved deltakelse og den enkeltes behov for støtte.

5.6 Appropriering og støtte

I sosiokulturell teori er Vygotskijs forestilling om den nærmeste utviklingssonen sentral med tanke på elevers læringspotensiale (jfr. 2.3.7). Elever må strekke seg litt forbi sitt eget ståsted for å komme videre i læringsprosessen. Med hjelp og støtte greier elevene mer enn de kunne klart alene. Det er da de agerer ”et hode høyere” enn seg selv, slik Vygotsky sier. Begrepet støtte uttrykker at vi har ulike behov for hjelp for å kunne delta i læringsaktiviteter. Læreren eller en mer kompetent sidemann kan hjelpe elevene i den nærmeste utviklingssonen, ved stillasbygging (Vygotsky, 1978, Wood, Bruner, & Ross, 1976). I problemstillingen spør jeg hvordan elevene opplever at arbeid med læringsstrategier er tilpasset deres forutsetninger. Jeg drøfter dette i forhold til deres deltakelse i læringsaktivitetene. En opplevelse er subjektiv og usynlig for andre. I dette punktet om appropriering og behov for støtte baserer jeg meg på hva

elevene har sagt og det jeg har sett, men også på det jeg kan lese mellom linjene. Jeg har særlig prøvd å forstå Lars sin opplevelse av læresituasjonen.

Det er sammenheng mellom elevenes appropriering og deres ulike behov for støtte. Elever deltar i læringsaktiviteter og approprierer kunnskaper og ferdigheter som deres kulturelle omgivelser tilbyr dem (Lyngsnes, 2005, Rogoff, 1995, Säljö, 2002). De tar opp i seg informasjon, skaper sin egen forståelse, og bruker den nye kunnskapen i nye situasjoner som inkluderer samspill. Barn skaper slik stadig nye utviklingssoner. Mangfoldighet er en styrke i et fellesskap der mange bidrar. Imidlertid er det for noen av ulike grunner vanskelig å delta i fellesskapet. Det finnes mange ulike utviklingssoner i en klasse.

5.6.1 Å være inkludert

Elevene ga uttrykk for at det var viktig å være del av et fellesskap på skolen. Tilpasset opplæring i den vide forståelsen av begrepet samsvarer med inkluderingsbegrepet (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Inkludering kan kjennetegnes av økt deltakelse, økt fellesskap, økt demokratisering og økt faglig utbytte. Hver elev må oppleve faglig og sosialt inkludering for å kunne appropriere ferdigheter og kunnskaper i kulturen. I stedet for å egenskapsforklare elevene vil vi i et sosiokulturelt perspektiv lete etter muligheter for inkludering og deltakelse i lærende fellesskap. Når skolen deler klassen i kjernefagene, blir det lettere for elevene å delta og få hjelp. Skolen har skapt to små fellesskap som øker tilgjengeligheten for elevene. Alle elevene var i en gruppe. Dette er mindre stigmatiserende enn å ”ta ut” enkeltelever. Jeg vil hevde at skolen har prøvd å øke deltakelsen i fellesskapet ved denne måten å organisere på. Lars ga uttrykk for at det var roligere, tryggere og bedre å lære i det lille klasserommet.

Når jeg betrakter Lars i skolens sosiokulturelle omgivelser, ser jeg en gutt som strever med å møte skolens forventninger og en skole som prøver å legge til rette for ham på ulike måter. Lars fortalte selv om forskjellige tiltak for å tilpasse skolesituasjonen hans, for eksempel når det gjelder lekser og de alternative øktene på gården. Imidlertid er Lars på skolen i flere timer enn de ulike tiltakene dekker, og han har behov for tilpasset opplæring også da. Problemene kom tydelig til syne i teoretiske timer. I ”kryssordtimeren” viste Lars ved å snurre rundt og rundt på stolen at timens læringsaktivitet, arbeid med kryssord som oppsummerende strategi, ikke var for ham (se 4.3.2). Han gjorde ikke selv noe for å nærme seg kryssordet.

Likeverdighet er et demokratisk ideal. En elev som ikke kan delta, opplever kanskje ikke å bli behandlet likeverdig (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Lars ble behandlet likt som medelevene, men likhet er ikke nødvendigvis uttrykk for likeverdighet. Han hadde ikke tilgang til deltakelse, og var derfor ikke inkludert i det faglige fellesskapet. Det er mitt inntrykk at Lars ikke hadde noe faglig utbytte i denne timen. Jeg antar at han ikke var i nærheten av sin nærmeste utviklingszone som tar utgangspunkt i elevens ståsted og gir hjelp til å vokse inn i skolens lærekultur (Säljö, 2002, s.125). Jeg observerte Lises 'stillasbygging' i timer der Lars selv ikke hadde egen drivkraft. Det kan være vanskelig å lokalisere og møte enkeltelevers nærmeste utviklingszone. Derfor må det letes etter læringsredskaper og læringsstrategier som kan hjelpe elever som Lars til å strekke seg til et høyere faglig nivå og til faglig inkludering som kan fremme likeverdig opplæring.

To av elevene i undersøkelsen min regnet seg selv for aktive, to av elevene knyttet det å være aktiv til situasjoner utenfor skolen. Jeg fikk inntrykk av at de to som regnet seg selv som aktive, var mer interesserte i skolelæring enn de to andre. De fortalte mer utfyllende og reflektert om læringsaktiviteter enn de to andre. Jeg fikk inntrykk av at det angikk dem i større grad (Vygotsky, 1978). I det lille klasserommet så jeg hvordan Lise hele tiden prøvde å spille på elevenes erfaringer og referere til deres livsverden. Hun bygget stillaser for dem. Likevel syntes ikke de to elevene fra det lille klasserommet at de var særlig "flink til å være aktiv". Spørsmålet blir om elevene har tilgang på nødvendige læringsstrategier og læringsredskaper.

I empirien kom det frem at elevene ville snakke med noen hvis de trengte hjelp i skolearbeid, enten med læreren eller med en medelev. De opplevde altså språket som et viktig redskap. De foreslo at de skal sitte to og to og hjelpe hverandre, snakke med hverandre om lærestoffet, vekselvis lese, skrive, bruke tankekart, og diskutere. "Jeg kan huske det hvis jeg arbeider sammen med noen," sa Kari. De viste til lesestrategier som kunne gjøre lærestoffet lettere å forstå. I intervjusamtalene fikk informantene en ny runde der de spilte på hverandres utsagn, oppnådde en viss intersubjektiv forståelse, og reflekterte videre ved å si høyt hva de tenkte. Kommunikasjonen kan ha vært en støtte for deres forståelse omkring tema. Sammen kom de frem til mer enn de ellers ville ha gjort. Dette understreker det elevene selv sa, at det er lettere når de får hjelpe hverandre ved å samtale.

Mange elever vil uansett klare seg på et vis. For andre blir det for vanskelig, slik Lars ga uttrykk for. Hvis elever trenger en - til - en - hjelp, er det vanskelig for en lærer å imøtekomme dette. En mer kompetent medelev kan være en god ressurs, selvsagt også i samsvar og balanse med denne elevens behov (Vygotsky, 1978). Den mer kompetente lærer selv mer ved å sette ord på tanker og kunnskaper. Jeg tror ikke at den mer kompetente blir svakere av å hjelpe andre, tvert imot vil han kunne øke sin metakognitive bevissthet gjennom "sidemannhjelp". I den nærmeste utviklingssonen vil elevene gradvis mestre læringsoppgaver ved egen hjelp, slik at det blir en bedre balanse i vekselvirkningen der læring foregår både i og mellom mennesker. Deltakelse og bruk av språket i kommunikasjon og tenkning i et lite fellesskap kan øke opplevelsen av å være faglig og sosialt inkludert i det store fellesskapet.

Det kom frem i empirien at vennskap og fellesskap var viktig for elevene. Jeg forstår det slik at elevene må føle seg inkludert både faglig og sosialt for å kunne delta (Bachmann & Haug, 2006). For at hver enkelt skal ønske å delta i læringsaktivitetene, må lærestoffet på et eller annet vis engasjere. Jeg fant at elevene av og til fant aktivitetene litt ensformig: "Når det er kjedelig da går det jo bare litt treigt." Arbeidsøktene bør være engasjerende og relevante for elevene slik at de både i fellesskap og enkeltvis blir sporet til aktiv deltakelse. Det er blitt hevdet at god undervisning reduserer behovet for ekstra tilpasset opplæring (ibid s.96). I sosiokulturell teori understrekes betydningen av å knytte forbindelser mellom skolelæring og elevenes verden. I tilpasset opplæring er det derfor etter mitt syn viktig å legge til rette for gode menneskelige relasjoner og faglig engasjement.

Eirik fortalte om hvordan han lærte å sykle. Da han var klar til å sykle alene, ble støttehjulene fjernet, og da gikk det som en liten drøm, fortalte han. Støttehjul er en god metafor (jfr. stillasbygging) som illustrerer at det går an å lære å sykle ved å sykle. Det er slik vi lærer; barnet snakker lenge før det kan snakke og leser før det kan lese (Säljö, 2006, Strandberg, 2008). Dette prinsippet kan overføres til arbeid med læringsstrategier. Vi kan snakke med noen om det vi ikke forstår, så blir det etter hvert mer begripelig. Vi kan tenke høyt sammen, så blir det gradvis klarere hva vi selv tenker. Vi kan ta i bruk eksternaliseringer i form av organiserings - eller tenkeverktøy for å komme nærmere lærestoffet. Læringsverktøy er nødvendig for oss alle, men i særlig grad for elever som strever med skolelæring.

5.6.2 Oppsummering

I klassens mangfold finnes mange utviklingssoner, og hver elev må møtes ut fra sine spesielle behov. Som jeg har påpekt tidligere, finnes det ikke enkle løsninger på tilpasset opplæring for enkeltelever (Bachmann & Haug, 2006, s. 35). Det ville være en instrumentalistisk misforståelse å opphøye enkeltmetoder som fortreffelige i tilpasset opplæring for alle, siden mennesker er ulike og unike (Skjervheim, 1996). Men skolen kan alltid stille spørsmål ved egen praksis, og prøve å forbedre den. Tilgang til redskaper kan øke elevens deltakelse, og styrke deres opplevelse av å få opplæring som er tilpasset dem. Mer utstrakt bruk av læringsstrategier vil kunne være fordelaktig for alle, og særlig for dem som strever med å nærme seg teoretisk lærestoff. Det viktigste er imidlertid å få tilgang til noen å snakke med. Mennesker blir til hjelpeløse individ hvis de blir frarøvet muligheten for å ta i bruk kulturelle redskaper (Säljö, 2002). I en individualisert arbeidsform blir elevene overlatt til seg selv, og for noen vil dette hindre muligheten for deltakelse og faglig inkludering.

Deltakelse dreier seg både om hvordan den enkelte har mulighet for å delta, men også om hvordan den enkelte griper sine muligheter. Skolen kan stille krav til elever, men må legge til rette for faglig engasjement. I et sosiokulturelt perspektiv er den aktive, meningssøkende eleven en ressurs for fellesskap. Vi kan likevel ikke uten videre forvente at alle elever skal kunne "ta seg sammen" og være aktive. Refleksjon og vurdering er grunnleggende i virkelig pedagogikk (Skjervheim, 1996). Dette innebærer en kontinuerlig søken etter kulturelle redskaper, menneskelige og fysiske, som kan støtte elever i deres nærmeste utviklingssoner, slik at de kan strekke seg innenfor et sosialt og faglig inkluderende fellesskap.

5.7 Vekselspill

Som en reaksjon på behaviorismens fokus på ytre atferd og kognitivismens individsentrering lanserte Vygotsky sosiokulturelle ideer om læring. Menneskers læring må forstås i en historisk, sosialt og kulturell kontekst. Vygotsky fokuserte på menneskers dialektiske forhold til omgivelsene, og vekselvirkningen mellom ytre og indre tale. Han hevdet at mennesker kommuniserer og tenker ved hjelp av verktøy og tegn. Språket er ikke bare et middel, men en grunnleggende forutsetning for læring slik at vår omverden blir meningsfull for oss (Säljö, 2002, s. 84). Elever må ha hjelp den ene dagen, greier seg selv den neste tar og beveger seg slik fra den nærmeste utviklingssonen til stadig nye utviklingssoner. I klasserommet kan dette komme til uttrykk som vekselspill i arbeid med læringsstrategier mellom ulike læringsformer

og lærings situasjoner, mellom elevene og læringsverktøyene, og mellom enkeltelevne og fellesskapet. De fire elevene i 6. klasserommet ønsket å kunne samarbeide. Ifølge Peder Haug og Kirsti Klette foregår den beste læringen innenfor sosiale rammer i samhandling med andre, gjennom fellesundervisning og systematisk, bevisst bruk av klassesamtaler (Stephansen, 2007). ”Den økte individualiseringen fører til mindre samspill og mindre læring”, hevder Haug. Jeg hevder, i tråd med sosiokulturell teori, at deltakelse gjennom samhandling, samtale og samtenkning i seg selv er læringsstrategier der elevene får bruke språket både ved å kommunisere og lytte til sine egne og andres tanker. ”Samtalen har vært, er og vil alltid være den viktigste arenaen for læring” (Säljö, 2006, s. 32). Dette støtter min forståelse av vekselspill, der deltakelse gjennom samhandling er integrert i alle læringsaktiviteter.

Vygotskys dialektiske forståelse av sosiokulturell aktivitet peker mot praktiske implikasjoner i klasserommet. ”Vi må lære oss vekselspillet mellom ytre og indre prosesser” (Strandberg, 2008, s. 136). Vekselspill kan foregå som interaksjon mellom individuelle og samhandlende læringsformer, og mellom bruk av læringsstrategier og lærestoff. Barn trenger vekselspill mellom ytre fellesaktivitet og sin indre dialog for å kunne lære med forståelse.

6 Avslutning

Utgangspunktet for denne kassstudien i et 6. klasserom var Kunnskapsløftets prinsipper og sterke føringer knyttet til læringsstrategier og tilpasset opplæring. Jeg søkte innsikt gjennom elevintervju og observasjon av læringsaktiviteter. Det har særlig vært interesse for forskning på læringsstrategier innenfor den kognitive tradisjonen. Individens selvregulerte læring har vært i fokus. I motsetning til dette har jeg - med ståsted i den sosiokulturelle tradisjonen - flyttet fokus fra individet til samspillet i klasserommet. I problemstillingen spurte jeg hvordan elevene 'lærte å lære' ved å delta i ulike læringsaktiviteter i klasserommet, og hvordan elevene opplevde at arbeid med læringsstrategier var tilpasset deres forutsetninger.

Elevintervjuene og observasjonene vitnet om arbeid med læringsstrategier i 6.klasserommet, både overflatiske og mer utdypende strategier. Lesesirkelen la til rette for dybdelæring. Jeg kjent igjen elementer fra 'apprenticeship' og 'kognitiv læretid'; elevene lærte seg roller og ulike læringsstrategiske tilnærminger ved å ta etter lærerens modellering. Elevinformantene kjente ikke begrepet 'lære å lære', men to av dem mente at læringsstrategier betydde ulike måter å lære på. Elevene hadde altså erfaring med læringsstrategier, men det virket ikke som om de hadde et overordnet, samlende begrep for 'lære å lære- kunnskap'.

Datamaterialet mitt forteller ikke om hvor eksplisitt, systematisk og regelmessig det har vært arbeidet med læringsstrategier på tvers av fag. Jeg vet derfor ikke om elevene har fått jevn tilgang til uttalt kunnskap, refleksjon og metakognisjon i klasserommet, slik forskning anbefaler. Imidlertid savnet jeg tydeligere spor av hverdagslige læringsstrategiske innslag i form av loggskrivning, tankekart, felles refleksjon og høyttenkning knyttet til læringens "hva, hvorfor og hvordan". Intellektuelle og fysiske redskaper må gå hånd i hånd for at elever skal lære (Säljö, 2002). Jeg så mest av slike spor i det lille klasserommet. Kanskje det er lettere å reflektere sammen i et mindre forum med tettere kontakt mellom elever og lærer. Men elevinformantene fra det store klasserommet rapporterte om læringsstrategier og læring med forståelse i større grad enn de to andre, kanskje fordi disse to var mer skoleinteressert.

Læringsformene har betydning for elevenes tilgang til arbeid med læringsstrategier. I lesesirkelen var samhandling et vesentlig element i. Imidlertid var helklassesamtale og individuelt arbeid vektlagt de timene jeg observerte i klasserommet. I 6. klasserommet var det

uttalt at elevene skulle løse oppgaver på egenhånd, men i praksis samarbeidet elevene litt når det bød seg en anledning. I den ”tause kunnskapen” kan det ha vært vanskelig for elevene å vite hvilke regler som gjaldt. Det sosiale er selve utgangspunktet for læring i et sosiokulturelt perspektiv. Da samhandling ikke var integrert i det tradisjonelle mønsteret, vil jeg hevde at selve utgangspunktet for læring var oversett i disse læringsøktene.

Elevinformantene ønsket å samhandle. De vektla alle at det er fint å kunne gi og motta hjelp, og ga eksempler på hvordan de kunne tenke seg dette. De viste til erfaringene med det positive samarbeidet i lesesirkelen. Det er naturlig for barn å bruke språket, både i samhandling og som tenkeredskap (Vygotskij, 1978, 2001). Derfor søkte de sammen, selv om det i de individuelle øktene ikke egentlig var meningen at de skulle samarbeide. Det er nødvendig for barn å få mange anledninger til å snakke sammen om det de lærer (Santa, 1996, Rogoff 1995, Säljö 2002, 2006, Bråten 2002, Dysthe, 2007). En konsekvens av dette vil være systematisk, regelmessig bruk av læresamtalen eller andre former for samhandling i vekselspill med eget arbeid.

Samhandling mellom lærer og elever i helklassesamtalen fungerte godt når samtalen var dialogisk i sin karakter slik at elevenes ytringer ble tillagt verdi, og for de av elevene som deltok aktivt i samtalen eller ved å lytte. Kunnskap kan ikke overføres eller tilegnes som isolerte fenomen (Säljö, 2006, Rogoff, 1995). Jeg vet derfor ikke hvor aktiv den enkelte var når helklassesamtalen foregikk mellom lærer og en elev om gangen, og antar derfor at noen elever ikke hadde faglig utbytte av samtalen. Vekselspill mellom helklassesamtale og læresamtale kan stimulere til deltakelse og motivere for faglig engasjement i en dialogisk helklassesamtale, slik jeg ser det.

Skolen hadde på mange måter lagt til rette for tilpasset opplæring ved gruppedeling, økt voksentetthet og avbrekk i form av alternativ opplæring for enkeltelever. Men særlig en av informantene syntes det var vanskelig å lære på skolen. Selv om mye var lagt til rette for ham, hadde han problemer med å delta og fokusere faglig. Det var lettere å få hjelp i hans nærmeste utviklingszone i det lille klasserommet enn i det store. Denne undersøkelsen understreker at det ikke finnes enkle løsninger på tilpasset opplæring i klasserommet, men også at differensiering ved hjelp av relevante læringsstrategier er en viktig nøkkel til faglig inkludering. En god arena for arbeid med læringsstrategier vil være læringsfellesskapet på det

lille grupperommet. Respekt for eleven som meningssøkende og tenkende må være et det universaliserbare prinsippet i hverdagens konkrete lærings situasjoner (Skjervheim, 1996). Det vil være behov for kontinuerlig refleksjon og vilje til å stille spørsmål ved egen praksis og forbedre denne med tanke på tilpasset og likeverdig opplæring.

Deltakelse dreier seg både om hvordan den enkelte har mulighet for å delta, men også om hvordan den enkelte griper sine muligheter. Ifølge sosiokulturell teori, teori om arbeid med læringsstrategier og teori om tilpasset opplæring ligger innfallsporten til læring i deltakelsen. Samhandling dreier seg om å involvere seg i aktiviteter sammen med andre. Elevenes fortellinger og mine observasjoner fra dette klasserommet tyder på at elevene ønsket å lære ved å delta i klassefelleskapet. Samhandling er i seg selv engasjerende, og i et sosiokulturelt perspektiv nødvendig for læring. Elevene opplevde samtale som en god støtte for læring: ”Det er bedre når vi får sitte to og to i lag!” Arbeid med læringsstrategier i et sosiokulturelt perspektiv er etter mitt syn en sirkulær, uavsluttet læringsprosess. Samhandling er i seg selv er en viktig læringsstrategi som forener språk, tanke og handling.

Utenomfaglige forhold hadde betydning for elevinformantene, og aktiviteter utenfor klasserommet kunne være mer engasjerende enn klasseromsaktiviteter. ”Ute er det gøy, inne er det døll kjedelig!” sa Eirik. ”Hvis det er litt sånn: Å JA! Dette var gøy! Å JA! Dette var spennende! Da er det jo maks ytelse!” sa Knut. Det er en utfordring å skape elevengasjement i skolehverdagen. Læring må gi mening for elevene.

6.1 Pedagogiske implikasjoner

Arbeid med læringsstrategier er vektlagt fra skolemyndighetenes side, og elever trenger ’å lære å lære’ for å kunne delta i ulike sosiokulturelle praksiser. Det er derfor viktig at elever får tilgang til arbeid med læringsstrategier innenfor læringsfelleskap i alle klasserom. Bruk av kulturelle redskaper, med språket som det fremste, vektlegges i et sosiokulturelt perspektiv. Klasserommets undervisningsmønster må gi elever tilgang til vekselspill mellom ulike læringsformer i arbeid med læringsstrategier. Læresamtaler og dialogiske helklassesamtaler har en selvfølgelig plass i sosiokulturelle læringsøkter. Elever vil appropriere metakognitiv tenkning og refleksjon i klassens fellesskap gjennom lærers modellering og verbalisering og ved dialogiske undervisning og elevaktive læringsformer.

Tilgang til redskaper som kan øke elevens deltakelse vil styrke deres opplevelse av tilpasset opplæring. I den nærmeste utviklingssonen møtes skolelæring og elevenes erfaringer. Mer utstrakt bruk av læringsstrategier i samlet klasse, i alle timer og alle fag, vil være fordelaktig for alle, og særlig for dem som strever med å nærme seg teoretisk lærestoff. Det viktigste er å få tilgang til noen å snakke med. I en individualisert arbeidsform blir elevene overlatt til seg selv, og for noen vil dette hindre muligheten for deltakelse og faglig inkludering. I et sosiokulturelt perspektiv er det avgjørende for barns læring å få tilgang til deltakelse i klassens læringsfellesskap. Dette stimulerer den indre samtalen. ”Men samarbeid, relasjonskompetanse og evne til konstruktiv interaksjon med andre må lærast gjennom øving...” (Dysthe, 2007, s. 211) Differensiert arbeid med læringsstrategier og elevaktive samhandlingsformer gir tilgang til vekselspillet mellom ytre aktivitet og den indre dialogen.

I et sosiokulturelt perspektiv er vekselspill grunnleggende i læringsprosesser der elever får lære i samspill med omgivelsene sine. Vygotsky hevder at undervisningen må være ”--- ’relevant to life’ ---” (Vygotsky, 1978, s. 118). Elevene lærer når læringsaktivitetene er nødvendig for noe, angår dem og engasjerer dem.

6.2 Et kritisk blikk på egen forskning – og veien videre

Jeg vil hevde at undersøkelsen har gitt ny innsikt i tema arbeid med læringsstrategier i klasserommet. Den kvalitative forskningens begrensning og styrke er den nære forbindelsen til konteksten og situasjonen, og forskerens subjektive grep om forskningsprosessen. Min studie har vært begrenset, og resultatet er basert på min subjektive forståelse av informantenes læringsfortellinger og mine observasjoner fra klasserommet. Jeg kan derfor ikke generalisere på statistisk grunnlag. Likevel mener jeg at kunnskapen som ble skapt gjennom to gruppeintervju og observasjon i et tilfeldig valgt klasserom har overføringsverdi, slik at andre kan dra nytte av denne kunnskapen.

Jeg har fått noen svar på spørsmålene mine, og har gjort det mulig for leserne å følge forskningsprosessen. Problemet er satt på spissen ved min rendyrking av det sosiokulturelle perspektivet. I et annet klasserom til en annen tid, med en annen forsker og en annen tilnærming ville resultatet trolig blitt helt annerledes.

I min undersøkelse er det sosiokulturelle perspektivet lagt som premiss for undersøkelsen. Min interesse for sosiokulturell teori kunne også vært studert teoretisk. Etter mitt syn bør vi kontinuerlig interessere oss for teorien bak de pedagogiske og praktiske handlingene i klasserommet. Slik vil vi kunne forstå praksis bedre, og det duker for fruktbare diskusjoner. Mange av skolens lærere er influert av den kognitive tradisjonen som er integrert i skolens tause kunnskap (Lyngsnes, 2005). Jeg mener derfor det vil være verdifullt å gjøre sosiokulturell teori og læringsforståelse mer kjent i skolen. Forskning kan bidra til dette.

Det kunne ha vært en styrke for undersøkelsen å integrere lærernes perspektiv i min undersøkelse. Deres intensjoner og tanker bak undervisningspraksisen ville ha vært interessant å sammenholde med elevintervjuene og observasjonene. Det ville ha gitt oppgaven en bedre balanse og ytt lærerne større rettferdighet. På den annen side var det viktig å la elevenes stemmer høres denne gangen. Det kan hende at de høres tydeligere når de får stå mer alene, med bare mine observasjoner som motvekt. Men det ville være interessant å stille lærere spørsmål som kunne gi en utdypende forståelse for deres valg av læringsformer og læringsstrategier i klasserommet.

Det er fortsatt et behov for forskning der elevens perspektiv løftes frem. Det kunne ha vært interessant å observere hvordan elevene arbeidet videre med koblerskjemaet og siden samhandlet i lesesirkelen. I kombinasjon med kvantitativ forskning kunne vi også fått større breddeforståelse av tema. Vi har fortsatt behov for praksisnære undersøkelser. Når disse blir sammenholdt, vil vi kunne få en utvidet forståelse av hverdagspedagogikk. Det er ennå mye utforsket kunnskap knyttet til klasseromsarbeid med læringsstrategier og tilpasset opplæring.

6.3 Etertanke

Forskningsarbeidet mitt har vært et vekselspill mellom teorien, empirien og min egen forståelse og vurdering. I samspill med elevenes ytringer og bildene fra klasserommet har jeg lært og erfart mye mer enn jeg kunne forstille meg på forhånd. Jeg forstår at det finnes mye kunnskap hos elever og lærere i klasserommet, og at jeg bare har funnet en liten flik av denne. Det finnes ikke èn sannhet. Som forsker har jeg lært å begrunne min ord. Jeg har ønsket å fortelle en sann, ærlig og redelig historie i tråd med min opplevelse av virkeligheten.

Litteraturliste

- Andreassen, R., & Strømsø, H. (2009). Lesestrategier i undervisningen. *Bedre Skole nr.2* , ss. 43 - 47.
- Arnseth, H. C., & Solheim, I. (2002). Intersubjektivitet og samarbeidslæring. I I. B. (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv* (ss. 89 - 101). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I I. B. (red.), *Læring i sosialt, kognitivt, og sosialt - kognitivt perspektiv* (ss. 11 - 30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buli - Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). Tilpasset opplæring - likeverd og inkludering. Læring og utvikling. Lærevansker. I J. B. Holmberg, & T. R. Ekeberg, *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (ss. 22-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgård, H. L. (2007). Tilpasset opplæring og tilpassete utfordringer. I H. L. Damsgård, *Når hver time teller* (ss. 85 - 92). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2003). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i kunnskapsløftet. I H. H. (red.), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (ss. 200 - 226). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. D. (red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 9 - 33). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring . I O. D. (red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33 - 73). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. (1996). Ulike perspektiv på læring og læringsforskning. Innleiing. I O. D. (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (ss. 5 - 21). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Dysthe, O. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. D. (red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33 - 73). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. D. (red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33 - 73). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* (ss. 13-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossen, E. (2008). Unnskyld, har du tid et øyeblikk? *BT Magasinet uke 52* , 4-7.
- Garm, N. (2004). Den vanskelige inkluderingen. I T. P. Postholm, *Klasseledelse* (ss. 39 - 55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blick" - Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette, *Klasseromesforskning - på norsk* (ss. 103 - 115). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Haug, P. (2009, 6 23). Skulen er konstruert slik at mellom ein firedel og ein tredel av elevane ikkje passar inn. *Dagbladet* , s. 2.
- Heggli, S. H. (2004). *Læringsstrategier som stillasbyggere i metakognitiv utvikling*. Trondheim: Pedagogisk Institutt. Norges Teknisk - Naturvitenskapelige Universitet.
- Hole, K. (2003). *Bruk av læringsstrategier for elever med ulike lærevansker*. Klepp: Info Vest Forlag.
- Hole, K. (2003). *Læringsstrategier i tilpasset opplæring*. Klepp: Info Vest Forlag.
- Hopfenbeck, T. N. (2009). Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier. *Bedre Skole nr. 2* , ss. 37 - 41.
- Hopfenbeck, T. N. (2003). *Læringsstrategier slik elever og lærere ser det*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>. (2003 - 2004). St.meld. nr.30. Kultur for læring.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning - på norsk*. (K. Klette, Red.) Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. K. (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring?* (ss. 21 - 38). Oslo: Universitetsforlaget.

- Klette, K., & Lie, S. (2008). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Hentet 08 30, 2009 fra Universitet i Oslo:
<http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/331449PISA+LieSveinweb%5B1%5D.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Hva er Kunnskapsløftet?* Hentet 08 18, 09 fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave. I J. Lave, & E. Wenger, *Situert læring* (ss. 7 - 12). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lie, S., & Klette, K. (2008). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Oslo: Kunnskap, utdanning og læring - KUL.
- Lillejord, S. (2008). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (ss. 199 - 218). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundberg, B., Myrvold, H., & Stallemo, B. (2007). *God i ord 6. Inn i teksten. Arbeidsbok til Tekstsamling 6*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lyngsnes, K. M. (2005). *Sosiokulturelle perspektiver i forskning på barn og unge*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Madsen, J., Svendsen, G., & Gudmundsdottir, S. (2000). *Kognitiv læretid. Undervisningsmetoder som synliggjør læringsprosessene og støtter elevene*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Melgård, M. (2009, 6 23). Taper - fabrikk. *Dagbladet*, s. 2.
- Moen, T., Nilssen, V., & Postholm, M. B. (2005). *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (ss. 115 - 140). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, T., & Postholm, M. B. (2004). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rienecker, L., & Jørgensen, S. P. (2006). *Den gode oppgaven*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rognsaa, A. (2001). *Prosjektoppgaven. Krav til utforming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guded participation, and apprenticeship. I J. v. Wertsch, P. d. Rio, & A. Alvarez, *Sociocultural Studies of Mind* (ss. 139 - 164). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra Vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelstuen, M. (2002). Læring fra fagtekster. Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I I. B. (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv* (ss. 131 - 134). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Santa, C. M., & Engen, L. (1996). *Prosjekt CRISS. Creating Independence through Student-owned Strategies. Lære å Lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Skjervheim, H. (1996). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skodvin, A. (2008). Lev Semjonovitsj Vygotskij: Utvikling i et kulturhistorisk perspektiv. I L. M. (red.), *Oppvekst og psykologisk utvikloing* (ss. 226 - 246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skodvin, M. (2001). Innledning . I L. S. Vygotskij, *Tenkning og tale* (ss. 7-17). Oslo: Gyldendal Akademisk .
- St.meld.nr.16. (2006 - 2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- Stephansen, S. M. (2007, 11 09). *forskning.no*. Hentet 11 14, 2008 fra <http://www.forskning.no/artikler/2007/november/1193928163.07/print>
- Stortingsmelding nr. 30. (2003 - 2004). *Stortingsmelding nr. 30. Kultur for læring*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Säljö, R. (2002). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelens Forlag AS.

- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten, *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 31 - 54). Oslo: Cappelen Forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. B. (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv* (ss. 31 - 57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings - og forskningsdepartementet. (Midlertidig trykt utgave - september 2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoreatet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/. Hentet 07 12.07.09, 2009 fra Læringsplakaten.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet*. Hentet 08 18, 09 fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 09. 05.). *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet*. Hentet 08. 18., 2009 fra http://udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/
- Vettrhus, B. (2002). *Konsentrasjonsvansker i skolen*. Klepp: Info Vest Forlag.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinstein, C. E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring. I E. Elstad, A. Turmo, & (red., *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (ss. 27 - 50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I J. Lave, & E. Wenger, *Situeret læring* (ss. 129 - 145). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wertsch, J. V., Rio, P. d., & Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action, and mediation. I J. V. Wertsch, P. d. Rio, & A. Alvarez, *Sociocultural Studies of Mind* (ss. 1 - 37). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. I D. Wood, J. S. Bruner, & G. Ross, *Journal of child psychology and psychiatry* (ss. 89 - 99). Oxford: Pergamon Press.

Vedlegg

- A. Oversikt over observasjonsnotater
- B. Eksempel på koding / kategorisering av intervjudata
- C. Intervjuguide
- D. Samtykkeskjema til elevenes foresatte
- E. Samtykkeskjema til skolen
- F. Samtykkeskjema til lærerne
- G. Godkjenning fra NSD

Vedlegg A. Oversikt over feltnotater

OBSERVASJONSNOTATER	
Første besøk i klasserommet 10.02.2009	
Før besøket.....	
Skildring av det første besøket.....	
Andre besøk i klasserommet 11.2.09	
"Dere skal bli eksperter på egen rolle".....	
Mandag 9.3.09	
Observasjon 10.3.09	
Observasjon 11.3.09	
Struktur og lærelyst.....	
Leksehøring.....	
Observasjon 13.3.09	
1.time. Engelsk på det vesle klasserommet.....	
2.time. Norsk i samlet klasse.....	
3.time – samfunnsfag. Oppsummering om vikingene.....	
4.time norsk 13.3.09 i det lille klasserommet.....	
Observasjon i det store klasserommet 20.05.09. Norsk.....	
Observasjon i det små klasserommet 20.05.09. Norsk.....	
Observasjon i samlet klasse 20.05.09. Geografi.....	
Observasjonskriterier	
Kategori læringsmiljøet.....	
Kategori klasseromsaktivitet.....	
Kategori enkeltelev – interaksjon, deltaking, appropriering.....	

Vedlegg B. Eksempel på koding av datamateriale

"Experience near"	Transkribert intervju	"Experience distant"
Like – være god	MARI: Du sa du likte best det som du var god i. Hvorfor tror du det er sånn?	Mestring som motivasjon
Få til, føle meg god, føler jeg kan noe	KNUT: Nei, fordi det får jeg liksom til, og jeg føler meg god, jeg føler at jeg kan noe.	Positiv mestringsfølelse
Hånden oppe – sur og lei	MARI: Er det viktig at du får noe til for at du skal ha lyst til å gjøre noe da, tror du? KNUT: Ja for ellers blir du jo bare sittende der og ha oppe hånden. Og da blir du liksom sur og lei.	Venting på lærerhjelp
Snakke rett ut er ikke lov - gjør ikke det	MARI: Hva kan du gjøre i stedet for å ha hånden oppe da? KNUT: Jeg kan jo bare snakke rett ut, men det gjør jeg jo ikke. Det er ikke lov.	Taus kurmskap, regler
Sidemannhjelp	MARI: Så det gjør dere ikke? KNUT: Nei. Jeg kan spørre sidemannen og om hjelp.	Samarbeid & Stotte
Lov å hjelpe hverandre hvis lærer er opptatt	MARI: Får dere lov til det? KNUT: Ja, hvis læreren er veldig opptatt, så bare gjør vi det.	Sniksamarbeid
Knut er lojal, vil ikke kritisere	MARI: Men egentlig ikke? KNUT: Det vet jeg ikke	Taus kurmskap
Hvis lærer langt vekke, mange trenger hjelp, da hjelper Knut sidemannen	MARI: Det har du ikke tenkt så mye på kanskje? KNUT: Men hvis sidemannen spør meg om en oppgave og læreren er i andre enden av klasserommet og sånn, da svarer jeg. Sånn at da slipper de å sitte og vente på læreren hvis deser at det er <i>mange</i> andre som har oppe hånden.	Samarbeid & Stotte er prakt og effektivt
Vi må videre Lære av hverandre	MARI: Så det kan være lurt å hjelpe hverandre da i stedet for å sitte og vente? KNUT: Ja. Så kommer vi oss videre. Så lærer vi kanskje litt av hverandre på den måten og.	Læring ved dialog

Vedlegg C. Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan lærer elevene å lære ved å delta i ulike læringsaktiviteter, og hvordan opplever elevene at arbeid med læringsstrategier er tilpasset deres forutsetninger?

ELEVENE FORTELLER OM:

SKOLEN OG KLASSEN

1. Kan dere fortelle meg litt om skolen og klassen deres?

(For eksempel hva som er bra, hva dere liker godt å gjøre, hvordan miljøet er, hvordan dere pleier å jobbe i timene, hva dere får bestemme/ikke bestemme, spesielle fine opplevelser, noe dere savner...)

INNHOLD OG HANDLING I KLASSEROMS-AKTIVITETEN

2. Kan dere fortelle meg om aktiviteten forrige time? Hvor var dere, hvordan satt dere?

Hva tenkte du/dere om det som skjedde?

2a. Hva skulle dere lære om? (Lærestoff, tema, læremål)

2b. Hva kunne du fra før om emnet? Hva tenkte du om det?

2c. Hva gjorde dere? (Lyttet, svarte på spørsmål, snakket med lærer, snakket med andre elever, skrev, tegnet, leste, jobbet med oppgaver)

2d. Hva gjorde læreren? (Fortalte om emnet, forklarte arbeidsmåten, skrev på tavla, viste på kartet, stilte spørsmål)

LÆRE SAMMEN ELLER ALENE

3. Kan dere fortelle meg om hvordan dere arbeidet i forrige time? Hvordan deltok du/dere i de forskjellige aktivitetene?

3a. Snakket dere sammen i klassen/to og to?

3b. Er du selv aktiv eller passiv i samtale, og hvorfor er du det ene eller det andre, tror du? Er det viktig at alle sier noe i klassen, tror dere? Hvorfor/hvorfor ikke?

3c. Arbeidet dere alene eller sammen med oppgaver. Arbeidet dere på forskjellige måter i løpet av timen, og hvordan da?

3d. Kunne dere ha arbeidet annerledes i timen for å lære, tror dere?

3e. Hva er bra med å samarbeide, tror dere? Hvordan kan dere arbeide sammen og hjelpe hverandre? Hvilke fordeler/ problemer med å lære kan det bli når dere snakker eller arbeider sammen, tror dere? Hvilke fordeler kan det ha å arbeide alene i klasserommet, tror dere? Problemer?

LÆRE Å LÆRE

4. **Hva tenker dere på når vi snakker om at elever skal lære å lære, eller at de skal lære forskjellige læringsstrategier?**
- 4a. Kan dere fortelle meg om forskjellige fremgangsmåter dere bruker i klasserommet for å lære? Hvilke fremgangsmåter bruker dere mest, tror dere?
- 4b. Kan du navn på noen lærestrategier? (Eksempler: tankekart, visuelt kart, tokolonnotat, boksirkel...) Kan du fortelle noe om disse? Hvilke læringsstrategier bruker dere vanligvis, tror dere? Hvilken strategi vil du velge du når du skal lære? Velger dere av og til mellom forskjellige?
- 4c. Har du eksempler på at læreren har vist en god fremgangsmåte og hvordan dere kan tenke sammen når dere arbeider? Kan du fortelle fra et sånt eksempel?
- 4d Snakker dere sammen i klassen om det dere skal lære, har lært eller det dere ikke forstår? Diskuterer dere mye, kommer med forskjellige meninger?
- 4e. Hvor viktig er det å huske alle tingene dere lærer, tror dere?

ELEVENE SINE FORUTSETNINGER OG INTERESSER

5. **Kan du/dere fortelle om en gang når du virkelig syntes at du lærte noe?** Hva lærte du/dere, hvordan jobbet dere, hva likte du med emnet eller fremgangsmåten?
- 5a. Når har dere lyst til å lære? Hadde du lyst til å lære i forrige time? Hvilken arbeidsmåte er best for din læring? Hvordan må det være i klasserommet for at du skal ha lyst til å jobbe med et emne? Hvilke emner er dere elever interessert i? Arbeider dere mye i timene med noe som dere interesserer dere særlig for? Har du en hobby eller spesiell interesse? Er det noen TV-programmer du synes er veldig interessante? Har dere hatt noe om din interesse eller hobby på skolen?
- 5b. Hva synes dere om deres egen innsats i timen da? Hvorfor tror du at din innsats er god eller dårlig denne timen? Hva betyr det at elevene viser stor eller liten innsats i timene, tror dere?
- 5c. Hva gjør dere hvis dere trenger hjelp til å komme videre? Er det lett å be om hjelp, eller flaut? Hvem kan støtte deg hvis du trenger hjelp for å komme videre? Hvordan kan du støtte deg selv?
- 5d. Hvordan er det å være i klassen når klassen er delt i forhold til når hele klassen er samlet? Hva er annerledes/likt, bra/dårlig, lett/vanskelig?

Vedlegg D. Samtykkeskriv til elevenes foresatte

Til foresette ved "Solbakken skule" til elevar i 6.klasse

I samband med masteroppgåva mi i pedagogikk, vil eg intervjuje elevar i 6.klasse om korleis dei meiner at dei lærer. Oppgåva tek opp temaet læringsstrategiar. Eg vil observere læringshandlingar og aktivitetar i klasserommet, og intervjuje elevar om dette. Svara vil bli anonymiserte og tekne med i drøftinga mi omkring bruk av læringsstrategiar og kva som fremjer læring hos elevar.

Oppgåva mi vil bli publisert ved NLA Høgskulen i Bergen. Det vil ikkje kome fram kva for skule barna går på, eller kven dei er. Intervjua vil bli gjort i skuletida.

Eg ber med dette om samtykke til å gjennomføre intervju med barnet dykkar.

Dersom dette er i orden, ber eg om underskrift på skjemaet og returnere det til kontaktlærer NN på skulen innan 05.02.09.

Vennleg helsing
Marianne Leikvoll Eide
Masterstudent ved NLA Høgskulen i Bergen
24.01.2009

Svarslipp med samtykke til observasjon og elevintervju

Eg/me gir samtykke til undersøkinga slik den er skissert over.

Eg/me er kjend med at deltaking er frivillig, og at eg/me kva tid som helst kan be om å få sletta dei opplysningar som er registrert om barnet mitt, og at lydband og anna materiale som kan identifisere barnet mitt vil bli slettet ved prosjektavslutning (01.12.09).

Eg/me gir samtykke til at dei opplysningar eg gir skriftleg og muntleg kan brukast av Marianne Leikvoll Eide, under føresetnad av at opplysningar som kan identifisere barnet mitt vil bli anonymisert i all offentleg presentasjon av resultater frå undersøkinga

Ja, det er i orden at mitt/vårt barn vert intervjuet, under føresetnad av at namn og skule vert anonymisert.

Namn til barnet:

Underskrift til foresette:

Vedlegg E. Samtykkeskriv til ledelsen ved skolen

Til leiinga ved "Solbakken skule"

I samband med masteroppgåva mi i pedagogikk, ynskjer eg intervjuje elevar i 6.klasse om korleis dei meiner at dei lærer. Oppgåva tek opp temaet læringsstrategiar. Eg vil observere læringshandlingar og aktivitetar i klasserommet, og intervjuje elevar om dette. Svare vil bli anonymisert og teke med i drøftinga mi omkring bruk av læringsstrategiar og kva som fremskjer læring hos elevar.

Oppgåva mi vil bli publisert ved NLA Høgskulen i Bergen. Det vil ikkje kome fram kva i skule barna går på, eller kven dei eller lærarane er. Intervjua vil bli gjort i skuletida.

Eg har tidlegare vore i kontakt med inspektør som formidla ynsket mitt om å forske på skolearbeid og dyktigheit. Lærarane på 6.klassetrinn har sagt seg villige til å åpne klasseromsdørene for meg. Eg ber med dette om formelt samtykke til å gjennomføre intervju med elevar i 6.klasse og observere i klasserommet deira. Lærarane og elevane får kvar sitt skriv med svarslipp for samtykke. (Sjå vedlegg)

Dersom dette er i orden, ber eg om underskrift på skjemaet innan 05.02.09

Vennleg helsing

Marianne Leikvoll Eide

Masterstudent ved NLA Høgskulen i Bergen

24.01.2009

Svarslipp frå skulen

Leiinga ved "Solbakken skule" gir herved samtykke til intervju og observasjon i 6.klasserommet slik det er skissert, og slik at namn og skule skal bli anonymisert.

Sted:

Dato:

Underskrift:

Vedlegg F. Samtykkeskriv til lærerne

Til 6.klasselærarane ved "Solbakken skule"

I samband med masteroppgåva mi i pedagogikk, ynskjer eg å intervjuje elevar i 6.klasse om korleis dei meiner at dei lærer. Oppgåva tek opp temaet læringsstrategiar. Eg vil observere læringshandlingar og aktivitetar i klasserommet, og intervjuje elevar om dette. Oppgåva mi vil bli publisert ved NLA Høgskulen i Bergen. Det vil ikkje kome framkva for skule barna går på, eller kven dei eller lærarane deira er.

Her presenterer eg vilkår som gjeld ved deltaking i eit forskingsprosjekt. Prosjektet er frivillig, og du kan kva tid som helst trekke deg eller be om at opplysningar blir sletta. Informasjonen som kjem fram gjennom observasjon og intervju er underlagt taushetsplikt frå mi side. Intervju vil bli transkribert, dvs. overført til edb gjennom eit tekstbehandlingsprogram. Direkte personidentifiserbare opplysningar blir ikkje edb-registrert. Eit referansennummer som krytjer person og intervju sammen, blir teke vare på manuelt i eit arkiv. Dette makulerast ved prosjektslutt 01.12.2009. Etter denne datoen vil opplysningane berre finnast i anonymisert form slik at informasjon du har gitt ikkje kan forast tilbake til deg.

Eg ber med dette om formelt samtykke til å observere i 6.klasserommet der du er lærar, og gjennomføre intervju med elevar i 6.klasse. Undersøkinga vil ikkje omfatte lærarintervju, men uformelle samtalar i samband med observasjon og elevintervju.

Dersom dette er i orden, ber eg om underskrift på skjemaet innan 05.02.09
Me kjem tilbake til tidspunkt for observasjon og intervju.

Vennleg helsing
Marianne Leikvoll Eide
Masterstudent ved NLA Høgskulen i Bergen
21.01.2009

Svarslipp med samtykke om observasjon og elevintervju i 6.klasserommet

Eg gir mitt samtykke til undersøkinga slik den er skissert over.
Eg er kjend med at deltaking er frivillig, og at eg kva tid som helst kan be om å få sletta dei opplysningar som er registrert om meg, og at lydband og anna materiale som kan identifisere meg, andre personar, skulen eg arbeider på og kommunen, vil bli sletta ved prosjektavslutning (01.12.09).

Eg gir mitt samtykke til at dei opplysningar eg gir skriftleg og muntleg kan brukast av Marianne Leikvoll Eide, under føresetnad av at opplysningar som kan identifisere meg, andre personer, skulen eg arbeider på og kommunen, vil bli anonymisert i all offentleg presentasjon av resultatane frå undersøkinga.

Stad: Dato: Underskrift:

Vedlegg G. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Vår dato: 04.03.2009

Vår ref :21247 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21247
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

På vei til selvregulert læring i klasserommet. Fire elever forteller om hvordan de lærer
Norsk Lærerkademi, ved institusjonens øverste leder
Kjell Oppedal
Marianne Leikvoll Eide

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

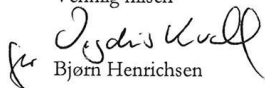
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

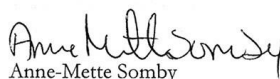
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marianne Leikvoll Eide, Hjellevengen 60 B, 5200 OS

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Vedlegg H. Bildetekstliste

Figur 1. Problemstillingens komponenter	7
Figur 2. Santas sjekklisteskjema for arbeid med læringsstrategier	18
Figur 3. En modell av Barbara Rogoffs tre analysenivå	28
Figur 4. Den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2002, s.125)	31
Figur 5. Analysens kategorier i undersøkelsen om læringsstrategier.....	54
Figur 6. Kobler - skjema som læringsstrategi.	80
Figur 7. Min modell av Barbara Rogoffs sosiokulturelle analysenivå – med norske begreper	97
Figur 8. Min modell av læringsstrategier og samhandling i klasserommet	108