

Variasjon og muntlig aktivitet
*En oppgave om hvordan ulike muntlige arbeidsmetoder har innvirkning på muntlig
deltakelse.*

Kandidatnummer:



Vår 2013

PPU3310L - PPU del 1 av 2: Undervisning og læringsforløp

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Antall ord: 4000

21.05.2013

Problemstilling

Vi utarbeidet problemstillingen vår etter å ha observert en forberedelsesklasse til International Baccalaureate (IB) på Vg1-nivå. Klassen var vant med en undervisningsform som bestod av helklassediskusjon. Vi observerte at de samme elevene tok ordet i dialogen og diskusjonen hver gang, mens de andre elevene inntok en passiv rolle i timene. De passive hadde ofte fokus på telefon eller data, uten at læreren registrerte dette. Vi tenkte det ville være spennende å se hvordan, og om, variasjon i undervisningen kunne føre til økt muntlig aktivitet blant flere elever i klassen. Dette er også aktuelt på grunnlag av lærerutdanningens fokus på variasjon som et nøkkelgrep for god læring. Vi valgte følgende problemstilling:

Hvordan kan variasjon i undervisningen i samfunnsfag på IB Vg1-nivå bidra til at flere elever er muntlig aktive i sekvensen?

Observasjon av læringssituasjon

I forkant av observasjonen orienterte veileder oss om at elevgruppen er faglig sterk, og at gruppen liker muntlig diskusjon i plenum som læringsform. Hun fortalte at helklassesamtaler derfor blir brukt jevnlig og at dette engasjerer alle. I tillegg opplever hun dette som en metode elevene har godt læringsutbytte av. Vi hadde derfor forventinger om en aktiv elevgruppe, hvor metoden inkluderer store deler av gruppen.

Vårt fokus i observasjonen var om, og i så fall hvordan, elevene deltar i klassesamtalen i undervisningen, og hvordan undervisningen varieres for å inkludere elevene som kan finne dette utfordrende. Undervisningen gjennomføres på engelsk og dette skulle i teorien ikke være en utfordring for muntlig aktivitet. Imidlertid fant vi i observasjonen at en minoritet i klassen var sterke i muntlig engelsk. Denne minoriteten deltar aktivt, hvorav majoriteten ikke deltar i like stor grad. Det er usikkert om årsaken til dette er at de ikke føler seg trygge på å snakke engelsk muntlig, om de ikke "gidder" eller bevisst velger å ikke delta. Veileder hevdet grunnen var at majoriteten følte seg truet av de sterkere elevene.

Det interessante er at i den første delen av observasjonen gikk undervisningen på norsk. I del to gikk undervisningen på engelsk. Vi fant at det var de samme elevene som deltok i begge sekvenser. Er det da språket eller lite variasjon og ulike arbeidsmåter i undervisningen som er en utløsende årsak for å ikke delta?

Vi ønsket derfor i vårt undervisningsopplegg å undersøke om andre undervisningsmetoder enn helklassesamtalen kan inkludere større deler av elevgruppen. Hvordan reagerer elevene når de blir "presset" til å være muntlige aktive? Hvordan reagerer de på et undervisningsopplegg helt ulikt hva de er vant til? Har variasjon betydning for motivasjonen til å være muntlig aktiv? Vi understreker imidlertid at vi ikke kritiserer helklassediskusjon som metode, men som *eneste* metode. Varierte tilnærminger til undervisningen er viktig for elevenes læringsutbytte (Bø & Hovdenak, 2011, s. 82).

Presentasjon av undervisningsopplegg

Vi hadde tre skoletimer til rådighet, og gjennomførte tre typer undervisningsmetoder. Vi har valgt å fokusere på de to første timene ettersom det var her didaktiske grep ble gjort for muntlig aktivitet.

Kompetansemålet vi jobbet med i disse timene er hentet fra læreplan i samfunnsfag etter Vg1/Vg2 i videregående opplæring om internasjonale forhold:

- "Gjere greie for årsaker til at somme land er fattige og somme er rike og drøfte tiltak for å redusere fattigdom i verda" (*Læreplan i samfunnsfag*, 2006).

Et av hovedpunktene for undervisningsopplegget, var knyttet opp mot å utvikle den grunnleggende ferdigheten om å uttrykke seg muntlig.

I den første timen gjennomførte vi et samarbeidsspill for å visualisere lands posisjon i det globale handelsmarkedet med tema fattigdom og utvikling. Det skal bemerkes at det var stort fravær grunnet en studietur. Andre elever var på ferie eller syke. Totalt var vi omtrent halv klasse.

Vi startet med å dele klassen i fem landegrupper. Disse hadde vi valgt ut på forhånd: USA, Norge, India, Brasil og Nigeria. De tilhørende elevgruppene hadde vi også inndelt på forhånd. Elevene dannet fem landområder av pultene, sentrert rundt supermakten USA. Landene ble gitt ressurser ut ifra deres posisjon i handelsmarkedet. Vi hadde forskjellige objekter som representerte de ulike ressursene:

- Papirpenger: Nasjonal kapital
- Bøker: Gode handelsavtaler
- Reklame: Dårlige handelsavtaler
- Q-tips: Naturressurser
- Binders: Industri og teknologi

USA og Norge stilte med mye av det meste. USA manglet noe naturressurser, og Norge hadde litt mindre kapital enn USA. India hadde litt av alt, men ikke mye, og Brasil stilte med en del teknologi og industri, men lite av det andre. Nigeria stilte med nesten ingenting.

Da elevene satt i grupper, med ressursene fordelt mellom seg, fikk elevene beskjed om å bruke noen minutter på å finne ut av hvilke ressurser de trengte for å stille sterkere på verdensmarkedet, og hvordan de skulle forhandle seg til disse ressursene. Deretter skulle de gå rundt og forhandle med de andre om ressurser i 15 minutter. De fikk også beskjed om at vi skulle ha en samtale i plenum om oppgaven etter forhandlingene.

I den andre timen valgte vi å videreføre og utdype temaene fra første time om fattigdom og utvikling, med årsaker, konsekvenser og løsninger på fattigdom. Vår tanke var at den første timen ville være en aktivitet som spilte på forkunnskaper, som Imsen hevder er å bygge en kognitiv bro (Buli-Holmberg, 2008, s. 182), og en utforskning av temaet i uvante rammer. Den andre timen ville være mer begrepsbasert og styrt av lærebok.

Vi delte klassen i seks nye grupper, hver med sitt tema utvalgt fra mellomtitler i lærebok. Dette hadde vi forberedt på forhånd. Temaene var ytre årsaker, indre årsaker, konsekvenser av fattigdom, og tre løsninger på fattigdom: bistand, sletting av gjeld og bedre handelsbetingelser. Gruppestørrelsene varierte på grunnlag av tekstmengde i boka.

Instruksjonene var at hver gruppe hadde ansvar for å forberede og undervise de andre gruppene om sitt tema. Alle på gruppa *måtte* si noe i presentasjonen. I tillegg oppfordret vi alle til å ta notater mens de andre gruppene presenterte fordi timen ville ende i en kort muntlig test. Testen ville være basert på to spørsmål hver gruppe hadde utformet, og elevene kunne da benytte notatene. Ellers stod gruppene fritt til å dele lærestoffet mellom seg og hvordan de ville gjennomføre presentasjonen. Vi understreket at vi ikke forventet mer lærestoff enn fra lærebok. Gruppene fikk 15 minutter til forberedelser.

Analyse og drøfting

Koritzinsky (2012) skriver at det er vanlig at målene for undervisning og læring er diffuse, udefinerte og brede (s. 28-29). Klette (2003) bekrefter dette (s. 72). Vi ville derfor ha et klart mål for første time: elevene skulle være muntlig aktive gjennom å selv holde timen gående. Spillet skulle gi elevene et innblikk i hvordan det er å ha lite eller mye å stille opp med i verdensmarkedet, og hvordan dette føles. Vi har tatt utgangspunkt i et *sosialt-konstruktivistisk* læringssyn inspirert av Vygotsky (Buli-Holmberg, 2008, s. 180) der faget må kunne fange opp elevers engasjement og interesse (Koritzinsky, 2012, s. 140). Engasjementet ble stort i denne timen, og stemningen ble høy i forhandlingsprosessene.

Vi så i observasjonen at elevene deltok muntlig i større grad dersom de hadde forberedt noe de skulle si. I denne timen ble gruppene «summegrupper», og var forberedende til en større muntlig aktivitet (Koritzinsky, 2012, s. 172). Videre skriver Koritzinsky (2012) at gruppearbeid kan være en gunstig ramme for elevers læring ettersom det er med på å skape trygghet. Gruppearbeid kan være et verktøy for å oppøve toleranse og respekt der elevene kan lage sine egne kompromisser og lære

verdien av samarbeid (s. 172). De får også trening i å løse konflikter og å diskutere. Dette er egenskaper som kommer godt med i en situasjon der det skal forhandles om ressurser på ulike grunnlag. Vi ga gruppene noen minutter til å diskutere først. En grunn til at dette var lurt, er at grupper samler seg rundt en felles oppfatning av hva som er normene for den bestemte gruppa. Hempel (2005) skriver om dette etter Tuckman sin firetrinnsmodell om utviklingsstadier for grupper fra 1965 (s. 88). Den forteller hvordan en gruppe formes, og hvordan den trenger tid til å danne et felles meningsgrunnlag for videre oppgaveløsning. Det krever tid, og det var derfor nyttig å la gruppene få noen minutter før hovedoppgaven begynte.

For å kunne analysere opplegget, må hendelsesforløpet beskrives noe. Da elevene begynte planleggingen, så vi at det var lettere for Norge og USA å planlegge forhandling om goder. De visste umiddelbart at de hadde gode forhandlingskort og brukte liten tid på spørsmålet om hvordan de skulle skaffe seg ressurser de trengte. USA innså fort at de manglet noe naturressurser og måtte derfor skaffe seg det. India valgte å si seg fornøyd med det de hadde, og brukte ikke mye tid på å planlegge forhandlinger. Brasil derimot brukte tid på å se hva det var de hadde som kunne være attraktivt for andre slik at de kunne øke kapitalen sin. Nigeria innså fort at de hadde veldig lite, og måtte håpe på andre nasjoners velvilje i forhandlingsprosessen. Da gruppene begynte å forhandle observerte vi at de generelt var enige om hva de var villige til å gi slipp på for å få andre ressurser som de trengte. De oppsøkte hverandre for å diskutere dersom de var usikre på om de skulle godta et tilbud eller ikke. Det vi også observerte var at samtlige elevene var med på forhandlingene, og gruppene delte seg i smågrupper slik at de kunne forhandle med flere land samtidig.

India deltok i mindre grad fordi de var fornøyde med det de hadde. Av den grunn tok vi noen grep. Vi lagde enkelte scenarier som gjorde at elevene mistet ressurser. Blant annet bestemte vi at de dårlige handelsavtalene gjorde at de tapte mye penger, og noe kapital ble tatt fra dem. Dette grepet fungerte såpass godt at vi bestemte oss for å finjustere blant de andre gruppene også. Dette måtte selvfølgelig gjøres rettferdig slik at land som Norge og USA tjente mer på handelsavtalene sine enn andre land. Dermed prøvde vi også å gi Nigeria noen goder slik at de ikke

kapitulerte fullstendig. Vi fikk god respons på dette, og så som konsekvens at elevaktiviteten ikke dalte etter hvert.

Veileder ga oss inntrykk av at klassen trivdes med utfordrende oppgaver, og vi fikk bekreftet dette. Derfor kunne vi tilpasse timen slik at elevene kunne bruke egne evner, både faglig og samarbeidsmessig, til å løse en krevende oppgave. Dette kan vi knytte til Vygotskys teori om den *proksimale utviklingssonen* som tar utgangspunkt i at en må kjenne elevens utgangspunkt for undervisning, slik at en befinner seg i gapet mellom hva de kan lære på egenhånd og hva de kan klare å lære med hjelp fra en kompetent annen (Buli-Holmberg, 2008, s. 180). Vi tenkte at å ha en annerledes inngang til undervisningen, i tillegg til en refleksjonssamtale i plenum etterpå, ville trigge de tre nødvendige elementene for læring. Disse er beskrevet av Thies (2004) etter modellen av Dunn og Dunn om nevrologiske funksjoner som er sentrale i opplæringsprosessen; *oppmerksomhet og konsentrasjon, utøvelse og å være i aktivitet, og bearbeiding og prosessering* (Buli-Holmberg, 2008, s. 190)

Tema for denne timen var fattigdom og utvikling. Oppgaven var ment å gi elevene mulighet til å delta aktivt i en undervisningssammenheng annerledes fra tradisjonell tavle-, og helklasseundervisning. Vi ville utfordre elevene til å delta i et spill der samarbeid og elevinteraksjon stod i fokus; en aktivitet der samtalen ikke måtte gå gjennom en lærer. Vårt didaktiske grep var en elevsentrert undervisning som fanger deres interesse om rettferdighet og urettferdighet, som ville stimulere muntlig aktivitet gjennom innlevelse i stoffet (Koritzinsky, 2012, s. 27 og 142). Vi valgte å ikke bruke læreboka denne timen, ettersom organisering av lærestoffet må ses i en større sammenheng enn bare gjennom pensum. Aktuelle eksempler, og visualisering av stoffet er viktig for å kunne forstå bredden i faget (Koritzinsky, 2012 s. 136). Det viste seg nyttig å aktualisere og inkludere elevene i en aktivitet der egen refleksjon rundt abstrakte fenomener som fattigdom og ressursfordeling står i fokus. Temaene ble umiddelbart mer aktuelle og nære for elevene. De uttrykte en større forståelse av frustrasjonen rundt å ha lite versus mye. Etter øvelsen spurte vi om hvordan de opplevde spillet. En elev svarte godt på det ved å si: «Det var rart å kjenne på

kroppen hvordan det var å ikke ha noe å stille opp med». Andre var positivt overrasket over hvor mye læring som lå i en slik aktivitet.

I den andre timen valgte vi en mer tradisjonell metode for læring i form av muntlig aktivitet. Vi delte igjen klassen i grupper på mellom tre og fem elever. Koritzinsky (2012) lister verbal deltakelse i gruppearbeid som en form for muntlig aktivitet (s. 250). Vygotsky fokuserte på læring i en sosial kontekst, og at læring i en sosiokulturell forståelsesramme spiller på miljøet og blir en sosial prosess som innebefatter andre mennesker (Buli-Holmberg, 2008, s. 180). Gruppene ble tildelt ett tema hver som de hadde ansvar for å undervise resten av klassen i. Dette ville ende i en direkte fremføring av eget arbeid og gruppearbeid (Koritzinsky, 2012, s. 250).

Koritzinsky (2012) skriver at i videregående opplæring er læreplanene i samfunnskunnskap preget av formuleringer som understreker en aktiv elevrolle (s. 25). I helklassediskusjonen som ofte ble brukt i denne klassen, oppfattet vi at mange av elevene langt på vei ble redusert til passive mottakere (Koritzinsky, 2012, s. 28-29). Kirsti Klette (2003) skriver at gjennom et forskningsprosjekt gjennomført etter Reform 97, fant de at det er lite systematisk og oppsummert refleksjon rundt de ulike undervisningsmetodenes læringspotensiale (s. 72). Vi ville med våre metoder stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet, og fremme varierte arbeidsmåter (Koritzinsky, 2012, s. 168). Buli-Holmberg (2008) skriver: "å tilrettelegge for elevtilpasset læringsaktiviteter [...] er et godt utgangspunkt for å [...] tilpasse det faglige innholdet i de valgte læringsaktivitetene (s. 184). Begge timene håpet vi ville bidra til at lærestoffet ble mer motiverende, aktuelt, konkret, visuelt, og engasjerende for elevene.

Vi definerte et klart mål for timen: øvelsen skulle aktivisere alle elevene muntlig i en faktabasert undervisningsform med utgangspunkt i lærebok. Gruppene skulle først jobbe selvstendig, så presentere for klassen og til slutt ha en muntlig test. Med dette ville vi sikre at undervisningen førte til trygge rammer for muntlig aktivitet gjennom en naturlig oppbygning fra små grupper til hel klasse. Læring hos elevene ville vi sikre gjennom repetisjon og dialog.

Gruppene landet fort rundt sitt tema. Vi observerte at gruppene tok ansvar for å fordele lærestoffet innad og elevene kom fort i gang med å forberede sine deler. Koritzinsky (2012) skriver at grupper kan fungere som gode diskusjonsfora fordi her vil ofte flere elever tørre å uttrykke det de mener enn i samlet klasse (s. 172). Det var nettopp derfor vi valgte denne måten å arbeide og organisere elevene på. Målet var å aktivisere de mer passive elevene i mindre og kanskje tryggere rammer.

Det er imidlertid flere måter å sette sammen grupper på. Vi valgte en lærerstyrt tilnærming, der vi på forhånd bestemte hvem som skulle jobbe sammen. Koritzinsky (2012) skriver at utfordringer en møter i gruppesamarbeid kan knyttes til for eksempel nye gruppesammensetninger og nye forhold mellom gutter og jenter (s. 172). Han skriver videre at innvendinger mot bruk av gruppearbeid kan være at lærerne mister kontrollen, at det blir mye rot og lite læring, at enkelte elever kan bli for dominerende eller at andre blir passive eller velger rollen som gratispassasjer (s. 173). Dette er noen av grunnene til at vi valgte å organisere på forhånd. Vi kjente ikke elevene så godt enda, og hadde derfor ikke opparbeidet en god lærer-elevrelasjon. Vi hadde også en oppfatning av hvem som dominerte helklassesamtalen til vanlig og hvem som ikke deltok. Dette tok vi hensyn til. Vi opplevde derfor bedre kontroll med å kunne finne balanse i gruppesammensetningene av elever som er svært aktive, i noen grad aktive og passive i muntlige aktiviteter. I tillegg utfordret dette elevene til å jobbe med noen de kanskje aldri hadde jobbet med om de kunne valgt selv. Vi opplevde at elevene fant trygghet i å være i grupper. De kunne støtte seg på hverandre og hjelpe hverandre dersom det var nødvendig. Denne trygge rammen er en forutsetning for å tørre å være muntlig aktiv: "[...] some classrooms represent communities where it is safe to ask questions [and] A number of studies suggest that, to be successful, learning communities should provide people with a feeling that members matter to each other [...]" (Bransford, Derry, Berliner & Hammerness, 2005, s. 64).

Imidlertid var det spesielt én jente, kallenavn Kari, som slet i forarbeidet. Hun fremstod for oss som en sterk elev som var muntlig aktiv i helklassesamtalene. I

denne øvelsen erfarte vi at hun ble nervøs for ansvaret hun hadde for å undervise resten av klassen i sitt tema. Kari fortalte at hun for det første ble usikker fordi hun oppfattet de andre på gruppa som svært selvsikre. For det andre hadde hun problemer med å forstå begrepet hennes tema handlet om. Kari's tema var tydeligvis utenfor hennes proksimale utviklingssone; tema var for vanskelig, spesielt uten veiledning fra lærer. Trond Solhaug (2006) skriver at begrep i samfunnsfag er det analytiske verktøyet som binder den komplekse kunnskapen om samfunn sammen, men at mange begreper ofte er abstrakte og komplekse (s. 237). Kari hadde aldri hørt begrepet før og hadde derfor ingen meningssammenheng å sette det inn i eller koble til. Solhaug skriver videre at begrepsforståelse utvikles fra en begynnende og uklar fase, via diskriminasjon. Der presiseres forståelse i relasjon til andre og beslektede begreper, videre til generalisering, der forståelse omfatter mange ulike varianter av begrepet (s. 237). Kari fant sammen med oss en definisjon slik at hun forstod begrepet og kunne forklare det for oss, og senere for klassen. Dermed dannet hun selv en meningssammenheng.

Samtlige grupper arbeidet godt i forberedelsesfasen. Dette kan ha sammenheng med at vi ga dem relativt kort tid til å forberede seg; de hadde ikke tid til å "somle". Data var heller ikke lov å benytte fordi vi tidligere hadde oppfattet dette som et forstyrrelsesmoment. I retrospekt ser vi at data kunne vært benyttet for å finne mer oppdatert informasjon da læreboka var noen år gammel. Likevel fant elevene tilstrekkelig informasjon til å gjennomføre presentasjonen. Gruppene fremførte etter strukturen i boka og samtlige elever sa noe i løpet av presentasjonen. Koritzinsky (2012) skriver at i en presentasjon, kreves det at elevene klarer å formidle lærestoff som svarer til de målene og spørsmålene de har arbeidet med, og at formen er tilrettelagt for de andre i klassen (s. 232). Det var relativt lik fordeling av hvor mye hver person sa på gruppene, og hvor mye hver gruppe samlet sa. Én gruppe benyttet tavla for å notere sine hovedpunkter, og begrunnet dette med at det ville gjøre det lettere å skrive notater til testen senere. De øvrige gruppene presenterte uten slike metoder. Gruppene plukket ut kun det viktigste fra sine tema og presenterte kortfattet og konsist. Dette gjorde det lett for de andre elevene å følge med og forstå innholdet.

Vi valgte å avslutte sekvensen med en muntlig test for å sikre læringsutbyttet av de muntlige presentasjonene. Dette ble dermed en tredje didaktisk metode i de to sekvensene. Under testen benyttet vi håndsopprekning for å besvare spørsmålene. På denne måten var det derfor valgfritt om en ville delta eller ikke.

Refleksjon og forslag til forbedringer

Etter disse timene satt vi igjen med følelsen at vi klarte å nå målet vårt om stor elevdeltagelse. Til tross for dette er det viktig å se tilbake med et kritisk blikk på hvorfor vi klarte å aktivisere alle elevene.

For det første var vi bare halv klasse denne dagen på grunn av elever som var på studietur, i tillegg til stort sykefravær. Det vil si at vi hadde mer tid til hver enkelt elev, slik at vi kunne veilede raskt dersom vi så at aktiviteten falt. Interaksjonen vår ble altså lettere, spesielt fordi vi var to lærere i klasserommet. Kombinasjonen av to lærere pluss færre elever, kan derfor være en mellomliggende årsak til den muntlige deltagelsen. Elevene kan også ha syntet det var mer komfortabelt å delta i mindre grupper, noe som ligger utenfor vår påvirkning gjennom variasjon av undervisningsformen. Men vi kan også si at gjennom å la elevene styre dialogen i timene, *måtte* de utøve muntlig aktivitet gjennom samtale og diskusjon, som er de formene for muntlig aktivitet som gjerne preger samfunnsfagene (Solhaug, 2006, s. 238). En risikofaktor det er verdt å merke seg, er at vi gjennom våre metoder brøt med de kjente rutinene i denne klassen. Dette kunne slått negativt ut. For eksempel kunne nytten av disse læringsmetodene virket fremmede og uklare, og elevene kunne valgt å ikke delta.

I spillet kunne vi tatt høyde for at det kunne bli nødvendig å gå inn og legge føringer for forhandlingene, slik at de føringene som ble gitt hadde vært bedre planlagt. De ble litt spontane der og da. Vi burde også tenkt nøyere gjennom om det kunne blitt vanskelig å gjennomføre et slikt spill med full klasse. Etter timen tenkte vi over at det potensielt kunne blitt veldig kaotisk med flere elever enn det vi hadde. I tillegg

uthevet vi ikke de aktuelle begrepene eksplisitt, men opplevde at det likevel var god forståelse for temaene, spesielt i etterkant av timene.

Vi er usikre på om læringsutbyttet av andre time hadde vært like stort hvis vi ikke hadde gjennomført spillet i første time. Temaene og begrepene kunne muligens vært for abstrakte. Spillet bidro til å sette begrepene i en tydelig meningssammenheng og en prosess der ukjente virkelighetsforståelser ble mer nært og virkelig. Dette bidro videre til en bedre forståelse av begrep som fattigdom og årsaker og konsekvenser av fattigdom. Koritzinsky (2012) understreker viktigheten av at elever etter hvert lærer seg å kunne forstå og forklare sammenhenger, blant annet gjennom å arbeide med spørsmål som handler om nettopp årsaker og virkninger (s. 179).

I den andre timen, observerte vi også at svært få elever tok notater til den muntlige testen. Vi kunne vært tydeligere på at dette ville være et nyttig hjelpemiddel fordi en kunne benytte notatene for å svare på spørsmålene, og dermed fjerne usikkerhetsmomentet ved å svare "feil". Dette henger sammen med metoden vi brukte og det vi hadde forutsett. Elever som deltok i helklassediskusjonen til vanlig, var også delaktige under den muntlige testen, og likeledes ble de samme elevene passive. Vi fikk dermed ikke sikret alle elevenes læringsutbytte. Derfor kunne vi valgt en annen metode. For eksempel kunne vi valgt å peke ut tilfeldige elever til å svare eller at alle måtte svare. Vi kunne også gjort en gruppeøvelse der elevene satt i sine respektive grupper og svarte på spørsmålene sammen, før alle måtte dele sine svar høyt. Dette ville bidratt til at alle elevene igjen måtte være muntlige aktive, men i tryggere rammer. Vi burde også tatt høyde for at ikke alle elevene, slik som Kari, ville være komfortable i en situasjon med et stort ansvar, slik som i andre time. Men vi oppfattet at med veiledning underveis, og ved å ta bort faktorer som vurdering, ble situasjonen mindre farlig og presentasjonene ble gode og konstruktive oppfølgere av spillet.

Den tredje timen gikk ikke som planlagt fordi vi ikke tok godt nok hensyn til tidsperspektivet. På den andre siden er det viktig å se verdien av den konstruktive

refleksjonen og diskusjonen som oppstod etter timene, slik at tidsrammene må kunne tilpasses. I tillegg hadde vi planlagt å presentere et nytt tema, noe vi forstod ville blitt forvirrende for elevene.

Konklusjon

”Når undervisningen fører til at elever opplever gode læringsprosesser i et inkluderende læringsmiljø med individuelt tilpassede læringsoppgaver, tilbys elever med ulike forutsetninger gode opplæringsbetingelser med muligheter for utvikling” (Buli-Holmberg, 2008, s. 181). Vår erfaring etter praksis er at variasjon i undervisningsmetoder bidrar til å stimulere elevene til muntlig aktivitet. Vi opplever derfor at svaret på problemstillingen er at variasjon gir elevene flere arenaer de kan uttrykke seg muntlig slik at sannsynligheten for å fange opp flere elever blir større. En av de mest effektive metodene som vi observerte, var gruppearbeid som fungerer som små diskusjonsfora der ulike meninger kan utveksles og bekreftes gyldige. Frykten for å delta i plenum blir derfor redusert.

Litteraturliste

- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Kap. 2. Theories of learning and their roles in teaching. I J. Bransford & L. Darling-Hammond (Red.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (s. 40-87). San Francisco: Jossey-Bass.
- Buli-Holmberg, J. (2008). Kap. 7. Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 168-198). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte. Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. I *Tidsskrift for ungdomsforskning 1/2011* (s. 69-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hempel, A. (2005). Kap. 4. Gruppkontakt og gruppklimat. I E. H. Chiriac & A. Hempel (Red.), *Håndbok for grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s. 87-100). Lund: Student litteratur.
- Klette, K. (2003). Kap. 3. Lærernes klasseromsarbeid. Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 39-76). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplan i samfunnsfag* (2006). Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=219091193>
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.

Alle kilder brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg: deloppgave A og B

Vedlegg 1: DEL A – Observasjon av gruppe/klasse

Vi har gjennomført en systematisk observasjon i en forberedelsesklasse til International Baccalaureate (IB) på Vg1-nivå. Her foregår all undervisning på engelsk. Lærebok er derimot på norsk, og lærer kan velge å gjennomføre deler av undervisningen på norsk. Dette er i utgangspunktet uproblematisk da elevgruppen består av 28 elever, hvor alle er norskspråklige.

I forkant av observasjonen, orienterte veileder oss om at elevgruppen er faglig sterk og at gruppen liker muntlig diskusjon i plenum som læringsform. Hun fortalte videre at helklassesamtaler derfor blir brukt jevnlig og at dette engasjerer alle, i tillegg til at dette er en metode elevene har godt læringsutbytte av. Vi hadde derfor forventinger om en aktiv elevgruppe, hvor læringsformen inkluderer store deler av gruppen uproblematisk.

Vårt fokus i observasjonen var om, og i så fall hvordan, elevene deltar i klassesamtalen under undervisningen, og hvordan undervisningen varieres for å inkludere elevene som kan finne dette problematisk. Fordi elevene har gjort et bevisst valg i å søke seg inn på IB, vet de at undervisningen gjennomføres på engelsk og dette skulle i teorien ikke være en utfordring. Imidlertid fant vi i observasjonen at en minoritet i klassen er sterke i muntlig engelsk og derfor deltar aktivt, hvorav majoriteten ikke deltar aktivt i helklassesamtalen. Om grunnen til dette er at de ikke føler seg trygge på å snakke engelsk muntlig, om de ikke "gidder" eller bevisst velger å ikke delta, er usikkert.

Interessant er det at i den første delen av observasjonen gikk undervisningen på norsk. I del to gikk undervisningen på engelsk. Vi fant at det er de samme elevene som deltok i den norskspråklige delen av undervisningen som den engelske. Er det da engelsken som er en utløsende årsak for å ikke delta, eller er det andre faktorer?

Vi ønsker derfor i vårt undervisningsopplegg å undersøke om andre undervisningsmetoder enn helklassesamtalen kan inkludere større deler av elevgruppen.

Vedlegg 2: DEL B – Plan for undervisningen

Klasse: Vg1 IB

Dato: 22.03.13

Klokkeslett: 12.10-14.30

Situasjonsbeskrivelse

Den faglige sammenhengen undervisningsopplegget inngår i (hva har skjedd før, hva skal skje senere)

I forrige undervisningsøkt var temaet det internasjonale samfunnet, som var oppstarten av et nytt tema og en ny periode. Fokus var spesielt på hva det internasjonale samfunnet er, makt og aktører i det internasjonale samfunnet, og globalisering. Dette undervisningsopplegget har fattigdom og utvikling som tema, og neste tema (etter påske) er konflikter og terror i det internasjonale samfunnet. Samfunnsfaget i denne perioden overlapper med geografi.

Elevenes forutsetninger (elevgruppen som helhet, enkeltelever)

Veileder har orientert oss om at dette er en sterk elevgruppe, som har respekt for medelever, lærer og skolen som institusjon. Dette har vi også opplevd gjennom observasjon og noe undervisning. Imidlertid er det én elev som sliter med sterk stamming og derfor ikke følger undervisningen. I tillegg er det variasjon i hvem som hevder seg skriftlig og muntlig. Videre er dette en IB-klasse på Vg1-nivå som undervises på engelsk. Klassen består av 28 elever, alle norskspråklige, men med varierte forutsetninger for å snakke engelsk. Likevel er karakternivået på mellom 4 og 5 i samfunnsfaget.

Materielle rammer av betydning for undervisningsopplegget (f.eks. tid, lokaler, ikt-utstyr, tilgjengelige læringsressurser)

Tiden vi har til rådighet, er tre skoletimer på slutten av fredag. Dette kan være en utfordring, da fokuset kan være noe svekket. Derfor har vi valgt et variert undervisningsopplegg med noe elevaktivitet, noe lærerstyrt, noe individuelt arbeid og noe gruppearbeid. Klasserommet er relativt stort og godt å undervise i, med projektor og vanlig tavle. Alle elever har hver sin PC utlånt fra skolen. Denne brukes aktivt i undervisningen, i tillegg til lærebok som er basis for undervisningen.

Skjema for undervisningsopplegg

	Plan for undervisningsopplegg	Momenter til veiledning (egne/veileders notater)
Mål for arbeidet	<u>Kompetansemål i læreplanen</u> <ul style="list-style-type: none">Gjere greie for årsaker til at somme land er fattige og somme er rike og drøfte tiltak for å redusere fattigdom i verdaDiskutere sammenhengen mellom økonomisk vekst, miljø og berekraftig utvikling <u>Mål for dette undervisningsopplegget</u> er å bruke variasjon og forskjellige teknikker i undervisningen for å	<u>Hvordan undervisningen kan bidra til utviklingen av én eller flere av de grunnleggende ferdighetene:</u> Vi har fokusert vårt undervisningsopplegg rundt de grunnleggende ferdighetene: <ul style="list-style-type: none">uttrykke seg muntlig og skriftligbruke digitale verktøy Undervisningen promoterer bruk av digitale hjelpemidler da det oppfordres til å benytte PC som

	inkludere alle elevene slik at de aktivt deltar. Videre vil dette være en ressurs til semesteroppgaven.	hjelpemiddel i diskusjon og for å innhente informasjon. Videre har elevene gjort skriftlige oppgaver som kan bidra til økt skriveferdigheter, og oppleggets essens er muntlig aktivitet.
Lærestoff	<p><u>Faglige temaer (for hele perioden)</u> er internasjonale forhold med spesielt fokus på fattigdom og utvikling i dette opplegget.</p> <p>Undervisningen foregår på engelsk.</p> <p><u>Læremidler</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lærebok • Data/internett 	<p><u>Begrunnelse for at de valgte temaene og læremidlene vil kunne bidra til at elevene når målene:</u></p> <p>Temaet var allerede valgt og planlagt for denne perioden. Dette gjelder også for læremidlene. Imidlertid er læremidlene relevante for innhenting av all nødvendig informasjon, der spesielt lærebok er en viktig ressurs. Dette har vist seg nyttig for oss.</p> <p>Temaet er også noe som har engasjert elevene, da de har hatt meninger, refleksjoner og tanker om problematikken.</p>
Arbeids- og organiseringsmåter	<p><u>Tidsbruk, organisering av elevene og arbeidsmåter (hva elevene og læreren gjør)</u> i de enkelte sekvensene se egen del i slutten av dokumentet.</p>	<p><u>Begrunnelse for at arbeids- og organiseringsmåtene vil kunne bidra til at elevene når målene:</u></p> <p>Målet vårt var å aktivisere og inkludere en større del av klassen i undervisningen. Derfor brukte vi variasjon som teknikk fordi vi mener at dette vil gjøre temaet mer interessant for elevene. Gruppearbeid valgte vi for å skape en tryggere ramme for muntlig presentasjon og deltagelse generelt, og også for å gjøre elevene komfortable med samarbeidsformer.</p> <p><u>Refleksjon over hvordan nytt stoff skal presenteres og instruksjoner skal gis:</u></p> <p>Vi har hatt fokus på at instruksjoner skal være tydelige og klare for alle elevene før oppgaver settes i gang. Videre har vi hatt fokus på å gi instruksjoner når alle er organisert i grupper, ikke samtidig som at de går rundt i klasserommet. Vi har også vist instruksjonene på PP og latt dem være fremme under økten.</p> <p>Nytt stoff kan presenteres på ulike</p>

		<p>måter, noe vi har valgt å gjøre. Dette har fungert bra, og vi fikk gode tilbakemeldinger fra elevene.</p> <p><u>Refleksjon over hvordan snakke med elevene om det de har lært:</u> Vi føler at elevene er godt reflekterte rundt egen læring, og dette ga de uttrykk for i samtale med oss. Vi valgte bevisst å ikke gjøre skriftlige tester, men la elevene reflektere selv og gi oss direkte tilbakemeldinger i dialog.</p>
Tilbakemelding og vurdering	<p><u>Former for tilbakemelding til elevene</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Samtaler/dialog • Quiz <p><u>Framgangsmåter for å få informasjon om elevenes læring (f.eks. observasjon, samtale, test)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muntlige tilbakemeldinger under helklassesamtaler • Muntlig quiz med tilbakemelding • Klassesamtale på slutten av økten med refleksjoner over egen læring 	
Eget/egne utviklingspunkt	<p>Fokus for egen utvikling relatert til Kvalitetsbeskrivelser og kriterier for vurdering av praktisk lærerdyktighet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tydeligere instruksjoner til elevene • Aktivisere alle elevene • Variasjon • Følge opp lekser 	<p><u>Begrunnelse for at det er disse utviklingspunktene som er i fokus:</u> Å gi tydeligere instruksjoner er viktig for at undervisningen skal kunne gjennomføres uten store avbrekk der instruksjoner må gis på nytt. Å aktivisere alle elevene er en utfordring og noe vi ser på som viktig i undervisningen. Variasjon er i fokus fordi vi ser at elevene reagerer negativt på ensidig undervisning over lengre tid, og de responderte svært positivt på ulike former for læring, spesielt den praktiske leken vi gjennomførte. Å følge opp lekser kan fort glemmes, men er noe vi mener er viktig for at leksene ikke skal miste sin verdi og for vår troverdighet som lærere.</p>

UNDERVISNINGSSOPPLEGG

Samfunnsfag – uke 12 – fredag 22.03.13 – 12.10-14.30

1. time – FATTIGDOM OG UTVIKLING

The game:

Beforehand, we have organized the classroom in five bases. These bases represent each country in the game. We have also divided the class in five groups, each with their own country. The students will be provided with items they need to take part in the game.

What the items represent:

Comic books: international agreements

Monopoly money: wealth

Pens: industry and technology

Chalk: raw materials and resources

Books: alliances

Instructions

We have divided you in 5 countries (USA, Norway, Nigeria, India and Brazil). Each item you have been handed represents resources your country possesses. This is an illustration of the world, and you need to negotiate to get what you do not already have and what you mean your country needs more of to function and to be more competitive in the international society.

You have 15 minutes to figure out what you need and to get it.

During the game, our role as teachers will be passive. We will give advice and guide the students if they need to, but our goal is that the students will understand that they need to negotiate to get what they need, as well as keep their own country's benefits in mind.

We want to have a conversation after the game about their experiences and reflections. What does this illustrate? How can this represent the issues in the world? How was it to be the wealthy country? How was it to be the poor country? Do the wealthy countries need to concern about the less developed countries? How can the wealthy countries help the poor countries?

2. time – ÅRSAKER, KONSEKVENSER og LØSNINGER PÅ FATTIGDOM

Group work: 6 groups

Group 1: ytre årsaker

Group 2: indre årsaker

Group 3: konsekvenser av fattigdom

Group 4: løsning: bistand

Group 5: løsning: sletting av gjeld

Group 6: løsning: bedre handelsbetingelser

The groups have been divided between different topics and the group sizes vary due to the length of the topics.

Instructions

Prepare and teach your fellow classmates about the part you have been given. Everyone has to say something. Everyone should take notes because each group has to prepare two questions that result in a quiz at the end of the session. You can use your notes. The quiz has to be handed in.
You have 15 minutes to prepare.
You have 10 minutes to do the quiz.

3. time – WTO og ØKONOMISK UTVIKLING

Read pages 245-247.

Class conversation about what they have read and their reflections and opinions.

Kontrollspørsmål:

Hva er WTO?

Hvorfor har vi WTO?

Effektivt eller ikke?

Hva er det som ikke fungerer?

Er de fattigste u-landene tjent med frihandel?

Hva kunne alternativet til WTO vært?

Class conversation about their experience of the day.

Summing up

What is the most important thing you have learned today? Everyone has to say at least one thing and it is ok to repeat what someone else has already said. This will work as a repetition of the day and also a reflection on their own learning.