

Refleksjon

Ifølge ? (?) vil læringsprosesser som fører til forståelse bidra til å styrke elevenes motivasjon og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen. Men, var dette tilfellet for 8. klassen og hvordan kunne undervisningsopplegget forbedres?

? (? , s. 162) innleder motivasjon som en trengsel for å ha lyst på noe eller ønske om å utføre en aktivitet. Han avslutter med følgende sitat

«Motivasjon for å lære inneber noko meir enn lyst til å lære. Det handler om den mentale innsatsen til eleven. Å lese ein tekst ti gonger kan indikera at eleven held ut, men læringsmotivasjon viser seg mellom anna gjennom meir aktive studiestrategiar, slik som oppsummeringar, refleksjon over dei grunnleggjande ideane i faget og sammenfattingar av ideane med eigne ord.»

Hos Vygotsky (? , ? , s. 130), motivasjon ligger i å skape meningsfulle læringsbetingelser både ved å tilrettelegge undervisningen som passer elevens aktuelle og potensielle nivå, dvs. de ytre rammene til den approssimale sonen, og ved å tydeliggjøre nytteverdien av det gitte lærestoffet.

? (? , s. 136) beskriver en god undervisningsseksens der lærere klarer å balansere mellom tilegnelses-, utprøvings-, og konsolideringssituasjoner. Ifølge Klette har norske klasserom ensidige tendenser i bruken av variert arbeidsmåter. Slik det kan ses fra figur ??, er det for eksempel lite konsolideringssituasjoner. Lærernes metalæringsaktiviteter regnes som særlig avgjørende for å sikre elevenes læring (? , ? , s. 186). Derimot å bruke dette som et fast organiserende prinsipp, blir sjelden gjennomført (? , ? , s. 26). Gjennom timen har aktivering av forkunnskaper, gjennom repetisjon og gjenbruk av begreper og gjennomgang av lekser, båret preg av konsolideringssituasjoner/metalæringsaktiviteter. Det var ingen appetittvekkere, og dette er noe som burde ha blitt inkludert.

Gjennom helklassesamtalene ble elevene spurt om det de har hatt til lekse. Siden de blir engasjert i samtaler rundt lekser de skal ha utført, har de forutsetning for å kunne respondere til lærer initiativ. Det er ønskelig å få bekreftet at elevene innehar en overordnet forståelse. Det kan derfor være nødvendig å utpeke noen elever som ikke viser aktiv deltagelse i timen og frembringe deres respons. Hvis elevene ikke klarer å respondere på lærer initiativ, kan utspørringen av elevene vise hull i deres kunnskap. Derimot har utpeking av elever også noen negative implikasjoner. For eksempel vil noen elever føle ubehag av å bli utpekt. Det er ønskelig å trene elevene i å aktive delta i undervisningen, men det er også hurt å ikke forsterke negativ assosiasjoner til slik deltagelse. Hvis svake elever blir engasjert, bør de få muligheten til å kunne demonstrere sin mestring om temaer de er fortrolig og godtkjent med. Det finnes også andre metoder for å redegjøre om elevene har gjort sine lekser. Dette kan være at enkelt elever blir inpisert. Dermed vil læreren være klar over hvilke elever som ikke har gjort sine lekser, og da er det ikke nødvendig å initiere disse elevene til helklassesamtalen.

Bruken av revoicing, se ? (? , s. 175), til å gjenta og forsterke elevenes forslag og begrepsbruk ble ikke brukt tilstrekkelig gjennom den første timen. For å kunne bruke revoicing mest mulig effektivt, må læreren raskt og effektivt bestemme om elevens repons har validitet og om det er relevant. Gjennom praxiserfaringen har revoicing vært vanskelig å utføre og krever veldig

god grep på det ? (?) kaller Content Specific Knowledge, CSK. Ifølge Klette, viser fravær av slike eksplisitte innramminger fra lærerens side at eleven blir sittende med et uklart kunnskapsinnhold og i verste fall feil begrepsforståelse, ? (? , s. 175-176).

Øvelsen med tokolonnnenotatet (se vedlegg ??) hadde flere styrker, men den hadde flere organisatoriske svakheter. Det ble brukt for mye tid til å fordele elever i grupper, dette kunne gjerne ha blitt planlagt på forhånd. Dessuten var instruksjonene ikke helt klare, tydelighet i instruksjoner ville ha spart tid som kunne da brukes av elever i faglig aktivitet. Ifølge ? (? , s. 189), faktorer som har direkte effekt på elevenes læring, fremheves an en gjennomtenkt undervisningsopplegg som muliggjør at de bruker minimalt tid på ikke-faglige aktiviteter. For tokolonnnenotatet og mikroskopøvelsen er det også viktig å være klar over hvor mange frihetsgrader elever skal få (? , ?). Jo flere beslutninger eleven må ta selv, jo åpnere er oppgaven. Den først-nevnte øvelsen hadde hensikt å skape dypere forståelse av faglig begreper, mens den sist-nevnte øvelsen hadde til hensikt å gi erfaring og innsikt i utforskende arbeidsmåter som prosess og motivere elevene. Begge øvelsene var delvis lærerstyrt, men hadde stor grad av åpenhet rundt resultatene/produktet og kunnskapsutbytte.

Når naturfag rettferdiggjøres som et fag i skolen bruker man ofte to typer argumenter, som blir omtalt som produkt-argumentet og prosess argumentet, ? (? , s. 351). Produkt-argumentet går ut på at naturfaglige kunnskaper, begreper og teorier er viktige både for eleven i skolehverdagen og senere i arbeidslivet. Prosess-argumentet går ut på at det er naturvitenskapens prosesser, arbeidsmåter og metoder som rettferdiggjør fagets plass i skolen. Sjøberg skriver at selv om det er noe *pedagogisk tidsmessig og tiltrekkende* ved det synet at det er prosessene som er det vesentlige, må det understrekes at produktorientert syn trenger ikke å medføre *en autoritær og doserende metodisk tilnærming* når dette produktet skal formidles til elevene. Han skriver videre at det er viktig at vitenskapens egenart ikke automatisk dikterer en metodisk tilnærming, eller motsatt, at man lar et syn på læring definere hva som skal oppfattes som vitenskapens egenart. Undervisningsopplegget har hatt en preg av begge disse syn på vitenskapens vesen. Innføring av nye begreper har styrket elevenes syn på naturfag som et produkt, mens deres observasjoner i laboratoriet og skriving av rapport har forsterket deres syn på naturfag som en prosess.

En overordnet ramme for arbeid med Forskerspiren er at elevene skal praktisere en vitenskapelig metode. På 1960-tallet i USA og England kom læreplaner som blir omtalt for *discover-learning*, ? (? , s. 31). Her skulle elevene lære naturvitenskapelig kunnskap gjennom aktiviteter som skulle ligne naturvitenskapelig forskning. I følge Knain er det flere svakheter ved denne retningen. En av dem var tanken at barn lærer naturfaglig begrepskunnskap gjennom induksjon, det vil si ved å trekke sluttninger fra erfaringer. Knain skriver videre at

«Som Hodson påpeker:

Du kan ikke oppdage noe som du mangler begreper om. Du vet ikke hvor du skal se, hvordan du skal se eller hvordan du skal gjenkjenne det når du har funnet det (Hodson 1996, s. 118). »

? (? , s. 77) skriver at forståelse er aktivert kunnskap. Det vil si hver gang vi utsettes for en utfordring blir vårt eget *kunnskapsreservoar* tappet. Dermed aktiverer vi kunnskap. Elevenes

kunnskaper utgjør en av forutsetningene for de nye kunnskapene vi tilfører dem. Disse kunnskapene, sammen med elevenes erfaringer, utgjør det eleven kan møte nye utfordringer med. Dette betegnes også som kognitiv struktur av ? og kan deles opp i delstrukturer. Piaget kaller slike delstrukturer for skjemaer ? (? , s. 78). En elev har for eksempel ett skjema for celler og ett for organsystemmer. Det som er karakteristisk for slike skjemaer er at de kan operere sammen. Hvis eleven behersker begrepene celler og organsystemmer, kan eleven danne koblingen mellom disse skjemaene og dermed danne andre assosiasjoner til dyr. På denne måten konstruerer eleven ny kunnskap ved hjelp av den kunnskap hun har. Hver elev vil ha sine skjemaer til å møte undervisning med.

Utforskende samtaler må først innlæres i en klasse slik at elevene kan få mest mulig utbytte av sine felles diskusjoner og samtaler. ? (? , s. 57) beskriver dette som kjernen i praksisen:

«At the heart of the approach is the negotiation by each teacher and class of a set of 'ground rules' for talking and working together. These ground rules then become established as a set of principles for how the children will collaborate in groups. »

Slike regler bør derfor etableres ved et tidlig stadie for en gitt klasse, noe ? (? , s. 151) også understøtter. Elevene bør rutineres i å tillate rom for alternative løsninger, uten å true *gruppens solidaritet eller individets identitet*. Disse reglene kan innøves gjennom flere anledninger: helklassesamtaler, gruppe samtaler, og par samtaler. Sist nevnte anledningen er passende for 8. klassen, siden alle elever har en læringspartner. Ved å bruke bord plasseringen som allerede er på plass frigjør dette organiseringstid som isteden kan brukes mot fagrettet læring. ? (?) legger vekt på effektive instruksjoner som bidrar til mer fagrettet undervisning og større fokus på kognitive utfordringer.

Valg av grupper med forskjellige permutasjoner er noe som bør utprøves. For eksempel elever som viser tydelige leder egenskaper bør jevnt fordeles i forskjellige grupper. Dette kan bidra til å skape tydelige roller i grupper. Det som er viktig med denne tankegangen er at alle elever i en gruppe bør føle at de har en unik rolle i gruppen, og at sammen kan de utforme et felles produkt.

Tre viktige ting : Ikke tydelige nok instruksjoner for den første del av tokolonneøvelsen. Det kan ha ført noen elever til å samarbeide isteden for å kollaborere. Design av gruppe oppgaven bør utformes slik at elevene er nødt til å jobbe sammen. Oppgaven bør ikke være for enkel, at elevene kan jobbe individuelt med oppgavene, slik at det ikke er noen nødvendighet for elevene å jobbe sammen. Tilsvarende gjelder for høy vanskelighetsgrad, at de klarer ikke å danne forståelse eller mening. En gruppeoppgave er da en oppgave som individet ikke klarer å utføre alene og er en oppgave som krever kollaborasjon. Åpne oppgaver er bedre tilegnet enn lukkede hvor fokuset er å finne en riktig svar. Dette er kanskje grunnen til at en sterk elev kan dominere samtalen ([s. 31]meli07). Først og fremst er villigheten til deltagende til å dele sin forståelse og ideer, og forsette med dette til tross for uenigheter i mellom, faktor til en vellykket utforskende samtale. Positive relasjoner mellom elever er derfor avgjørende for å skape et klima for kollaborasjon. ? (?) kategoriserer dette som en underkategori i undervisningsmessigstøtte: støttende klima - *et klassemiljø preget av respekt, toleranse og engasjement* ([s. 191]klet13). Ifølge ? (?) virker støttende klima til å være godt ivarettatt i norske klasserom.

Gruppe samtaler mister sin potens når det gjelder læringsutbytte hvis de har et preg av samarbeid men ingen kollaborasjon. Individets største utbytte fra utforskende samtaler er at ved endt kollaborasjon ender han opp med en ny oppfatning. En oppfatning som er farget av bidrag fra andre elever gjennom samtalene. Mangel av en ferdig produkt som kan leveres

på OneNote. Konsolidering av hele øvelsen. Ferdig produkt ville vise felles forståelsen elevene hadde dannet i egne tekster.