

Refleksjon

I følge ? (?) 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 vår klasse og hvordan kunne undervisningsopplegget forbedres?

? (?) innleder motivasjon som en trengsel for å ha lyst på noe eller ønske om å utføre en aktivitet. Men 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.

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. ? 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. ? 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 skrivning 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*. Her skulle elevene lære naturvitenskapelig kunnskap gjennom aktiviteter som skulle ligne naturvitenskapelig forskning. I følge ? (? , s. 31) 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. ? 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.

? (? , s. 72)

? (? , s. 67)