

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. 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 varierte 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). Å bruke dette som et fast organiserende prinsipp, blir derimot sjelden gjennomført (? , s. 26). Gjennom egen praksiserfaring har mine timer inkludert aktivering av forkunnskaper, gjennom repetisjon og gjenbruk av begreper og gjennomgang av lekser, båret preg av konsolideringssituasjoner/metalæringsaktiviteter. Derimot har timen som har blitt analysert ikke hatt noen appetittvekkere. Dette er noe som kunne ha blitt inkludert. For eksempel ved introduksjonen av encellede organismer kunne en kort videofilm ha blitt inkludert slik at elevene kunne se noen "levende" mikroorganismer.³

I 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 på lærerinitiativ. 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. Gjennom egen praksis erfaring forsøkte jeg å bruke navnekort til å engasjere vilkårlige elever. Noen elever viste således svakheter i deres forståelse, og i blant valgte jeg å hjelpe elevene korrigere deres kunnskap ved å hjelpe de til å komme frem til en korrekt oppfatning, og noen ganger valgte jeg å la andre elever slipp inn i dialogen slik at de kan hjelpe elevene rette opp misoppfatninger.

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 aktivt delta i undervisningen, men det er også lurt å ikke forsterke negative assosiasjoner til slik deltagelse. Hvis svake elever blir engasjert, bør de få muligheten til å kunne demonstrere sin mestring av temaer de er fortrolig og godt kjent med. Det finnes også andre metoder for å redegjøre om elevene har gjort sine lekser. Dette kan være at enkeltelever blir innsisert av lærer. 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. Elevene fra praksiserfaringen er også kjent med OneNote. De kan foreksempel bruke OneNote til å laste opp sine lekser på forhånd, og da har læreren muligheten til å få et oversikt over alle elevene.⁴

Øvelsen med tokolonnnnotatet hadde flere styrker, men den hadde noen 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

³Til tross for at elevene ville ha observert slike organismer i labøvelsen i den tredje timen.

⁴Praksisveileder fortalte at elever i blant pleier å bruke It's Learning til å levere inn lekser. Uansett finnes det flere muligheter for læreren å undersøke lekser.

tid som elevene da kunne ha brukt i faglig aktivitet. Av faktorer som har direkte effekt på elevenes læring, fremhever ? (? , s. 189) et gjennomtenkt undervisningsopplegg som muliggjør at de bruker minimalt tid på ikke-faglige aktiviteter. For tokolonnenotatet er det også viktig å være bevisst på hvor mange frihetsgrader elever skal få (? , ?). Jo flere beslutninger eleven må ta selv, jo åpnere er oppgaven. For eksempel i den første del av øvelsen jobbet noen elever så og si selvstendig. Og senere var det noen elever som forsøkte å skrive av hverandres notater. Dette kunne ha blitt tatt tak i hvis elevene fikk tydeligere begrensninger på hva de kan og ikke kan gjøre, og hva hensikten med øvelsen er. Med andre ord, tydeligere intensjoner og læringsmål kan forsikre at elevene oppnår tiltenkt læringsutbytte.

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: hel-klassemøter, gruppesamtaler, og parsamtaler. Sistnevnte anledning er passende for 8. klassen, siden alle elever har en læringspartner. Ved å bruke bordplasseringen 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.

Til den neste praksisperioden er jeg dessuten interessert i å utprøve hvordan grupper med forskjellige permutasjoner kan dannes. For eksempel kan elever som viser tydelige lederegenskaper jevnt fordeles i forskjellige grupper. Dette kan bidra til å skape tydelige roller i grupper. Det som er hensikten med denne tankegangen er at alle elever i en gruppe bør føle at de har en unik rolle i gruppen, og at de sammen kan utforme et fellesprodukt.

For å oppsummere denne oppgaven vil jeg trekke frem de viktigste punktene. Det var ikke tydelige nok instruksjoner for første del av tokolonneøvelsen. Dette kan ha ført til at noen elever samarbeidet isteden for å kollaborere. Design av gruppeoppgaven bør utformes slik at elevene er nødt til å jobbe sammen. Oppgaven bør ikke være så enkel at elevene kan jobbe individuelt med deloppgavene, slik at det ikke er noen nødvendighet for elevene å jobbe sammen. Tilsvarende bør oppgaven ikke så høy vanskelighetsgrad slik at de ikke klarer å danne forståelse eller mening. En gruppeoppgave er da en oppgave som individet ikke klarer å utføre alene og som krever kollaborasjon. Åpne oppgaver er bedre egnet enn lukkede hvor fokuset er å finne en riktig svar. Dette er kanskje grunnen til at en sterk elev kan dominere samtalen (? , ? , s. 31). Først og fremst er villigheten til deltagerne til å dele sin forståelse og ideer, og forsette med dette til tross for uenigheter i mellom, en faktor for en vellykket utforskende samtale. Positive relasjoner mellom elever er derfor avgjørende for å skape et støttende klima for kollaborasjon. ? (?) kategoriserer dette som en underkategori i undervisningsmessig støtte: støttende klima - et klassemiljø preget av respekt, toleranse og engasjement (? , ? , s. 191). Ifølge ? (?) virker støttende klima til å være godt ivare tatt i norske klasserom. Men kanskje den aller største svakheten i øvelsen var

at det var ingen konsolideringsmuligheter for tokolonnenotat øvelsen.⁵ Den neste timen skulle ha inkludert gjennomgang av tokolonnenotat-øvelsen gjennom for eksempel helklassesamtale. Det ville også ha vært passende å instruere elevene i å levere et sluttprodukt på for eksempel OneNote. Dette ville ha gitt meg muligheten til å se nærmere på elevenes begrepsforståelse fra et annet perspektiv enn kun deres muntlige formidling.

⁵Praksisveileder valgte å utføre dette etter endt praksisperiode.