

SKAPENDE TANKER

- en fagdidaktisk oppgave om tankekart

av

Laila Abelsen

Kurskode PE 143L

2008

Høgskolen i Bodø

Innhold

1. Innledning	1
2. Kvalitativ metode.....	4
3. Teori	
3.1 Hvordan den konstruktivistiske læringsteorien henger Sammen med tankekart.....	6
3.2 Historiefaget.....	7
4. Undervisningsopplegget	9
5. Utdrag fra intervju.....	11
6. Drøfting.....	15
7. Avslutning.....	21
 Litteraturliste	 24

SKAPENDE TANKER – en fagdidaktisk oppgave om tankkart

1. INNLEDNING

Bakgrunn for oppgaven

Dette er en del av avsluttende eksamen i studiet praktisk pedagogisk utdanning ved høgskolen i Bodø. Det faglige formålet vil være å utvikle min egen kunnskap om bruk av tankekart, da spesielt rettet mot de elevene som ikke klarer å dra tilfredsstillende læringsutbytte av den tradisjonelle undervisningspedagogikken. Jeg vil bruke denne metoden til å formidle lærestoffet om 1.verdenskrig, og dra nytte av elevenes opplevelse og tankemåte ved denne måten å jobbe på.

Praksis knyttet til oppgaven er gjort etter ordinær praksisperiode. Dette førte til en del begrensninger som ga seg utslag i at dette prosjektet går over relativt få undervisningstimer. Tidsfaktoren ble også problematisk i forhold til intervju. Resultatet ble intervju av fire elever.

Da jeg skulle velge et område å utvikle meg på, ville jeg at utviklingen skulle føre til en bedre situasjon i klasserommet. Jeg startet da med å undersøke hva som var en utfordring i klasserommet. I følge veileder var det en del uro i klasserommet. Veileder mente også at en del av elevene ikke hadde tilfredsstillende utbytte av undervisningstimene i historie.

Jeg ville at fordypningen skulle få både betydning for meg som kommende lærer og for de elevene som slet litt ekstra. Det vil si de elevene som ikke hadde tilfredsstillende utbytte av undervisningstimene i historie.

I oppgaven ville jeg jobbe i forhold til definisjon på innovasjon; ” En planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Skogen og Sørli 1992;15). Ut fra dette ville jeg undersøke; hva vil jeg endre, hvordan og hvorfor? Alle elevene har med seg ulikt potensial i de ulike læringssituasjonene. Alle elevene har også rett til en undervisning som harmonerer med forutsetningene. Derfor må lærerne gi elevene mest mulig hjelpemidler som elevene kan bruke til å dra nytte av undervisningen.(Imsen 1999; 207). Jeg vil forsøke å gi elevene ett slik hjelpemiddel gjennom å lære dem å bruke tankekart i kombinasjon med 1.verdenskrig.

Tony Buzan er en forfatter som først og fremst har utviklet mind – mapping -metoden (tankekart). Da Buzan selv var skoleelev ble han av sin lærer karakterisert som en lat elev med dårlig konsentrasjonsevne. Han ble også kalt et uroelement med liten innsatsvilje. Buzan brukte 30 år på å utforske hjernen, og fant opp begrepet tankekart for å bedre intelligensen vår(Buzan, 2000).

Tankekart er en enkel og direkte anvendelse av strukturtenkning og den kan brukes i mange sammenhenger. I denne oppgaven skal vi se på hvordan vi kan bruke tankekart når undervisningen skjer med tradisjonell formidlingspedagogikk. Tankekart utformer elevene selv basert på det nivået de til en hver tid befinner seg på. Ut fra det eleven kan om 1.verdenskrig av ord, uttrykk og hendelser skal de lage et tankekart. Ved hjelp av ny informasjon som de selv setter inn i tankekartet, skal elevene opparbeide seg en ny og større forståelse om 1.verdenskrig ut fra egne evner og ståsted.

- Hva vil jeg endre: Arbeidsmåten i samfunnsfag. Jeg vil vise elevene en arbeidsmåte de kan bruke for å bedre innlæring, systematisere kunnskap og huske bedre. Arbeidsmåten kan gjøre det lettere for hjernen å hente fram kunnskap om 1. verdenskrig.
- Hvorfor: Fordi en del av elevene sitter i klasserommet med et potensial de ikke klarer å utnytte på en effektiv måte. Dette gjelder spesielt i timer hvor tradisjonell formidlingspedagogikk brukes. Hovedtyngden av historieundervisningen i klassen kommer inn under denne betegnelsen.
- Hvordan: Elevene skal få mulighet til å lære å bruke tankekart som en arbeidsmåte i timene hvor det undervises om 1. verdenskrig. I stedet for å skrive tavlenotatene rett av tavlen organiseres de heller som et tankekart. Elever som klarer, noterer også muntlige informasjon om temaet ned i tankekartet, dersom de finner dette meningsfylt.

Problemstilling

”I hvilken grad er tankekart egnet for å stimulere læring hos elever som ellers ikke har tilfredsstillende utbytte ved tradisjonell undervisningspedagogikk?”

Avgrensninger

Problemstillingen begrenser seg til 9. trinn ved Storforshei skole, og da spesielt til de historietimene som det undervises om 1. verdenskrig.

Oppgaven er ment som et redskap for meg som blivende lærer, da jeg skal reflektere over praksis: Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.

Hele trinnet får samme undervisningen og alle elevene skal bruke tankekart som arbeidsmetode. Kun fire av elevene intervjues.

Avklaring av ord og uttrykk

Kognitiv definisjon av læring: Læring er en indre prosess som griper inn i hele personlighetlivet. Læring blir tilegnelse av kunnskap, ferdigheter eller holdninger. Læring ligger latent som en økning i evnen til å løse en oppgave (Imsen).

Tradisjonell formidlingspedagogikk – læreren formidler stoffet skriftlig på tavla, og muntlig fra kateteret.

Den proksimale utviklingssonen- Vygotskys teori om barns evnenivå. Vygotsky mener det er ulike grenser for hva barn kan klare alene, og hva barn kan klare med hjelp. Det er forskjellen mellom disse to som han kaller den proksimale utviklingssonen (Imsen 1999).

2. KVALITATIV METODE

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode, da i form av intervju. Dette fordi det var vanskelig å tallfeste eller måle hvor egnet tankekart var å bruke som hjelpemiddel ved tradisjonell undervisningspedagogikk. Jeg prøvde å gå mer i dybden, fange opp meninger og opplevelser som elevene hadde fått ved bruk av tankekart. Jeg valgte å forholde meg hovedsakelig til intervju. Ved å bruke intervju fikk jeg en mer fleksibel ramme rundt oppgaven. Jeg kunne endre formulering, oppdage ulike nyanser av elevenes opplevelse og avklare eventuelle uklarheter. Datatinnsamlingen skjedde rett etter at de hadde hatt siste time med bruk av tankekart og 1.verdenskrig. Dette for at elevene skulle ha "følelsen" i seg under intervjuet. Poenget med dette var for å øke sannsynligheten for å få mest mulig dekkende svar fra elevene. Jeg ville få fram sammenhenger og se helheten med undervisningen de hadde hatt. Når vi begge (jeg som intervjuer og eleven) hadde den samme ferske timen friskt i minne skulle dette være med å sikre en felles forståelse. En annen grunn til at intervjuet ble gjort etter siste time, var at de skulle hatt muligheten til å prøve tankekart flest mulig ganger. På denne måten kunne de dra flest mulig erfaringer med før de måtte gjøre seg opp en mening. Når jeg valgte å bruke intervju, var det for å få godt innblikk i elevenes holdninger og vurderinger. Men jeg kunne ikke se bort fra at intervjusituasjon kunne ha påvirket svarene som ble gitt under intervjuet. En annen ulempe ved å bruke kvalitativ metode er at det er vanskelig å etterprøve den.

Jeg oppdaget i ettertid jeg egentlig ikke hadde noe informasjon om hvordan elevene selv opplevde de timene men tradisjonell undervisningspedagogikk da de normalt ikke brukte tankekart. Her hadde jeg kun min veileders oppfattning. Min veileder mente at informantene ikke hadde tilfredsstillende utbytte av timene. Dette burde jeg tenkt på tidligere, og stilt noen spørsmål rund dette da jeg intervjuet elevene. Dette kunne ha gitt meg økt forståelse av elevenes oppfattning og av situasjon.

I løpet av de omtrent 6 timene de ble det også observert, da gjennom deltagende observasjon. Dette ga meg informasjon om elevenes atferd. Denne informasjon brukte jeg videre for å se om det var sammenhenger mellom det elevene svarte under intervju og den atferden de viste i klasserommet. Dette er en god måte å samle informasjon om atferd på, men den er vanskelig å etterprøve. Ved deltagende observasjon var det vanskelig å få med seg alt som skjedde.

Fordelen med disse timene var at vi var to stykker som observerte, da også veileder fungerte som en deltakende observatør.

Når det gjelder reliabiliteten, så har en aldri noen garanti for at det informanten sier stemmer helt. Jeg benyttet intervju for å få fram elevenes opplevelse av å bruke tankekart ved den tradisjonelle undervisningspedagogikken. Dette kombinerte jeg dette med en deltakende observasjon av elevenes atferd. Denne kombinasjon var med på å gi meg en pekepinn som tyder på pålitelighet. Informantenes svar og holdning til tankekart, hadde tydelig sammenheng med deres atferd i klasserommet disse timene.

Valg av informanter:

Veileder plukket ut fire elever av til sammen 60 elever som han mente hadde lite utbytte av den tradisjonelle undervisningspedagogikken. Disse elevene var strategisk utvalgt på den måten at de trolig hadde noe nyttig å fortelle rundt temaet. Men jeg og min veileder visste ikke på forhånd hvilke svar de vil gi.

Funnene vi fant kan være verdifulle og overførbare for andre elever som sliter ved bruk av den tradisjonelle undervisningspedagogikken. Den deltagende observasjon var ikke systematisk gjennomført med notater. Jeg og min veileder tok en muntlig gjennomgang av funnene etter timene. Med denne bakgrunn velger jeg å vektlegge våre observasjoner rundt klassen og de fire elevene som ble intervjuet.

3. TEORI

3.1 Hvordan den konstruktivistiske læringsteorien henger sammen med tankekart.

Den konstruktivistiske læringsteorien vektligger sterkt viktigheten av at elevene selv må konstruere sin subjektive "nye" kunnskap. Dette i strid med behaviorismen, som mener at kunnskap kan overleveres direkte fra person til person (Imsen 1999). Men her er konstruktivismen er i trå med Buzan som mener at tankekart er noe du skaper på grunnlag av dine tidligere kunnskap, assosiasjoner og den nye kunnskapen (2000). Framgangsmåten går ut på starte med å bruke to minutter til å notere det du vet om emnet. Hensikten med dette er å bedre konsentrasjon, slik at tankene ikke får vandre fritt. Under forelesningen er det viktig å knytte nøkkelord til de stikkordene du allerede kan fra før. Tankekartet kan da etter hvert se "rotete" ut når det gjelder utsende, men her må en merke seg at det er ikke utsende som teller. Notater som ser "rotete" ut er informasjonsmessig mer ordentlig, enn det de "pene og nette" er (Buzan 1985).

Buzan mener at lineær notatskriving er det verste du kan velge for å stimulerer hjernens kreativitet. Linjer og lister setter hjernen i et fengsel som metodisk frakobler og kutter enhver tanke fra en hver annen tanke. Hjernen trenger et kreativt tenkeverktøy som tillater den å bruke assosiasjoner på den nettverkskapende måten den er født til. Når Buzan legger så stor vekt på hjernens kreativitet er det fordi den går hånd i hånd men hukommelseskraften (Buzan 2002).

Tankekart er rett og slett kart som gjør det lettere å følge tankene dine i det du konstruerer dem. Ved hjelp av former, ideer og ulike størrelser blir dette viktige faktorer når det gjelder å huske og å forstå (Buzan 2000). Det Buzan sier her er det samme som konstruktivismen som mener at mennesket lærer ved å tolke og tilpasse stimuleringen til sitt eget "system". Læring er et resultat av hva mennesket gjør med stimuleringen, og ikke et resultat av hva stimuleringen gjør med mennesket. Når det gjelder forståelsen blir den opparbeidet på grunnlag av tidligere kunnskap. Eleven blir altså utfordret i sin egen utviklingsone. Dette mener Lev Vygotsky skjer gjennom den sosiale samhandlingen som foregår i klasserommet.

Vygotsky er en teoretiker innenfor sosial konstruktivismen som fokuserer på betydningen av utfordringer, da spesielt innenfor den proksimale utviklingssonen (Imsen 1999). Når elevene utarbeider sine tankekart starter de ofte med det de kan klare alene (Buzan 2000). Ved hjelp av ny informasjon fra lærer, diskusjon og veiledning klarer eleven å utvide sitt tankekart. Elevene blir da utfordret innenfor den proksimale utviklingssonen. Når utfordringen fører til økt forståelse, vil elevenes tankekart også forandres. Tankekartet vil få flere stikkord og koblinger. Dette skal ende opp i tankekart som er morsomme å se på, tenke over og huske på (Buzan 2000). Både Buzan og den konstruktivistiske læringsteorien er opptatt av slik kunnskap som kan omsettes til symboler, bilder, språk og begrep (Imsen 1999). Videre så Vygotsky på språket som selve grunnlaget for tenkning og læring. "Å utvikle språket er å utvikle tankens byggeklosser". Vygotsky mente at kunnskapen oppstår i en sosial samhandling før den internaliseres, tas opp i individet og gjøres til sin egen (Imsen 1999). Når denne kunnskapen er gjort til elevens, vil elevens hjerne, som i følge Buzan er en assosiasjonsmaskin, ha betydning for hvordan man strukturerer tankekartet. Og resultatet kommer da fram som et eget individuelt tankekart for hver av elevene, skapt av en ny assosiasjon som ikke var det tidligere. Å skape betyr å gi liv til noe nytt (Buzan 2000).

3.2 Historiefaget

Når en underviser om 1. verdenskrig er et av målene at alle elevene skal finne undervisningen meningsfull, og at de får vokse og utvikle seg. Dette er også dette prinsippet om tilpasset opplæring går du på (Imsen, 1999).

Når det gjelder historiefaget, står læreboka meget sentralt. Læreboken skaper orden og oversikt. Men den krever også at læreren etablerer et godt faglig og didaktisk ståsted utenfor læreboken. Læreren må fordype seg slik at elevene kan øse mer av historiefagets muligheter for egen vekst og utvikling. For å ha faglig utbytte av 1. verdenskrig kreves det solid teoretisk kunnskap, å forstå fakta i forhold til begreper og å organisere kunnskapen slik at det kan lette gjenfinning og anvendelse. Det å etablere denne sammenhengen en forutsetning for å lære, både i betydningen av å gjenfinne, huske og å kunne bruke (Lund 2003).

Det kreves dybde for å skape innsikt i historiefagets nøkkelbegrep. (Lund 2003). Dette setter krav til samhandling og fortellerevne. Ved å gå dypere inn i stoffet er det større sjanser for at

elevene finner assosiasjoner og motivasjon til lærestoffet. Dette vil videre føre til bedre oversikt når elevene skal sette kunnskapen inn i tankekartet. Dybdeløring kan få konsekvenser innenfor praktisering av historiefaget. Hensynet til å "dekke pensum" er en begrensende faktor.

Et konstruktivistisk syn på kunnskap er en integrert del av historiefaget. Vi stiller stadig nye spørsmål om fortiden ut fra hva vi vil ha besvart om nåtiden. Kunnskap kan ikke overføres, men den må bygges opp, og dette gjøres best ved dybdeløring. (Lund 2003;30).

Når det gjelder sammenhengen mellom historie og konstruktivismen, har vi de siste tiårene lagt vekt på teoriene til Vygotsky og Bruner (Lund 2003;33).

I praksis er det vanskelig å finne elevens utviklingsnivå i historie. Utviklingsnivået blir lett identisk med mengden faktisk kunnskap ved prøven. Bruner ligger nær Vygotsky i synet på språk som avgjørende for utvikling og tenkning. Bruner sitt begrep "stillasbygning" kan gi innhold til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. "Stillas" brukes om den støtten som en elev eller lærer gir en elev slik denne blir i stand til å utføre oppgaver den ellers ikke ville klart alene. Stillas kan også være hjelpemidler og metoder. Det å bruke tankekart som en arbeidsmetode under 1. verdenskrig er et slikt "stillas". Men historiefaget er tradisjonelt fattig på "stillas". (Lund 2003).

Ingen metode eller læringsaktivitet er selvvirkende. De forutsetter engasjerte og kvalifiserte lærere som tror på det han gjør. Men selv en lærer styrer bare deler av den komplekse virkelighet. (Lund 2003). Nye vurderingsformer i historie har som mål å påvirke fagforståelse og læring. Det må da utvikle vurderingsformer som gir innsyn i elevens historiske tenkning, og å gjøre denne målbar og synlig. (Lund 2003;77).

Mål for historiefaget, 8.-10. klasse

Målet går ut på at elevene skal få oversikt over historiske hovedlinjer. De skal kunne greie ut om 1 verdenskrig og vurdere sammenhenger. De skal kunne finne årsaker til og følger av viktige historiske hendelser som 1. verdenskrig. De skal videre arbeide med, analysere og vurdere ulike historiske fremstillinger av krigen (Lund 2003).

4. UNDERVISNINGSPLEGGET

Undervisningsopplegget gikk over relativt kort tidsrom. Det ble brukt 6 undervisningstimer fordelt over ca 2 uker, samt et par timer til intervju.

Elevene har tidligere gjennomgått det teoretiske når det gjaldet tankekart. Norsklærer skulle gå gjennom dette en ekstra gang like før oppstart av 1.verdenskrig. På grunn av tidspress lot dette seg ikke gjøre. Jeg tok derfor en rask gjennomgang før vi startet med temaet.

Klasse A

Denne klassen er på ca 30 elever Noen av elver fikk ekstraundervisning og deltok ikke sammen med resten av klassen i historietimene. De som dominerer klassen er en jentegjeng på tre, og en av disse er informant. Disse var plassert i midten av klasserommet og kom uavbrutt med kommentarer som ikke var av faglig karakter. En liten guttegjeng kunne virke forstyrrende da det foregikk en del småprat, og her befann den andre informanten i denne klassen seg. En av jentene viste minimal interesse for faget og ellers det som skjedde i klasserommet.

Dag 1:Da jeg og min veileder kom inn i klassen for å starte undervisningen var det som vanlig litt småprat mens elevene fant fram bøkene og fant plassen sin. Veileder presenterte kort temaet for klassen. Det kom ingen negative kommentarer fra klassen. Ut fra dette virket det som om de syntes det var et interessant tema. Da jeg presenterte tankekart som den arbeidsmetoden de skulle bruke denne perioden, ble det imidlertid litt ulike reaksjoner. ”ka e det, tankekart? ”, og kommentarer som ”keffør det?”. Dette tolket jeg som om elevene var usikre på hva som skulle foregå. Jeg tok derfor en rask gjennomgang av hva tankekart var for noe. ”Ja, sånn har vi hatt om i norsken”, var en av kommentarene som ble gjentatt flere ganger. Så mens jeg delte ut store blanke ark til elevene, bestemte jeg meg for å vise elevene i praksis hvordan dette med tankekart fungerte. Så jeg delte tavla inn i to like store deler. På den ene siden skreiv veileder sine notater slik han pleier. På den andre siden av tavlen tegnet jeg tankekart i takt med veileders notater og muntlig informasjon. Innimellom tok jeg meg noen runder i klasserommet for å veilede elevene med sine tankekart. Resultatet var todelt. Halvparten av elevene tegnet stort sett det samme tankekartet som jeg tegnet på tavla. Den andre halvdelten plasserte hele setninger og avsnitt som veileder skrev på tavle, men plasserte de i form av et tankekart. Innsatsen og holdningen til elevene var tolket jeg bare som middels. Det var litt mer uro enn forventet ut fra den positive holdningen de hadde helt i starten av

timen. Jeg ville prøve å motivere elevene og begynte å føye på tegninger på tankekartet jeg tegnet på tavla. Jeg tegnet en fot. Foten skulle symbolisere en ”skyttergravsfot”, mange av soldatene som ble stående lenge i skyttergravene utviklet en smerte i beina som aldri forsvant. Etter dette begynte elevene en etter å eksperimentere med tegninger og farger på tankekartene sine. Timen ble avsluttet med en gjennomgang av de viktige faktorene som kjennetegner tankekart. Det ble da lagt vekt på at de skulle bruke stikkord isteden for hele setninger.

Dag 2: Også denne dagen leverte jeg ut blanke ark til elevene. Denne gangen kom det også litt kommentarer av negativ karakter. ”Kor mange ganger skal vi egentlig lag tankekart”, var en av kommentarene fra den dominerende jentegjengen. Men generelt var det færre kommentarer denne gangen. Før veileder startet denne timen, minnet jeg elevene på dette med stikkord og figurer. Denne timen skreiv jeg ikke tankekart på tavla. Når veileder var kommet i gang med undervisningen, gikk jeg rundt og veiledet elevene. Elevene viste framgang og fikk mange positive tilbakemeldinger. Veileder fortalte med jevne mellomrom om egne opplevelser, og historier. Elevene fikk da en pause i skrivingen. Klassen var generelt rolig av seg, og ble enda mer interessert og konsentrert under disse fortellingene. Et par av elevene som ble sett på som faglige sterke elever fortalte imidlertid at de var redde for å gå glipp av noe når de bare skrev ned stikkordene og ikke hele setningene. Når timen skulle avsluttes fikk jeg spørsmål om hva de skulle gjøre med disse tankekartene. Jeg fortalte at de var godt egnet til å bruke når de skulle repetere stoffet senere. De egnet seg derfor meget godt som forberedelse til prøver.

Dag 3: Denne dagen virket klassen roligere og det var mindre kommentarer rundt oppstart av timen. Denne timen startet jeg med å informere om at de måtte legge vekt på at tankekartet skulle bety noe for dem. De stikkordene de skreiv ned skulle være viktig for dem selv, ikke for læreren eller andre elever. Det var de som skulle kunne fortelle noe ut fra tankekartet. Da jeg gikk rundt for å veilede var det mange av elevene som var fornøyde med sitt produkt, ”kom å se ka eg har laga!”.

Dette var siste dagen de skulle ha om 1. verdenskrig. Denne gangen skulle jeg ta inn tankekartene, og de skulle få kommentarer på jobben de hadde gjort. ”Takk og pris for at dette er siste gangen med tankekart”, var kommentaren fra et par av elevene. Etter hvert ble det en del uro i timen, og litt vandring ut og inn av klasserommet. Denne gangen viste det seg tydelig

i jobben med tankekart, at noen ga opp og skrev minimalt. Men flertallet hadde gjort ei tydelig forbedring, og var godt fornøyde med seg selv.

Klasse B

Denne klassen er også på ca 30 elever. Et par av elevene fikk undervisning i mindre gruppe og deltok ikke i den vanlige undervisningen. Denne klassen hadde 3-4 gutter og ei jente som til enhver tid var muntlig aktive både av faglig og ikke-faglige karakter. En av disse guttene var min informant. Denne informanten hadde jeg tidligere i min praksisperiode sendt ut på gangen på grunn av uro. Den andre informanten var ei jente som var veldig anonym, stille og pliktoppfyllende i klassen. I klassen var det også ei jente som ikke deltok verken muntlig eller skriftlig i historietimene. Elevene i denne klassen virker mer faglig interessert, men det faglige nivået hadde jeg ingen formening om i forhold til den andre klassen. Min oppfatning av denne klassen var at elevene her hadde mindre negative assosiasjoner til historiefaget. Når det gjelder mønsteret og reaksjonene i denne klassen var det omtrent det samme som for den andre klassen. Ulikhetene lå i det at reaksjonene er litt mer dempet i denne klassen. Av fare for at det av den grunn blir mye repetisjon velger jeg å ikke gå inn på hva som skjedde i de enkelte timene hos denne klassen.

5. UTDRAK FRA INTERVJUENE

Alle informantene var positive til undersøkelsen og prøvde så godt de kunne å gi utdypende svar. Intervjuet ble gjort rett etter siste time de hadde jobbet med tankekart og 1.verdenskrig. Intervjuet ble gjort på et av skolens møterom. Før vi kom i gang med selve intervjuet var flere av elevene usikre på om de kunne de rette svarene, for de kunne ikke så mye om tankekart. For å berolige elevene fortalte jeg at det ikke var noe ”rett” svar. Jeg fortalte at alle hadde ulikt syn på alle arbeidsmetoder, og at dette var greit. Det jeg ville undersøke var nettopp dette at det var ulikt syn på dette med tankekart. Dette gjorde elevene straks roligere og vi var klare til å komme i gang. Intervjuet ble gjort med en og en elev. I ettertid ser jeg noen svakheter med spørsmålene jeg stilte mine informanter. Både spørsmål 4 og 5 er spørsmål som kan besvares med ”ja” og ”nei”. Dette kunne vært formulert bedre. Jeg kunne ha hatt flere informanter, men jeg er veldig fornøyd med de informantene veileder valgte ut. Jeg sitter igjen med den følelsen at intervjuene ble lærerike ikke bare for meg, men også for informantene.

Spm.1. Hvilken fordeler ser du ved bruk av tankekart?

Informant 1: Denne informanten tilhører klasse B og er den stille og pliktoppfylgende informant. ”Mer hjelp til å huske”. ”Jeg lærer mer ved bruk av tankekart – hvor det hører til”. Informanten virker litt anspent.

Informant 2: Denne informanten tilhører også klasse B, og var en av de muntlig aktive elevene. ”Ingen fordeler” – sier denne eleven, og forstår ikke poenget. Informanten virker seriøs, med en litt sånn overlegen tone her helt i starten av intervjuet.

Informant 3: Dette var en av de muntlige jentene i klasse A, som ikke visste særlig interesse for historiefaget. ”Jeg ser ingen fordeler, skriver heller i boka det lærer skriver på tavla. Husker det meste”. Det virket som om informant prøvde å overbevise meg om at hun var en dyktig elev.

Informant 4: Denne informanten pratet litt med sidemann, men kom med faglige spørsmål og virket sånn passe interessert i historiefaget.

”Vanskelig å bruke, vet ikke helt hvordan det skal brukes.

Syns det er best å lære utenat. Huske det. Leser i boka mange ganger.”

Summering: Her ser vi det var uenighet angående om det er fordeler ved bruk av tankekart. Informant 1. knakk tidlig koden med tankekart og brukte både farger og tegninger. Informant

2. viste ikke så stor innsats når det gjaldt å få ned noe på arket og utvikling gjennom de tre timene har vært lik null. ”. Informant 3. skrev i følgen min veileder skriver ikke i boka, og resultater på prøvene tyder på at hun ikke verken husket eller forsto så mye av det som blir gjennomgått. Når det gjelder informant 4 er jeg litt usikker på innsatsen.

Spm.2: Hvilken ulempe ser du ved bruk av tankekart?

Informant 1: ”Jeg ser ingen ulemper”.

Informant 2: ”Det blir bare rotete. Det er ikke vanskelig å bruke det, men det blir bare rotete. Jeg ser poenget med tankekart, men jeg synes det er enklere å ha det i hodet.”

Informant 3: ”Jeg blir forvirret av rundinger og streker”.

Informant 4: ”Jeg ser ingen ulemper, men jeg trenger ikke å bruke tankekart, da jeg bruker andre metoder.

Summering: Også her var det delte meninger. Halvparten ser ulemper og halvparten ser ikke ulemper. Ulempene går i hovedsak på at det blir mye ”rot”, og at elevene ikke kan dra nytte av kartet de selv har prøvd å lage.

Spm.3: I hvilke sammenhenger tror du at det har vært mest givende for deg å bruke tankekart? (ved prøver, ved tema du er god på, ved tema du vet litt om, ved innlæring av helt nytt stoff)

Informant 1: ” ved tema jeg kan og vil vite mer om” kommer det etter en liten tenkepause. Informanten virker tryggere og roligere nå.

Informant 2: ”Ved tema jeg er god på”. Informanten har nå lagt i fra seg den overlegne tonen, og begynner å bli nysgjerrig på dette med tankekart, og spør med litt om poenget med tankekart.

Informant 3: ”kanskje ved øving til prøve, da kan jeg lese litt og skrive ned litt på tankekart, lese mer og så fortsette å skrive ned på tankekartet.

Informant 4: ” Best å bruke på tema jeg ikke kan noe om.”

Summering: Tre fjerdedeler trodde de hadde mest utbytte av å bruke metoden ved tema de kan noe om fra før.

Spm.4: Tror du at du har hatt utbytte av å bruke tankekart ved tema om 1.verdenskrig?

Informant 1: ”Ja.”

Informant 2: ”Nei”.

Informant 3: ”Veit ikke”.

Informant 4: "Lært litt".

Summering: Her har alle informantene delte meninger om de trodde de hadde hatt utbytte av å bruke tankekart under temaet 1. verdenskrig. Når en ser på svarene de kom med her, kan dette si like mye om innstillingene som de hadde helt i starten. Informant 1 har hele tiden vært positiv og har gitt tankekartet en sjanse, utviklet seg flott og har hatt ei fin utvikling. Konklusjonen informanten kom med har jeg all grunn til å tro stemmer. Ut fra tankekartene å bedømme har hun lært veldig mye disse timene.

Spm.5 Kommer du til å velge å bruke tankekart mer fremover?

Informant 1: "Ja, jeg kommer til å bruke tankekart mer framover".

Informant 2: "Kanskje i videregående og høyere opp".

Informant 3:"Nei".

Informant 4: "Kan tenke med å prøve det ut mer, prøve å bruke mer tegning og figurer. Jeg er positiv til tankekart".

Summering: Her virker informantene relativt positive til videre bruk og utprøving og bruk av tankekart. Når en ser på de tidligere svarene informant 2 har gitt, så kom dette svaret veldig overraskende. Informanten ser ingen fordeler, med kunne likevel tenke seg å prøve dette ut senere. En av grunnene kan imidlertid ha vært den informasjon han fikk underveis i intervjuet, da det ble pratet litt fram og tilbake, som har forandret innstillingen til tankekart. Dette kan også ha vært tilfelle når det gjelder informant 4.

6. DRØFTING

I klasserommet fikk jeg erfare at elevene trenger tid til å omstille seg når de skal lære nye arbeidsmetoder. Elevene var tydelig preget av den dominerende undervisningsformen de til vanlig brukte. Det var trist å se at undervisningen som i følge prinsippet om tilpasset opplæring skal virke meningsfull og utviklende, i virkeligheten domineres av avskrift fra tavla. Spesielt når vi vet at et konstruktivistisk syn på kunnskap skal være en integrert del av historiefaget. Eksempel på at elevene var preget så vi da elevene skulle lage tankekart, og det ble skrevet ned ordrette setninger. Den "behavioristiske" arbeidsmåten som elevene normalt bruker var vanskelig å legge til side. Elevene hadde lagt seg til vane å reprodusere hvert ord som ble skrevet ned. Disse "reproduksjonstimene" inneholder en del støy. Dette kan virke som at en del av elevene ikke lot seg inspirere til faglig aktivitet i reproduksjonstimene. Dette er også i samsvar med det Lund sier når han sier at kunnskap ikke kan overføres, men den må bygges opp. Når det gjelder reproduksjon krever dette mindre tankevirksomhet av elevene. Det er også lettere å kombinere reproduksjon med småprat. Hvis denne småpraten aksepteres, kan være mer komfortabelt for enkelte elevene. Andre årsaker til at reproduksjon er å foretrekke kan være mange. For eksempel mangel på søvn og mat, eller andre problemer som trekker oppmerksomheten bort fra det faglige.

Veileder hadde også antagelser om at noen av elevene ikke hadde tilfredsstillende utbytte av undervisningstimene. En mulig årsak til dette kan være at mange av elevene ikke fant den tradisjonelle og den litt behavioristiske tilnæringsmåten særlig tiltalende. Denne måten å undervise på tar ikke hensyn til at elevene selv har et behov for og konstruere. Elevene er i følge Buzan aktive, handlende, tenkende og kreative mennesker. Reproduksjon av lærerens notater kan, satt på spissen, sees på som en krenkelse av elevenes kunnskap, evner og behov. Buzan sier at å skape betyr å gi liv til noe nytt, til ny kunnskap. Det å skape og gi liv kan være både krevende og inspirerende, i motsetning til reproduksjon.

Det kan være ulike grunner til hvorfor klassen straks ble negative da de hørte ordet tankekart. I følge mine beregninger skulle klassen "juble" da de endelig skulle få bruke sine evner og tankevirksomhet. Uteble begeistringen kanskje nettopp fordi det faktisk var et større krav å skrive tankekart. Når elevene skal bruke tankekart må de hele tiden være aktiv og bruke av seg selv. Buzan sier at når du konstruerer et tankekart så følger du tankene dine. For å utvide

tankekartet og dermed også kunnskapen, så må eleven også være aktiv i form av å motta skriftlig og muntlig informasjon som kommer fra læreren gjennom den tradisjonelle formidlingspedagogikken. Men det er ikke nok at læreren er aktiv. Elevene må selv spørre for å få utvidet tankekartet i de retningene som interesserer eleven mest. Dette er ifølge Vygotsky et viktig element for å utvikle den proksimale sonen. Elevene må stille spørsmål rundt det de kan klare å forstå med litt hjelp. Vi som lærere må veilede elevene i prosessen.

Eller var det uvitenhet som førte til at elevene straks ble negative da de hørte ordet tankekart. Visste elevene for lite om tankekart, kunne dette ha gjort dem usikre. Usikkerhet fører ofte til negative holdninger. Selv voksne studenter velger som regel bort det ukjente og holder seg til de kjente arbeidsmåtene. De kjente arbeidsmåtene føles tryggere, og det kreves mindre for å bruke de. Sjansen for å lykkes økes også når man jobber med metoder man føler seg tryggere på. Fordi elevene hadde for liten kunnskap om tankekart, ble det en unødvendig negativ opplevelse for elevene. Dette kan vi si på bakgrunn av både kommentarer og holdninger i klasserommet, og den informasjon som kom frem under intervjuet. Her er det mye som tyder på at jeg skulle ha startet med å gi elevene ei grundigere opplæring i tankekart.

Elevenes usikkerhet til tankekart førte til forstyrrelser som ga seg utslag i at jeg glemte å gjennomføre konsentrasjonsøvelsen som Buzan mente var et viktig punkt. Dette var uheldig da konsentrasjon var viktig for elevene på dette tidspunktet. Elevene skulle lære både en ny arbeidsmetode og et nytt tema. På den andre siden hadde ikke alle elevene nok kunnskap til å utforme tankekart med assosiasjoner på dette tidspunktet. Dette kunne imidlertid vært løst på en annen måte. Konsentrasjon har blitt like godt samlet om de hadde skrevet assosiasjonene på andre måter. Jeg tenker da på at de kunne ha skrevet tankene ned som stikkord.

Alle elevene skulle følte trygghet i bruk av arbeidsmetoden før vi skulle bruke den systematisk under jobbing med hele kapittelet om 1. verdenskrig. Når jeg i ettertid har forstått hvor lite de kunne, har jeg full forståelse for den holdningen og den lave innsatsen elevene viste i starten. Bedre kommunikasjon med både norsklærer og min veileder ville nok ført til ett litt annet opplegg fra min side for å unngå denne uheldige situasjon som oppstod for både elevene og meg selv. Det er uheldig at elevene ikke føler seg trygge på bruken av tankekart. Å bruke tankekart under 1. verdenskrig er et hjelpemiddel på lik linje med det Bruner kaller for "stillas". Ifølge Lund er historiefaget fattig på slike hjelpemidler som "stillas" er.

I tillegg til elevens kunnskap om tankekart, skulle også holdningene til tankekart vært undersøkt i forkant. Dette kunne ha vært gjort for eksempel gjennom en lett utprøving av tankekart i forkant av et større arbeid rundt tankekart. Dette er imidlertid en ressurskrevende måte i forhold til tidsbruk. Når det viste seg av holdningene ikke var spesielt positive, skulle vi ha brukt mer tid på å motivere elevene. Praksisveileder sine erfaringer og kunnskap om bruk av tankekart er også av betydning for elevens syn og holdning til å gi bruken av tankekart en sentral plass. Ved å komme med eksempel på hvor og hvordan vi selv har brukt og lært oss å bruke tankekart, kan vi ufarliggjøre bruken av tankekart. Dette kunne vært en viktig faktor. Ved å sette ord på egne opplevelser ved bruk av tankekart bruker vi også språket, som Vygotsky mente var et viktig redskap for læring og sosial samhandling. Det er også lett å ha negativt holdninger til nye arbeidsmetoder. Ofte oppleves det at holdning og kunnskap følger hverandre.

Fra første til andre time ser vi en holdningsendring fra mange av elevene. Elevene kunnskap om tankekart var da større enn forrige time, og dette ga mange elever enn viss ro. Dette kan være nettopp derfor elevene følte seg tryggere. På den andre siden ser vi at det allerede på dette stadiet er en splittelse blant elevene. Mens flertallet nå er positiv til bruk av tankekart ser vi at noen enda omtaler tankekart negativt. Ut fra svarene som ble gitt under intervjuene kan dette være blant annet fordi disse elevene enda ikke har forstått hvordan tankekart skal brukes. Noen av elevene syntes tankekart virket bare "rotete". Tankekart kan ved første øyekast virke kompliserte, så hvis eleven ikke går aktivt inn for å lære riktig bruk, kan det virke "rotete". Når det gjelde utseende bekrefter Buzan at det ser rotete ut. Men at disse "rotete" notatene informasjonsmessig er meget ordentlig, får ikke elevene oppdage uten å gi bruken av tankekart en real sjanse. De elevene som foretrekker å skrive "ryddig", linje etter linje, setter i følge Buzan hjernen i et fengsel. De assosiasjoner som skjer i hjernen blir da brutt i det de kommer ned i ryddige linjer på arket. Dette resulterer i det samme som veileder opplever i klasserommet i mange av historietimene. Elevene får ingen assosiasjoner. Timene virker da meningsløse og lite motiverende for mange av elevene.

Her velger jeg imidlertid å ta et avbrekk og fortelle om en motiverende episode som skjedde en uke etter at tema om 1. verdenskrig var avsluttet. Da var jeg tilfeldigvis innom skolen og pratet med en av de elevene som fikk spesialundervisning i egen gruppe, og derfor ikke var med i klassen da de hadde om tankekart. Denne eleven satte og leste til en prøve de skulle ha timen etterpå. Jeg forklarte hvordan hun kunne sette det opp for å huske det bedre. Hun ble

etter kort stund fascinert. Første etter at interessen var til stede gikk jeg litt mer teoretisk inn i bruken av tankekart. Jenta hadde nå fått en positiv opplevelse og et ønske om å prøve ut bruken av tankekart. Det var denne holdningen jeg hadde håpet at klassene også skulle ha. Situasjon med klassene og jenta var imidlertid to svært ulike settinger. Jenta var i en motiverende situasjon med egen lærer som kunne tilpasse informasjon etter hennes ståsted. Dette i motsetning til klassen som ikke hadde press på seg til å måtte prestere, og en lærer som generaliserte for å tilpasse seg flertallet av elever.

Når jeg ikke gjorde flid i å motivere elevene i starten, var det vanskelig å få de elevene som var negativ til tankekart, til å gi det en sjanse. Selv om alle elevene ikke var like ivrige på å lage tankekart, synes de aller fleste at temaet om 1. verdenskrig var fengende. Min veileder er en engasjert mann, som er flink til å utdype stoffet i forhold til det som står i boka. Jeg er da inne på det Lund kaller historiefagets nøkkelbegrep. Dybde for å skape innsikt. Dette setter krav til samhandling og fortellerevne. Å gå inn i dybden på denne måten øker sjansen for at elevene finner noen assosiasjoner, men metoden kan bli tidskrevende i forhold til elevens pensum. Et annet viktig element for at læreren skal fordype seg er for at elevene skal kunne øse mer av historiefagets muligheter for egen vekst og utvikling, som Lund kaller det. Elevene ble imidlertid på denne måten motivert til selv å fortelle om det de kunne fra før om 1. verdenskrig. Disse teoriene og historiene som kom fra disse timene, hjalp elevene til å forstå og forklare verden. Dette i tråd med både kunnskapsløftet og Vygotsky som legger vekt på viktigheten av sosial samhandling. Da i form av blant annet å presentere egne synspunkt for hverandre og reflektere sammen. Et annet mål som ble nådd gjennom å samhandle og fortelle er mål for historiefaget er blant annet å se sammenhenger, årsak og virkning. Muligheten for dette er til stede når lærer og elev uttrykker seg muntlig, deler kunnskap og reflekterer sammen. Her så vi tydelig at læreren vektla dette, og klarte å få med seg elevene. Det at det ble utvekslet mange muntlige historier og spørsmål, økte sjansen for at elevene fikk utvidet sin horisont og jobbet innenfor det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen. Det at elevene er i stand til å forstå på ulike nivå, fører blant annet til at elevenes tankekart kan bli nokså ulike.

Selv om ikke alle elevene var like begeistret for disse tankekartene de var tvunget til å lage, ble også disse elevene inspirerte av 1. verdenskrig. Jeg antar at de også lærte noe denne timen selv om de ikke lagde så flotte tankekart. Dette antar jeg på bakgrunn av observasjon i timene. Ut fra observasjon var interessen til stede også hos elevene som var negative til tankekart.

Dette fordi elevene har gjort en assosiasjon i hjernen, som Buzan sier det. Selv om Buzan har funnet ut at tankekart er en flott måte å få disse tankene ned på papiret, så er det ikke gitt at tankene må skrives ned for at elevene må ha oversikt og lære noe.

Den siste dagen var en litt urolig time uten at jeg helt vet årsaken til dette. En mulighet er at tankekartene skulle leveres inn for kommentar. Og at dette har ført til litt ekstra spenning og uro i kroppen. På den andre siden kan det skyldes at noen bevisst ga opp, og valgte heller å "melde seg ut". Dette kan jeg påstå da blant annet et par av elevene valgte å levere blanke ark. En annen mulighet er at elevene begynte å bli litt mett av informasjon om 1. verdenskrig. Timene har vært innholdsrik, og informasjon har hele tiden blitt aktivt utvekslet. Elevene skulle denne timen også legge vekt på å prøve å sette sitt preg på tankekartene. Her så jeg mer tydelig at den kunstneriske sidene hos elevene kom fram. Elevene måtte finne sin egen måte å organisere kunnskapen på, slik at de klarer å hente fram kunnskapen når de trenger den. Det å kunne etablere denne sammenhengen er en forutsetning for å lære i følge Lund. Elevene brukte annen skrift, mer farger og flere figurer. Her kommer også viktigheten av konkretisering fram. Da jeg tegnet "skyttergravsfoten" gikk det et lys opp for mange av elevene. Denne konkretiseringen førte også til en motivasjon for elevene. Alle mestret å tegne enkle figurer. Enkle figurer kan gi assosiasjoner, men alene gir ikke figurene de sammenhenger som hele tankekart gir. Det at elevene selv fikk sette dette preget, kan ha ført til at de følte en eiendomsfølelse til eget tankekart. Med eiendomsfølelse mener jeg at kunnskapen som ligger i tankekartet blir gjort til elevenes.

Elevene er ulike og lærerstoffet tilegnes på forskjellige måter. Derfor er det viktig med variasjon for å nå alle og for å motivere elevene. Når vi brukte tankekart under 1 verdenskrig, var det en ganske ny metode for alle å bruke dette. Alle elevene fikk variasjon og mange ble motiverte av denne metoden. Variasjon er i følge kunnskapsløftet viktig i alle fag, også historie. Når elevene derimot etter hvert blir tryggere på å bruke tenkekart, blir det mulig å gjøre det til en samarbeidsoppgave. 2-3 elever kan gå sammen om å lage tankekart. Da får vi både samarbeid, mer kommunikasjon og enda en form av variasjon.

Når en velger å bruke Vygotsky i sammenheng med tankekart velger man å satse på det sosiale og det muntlige. Det å satse på det sosiale kan føre til ekstra utfordringer for de elevene som ikke er så sosialt anliggende, og de elevene som ikke føler seg trygge nok til å uttrykke seg muntlig. Her ligger det en ekstra utfordring også til lærerne. Men selv de elevene

som ikke selv er aktive muntlig, vil kan dra nytte av de samtaler som kretser rundt deres proksimale utviklingssonen. Den av informantene som hadde størst utbytte av timene hvor de benyttet tankekart var nettopp den stille og sjenerte eleven som ikke var muntlig i timene.

I den tradisjonelle undervisningspedagogikken observerte jeg at elevene fokuserte i hovedsak på det som læreren skreiv på tavla. Avskriften fra tavla tok konsentrasjon bort fra mye av det som læreren formidlet muntlig. Ved bruk av tankekart skriver elevene bare stikkord. Elevene får da større mulighet til å konsentrere seg om den muntlige informasjon læreren formidler. Dette fører også til at elevene får med seg mer informasjon, som de igjen kan føre på tankekartet.

Var denne arbeidsmåten egnet for elevene som ikke hadde tilfredsstillende utbytte av den tradisjonelle undervisningsformen? En av elevene svarte tydelig ja på dette under intervjuet. Denne eleven hadde en positiv holdning til tankekart. De andre elevene var mer negative. Mye av grunnen til dette var at de ikke forsto hvordan det skulle brukes, og poenget med dette. Dette kan stemme også ut fra observasjon. Men et annet mønster viser også at jo mer muntlig eleven er både faglig og ikke-faglig, jo mer negativ er eleven til bruk av tankkart i følge observasjon og intervju. Deler vi elevene opp etter innsats og interesse for faget, er det i følge veileder de to elevene som viser seg mest positive til tankekart, de som også har størst interesse for faget. De som viser minst interesse for faget, viser også minst interesse for tankekart. Det kan da se ut som om interesse her er et mulig stikkord, som kan være av interesse å se nærmere på for å få økt forståelse. Kanskje resultatet har blitt bedre om jeg hadde satset mer på å fange elevenes interesse helt i starten.

Hvis vi ser tilbake på avbrevet på side 16, om jenta som leser til prøven og som lar seg inspirere, kan en kanskje få noen ideer til motivasjon. Denne jenta var motivert til å lære akkurat da jeg pratet med henne. Grunnen var en prøve i nær framtid. Jeg kom ikke med fremmedordet ”tankekart”, før etter at interessen var til stede. Jeg hjalp jenta med å sette informasjon opp på en måte som dannet et bilde. Jenta mente hun lettere kunne huske bildet framfor bare tekst. Dette ble forklart på en enkel måte, hvor metoden ble konkretisert med akkurat det stoffet som jenta var motivert for å lære akkurat der og da.

Etterpå kom uttrykket tankekart, og historien om Buzan som det står noen linjer om på side 1, tredje avsnitt. Og resultatet var som sagt en motivert elev med ønsket om å prøve ut tankekart.

7. AVSLUTNING

Da jeg starten med denne oppgaven skulle jeg endre noe og jeg skulle lære noe.

Endringen jeg tok sikte på bestod i å lære elevene å bearbeide informasjon fra den tradisjonelle undervisningspedagogikken på en annen måte enn elevene vanligvis gjorde, resultatet ble tankekart.

Jeg lærte at gode ideer ikke er tilstrekkelig for at endring skal finne sted. Min gode ide fikk ulik mottagelse, og ulik virkning på eleven. Noen syns bruk av tankekart var en flott ide, mens andre synes det bare ble rotete og at det ikke ga noen læringseffekt. Jeg har videre lært at godt forarbeid og grundige undersøkelser er en forutsetning for et godt resultat. Dette krever blant annet at en setter av nok tid. Det er ofte nødvendig å ha et nært samarbeid med de andre lærerne som følger elevene. Videre har jeg erfart at det er viktig å forberede elevene på det som skal komme. Det å skape interesse og motivere elevene for det som er nytt, er viktig i forkant av at elevene skal prøve seg på nye utfordringer.

Forbedringen jeg forsøkte å gjøre ved hjelp av tankekart var i hovedsak ment for elevene, for at de skulle øke utnyttelsen av det som ble formidlet av læreren om 1. verdenskrig. Hvis denne forbedringen hadde lyktes ville den også fått virkninger for læreren. Læreren vil da få mer engasjerte og kunnskapsrike elever. For elevene som ikke valgte å bruke den nye arbeidsmetoden, ville den fått litt andre virkninger. For eksempel ville det ført til mer ro i undervisningen. Sidemannen som valgte å bruke tankekart ville ikke være like interessert i å småprat som tidligere. Når det gjelder bruk av tankekart og elevens forutsetninger vil jeg si at når det først er brukt den tiden som trengs for at eleven skal mestre denne arbeidsmåten, så gir kombinasjon av tankekart, 1. verdenskrig og tilpasset opplæring en fin plattform for utvikling ut fra hver enkelt s elev forutsetninger.

Elevene er ulike og lærerstoffet tilegnes på forskjellige måter. Derfor er det viktig med variasjon for å nå alle og for å motivere elevene. Når vi brukte tankekart under 1 verdenskrig, var det en ganske ny metode for alle å bruke dette. Alle elevene fikk variasjon og mange ble motiverte av denne metoden.

Det kan være vanskelig å gi et direkte svar på hvordan vi skal gå fram for å nå de elevene som har lite utbytte av den tradisjonelle undervisningspedagogikken. Men teoriene skal ha vært til hjelpe for å se og forstå elevene bedre. Dette krever innsikt, tid og forståelse fra lærerens side. Dette føler jeg at jeg har gjort til en viss grad. Jeg så at elevene hadde lite kunnskap om tankekart. Jeg oppdaget at flere av elevene var umotiverte. På grunn av dette hadde jeg full forståelse for mange av elevenes holdninger og motivasjon. Jeg prøvde etter hvert og gjør noe med dette. Jeg konkretiserte ved å tegne på taven og gikk gjennom ulike stadier ved tankekart for å gjøre elevene tryggere.

Hovedinntrykket er at det med en bedre kjennskap til bruk av tankekart på forhånd, har gitt en tryggere og mer positiv ramme for elevene å videreutvikle seg på. Når jeg i ettertid har fått timene till på avstand, ser jeg at det elevene egentlig har fått er en generell innføring i hvordan tankekart fungerer. Jeg tror derfor ikke at de har hatt større faglig utbytte i forhold til 1. verdenskrig, enn hvis de ikke hadde brukt tankekart. Hvis målet var å gi elevene en grundig innføring i bruk av tankekart, skulle en imidlertid ha startet med et mer egnet tema enn 1. verdenskrig.

Under arbeidet med oppgaven har det blitt tydeligere for meg hvor ulikt syn elevene kan ha rundt dette med tankekart. Synet ser ut til å variere ut fra den kunnskapen elevene hadde om tankekart. En viktig oppgave for å nå flest mulig elever vil da bli å gi dem nok kunnskap om tankekart. Når en skal starte denne kreative måten å jobbe på som tankekart er, er det viktig å begynne med noe elevene har stor kjennskap til. For eksempel deg selv, en perfekt ferie, den beste venn, din ideelle framtid osv. (Buzan, 2000; 59) 1. verdenskrig er i utgangspunktet et tema elevene ikke hadde så mye forkunnskap om. Dette førte muligens til at elevene opplevde kombinasjonen tankekart og 1. verdenskrig litt mer komplisert enn det som var meningen. Har elevene hatt større forkunnskap om tankekart, har det vært en flott metode og jobbet seg gjennom 1. verdenskrig på. 1. verdenskrig er full av sammenhenger, store og små hendelser. En innledende motivasjonsdel ang. bruk av tankekart, i forkant av 1. verdenskrig, kunne vært positivt for elevene. Positivt i den forstand at de virkelig hadde lyst til å prøve dette. Positivt i den forstand at de oppdaget at de selv kunne få til dette, bruke sin egen kreativitet i veien mot ny kunnskap

Konklusjon av problemstillingen baserer jeg på elevenes, veileders og mine egne synspunkter.

Når det gjelder problemstillingen kan den oppsummeres slik:

For en av de fire elevene er tankekart godt egnet. En elev ble etter hvert positiv og inspirert.

To av elevene trenger motivasjon og grundig opplæring i bruk av tankekart, før de har nok kunnskap til å kunne vurdere om tankekart er egner for dem.

LITTERATURLISTE

- Bruner Jerome 1997; Utdanningskultur og læring, Ad Notam Gyldendal
- Buzan Tony 2000; Bruk hodet enda bedre. Hilt og Hansen
- Buzan Tony 2002; Et hode foran, Hilt og Hansteen
- Imsen Gunn 1992; Elevens verden, Tano Aschehoug
- Skogen og Sørli 1992; Innføring i innovasjonsarbeid
- Lund Erik 2003; Historiedidaktikk for klasserommet, Universitetsforlaget