



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 2B 1-7

Vurderingsform: Bacheloroppgåve

Kandidat nr.: Monica Fylkesnes og Anita Joy Nesse

Leveringsfrist: 19.05.2015

Ordinær eksamen

Fagansvarleg: Annette Haugsgjerd og Torunn Hetland

*Kan mediering frå lærar
saman med sansebasert
stasjonsundervisning gi
auka læring hjå eleven i
bokstavinnlæringa?*

Samandrag

I opplæringslova § 1-3 er tilpassa opplæring nedfelt som eit gjennomgåande prinsipp i heile opplæringa, og det er skulen og lærars ansvar at eleven får best mogeleg utbytte av opplæringa. Med omsyn til tilpassa opplæring har me i vårt FoU-arbeid valt å sjå om mediering frå lærar saman med sansebasert stasjonsarbeid kan bidra til læring i bokstavinnlæringa på 1. trinn. Problemstillinga vår er; *Kan mediering frå lærar saman med sansebasert stasjonsundervisning gi auka læring hjå eleven i bokstavinnlæringa?* På bakgrunn av denne problemstillinga ynskte me å prøve ut eit undervisningsopplegg som me meiner sikrar tilpassa opplæring ved å nytte handdokka som medieringsverktøy og sansebasert stasjonsarbeid etter Dunn og Duns læringsstilsmodell.

Teoridelen er delt inn i to hovuddelar, faga norsk og pedagogikk. I kvar av desse to hovuddelane har me tatt med teori som me synes belyser og byggjer oppunder vårt FoU-arbeid. I norskfaget ser me på den fyrst lese- og skriveopplæringa og på teori om bokstavinnlæring. Innanfor pedagogikkfaget har me sett på læringsteoriane til Vygotsky og Piaget, Dunn og Duns læringsstilsteori, motivasjonsteori og teori om bruk av handdukka som medieringsverktøy i undervisninga.

Metoden me har me nytta i FoU-arbeidet vårt er undervisningsopplegg og ustrukturert intervju av informant. Me har gjennomførte undervisningsopplegget vårt på tre ulike skular, dette for å auke truverdet i arbeidet vårt. Me har valt å nytte egne observasjonar medan me gjennomførte undervisningsopplegget, dette kan ha medført enkelte feilkjelder i vårt FoU-arbeid. Etter undervisningsopplegget hadde me eit ustrukturert intervju med informantane, desse fekk spørsmåla på førehand slik at dei var merksame på kva dei skulle observere.

I vårt FoU-arbeidet har me erfart at det å nytta handdokka som medieringsverktøy i introduksjon til ny bokstav har god påverknad på motivasjon og læring i bokstavinnlæringa. Påfølgjande sansebasert stasjonsarbeid i bokstavinnlæringa gjev elevane variasjon i arbeidsoppgåver og arbeidsmåtar. Undervisningsopplegget vårt var tidskrevjande å lage, men me erfarte at det var ein kjekk måte å arbeide med bokstavinnlæringa på.

Innhald

1.0 Innleiing	6
1.1 Problemstilling, presentasjon og avgrensing.....	6
1.2 Bakgrunn	7
2.0 Teorikapittel	8
2.1 Teori i norsk	8
2.1.1 Begynnaropplæring i norsk	8
2.2 Teori i pedagogikk	9
2.2.1 Læringsteoriar i begynnaropplæringa	9
2.2.2 Handdokka.....	11
2.2.3 Læringsstil	12
2.2.4 Motivasjon og læring	13
2.3 Nokre sluttkommentarar.....	14
3.0 Metodekapittel.....	15
3.1 Val av metode	15
3.1.1 Datainnsamling i undervisningsopplegget	15
3.1.2 Intervju av lærar	16
3.2 Utval.....	16
3.2.1 Gjennomføring av undervisningsopplegg og intervju.....	16
3.3 Etikk, gyldigheit og pålitelegheit.....	17
4.0 Presentasjon av data.....	18
4.1 Observasjonar på skule 1	18
4.1.1 Intervju med informant 1	19
4.2 Observasjon på skule 2	20
4.2.1 Intervju med informant 2.....	20
4.3 Observasjonar på skule 3	21

4.3.1 Intervju med informant 3.....	21
5. Drøfting.....	22
5.1 Læraren som mediator	22
5.2 Sansebasert stasjonsarbeid	24
5.3 Mediering og sansebasert undervisning = motivasjon og læring?	26
5.4 Gyldighet.....	27
6. Konklusjon	28
Kjelde.....	30
Vedlegg	32
Vedlegg 1	32
Vedlegg 2	33
Vedlegg 3	34
Vedlegg 4	36

1.0 Innleiing

Stortingsmelding 22 tilrår at lærar skal nytta varierte og praktiske arbeidsformer, noko som er med på å bidra til større innsats i læringsarbeidet hjå eleven (Meld.St. 22 (2010-2011)). I vår FoU-arbeid har me valt å fokusera på bokstavinnlæringa på 1. trinn, her med vekt på mediering frå lærar og sansebasert stasjonsarbeid.

1.1 Problemstilling, presentasjon og avgrensing

Å lesa og skriva er språklege aktivitetar som eleven lærer gjennom å ha fokus på språk og skrift. Dette kan ein få til ved å samtale, reflektera, leike og manipulere med språk og skrift (Lorentzen, 2009, s. 108). I vårt FoU-arbeid har me fokus på dette, då med medieringsverktøyet handdokka som ein leikande innfallsvinkel og sansebasert stasjonsarbeid som bidreg til varierte språklege aktivitetane. Difor er problemstillinga vår slik;

Kan mediering frå lærar saman med sansebasert læring gi auka læring hjå eleven i bokstavinnlæringa?

I den pedagogiske tenkinga har Vygotsky innført eit omgrep, dette er; *mediering*. Mediering vert nytta om alle typar støtte eller hjelp i læringsprosessen, det kan vere mediering frå personar eller reiskapar. Dersom ein kombinerer mediering frå person saman med reiskap skapar ein heilt nye og utvida kognitive og praktiske potensial hjå eleven (Dysthe, 2006, s. 46). For å finne svar på problemstillinga valte me å laga eit undervisningsopplegg til 1.trinn der me i introduksjonen av ny bokstav nytta handdokka som medierande reiskap. Etter introduksjonen gjennomførte me eit sansebasert stasjonsarbeid, der stasjonane er bassert på Dunn og Dunns læringsstilsmodell. Me har valt å sjå nøgnare på den fysiologiske stimuligruppa som dekkjer persepsjonspreferansane; visuell, auditiv, kinestetisk og taktil (Dunn og Griggs, 2004, s. 20-22).

I teoridelen av oppgåva vår ser me på ulike teoriar i faga norsk og pedagogikk, desse teoriane koplar me til bokstavinnlæring på 1. trinn. Innanfor norskfaget har me valt å sjå på den fyrste lese- og skriveopplæringa samt teori om bokstavinnlæring. I pedagogikk har me valt å sjå på Lev Vygotsky sin sosiokulturelle perspektiv og Jean Piaget sitt konstruktivistiske perspektiv. Me har valt å nytta teori frå Dunn og Dunns læringsstilsmodell, samt teori om motivasjon og mediering.

I metodekapittelet skriv me kva metodar me har nytta i vårt FoU-arbeidet, her seier me noko om datainnsamlinga, intervju av informantar, utval og gjennomføringa av undervisningsopplegget og intervju. Me avsluttar metodekapittelet med å seie noko om etikk,

gyldighet og pålitelegheit. Vidare presenterer me data som er innsamla i gjennomføringa av vårt FoU-arbeid.

I drøftinga presenterer me resultatata frå observasjon av undervisningsopplegga og intervju, og desse funna drøftar me i lys av teori i faga norsk og pedagogikk. Me har valt å dela drøftinga inn i tre deler, der me fyrst ser på mediering frå lærar ved hjelp av handdukke, deretter sansebaserte stasjonsundervisning etter Dunn og Dunns læringsstilsmodell og avslutningsvis drøftar me mediering og sansebasert undervisnings opp mot motivasjon og læring.

1.2 Bakgrunn

I vårt FoU-arbeid har me valt å sjå nærmare på begynnaropplæringa i norskfaget, og då med fokus på bokstavinnlæringa. Dette av di bokstavinnlæringa er grunnlaget for vidare læring i elevens skulegong. I formål med norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013) heiter det at;

Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. Faget skal motivere til lese- og skrivelest og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.

Me har valt å dele undervisningsopplegget vårt inn i to delar, i fyrste del nytta me handdokka som medieringsverktøy og i andre del nytta me sansebasert stasjonsarbeid. Me har ein hypotese om at kombinasjon av bruk av medieringsverktøy saman med sansebasert stasjonsarbeid vil motivere og opne opp for læring hjå kvar enkelt elev i bokstavinnlæringa. Tidlegare lesing av Dunn og Dunns læringsstilsmodell har vekt vår interesse, difor har me valt å prøve deler av denne læringsstilsmodellen i praksis.

2.0 Teorikapittel

I dette kapittelet vil me greie ut om dei ulike teoriane me har nytta innfor faga norsk og pedagogikk. Problemstillinga for vårt FoU-arbeidet er; *Kan mediering frå lærar saman med sansebasert stasjonsundervisning gi auka læring hjå eleven i bokstavinnlæringa?* I vårt FoU-arbeid er det bokstavinnlæringa på 1. trinn me ser nøgnare på, og me vil vidare trekka fram relevant teori.

2.1 Teori i norsk

I denne delen av teorikapittelet vil me sjå på teori som me finn relevant innfor norskfaget. Fyrst ser me på kva læreplanen seier om begynnaropplæringa i norskfaget, og gir ein definisjon på kva lesing er. Deretter skriv me om den fyrste lese og skriveopplæringa, samt teori om bokstavinnlæring for dei yngste elevane.

2.1.1 Begynnaropplæring i norsk

I læreplanen er dei grunnleggande ferdigheitene integrert i kompetansemåla, og norskfaget er inndelt i; *Munnleg ferdigheit, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne rekne og digitale ferdigheiter*. I forhold til FoU-arbeidet vårt er dei sentrale kompetansemåla etter 2.trinn at elevane skal vise forståing for samanheng mellom språklyd og bokstav, og dei skal kunne trekka lydar saman til ord. Elevane skal læra seg å lese store og små trykte bokstavar, samt skrive eigne setningar med store og små bokstavar (Utdanningsdirektoratet, 2013).

For at eleven skal knekke lesekode må han/ho forstå samanhengen mellom fonem og grafem, i tillegg må dei meistre syntesen (trekke lydar og bokstavar saman til ord) som vert kalla avkodning. Men avkodning åleine bidreg ikkje til lesing, eleven må også ha innhaldsforståing og motivasjon. Traavik presenterer denne formelen for lesing; ”Lesing = (avkodning x innhaldsforståing) x motivasjon... *Motivasjon* er sjølv sagt også vesentleg, mellom anna for at elevane skal drive så mye med leseaktivitetar at dei får utvikla ferdighetene sine” (Traavik, 2006, s. 79). Lesing og skriving er to ulike sider av skriftsspråket, og desse to sidene utvikles gjensidig. Difor bør undervisninga innehalde aktivitetar som går ”hand i hand.” For å kunne meistre den alfabetiske koden må eleven kunne gjengi bokstaven i skrift, dette bør elevane lære tidlegast mogeleg slik at skrifta kan være eit reelt og godt reiskap for elevane (Traavik & Alver, 2008, s. 94-97). Skal eleven bli ein god lesar er det grunnleggjande at han/ho har både fonem- og grafemkjennskap. Lesing byrjar med at eleven får kjennskap til at det talte ord består av fleire lydar, og at desse lydane kan gjengis med tilhøyrande bokstav. Lyd- og bokstavkunnskap vert utvikla i ulikt tempo hjå elevane, og det kan vera ulike årsaker

til dette (Traavik & Alver, 2008, s. 15). ”Å lesa og skrive er *spesifikt språklege* aktivitetar og kan berre lærast gjennom å ha fokus på språk, samtale om det og reflektere over det, leike med det, manipulere med det (...) Den kan berre tilegnast gjennom merksemd på og arbeid med språk og skrift” (Lorentzen, 2009, 108). Lorentzen meiner det er viktig å arbeide grundig med bokstav-lyd samband for elevane. Lese- og skriveopplæringa må på bakgrunn av dette leggast opp på ein balansert måte der elevane får moglegheit til å ta i bruk ulike strategiar og sansar (Lorentzen, 2009, s. 248).

Det er mange born som byrjar på skulen med god bokstavkunnskap, men denne innsikta vert ikkje utvikla av seg sjølv. Kva skal eleven lære seg fyrst, å lese eller å skrive? Svaret på dette spørsmålet er at eleven lærer ved å både lese og skrive, dette fordi born er ulike og lærer på ulike måtar. Elevane må møte på mange og varierte aktivitetar i eit skriftspråkstimulerande miljø. Vidare er det viktig at bokstavane må lærast grundig, der eleven får kunnskap om bokstaven si form, samt bokstaven sitt namn og tilhøyrande språklyd. Skal eleven ha ein funksjonell bokstavkunnskap må han/ho kunne kople frå bokstav til språklyd og motsett, og dette må skje raskt og effektivt (Bjerke, 2005, s. 24-25).

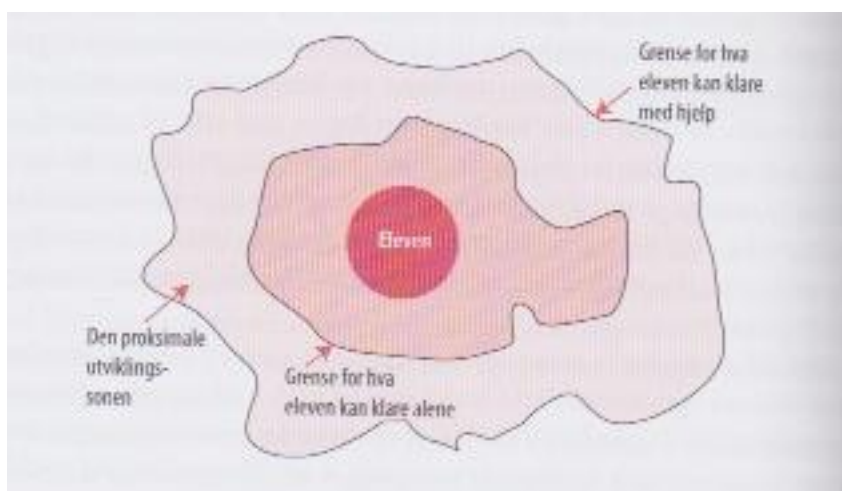
Forskning på bokstavinnlæring viser at barn lærer ulikt, og det er viktig at læraren nyttar ulike innfallsvinklar i læringsaktivitetane. Når elevane skal tileigna seg kunnskap om eit nytt grafem bør han/ho nytta flest mogleg sansar i innlæringa (Traavik & Alver, 2008, s. 122). I vårt FoU-arbeid nytta me eit variert undervisningsopplegg der me vektla aktivitetar som gav eleven både grafem- og fonemkunnskap, og desse kunnskapane fekk elevane gjennom å nytta ulike sansar.

2.2 Teori i pedagogikk

I denne delen av teorikapittelet vil me sjå nærare på teori innanfor pedagogikkfaget. Fyrst ser me på læringsteoriar i begynnaropplæringa, vidare på Dunn og Dunns læringsstilsteori og avslutningsvis på teori som omhandlar motivasjon og læring.

2.2.1 Læringsteoriar i begynnaropplæringa

Vygotsky sin sosiokulturelle perspektiv er ein av læringsteoriane me har sett på i vårt FoU-arbeid, her meiner ein at mennesket lærer når han/ho arbeider med kunnskap i ein sosial samanheng. Sentralt her er menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2011, s. 218). I fylgje Vygotsky spring menneskeleg utvikling frå det sosiale til det individuelle, der individet fyrst gjer ting med hjelp frå voksen eller medelev som kan meir enn seg sjølv, dette vert kalla den proksimale utviklingssona (Fig.1).



Figur 1 Den proksimale utviklingssona. Henta frå Imsen (2014:197)

Som ein ser på figuren er den inste sirkelen eleven, og grensa utanfor er det eleven kan greie på eiga hand, utan hjelp frå andre. Det området som ligg mellom dei to ytste grensene, det er dette Vygotsky kallar for den proksimale utviklingssona, det er her i dette området han meiner at eleven kan meistre i samspel med andre som har meir kunnskap enn seg sjølv (Imsen, 2014, s. 192). Vygotsky ser på læring som ein interaktiv prosess og vektlegg samarbeid, her er det viktig at lærar både er utfordrar og deltakande (Strandberg, 2008, s. 166). Knytt me denne teorien opp mot vårt FoU-arbeide, vil me som lærarar og medelevar vera den som bidrar i den proksimale utviklingssona til eleven.

I det sosiokulturelle perspektivet er leiken eit viktig element. Vygotsky meiner at leik er ein viktig faktor for barns utvikling, og leiken fører til at barnet vert i stand til å oppnå ynskjer som ellers ikkje er mogeleg. Leiken gjer barnet i stand til å utfolde seg i ei fantasiverd, der leiken er ein bruyggjar mellom barnets fantasiverd og den verkelege verda (Manger et. al., 2011, s. 134).

Vygotsky sin pedagogiske tenking om lærarens rolle er at læraren skal vere ein aktiv dialogpartnar og mediator for elevane sine. Vidare seier Vygotsky at læraren skal organisera læringsmiljøet og vere den faglege ekspertten som utfordrar og støttar eleven. Den medierande oppgåva til læraren står i sentrum, noko som krev at læraren er engasjert i stoffet, i eleven og som rettleiar (Dysthe & Igland, 2006, s. 85). Eleven må sjølv vere med på å konstruere sin eigen kunnskap, og han/ho må skaffa seg den innsikta som er nødvendig for å tileigna seg eit alfabetisk skriftspråk. Innsikt i skriftspråket skjer i samspel med andre og i eit sosialt fellesskap (Lorentzen, 2009, s. 107). Det er i dag stor einigheit om at Vygotsky sine tankar om språkleg medvit er avgjerande for all lese- og skriveopplæring (Lyster, 2011, s. 74). I FoU-arbeidet såg me på korleis lærar som mediator gjennom ein leikande innfallsvinkel

kunne bidra i bokstavinnlæringa. Me tenker at leiken er ein sentral innfallsport til læring på fyrste trinn. Dette av di leiken frigjev barnet frå situasjonen, samstundes som læring vert trekt inn i barnets fantasiverd. Barnet må sjølv vere aktiv, og aktiviteten skjer i eit sosialt fellesskap i klasserommet i samspel med lærar og medelevar slik som Vygotsky tilrår.

Den sosiokulturelle teorien er viktig i vårt FoU-arbeid, men me finn også element i den konstruktivistiske teorien som me vidare vil presentera. Innafor konstruktivistisk læringsteori er Piaget ein sentral teoretikar, han meiner at den intellektuelle utviklinga føregår i ulike stadium; *den sensorimotoriske perioden, den preoperasjonelle perioden, den konkret-operasjonelle perioden og den formaloperasjonelle perioden* (Imsen, 2014, s. 155-161). FoU-arbeidet vårt omhandlar begynnarpplæringa og elevar i fyrste klasse, det er difor sentralt å sjå på kva Piaget meiner om barnet i den preoperasjonelle perioden (ca. 2-7 år). I denne perioden vert språket utvikla, men det at barnet kan snakka tyder nødvendigvis ikkje på at han/ho beherskar den figurative sida ved språket. Piaget meiner at det figurative språket vil berre ha ei meining dersom den assimilerast til operative strukturar, og at ein lærer dette ved handling og aktivitet (assimilasjon og akkomodasjon). Desse kunnskapsstrukturane utviklast uavhengig språket, og det fyrste som kjem er forståinga deretter språket (Imsen, 2014, s. 157-158).

Piaget meiner at skulen skal tilpassast barnet, og at ein skal nytta aktivitetspedagogikk. Han meiner at ein ikkje kan få kunnskap reseptivt, men at ein må erobra kunnskap ved eiga kraft gjennom eigne erfaringar. For at det skal skje læring og utvikling må det vera aktivitet frå barnets side, og undervisninga må vera slik at elevane kan eksperimentera. Klasserommet må vera som ein verkstad, der det er fullt av ting og materiale som elevane kan nytta og utforska. Arbeidsoppgåvene til eleven må ligge i grensa av deira mestringsområde, slik at eleven kjem i ubalanse og vil oppnå likevekt (Imsen, 2014, s. 163-164). I vårt FoU-arbeid har me nytta aktivitetspedagogikk der elevane tileigna seg kunnskap ved sjølv vera aktive og eksperimentierende. Arbeidsoppgåvene elevane fekk låg på grensa til deira mestringsområde, noko som kan resultere i kunnskap hjå den enkelte elev.

2.2.2 Handdokka

Handdokka kan nyttast som mellomledd i kommunikasjon. Born kan bli oppslukt av handdokka og konsentrera seg om å fylgje med på det handdokka gjer og seier. Ein kan nytta handdokka som eit hjelpemiddel til å konkretisere emne born ikkje har kjennskap til. Den vaksne som har handdokka på handa har makt til å styre samtalen dit ho/han vil. Og handdokka kan nyttast som eit verkemiddel til å få elvens merksemd slik at han/ho vert

konsentrert. Når lærar ved hjelp av handdokka fangar elevane sin merksemd kan lærar formidle kunnskap gjennom handdokka, og då fungerer den som ein tredjeperson og maske for dukkeføraren. Det er viktig at handdokka aldri må erstatta kontakten mellom barnet og den vaksne (Paulsen, 1992, s. 32-37).

I Vygotsky sin sosiokulturelle perspektiv har leiken ei viktig rolle for elevens utvikling. Leikens fantasi har ein viktig funksjon av di leiken gjer eleven i stand til å utfalde seg i ei fantasiverd. Leiken vert såleis ei bru frå den verkelege verda som er full av fysiske avgrensingar og sperringa til ei verd som er fri for slike restriksjonar (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 288). I vårt FoU-arbeid nytta me handdokker som eit mellomledd i kommunikasjon, der handdokkene var eit hjelpemiddel til å få elevens merksemd slik at han/ho vert konsentrert. Handdokkene inviterte elevane inn i ei fantasiverd der eleven vert ein aktiv deltakar til å konstruera eigen kunnskap i bokstavinnlæringa.

2.2.3 Læringsstil

Det fins mange læringsstilar å velje bland, men me har valt å sjå på Dunn og Duuns læringsstilsmodell i vårt FoU-arbeid. Dunn og Dunn definerer sin læringsstilsteori som fylgjande; Learning style [...] is the way in which each learner begins to concentrate on, process, and retain new and difficult information. [...] To identify a person's learning style pattern, it is necessary to examine each individual's multidimensional characteristics [...] (sitert i Klitmøller, 2012, s. 97). Dunn og Duuns læringsstilsmodell basserar seg på at kvart individ har individuelle preferansar til å tileigna seg kunnskap. Dersom lærar tek omsyn til desse preferansane ved å tilpasse undervisninga til den enkelte elev, vil ein oppnå betre prestasjonar hjå eleven (Klitmøller, 2012, s. 97).

Læringsstilsmodellen til Dunn og Dunn er ein heilskapleg modell, og den er delt inn i ein rekke element som har noko å seie for læring. "Modellen er delt inn i fem stimuligrupper; den miljømessige, den følelsmessige, den sosiologiske, den fysiologiske og den psykologiske gruppen" (Dunn & Griggs, 2004, s. 19). Kvar av desse stimuligruppene er ytterlegare delt inn i 21 enkeltelement, og desse ulike element har innverknad på kvar enkelt elevs læring (ibid.). I vårt FoU-arbeid har me valt å sjå nøgnare på den fysiologiske stimuligruppa som dekkjer persepsjonspreferansane; visuell, auditiv, kinestetisk og taktil (Dunn og Griggs, 2004, s. 20-22). Elevar som hugsar best det dei har lest eller sett på bilete nyttar den visuelle preferansen i læringa, og dei elevane som lærer best ved å lytte nyttar den auditive preferansen. Elevar som nyttar den taktile preferansen lærer best ved å bruke hendene, og den kinestetiske preferansen vert nytta når ein lærer best gjennom å vere aktiv og

gjere egne erfaringar med kroppen (Boström, 2006, s. 62). Dunn og Dunns læringsstilsmodell går ut frå synet om at alle menneske har evna til å lære seg nye ting. Kvart einskilt menneske har sterke sider i henghold til det å lære, men desse sterke sidene er individuelle og vil derfor vere forskjellige frå person til person. Omgjevnadane, læremiddel og korleis ein tileignar seg nytt stoff må samsvare med personens sterke læringsstilsida (Dunn og Griggs, 2004, s. 23). Dunn og Dunn meiner at det er lettare å lære dersom ein får nytte dei sterke sidene sine. Tradisjonell klasseromsundervisning treff elevane ujamt, dette av di nokre elevar alltid får den sterke læringsstilsida si stimulert, medan andre elevar aldri opplever dette. Resultatet for dei elevane som ikkje får den sterke sida stimulert er at læringsutbytte vert minimalt (Dunn og Griggs, 2004, s. 23). Forsking av Dunn og Dunns læringsstilsmodell har vist at når ein tilpassar elevens undervisning slik at den samsvarar med hans/hennar læringsstil vil dei faglege resultata verte betre. Og dersom eleven får nytta dei sansane han/ho lærer best ved å nytte vil den nye lærdommen verte lettare å gjere om til varig kunnskap (Holmberg og Guldal, 2004, s. 53).

2.2.4 Motivasjon og læring

Når eleven byrjar på skulen er motivasjonen for å tileigna seg lese- og skrivekunnskap stor, og denne motivasjonen tek LK06 på alvor ved å slå fast at lese- og skriveopplæringa må byrje allereie på 1. trinn. Det er viktig at lese- og skriveopplæringa vert lagt opp slik at elevane opplever mestring, og at denne verksemda er meiningsfull for eleven (Lorentzen, 2009, s. 108). I Stortingsmelding 22 trekker Kunnskapsdepartementet fram motivasjonsforskning, denne st.meld. er for ungdomstrinnet, men er også relevant for barnetrinnet. Den rådar til at ein nyttar varierte arbeidsmåtar i klasserommet, og at praktiske arbeidsformer kan vera med på å bidra til større innsats i læringsarbeidet. Vidare i denne stortingsmeldinga refererast det til Skaalvik og Skaalvik (2005) som definerer motivasjon slik; ”Motivasjon for læring kan defineres som den drivkraften som ligger bak innsats for læring.” (Meld. St. 22 (2010-2011))

Motivasjon er eit teoretisk omgrep som ein nyttar til å forklara kva som forårsakar aktivitet hos eit individ, kva som opprettheld aktiviteten, kor mykje innsats individet set inn, og kva som gir den retning, mål og mening. I forhold til skule snakkar ein om elevmotivasjon, der ein nyttar omgrepet motivasjon til å forklara kor mykje merksemd og innsats eleven investerer i aktivitetar (Imsen, s. 294, 2014). Ein skil mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen kjem innanfrå hjå individet, der aktiviteten, læringa eller arbeidsprosessen opprettheld på bakgrunn av interessa og av di det opplevs som meiningsfullt. Den ytre motivasjonen vert haldt ved like av di individet ser at ein oppnår lønning, og dette er

kjelda til aktiviteten. Både indre og ytre motivasjon har betydning i praktisk pedagogikk, men ein har som ideal at elevane skal arbeida og læra ut frå indre motivasjon. Dei tre grunnleggjande dimensjonane i menneskesinnet når det gjeld motivasjon er; følelsar, kognisjon og motivasjon. Desse tre elementa heng nøye saman, der det er fornufta som regulerer følelsane, og følelsane fargar dei kognitive oppfatningane. Motivasjonen spring ut av samspelet mellom fornuft og følelsar. I tillegg til desse elementa er den kulturelle tilhøyra med på å danna referanseramma for menneskets motivasjonssystem. Altså grunnlaget for all motivasjon er følelsar, som er ein fysiologisk reaksjonar, og det kan sjå ut som at følesesreaksjonen er nært knytt til læring. (Imsen, 2013, s. 295-298).

”Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta. Mestringsopplevingar styrkjer evna til å halde ut i medgang og motgang” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med andre ord er motivasjon noko alle elevar treng for å meistra skulevardagen, og for å nå måla i læreplanen. Vidare seier Utdanningsdirektoratet (2013) at bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vera med på å gi elevane lærelyst. Elevane må få tilgang på oppgåver som både er utfordrande og gir høve til utforsking, både åleine og saman med andre. Tilpassa opplæring er ein lovfesta rettigheit som alle elevar har, i Opplæringslova § 1-3 (2008) står det; ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringslova, 2014). Ut frå desse tankane laga me i vårt FoU-arbeid eit undervisningsopplegg som me meiner i varetek tilpassa opplæring ved at elevane får nytte varierte arbeidsformer og dei fekk høve til å vere aktiv deltakarar i eiga læring. Dette håpar me kan bidra til motivasjon og lærelyst.

2.3 Nokre sluttcommentarar

Problemstillinga i vårt FoU-arbeid er; *Kan mediering frå lærar saman med sansebasert stasjonsundervisning gi auka læring hjå eleven i bokstavinnlæringa?* For å finne svar på problemstillinga har me valt å sjå på ulike teori i norsk og pedagogikk. I norsk er læreplanen og teori om bokstavinnlæringa dei viktigaste elementa me tar med i drøftinga. Dei sentrale pedagogiske teoriane me tar med i drøftinga er Vygotsky sine tankar kring lek, språk og den proksimale utviklingssona, samt Piaget sine tankar om barnet i den preoperasjonelle periode. Vårt FoU-arbeid er basert på eit undervisningsopplegg som er delt i to, der handdokka som medierende verktøy og Dunn og Dunns læringsstilsmodell er viktig for vår vidare drøfting.

3.0 Metodekapittel

I dette kapittelet vil me gjere greie for dei metodiske vala me har gjort i utarbeiding av FoU-arbeidet, og me vil grunngje kvifor me valte dei ulike metodane.

3.1 Val av metode

Vårt FoU-arbeid spring ut av hypotesen om at eleven lærer betre ved å nytta fleire tilnæringsformer i bokstavinnlæringa. Difor har me valt å lage eit undervisningsopplegg der me nyttar mediering frå lærar og sansebasert stasjonsarbeid. Me har valt å nytta handdokka som medierande verkty, dette av di me trur at elevar på 1. trinn finn det inspirerande og lærerikt å gå inn i ei fantasiverd saman med handdokka. Vidare valte me å nytte stasjonsarbeid ut frå Dunn og Dunns læringsstilsmodell, dette av di denne arbeidsforma er variert og kan difor treffe flest mogeleg elevar sine innlæringskanalar. Me trur at eit variert undervisningsopplegg bidreg til auka motivasjon og læring hjå den enkelte elev. For å finne svar på om vår hypotese stemmer, har me valt denne problemstillinga; *Kan mediering frå lærar saman med sansebasert stasjonsundervisning gi auka læring hjå eleven i bokstavinnlæringa?*

Me har nytta oss av pedagogisk utviklingsarbeid sidan me gjennom konkrete handlingar vil utføre refleksjonar over eigen praksis. Når ein skal forske på eiga praksis må informasjonen ein samlar inn skjer på ein systematisk og gjennomtenkt måte, og ein må aldri berre sjå på eigne oppfatningar eller opplevingar. I FoU-arbeid må ein vere kritisk i tenkinga, ein må finne ut om det ein trur er rett, faktisk er rett og setje dette opp mot teori. Det er tre hovudformer for datainnsamling, desse er; observasjon, intervju og spørjeskjema (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 43-44).

3.1.1 Datainnsamling i undervisningsopplegget

I vårt FoU-arbeid har me ein hypotese der me har ein førestilling om at eleven lærer betre dersom han/ho møter varierte arbeidsformer i bokstavinnlæringa. For å undersøke om denne hypotesen stemte valte me å nytta ein deduktiv tilnærming. Ut frå hypotesen vår laga me eit undervisningsopplegg som me utførte på tre ulike skular, dette for å bekrefte eller avkrefta hypotesen. Ein deduktiv lærarforskar ser på eiga praksis der han/ho har utarbeida eit sett av hypotesar, og ein veit på førehand kva ein skal sjå etter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40).

Når ein som forskar er deltakande observatør tek han/ho del i det miljøet som skal undersøkast. Elevane i klasserommet er klar over at dei vert observert og kva ein skal observere i undervisninga. Me var deltakande observatør i undervisninga, og me nytta ein u-

strukturert observasjon, det vill sei at me på førehand ikkje hadde bestemt kva for detaljar me skulle sjå etter (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 69).

3.1.2 Intervju av lærar

Etter avslutta undervisningsøkt gjennomførte me eit ustrukturert intervju med klassen sin kontaktlærar. I eit ustrukturert intervju har ein på førehand bestemd nokre spørsmål ein vil samtale om. Når ein har eit ustrukturert intervju må den som gjennomfører intervjuet vera lyttande samstundes som han/ho er fullstendig open for det som intervjuobjektet seier, på denne måten kan det ustrukturerte intervjuet bidra til at ein får systematisk informasjon og kunnskap kring problemstillinga (Postholm og Jacobsen, 2012, s. 77-78). I vårt FoU-arbeid har me valt å intervju informantane einskildvis etter undervisningsøkta, denne måten å intervju på er til stor føredel for informanten. Dette av di informanten slepp å tenkje på korleis han/ho vert oppfatta av andre, slik kan informanten svare openhjarta og ærleg på dei spørsmåla som vert stilt. Vidare er det viktig at informanten vert framstilt anonymt, det vil seie at det som vert sagt ikkje kan sporast attende til einiskilde personar (Postholm og Jacobsen, 2012, s 65).

3.2 Utval

Når ein driv med FoU-arbeid må ein vite kva, kven og kvar ein skal forske, og problemstillinga er utgangspunktet for å svare på desse tre spørsmåla. I vårt FoU-arbeid er «kva» bokstavinnlæring på 1. trinn, «kven» elev og lærar på 1. trinn og «kvar» er skulane me gjennomførte undervisningsopplegget (Cristoffersen & Johannessen, 2012, s. 123). Me har valt å gjennomføra undervisningsopplegget og lærarintervjua på tre ulike skular. Desse skulane er ulikt plassert geografisk, dei har ulikt elevtal og storleiken på klassane varierte. Det som var likt for alle skulane var at me gjennomførte FoU-arbeidet vårt på 1. trinn, og me gjennomførte det same undervisningsopplegget og intervjuet utan å endre på noko av innhaldet.

3.2.1 Gjennomføring av undervisningsopplegg og intervju

Undervisningsopplegget byrja med dokketeater, der me nytta me to handdokker som hadde ulike roller. Den eine dokka hadde kunnskap om bokstaven, denne viste korleis bokstaven vert skriven og kva lyd denne har. Den andre dokka repeterte det den fyrste dokka sa og gjorde, men denne dokka var usikker og hadde lite bokstavkunnskap. Me valte å gje dokkene ujamnt kunnskapsforhold, dette av di me ynskjer å ufarleggjere bokstavinnlæring og

spørsmålsstilling i klasserommet. I introduksjonen med handdokker var det dialog mellom handdokke, lærar og elev.

Etter introduksjonen med handdokker gjennomførte me stasjonsundervisning inspirert av Dunn og Dunns læringsstilsmodell, der me tok omsyn til persepsjonspreferansane til elevane. Det var fire stasjonar à 12 minutt i undervisningsopplegget som tok utgangspunkt i elevens persepsjonspreferansar; visuell, auditiv, kinestetisk og taktil. På den visuelle stasjonen såg eleven filmen «Bokstavkongen» individuelt på kvar sin PC, då filmen var slutt fekk eleven utdelt arbeidsark. Den auditive stasjonen gjekk ut på å nytte ordkort der elevane parvis skulle identifisere vekas bokstav i ordet. På den kinestetiske stasjonen laga elevane vekas bokstav med kroppen, og den siste stasjoen i undervisningsopplegget var den taktile der elevane sporar vekas bokstav med maling, pensel og stort papir.

Etter fullført undervisningsøkt intervjuva me klassens lærar som på førehand hadde fått spørsmåla på e-post (vedlegg 4). Me nytta eit ustrukturert intervju med oppfølgingsspørsmål. Undervisningsopplegget og intervjuva vart gjennomført på tre ulike skular over tre dagar, dette av di me ville ha breiast mogeleg informasjon og erfaring om korleis elevane responderte og lærte.

3.3 Etikk, gyldigheit og pålitelegheit

I datainnsamlinga i samband med vårt FoU-arbeid er det viktig å ivareta etikk, gyldigheit og pålitelegheit. Når ein driv med forskning er det viktig å behandla informasjon med forsiktighet både under datainnsamlinga og når materialet ein har fått inn skal presenterast for andre, dette gjeld både ved munnleg og skriftleg presentasjon. Dette er etiske prinsipp som er ein del av forskingsprosessen og framstillinga av arbeidsprosessen i etterkant. Etikk i forskinga kan sjåast frå to ulike sider, på den sida handlar det om den etiske kvaliteten av arbeidet og på den andre sida om dei etiske prinsippa.

Med etisk kvalitet har vi to sentrale omgrep, gyldigheit og pålitelegheit. Med gyldigheit meinast i kva grad ein har dekning har for funn og resultat. Pålitelegheit går ut på om ein kan setje si lit til det forskaren har gjort i sine undersøkingar, dette betyr at forskaren må vere nøyen i datainnsamling, registrering, analyse eller framstilling av funn. Ein kan ikkje garantere 100 % pålitelegheit, det læraren må gjere er å reflektera over problem som gjeld forskinga (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125-129). Det er fleire måtar å teste pålitelegheita til datainnsamlinga. Ein mogligheit er å gjenta same undersøkingar på den same gruppe over ei tid, til dømes med to til tre vekers mellomrom eller fleire forskarar undersøker same fenomen og får same resultat. Det vert då større pålitelegheit i innsamla datamateriale

(Cristoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I vårt FoU-arbeid har me valt å gjennomføre det same undervisningsopplegg på tre ulike skular, men på same klassetrinn. På desse tre skulane var klassane av ulik storleik, dette av di me ville undersøkje om vår hypotese stemmer overeins med verkelegheita. For å sikre best mogleg gyldigheit og pålitelegheit valte me å sjå på alle elevane i dei tre klassane. I vårt FoU-arbeid nytta me deltakande observatørar som metode i datainnsamlinga. Sidan me gjennomførte undervisningsopplegget samstundes som me observerte kan det sjølvstundt vere element me har gått glipp av. Dette kan ha ført til feilkjelder sidan det me skriv ned er våre observasjonar og tolkingar av det elevane og informantane gjer og seier.

Dei etiske prinsippa er den andre etiske sida som forskaren må vurdere og ha med. Det betyr at me i vårt FoU-arbeid må reflektere over alt me gjer heilt frå planlegginga av FoU-arbeidet til ei skriftleg presentasjon i ei bacheloroppgåve. Eit etisk medvit styrkar kvaliteten i FoU-arbeidet, og dette er noko som må gå som ein raud tråd gjennom alt me gjer og presentera. I framlegginga av vårt FoU-arbeid må me passa på å omtale elevar og lærar objektivt og anonymt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 134-135).

Sidan me i vårt FoU-arbeid nytta elevar som informantar sende me i god tid før me gjennomføringa av undervisningsopplegget eit informasjonsskriv ut til føresette (Vedlegg 3). Ved å sende ut eit informasjonsskriv til føresette freista me å opprette gode og positive relasjonar til føresette som ein samarbeidspartnar i vår forskning.

4.0 Presentasjon av data

I denne delen av oppgåva vil me presentera våre observasjonar i dei tre undervisningsøktene i vårt FoU-arbeid. Me vel å presentera skulane kvar for seg, dette av di skulane er av ulik klassestorleik og har ulik erfaring med stasjonsarbeid. Me vil skilje skulane frå kvarandre ved å kalle dei; *Skule 1*, *skule 2* og *skule 3*, og det same gjeld informantane me intervjuar. Fyrst presenterer me observasjonane av introduksjonen med bruk av handdokkene, deretter det sansebaserte stasjonsarbeidet.

4.1 Observasjonar på skule 1

Det er 16 elevar i denne klassen. I introduksjonen retta elevane retta merksemda mot handdokkene, og då dokkene inviterte til munnleg deltaking responderte elevane på dette. Medan den eine dokka instruerte vekas bokstav på tavla haldt den andre dokka elevanes merksemd ved å halde i gong ein dialog saman med elevane. Under heile introduksjonen gjekk me ut og inn av rolle, me stilte spørsmål og elevane svarte både til lærar og til

handdokka. Etter introduksjon med handdokker satt me av tid til å forklare og modellere kva elevane skulle gjere på dei ulike sansebaserte stasjonane. Elevane fylgde godt med og var aktivt deltakande då me stilte spørsmål. Vidare presenterer me våre observasjonar på dei ulike stasjonane.

På stasjonen der elevane nytta den visuelle sansen såg elevane ”Bokstavkongen” på PC, og her kom elevane raskt i gong. Tre grupper satt fint og fylgde med i heile filmen, medan ei gruppe fann andre nettstadar å trykke seg vidare til. Etter filmen fekk elevane utdelt kvart sitt bokstavark med vekas bokstav, her var det god elevaktivitet blant alle gruppene. På den auditive stasjonen satt elevgruppa parvis og arbeida med ordkort, her kom alle gruppene raskt i gong. Elevane var aktivt deltakande, dei nytta låg stemme, lytta til kvarandre og identifiserte vekas bokstav i ordet. På stasjonen der elevane nytta den kinestetiske sansen laga dei vekas bokstav med kroppen, her var det vanskar med å komme raskt i gong. Det var ein del uro blant elevane, noko som førte til at lærar heile tida måtte halde fokus. Etterkvart oppmoda me elevane til å spore bokstaven på ryggen til kvarandre, denne endringa på stasjonen gav auka elevaktivitet. På den taktile stasjonen forma elevane bokstaven ved å nytta maling, her var det god elevaktivitet frå fyrste stund.

4.1.1 Intervju med informant 1

Informant 1 plar å introdusere vekas bokstav måndag morgon, ved å nytte varierte arbeidsformer både individuelt og i grupper vert elevane kjend med bokstavens form, skrivemåte og lyd. Informanten nyttar stasjonsarbeid i undervisninga, og arbeidet på desse stasjonane var lagt opp slik at elevane skal lære ved å nytte fleire innlæringskanalar. Informanten meiner at elevaktiviteten i klasserommet var slik den plar vere når han/ho har stasjonsarbeid. Dei elevane som utmerka seg som urolege i vårt FoU-arbeid plar og vere urolege/snakkesalige i den ordinære undervisningssituasjonen, og ei mogleg årsak til denne uroa meinte informanten er alderstinga. Introduksjon med handdokker var nytt for elevane, og informanten observerte at handdokkene var eit godt verkemiddel i undervisninga. På spørsmål om kva stasjon som var mest utfordrande i vårt FoU-arbeid svarte informanten at den kinestetiske stasjonen peika seg ut. Aktiviteten på denne stasjonen fordra til godt læringsutbytte, men sidan den er noko ustrukturert og lite regelbunden hadde nokre elevar vanskar med å løyse oppgåva som forventa. Informanten meinte at alle stasjonane gav læring i bokstavundervisninga, men han/ho synes den auditive stasjonen var særst god. Vidare meinte informanten at det var ein fordel å dele klassen inn i mindre grupper, dette meinte han/ho hadde ein positiv innverknad på læringsutbytte.

4.2 Observasjon på skule 2

Det er 18 elevar i denne klassen, og som på skule 1 introduserte handdokkene vekas bokstav. Elevane fylgde godt med, var deltakande i rolleleiken og i samtale med dokkene. Me observerte elevar som fylgde med, dei var deltakande, engasjerte og nytta god tid på å svare. Som på skule 1 brukte me god tid på gjennomgang av stasjonane, og me nytta modellering som verkemiddel for at elevane skulle forstå kva dei skulle gjere på kvar stasjon. Elevane i denne klassen var ikkje kjend med «Bokstavkongen», difor nytta me tid på å gi elevane eit resymé på handlinga. Me vil vidare presentere observasjonane på dei ulike stasjonane.

På den visuelle stasjonen såg elevane «Bokstavkongen». På skule 2 var det ikkje nok datamaskinar til alle elevane, difor måtte dei sjå filmen parvis. Det var heller ikkje nok høyretelefonar til alle, noko som førte til at lyden gjekk ut i rommet. Me observerte at tre av fire grupper kom raskt i gong med å sjå filmen. Etter at filmen var slutt arbeida elevane med arbeidsark, her var det god elevaktivitet. På den auditive stasjonen kom alle gruppene raskt i gong med arbeidet, her konserterte elevane seg om oppgåva og var nøgne med å identifisere kvar i ordet vekas bokstav var plassert. På den kinestetiske stasjonen observerte me ujamn elevaktivitet, to grupper var engasjerte og kreative, medan to grupper hadde vanskar med å løyse oppgåva. Likt som på skule 1 var lærar pådrivar for den kreative prosessen, også her nytta gruppene sporing av bokstaven på rygg til medelev. På stasjonen der elevane nytta den taktile sansen observerte me problem med å halde blyantgrep på malarpenselen.

4.2.1 Intervju med informant 2

På skule 2 fekk elevane innføring av ny bokstav måndag morgon, og denne arbeider dei med heile veka. Informant 2 nyttar stasjonsarbeid i bokstavinnlæringa, her får elevane øva på vekas bokstav ved å nytta faste arbeidsoppgåver. Informanten nytta varierte arbeidsmetodar i undervisninga, men han/ho utarbeida ikkje undervisninga si etter ein spesifikk læringsstilsteori som t. d. Dunn og Dunn. Informanten nytta ikkje handdokka som medieringsverktøy i si undervisning, men han/ho såg at dette var noko elevane likte særst godt, dei fylgde godt med og var munnleg deltakande då det vart gitt rom for dette. Informanten meinte at rollespel der lærar går inn og ut av roller var eit godt verkemiddel i undervisninga. I gjennomføringa av vårt undervisningsopplegg var elevaktiviteten slik den plar vera i ordinær undervisning. Informanten meinte at den kinestetiske stasjonen der elevane nytta kroppen i oppgåveløysninga var lærerik, men denne stasjonen baud på utfrodringar sidan den var nokså fri. Informanten meinte at denne aktiviteten egna seg betre i ein gymnastikksal der det er rom for fysisk utfolding. På spørsmål om kva stasjon informanten meinte gav best læringsutbytte

svara han/ho at alle stasjonane gjev læring på ulikt vis, men den taktile og den auditive stasjonen drog han/ho fram som gode aktivitetar som gav godt læringsresultat.

4.3 Observasjonar på skule 3

Det er åtte elevar i denne klassen. I introduksjon der me nytta handdokker som medieringsverktøy var elevane merksame og fylgde godt med. Elevane var aktivt deltakande og svara på spørsmål frå både lærar og handdokka. Som på dei føregåande skulane gjekk me inn og ut av roller, dette fungera fint. Sjølv om lærar som dokkeførerar snudde ryggen til elevane då ho skreiv og forklara var elevane fokusert og engasjert i det dokka haldt på med. Også på denne skulen nytta me god tid til gjennomgang og modellering av dei ulike aktivitetane for kvar stasjon. «Bokstavkongen» var ukjent for elevane, difor gav me eit kort resymé på handlinga. Sidan det var få elevar i denne klassen valte me å endre opplegget vårt, det vil seie at me gjennomførte den visuelle, auditive og taktile stasjonen som på dei andre skulane, men den kinestetiske var ein avsluttande aktivitet. Vidare presenterer me våre observasjonar kring stasjonsarbeidet i denne klassen.

På den visuelle stasjonen kom elevane raskt i gong med å sjå filmen og det var god arbeidsro. Etter at filmen var slutt fann elevane fram arbeidsarket og skreiv vekas bokstav, her observerte med god arbeidsaktivitet på alle gruppene. På den auditive stasjonen kom elevane raskt i gong med arbeidet og var særst nøyaktig i å identifisere kvar i ordet vekas bokstav var plassert. På den taktile stasjonen der elevane skulle forme vekas bokstav med maling observerte me god elevaktivitet, men at ein del elevar hadde problem med å halde penselen likt som ein blyant. Den kinestetiske stasjonen valte me som tidlegare nemnt å ha til slutt i undervisningsopplegget. Før me sette i gong med aktiviteten modellerte me saman med elevane korleis vekas bokstav kunne formast med kroppen, deretter gjekk elevane parvis saman for å finne fleire løysningar. På skule 3 valde me å gjere den kinestetiske aktiviteten om til ein konkurranse der elevane sette teljestrek under namna sine på tavla for kvar ny bokstav dei klarte å lage. Me observerte at alle elevane med unntak av ein var aktivt deltakande.

4.3.1 Intervju med informant 3

Informant 3 plar introdusera ein ny bokstav kvar veke, denne arbeida elevane med resten av skuleveka. Informanten hadde inga fast undervisningsform i bokstavinnlæringa, men trur at ved variert undervisning vil ein nå flest moglege elevar. Stasjonsarbeid er ein undervisningsmetode skule 3 byrja med vinteren 2015. Bruk av handdokka i undervisninga

var nytt for elevane, men informanten meinte at dette var noko som elevane liket. Elevane var lydhøyre og interessert i dokkene, og handdokkene var eit viktig verkemiddel som engasjerte til samtale. Informanten synest at stasjonane i vårt undervisningsopplegg var varierte og gav læring, men han/ho observerte at elevane likte godt den visuelle stasjonen. Sansebasert stasjonsarbeid meinte informanten var ein god arbeidsmåte for alle eleven, dette av di det gav variasjon, elevane vert delt inn i mindre grupper og elevane kan både arbeide individuelt og saman med andre.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil me drøfta våre observasjonar og resultat frå intervju, desse funna vil me drøfte i lys av teori og forskning som me har skrive om tidlegare i oppgåva. Me valt å dela drøftinga inn i tre deler, der me fyrst ser på mediering frå lærar ved hjelp av handdokka, deretter sansebaserte stasjonsundervisning, heile undervisningsopplegget opp mot motivasjon og læring, og avslutningsvis vil me drøfte vårt FoU-arbeid opp mot gyldigheit og pålitelegheit.

5.1 Læraren som mediator

I vårt FoU-arbeid ser me på bokstavinnlæringa på 1. trinn, og nokre sentrale kompetansemål etter 2. årstrinn i norskfaget er at eleven skal vise forståing for samanhengen mellom språklyd og bokstav, og kunne trekkje lydar saman til ord (Utdanningsdirektoratet, 2013). Alle elevar i den norske skulen er ulike og lærer på ulikt vis, og elevane må få varierte aktivitetar i eit skriftspråksstimulerande miljø. Dersom elevane skal få ein funksjonell bokstavkunnskap må han/ho ha ei rask og effektiv kopling mellom bokstav og språklyd (Bjerke, 2005, s. 24-25). På bakgrunn av desse tankane trur me at kombinasjon av mediering frå lærar og ei leikande tilnærming på lærestoffet er ein god innfallspor i bokstavinnlæringa. Som medieringsverktøy har me nytta handdokka i undervisningsopplegget, dette er ut frå Paulsen sine tankar om at handdokka kan nyttast som mellomledd i kommunikasjon mellom lærar og elev. Når ein nyttar handdokka vert eleven oppslukt og han/ho konsentrerer seg om å fylgje med på det dokka gjer og seier (Paulsen, 1992, s. 32). I Vygotsky sin tenking er læraren ein aktiv dialogpartnar og mediator som sit på den faglige kompetansen, her skal han/ho utfordra og støtta eleven (Dysthe & Igland, 2006, s. 85). I gjennomføringa av vårt FoU-arbeid observerte me at elevane var merksame og lydhøre når me nytta handdokkene i introduksjonen. På alle dei tre skulane retta elevane merksemda mot handdokkene og ikkje mot dokkeførar. Lærar gjekk inn og ut av rolle under rollespelet, og inviterte elevane med inn i leiken. Dette er i

samsvar med det Paulsen seier om bruk av teaterdokker i undervisninga, det er viktig at dokka aldri må erstatte kontakten mellom den vaksne og barnet (Paulsen, 1992, s. 36-37). I vårt FoU-arbeid merka me oss at då handdokkene hadde ordet retta elevane merksemda mot desse, medan då lærar hadde ordet retta elevane merksemda si mot lærar. Me undrar oss over kvifor det var slik. Det var god elevaktivitet i introduksjonen der handdokkene vart nytta, og det såg ut som om elevane skilde mellom handdokke og lærar som dialogfører. Det såg ut som om elevane nytta meir tid på å svare på dei spørsmåla som kom frå lærar enn frå handdokke. Då lærar spurde spørsmål kunne det sjå ut som om elevane reflekterte betre over kva svara sine, medan dei var meir spontane i svara då handdokka stilte spørsmåla. Det kan være nærliggjande å tru at elevane vart rivne med i leiken og inn i fantasiverda då dokkene førte dialogen, medan då lærar stilte spørsmål gjekk elevane attende til den verkelege verda. Var det nødvendig for oss å gå inn og ut av roller? I vårt FoU-arbeid har me ikkje prøvd ut korleis elevaktiviteten hadde vorte dersom me ikkje gjekk inn og ut av roller, difor kan me ikkje komme med eintydige konklusjonar. Utifrå våre observasjonar kan det sjå ut som om elevane skil mellom fantasi og verkelegheit, men det dokka har ikkje erstatta lærarens rolle i undervisninga. I Vygotsky sin teori er leiken særleg vektlagt, og leiken byggjer bru mellom fantasi og den verkelege verda. I høve til vårt FoU-arbeid tenkjer me at då me nytta leik og fantasi i undervisninga vil elevane oppdage og utforske noko som er nytt og ukjent. Difor er det nærliggjande å tru at leiken fører til at eleven sjølv vert ein aktiv aktør i eiga læring. Utifrå Vygotsky sin teori om at læraren skal vera ein aktiv dialogpartner for elevane kan handdokka ha ein funksjon som mediator. Handdokka kan ikkje erstatte lærarens rolle som formidlar, men me trur at den kan vera eit nyttig medieringsverktøy som kan vere til god hjelp for lærar når han/ho legg fram nytt og ukjent lærestoff for elevane. Slik meiner me at kunnskapen blir tilpassa den enkelte elev i klasserommet, sidan leik og rollespel er ein god innfallsport læring, sidan dette ligg nært opp til barnets natur.

Ingen av dei skulane me utførte undervisningsopplegget på nyttar drama og/eller handdokke som ein integrert del av undervisninga, men alle informantane me intervjuar i vårt FoU-arbeid var positiv til vår introduksjon der me nytta handdokka som medierende verktøy. Dei hevda at elevane viste engasjement, var forventningsfulle og spente. Informantane meinte at bruk av dette medieringsverktøyet gav elevane lyst til å delta i undervisninga, og det var eit verkemiddel som e og fører til gode samtalar i klasserommet. Alle informantane trur at dersom ein lærar nyttar handdokka i undervisninga bør han/ho gå inn og ut av roller, men det er viktig å hugse på at handdokka aldri kan erstatta lærar. Dette seier me oss einige i, handdokkene kan være lærarens verktøy i formidlingsarbeidet. Det er nærliggjande å tru at

dersom ein nyttar handdokka ofte vil den miste sin effekt, og elevane vil ikkje rette merksemda mot denne og høyre etter kva handdokka formidlar.

5.2 Sansebasert stasjonsarbeid

I vårt FoU-arbeid ville me undersøkje korleis me som lærarar kan undervise i den fyrste bokstavinnlæringa. Etter introduksjonen med handdokker gjennomførte me eit sansebasert stasjonsarbeid der kvar stasjon var utforma etter Dunn og Dunns læringsstilsteori. Forsking på bokstavinnlæring har vist at elevar lærer på ulikt vis, difor er det viktig at lærar nyttar seg av ulike innfallsvinklar i læringsaktivitetane. Når elevane skal få grafemkunnskap bør han/ho få nytta flest moglege sansar i innlæringsarbeidet (Traavik & Alver, 2008, s. 122). Vårt FoU-arbeid omhandlar bokstavinnlæring med elevar på 1. trinn, difor er det naturleg å sjå på Piagets *preoprasjonelle periode*, og i denne periode er elevens skjema konkret forankra (Imsen, 2014, s. 157-158). Piaget meiner at ein skal nytta aktivitetspedagogikk, der eleven sjølv må vere aktiv og tilegna seg kunnskap gjennom å eksprementera. Me meiner at Piaget sine tankar om aktivitetspedagogikk kan knytast opp mot Dunn og Dunns læringsstilsteori, der individuelt arbeid og læring gjennom sansar er sentrale tankar.

Vidare vil me drøfte stasjonane kvar for seg. På stasjonen der elevane nytta den visuelle sansen såg elevane "Bokstavkongen" og arbeida med individuelle arbeidsark. Av dei skulane me gjennomførte undervisningsopplegget på var det berre skule 1 som kjende til "Bokstavkongen" frå før. Etter det me observerte i vårt FoU-arbeid kan ein tenkje seg at det er både fordelar og ulemper med å nytta filmen "Bokstavkongen" i undervisninga. Fordelen er at eleven får ei visuell innføring i bokstavinnlæringa gjennom eit medium som ofte inspirerer og motiverer eleven. Eleven kan dra nytte av at filmens hovudpersonar er born på deira eigen alder, noko som gjer at dei kan identifisera seg med filmens innhald. Ei av ulempene med å nytta "Bokstavkongen" er dersom elevane ikkje har kjennskap til filmens innhald og handling, nyttar han/ho mykje kognitiv energi på å setje seg inn i denne. Med dette i tankane ser me at det var lurt å gje elevane eit resymé over filmens handling slik at elevane fekk ei forforståing, noko som hjalp til elevane til setje seg inn i filme sitt budskap. Ei anna ulempe kan vere at elevar som sett «Bokstavkongen» mykje kan misse interessa for filmen og dermed verkar den mindre motiverande. Det er lett for elevar som er umotiverte for filmens innhald å klikk seg vidare til andre nettstadar. Ei anna utfordring me møtte på var at det mangla hovudtelefonar, dette medførte at lyden gjekk ut i rommet og vart eit forstyrrende element for medelevane. Dette kan medføre problem, og me ser at denne stasjonen kunne vore organisert på anna vis. Det hadde kanskje vore betre om elevane såg "Bokstavkongen" i samla gruppe? Men då kan

ein rekne med at det kan verte ein del uro i elevgruppa, som til dømes samtale mellom elevane og at elevane ikkje retta nok merksemd på filmens innhald. Ein annan måte ei elevgruppe kan sjå «Bokstavkongen» på er at elevane sitt individuelt og nyttar hovudtelefonar, dette kan resultere i at elevene vert fokuserte og dermed lærar noko nytt. Etter filmens slutt fekk elevane arbeidsark, også her sert me både positivt og negativt sider. Den positive sida meiner me er at eleven gjennom skrivninga får repetert den bokstavkunnskapen som «Bokstavkongen» formidla, her fekk dei trenar på korleis ein formar vekas bokstav. Ulempa med denne arbeidsforma er at det vert mange lause ark, og eit forslag til endring er at ein nyttar laminerte ark som elevane kan nytte om att ved å skrive på med whiteboardpenn. Arbeidsark og laminerte ark ser me har dei same fordelane, på desse arka får elevane trenar på blyantgrep, bokstaven form, plassering, høgd og storleik.

På den auditive stasjonen nytta elevane ordkort, tanken bak desse var at dei skulle tileigna seg kunnskap i å lytta ut vekas bokstav. Som Lorentzen seier må eleven fokusere på språk, samtale og reflektere over språkets innhald når han/ho skal lære å lese og skrive. Og desse ferdigheitene kan tileignast ved å ha merksemd på og arbeid med språket og skrifta (Lorentzen, 2009, s. 108). På den auditive stasjonen observerte me god elevaktivitet på alle skulane som deltok i vårt FoU-arbeid, alle informantane synest dette var ein aktivitet som bidrog til læring. Sidan elevane satt parvis og me nytta dei same ordkorta gjentekne gonger, kan utfordringa vera at elevane nyttar hukommelse i staden for den auditive sansen. Styrken med å nytta dei same ordkorta om att er at elevane kan vere til hjelp og støtte for kvarandre slik som Vygotsky meiner med den proksimale utviklingssona. Det kan vere lurt å ha ein vaksen person på denne stasjoen, dette sidan elevane har ulik lesedugleik. Ordkorta hadde både bilete og tekst, og ein kan diskutera om det er rett å nytte slike ordkort sidan lesedyktige elevar kan velje å sjå på biletet i staden for å avkode. Det positive med å nytte desse ordkorta var at dersom eleven ikkje har tilstrekkeleg avkodingsdugleik får han/ho støtte i bileta på ordkorta. Dersom ein set elevar med ulik lesedugleik saman kan dei ved å samarbeide støtte hjelpe kvarandre i den proksimale utviklingssona som Vygotsky tilrår.

Den kinestetiske stasjonen var organisert slik at elevane saman skulle forma vekas bokstav med kroppen. Som på dei andre stasjonane i vårt FoU-arbeid observerte me både positive og negative element på denne stasjonen. Det me fann positivt med denne arbeidsforma var at elevane fekk vere kroppsleg aktive, dette meiner me var ein fordel sidan me veit at elevar på 1. trinn ofte har mykje uro i kroppen. Det som kan sjåast på som negativt er at den kroppslege aktiviteten fort kan utvikla seg til uro i staden for læring. Sjølv om denne arbeidsforma lett kan føre med seg uro, treng det ikkje vere negativt dersom elevaktiviteten er

retta mot å laga bokstaven. På den tredje skulen me gjennomførte vårt FoU-arbeidet valte me å halde denne aktiviteten utanfor stasjonsarbeidet. Ut i frå våre observasjonar frå denne skulen tolkar me at dette var betre måte å organisere aktiviteten, ei årsak til at denne aktiviteten gjekk betre på denne skulen var at me gjorde aktiviteten om til ein konkurranse.

Den siste stasjonen i vårt undervisningsopplegg var retta mot den taktile sansen, og her skulle elevane male vekas bokstav med maling og pensel på stort ark. Denne aktivitetens sterke side var at elevane fekk bruke store rørsler, øve seg på å forme bokstaven og dei ikkje trong å ha finmotorisk dugleik. Me observerte vanskar med å halde rett grep på penselen, samt me nokre problem med skriveretninga. Ut frå desse observasjonane kan me ikkje konkludera med at eleven har problem med blyantgrep sjølv om han/ho ikkje held penselen rett. I vår elevretteleing valte me å fokusere på skriveretning og blyantgrep, men me ser i ettertid at dette kanskje ikkje var ein viktig del av aktiviteten.

5.3 Mediering og sansebasert undervisning = motivasjon og læring?

I vårt FoU-arbeid arbeida me ut frå denne formelen for lesing; "Lesing = (avkoding x innhaldsforståing) x motivasjon" (Traavik, 2006, s. 79). Handdokka som medieringsverktøy og sansebasert stasjonsarbeid kan saman bidra til auka motivasjon i leseopplæringa. Sidan motivasjon er ein viktig faktor i bokstavinnlæringa meiner me at vårt undervisningsopplegg kan ha ein positiv innverknad på avkoding og innhaldsforståing. I opplæringslova §1-3 heiter det at undervisninga skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå kvar einskild elev, det er skulen sitt ansvar å gi eleven best mogeleg utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2013). I vårt FoU-arbeid har me teke omsyn til dette sidan me har lagt til rette for ei variert undervisningsøkt, der me har nytta handdokka og sansebaserte arbeidsoppgåver. Me meiner difor at me har eit undervisningsopplegg som er tilpassa den einskilde elev og at han/ho får varierte oppgåver som kan liggje i grensa til kva dei meistarar. Dette er i samsvar med Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssona der han meiner at eleven fyrst lærer saman med andre for sidan vere i stand til å utføre oppgåva individuelt (Imsen, 2014, s. 192). Det er ikkje nok med tilpassa opplæring åleine, eleven må også vera motivert for å lære noko nytt.

I prinsipp for opplæringa står det at motiverte elevar har lærelyst, ikkje gje tapt, nyfiken og arbeider målretta. Utdanningsdirektoratet rår læraren til å nytta varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv elevmedverknad. Elevane bør få oppgåver som er både utfordrande og gir høve til utforska, både aleine og saman med andre elevar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Me har i vårt FoU-arbeid har med arbeida ut frå det st.meld.

22 tilrår, at ein skal nytta varierte og praktiske arbeidsformer som er med på å bidra til større innsats i læringsarbeidet hjå elevane. På bakgrunn av desse tankane valde me å nytta Dunn og Dunns læringsstil der ein tek omsyn til elevane sine læringspreferansar, her la me opp til at elevane fekk nytta den/dei sansane som han/ho lærte best gjennom. Dette er i samsvar med forskning av Dunn og Dunns læringsstilsteori (Holmberg og Guldal, 2004, s. 53). I FoU-arbeidet vårt har me nytta fire av eit uendeleg antall moglege arbeidsoppgåver, difor har me ikkje grunnlag godt nok til å seie at desse oppgåvene gav best læringsresultat. Me ser nytteverdien i henhold til motivasjon når ein nyttar sansebasert stasjonsarbeid på 1.trinn. Ein kan sjølv sagt diskutera kven av stasjonane som bidreg til mest læring, men dette må sjåast på som ein individuell faktor. Nokon lærer best ved å nytta ein sans medan andre ein anna sans, difor var det nyttig å leggje opp til ei undervisning som basserte seg på alle sansane.

For elevar på 1. trinn er leiken viktig for elevens utvikling og læring. Ved å nytte handdokke i undervisninga inviterte lærar elevane med inn i ei fantasiverd der han/ho får kjennskap til ny lærdom gjennom leiken. Vygotsky meiner at lærar skal vere ein aktiv dialogpartner og mediator for elevane, den medierande oppgåva til læraren krev at han/ho må engasjere seg i elevens læring (Dysthe & Igland, 2006, s. 85). Observasjonar kring handdokka som medieringsverktøy var positive, men dette er eit verktøy som ikkje bør nyttast ofte då me trur at den kan miste sin effekt. Sidan dette var nytt for elevane er det nærliggjande å tenkje at handdokka var eit element som elevane fann interessant og inspirerende, men dersom handdokka vert nytta ofte kan ein tenkje at dette verktøyet ikkje har same effekten.

Alle informantane i vårt FoU-arbeid var samde om at det er vanskeleg å måle læringsutbytte, men dei meiner at dette var ein god arbeidsmetode for alle elevane. Informantane peika på viktigheita med varierte arbeidsoppgåver i undervisninga, dette for å nå flest moglege elevar. Alle informantane meinte at det er ein fordel å dele elevgruppa inn i mindre einingar slik at elevane fekk samarbeida, dette påverka elevens læring i positiv retning. Dei var og samde om at ei variert undervisning bidrog til motivasjon i bokstavinnlæringa. Dette er i samsvar med Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, der eleven lærar saman med ”den meir kompetente andre” i den proksimale utviklingssona.

5.4 Gyldigheit

Gjennom vårt FoU-arbeid har me teke omsyn til og freista å sikra den etiske sida av arbeidet på best moglege vis. Me meiner sjølv at vår FoU-arbeid har teke omsyn til både gyldighet og pålitelegheit. Dette av di me har godt hald for vår presentasjon av resultat, og at me har vore

nøgne i datainnsamling, registrering, analyse og framstilling av funn. Me kan ikkje garantere 100 % pålitelegheit i vårt FoU-arbeid, dette av di det er våre egne observasjonar me reflektera over (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125-129). Undervisningsopplegget som er skildra i denne oppgåva gjennomførte me på tre ulike skular på det same klassetrinnet, dette meiner me sikrar gyldigheit sidan me då får eit større datamateriale å arbeide ut frå. I vårt FoU-arbeid var me deltakande observatørar, noko som kan ha ført til feilkjelder sidan me observera og tolkar elevaktiviteten i klasserommet. Vidar tek me føre oss nokre av dei tankane me har gjort oss kring dette.

I introduksjon av undervisningsopplegget nytta me handdokka som er eit av fleire medieringsverktøy. Sidan me ikkje har nytta andre medieringsverktøy enn handdokka kan me ikkje konkludere med at det er dette som gjev best læringsutbytte hjå elevane i bokstavinnlæring. Ingen av dei elevane som deltok i vårt FoU-arbeid har tidlegare vore vane med at lærar nytta handdokka i klasserommet, dette er ein faktor som kan føre til at elevinteresse er påfallande stor i vårt FoU-arbeid.

I vårt undervisningsopplegg valte me å ha fokus på blyantgrep og skriveretning på den taktile stasjonen. Dette kan også vere ei feilkjelde sidan det er annleis å halde ein pensel enn ein blyant. Det var nok ei utfordring for elevane å forme bokstav med pensel, men me kan ikkje ut frå våre observasjonar konkludere med at dette er eit problem også når eleven nyttar blyant og papir.

6. Konklusjon

Målet med vårt FoU-arbeidet var å sjå om bruk av medieringsverktøy saman med sansebasert stasjonsarbeid hadde ein positiv innverknad på elevens motivasjon og læring i den fyrste skriveopplæringa. Difor vart vår problemstilling slik; *Kan mediering frå lærar saman med sansebasert stasjonsundervisning gi auka læring hjå eleven i bokstavinnlæringa?*

Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget på tre ulike skular og intervjuar tre ulike informantar har me fått testa ut vår hypotese. I byrjinga av vårt FoU-arbeid trudde me at elevane ville verte motivert og få auka lærelyst dersom dei fekk kunnskapen gjennom ulike arbeidsmåtar og metodar. Me har tidlegare lese om Dunn og Dunns læringsstilsmodell, og me synes at dette var ein modell som hadde mykje godt i seg og som me ynskte å teste ut i bokstavinnlæringa på 1. trinn.

Våre egne observasjonar saman med intervjuar av informantane gav oss positiv respons ved å nytta mediering i bokstavinnlæringa. Me vågar difor å påstå at dei aller fleste av dei elevane som var med i vårt FoU-arbeid likte å få vekas bokstav introdusere ved å nytte

handdokka, dette av di elevane enda er små born og leik er ein god innfallsport til læring. I vårt undervisningsopplegg er handdokka eit mellomledd i kommunikasjonen mellom lærar og elev, og me meiner at dette motiverer og ufarleggjer den munnlege aktiviteten i klasserommet.

Som tidlegare nemnd ynskte me å prøve Dunn og Dunns læringsstilsmodell ut i praksis. Informantane som me intervjuar var særst nøgd med variasjonen i stasjonsundervisninga vår, og dei meinte at alle elevane hadde eit læringsutbytte av vår undervisning. Me meiner sjølv at fleire elevar vil ha eit betre læringsutbytte dersom ein vel å nytta sansebasert stasjonsundervisning i bokstavinnlæringa, dette av di elevane får varierte arbeidsoppgåver og arbeidsmåtar. Dei stasjonane me meiner førte til mest læring var den visuelle, auditive og taktile stasjonen, medan den kinestetiske stasjonen vart meir utfordrande å gjennomføre, og det vart kanskje ikkje tilstrekkeleg læring på grunn av aktivitetens form. Neste gong me gjennomfører dette undervisningsopplegget vil me finne ei anna arbeidsoppgåve til denne stasjonen, til dømes ein meir regelbunden aktivitet. Ser ein på den pedagogiske nytteverdien av vårt FoU-arbeid i samband med vår bacheloroppgåve kan ein seie at mediering med handdokka og sansebasert stasjonsarbeid kan nyttast i alle fag og på alle trinn. Lærar som nyttar handdokka i undervisninga si må vere trygg i rolla som dokkefører, meistrar ein det kan handdokka nyttast som mellomledd i kommunikasjon mellom lærar og elev. Opplæringslova seier at det er skulen og lærar sitt ansvar å leggje til rette undervisninga slik at alle elevar får eit læringsutbytte, og ein rår her til å nytte ulike element som fører til at eleven får best mogeleg utbytte av opplæringa. På bakgrunn av dette meiner me at Dunn og Dunns læringsstilsmodell der elevane får nytta sine persepsjonsreferansar kan vere ein metode som er nyttig å bruke i undervisninga.

Kjelde

- Aske, J. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning -kva skjer i klasserommet?* (P. Haug, Red.) Bergen: Caspar Forlag.
- Bjerke, A. (2005). Bokstavinnlæring. (A. Håland, Red.) *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*, 24-27.
- Boström, L. (2006). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Cristoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dunn, R., & Giggs, S. (2004). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilsmodell*. (J. B. Holmberg, & T. Guldal, Omset.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., & Igland, M. A. (2006). *Dialog, samspel og læring*. (O. Dysthe, Red.) Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden, Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klitmøller, J. (2012, Oktober). Teachers Uses of Learning Styles. *Abstract Forum* (34), ss. 94-110.
- Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter*. (2013). Henta 03. 03., 2015 frå http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Lorentzen, R. T. (2009). *Norskdiraktikk - ei grunnbok*. (J. Smidt, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S. A. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Akademiske .
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (Vol. 2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon og lærelyst på ungdomstrinnet*. Henta 03. 30., 2015 frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3>
- Opplæringslova. (2014). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Henta 03. 19., 2015 frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

- Opplæringslova. (2014). *Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa*. Henta 03. 25., 2015 frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL3#KAPITTEL_3
- Paulsen, B. (1992). *Når dukkene tar ordet. Teaterdukker i pedagogiske sammenhenger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatnings, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Bladt pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Traavik, H. (2006). *Boka om GLMS. Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring*. (M. E. Frislid, & H. Traavik, Red.) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk - kompetansemål (LK06)*. Henta 03. 03., 2015 frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029328&kmsn=502670254>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (LK06)*. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Prinsipp for opplæringa. Motivasjon for læring og læringsstrategiar (LK06)*. Henta 02. 28., 2015 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Prinsipp for opplæringa. Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader (LK06)*. Henta 02. 24., 2015 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Tilpasset opplæring (LK06)*. Henta 03. 25., 2015 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>

Vedlegg

Vedlegg 1

Hei,

Me er to 3. års lærerstudentar ved Høgskulen Stord/Haugesund. Denne våren skal me gjennomføre ein undersøking i forbindelse med bacheloroppgåva i pedagogikk og elevkunnskap. Me sender deg derfor ein førespurnad om å få lov til å gjennomføre ei undersøking i 1. klasse ved din skule.

Me vil sjå på samspel mellom handdukke og stasjonsarbeid, med ekstra fokus på den urolege eleven. Vil dette gi auka motivasjon for bokstavinnlæring? Me ynskjer å ha eit undervisningsopplegg i norsk, 1. trinn, der me tar utgangspunkt i VAKT-modellen til Dunn og Dunn. Tidsbruk: ei undervisningsøkt. I etterkant vil me ha intervju med klassens norsklærer.

Datamaterialet me innhentar i undervisningsopplegget/intervju kjem berre til å bli brukt i arbeidet med bacheloroppgåva der me vil analysere funna/datamaterialet og samanlikne resultatane med anna forskning på område og pedagogisk/fagdidaktisk teori. Me er gjennom høgskulen underlagt taushetsplikta og all informasjon som blir samla inn gjennom denne undersøkinga vil behandlast konfidensielt og anonymt og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgåva er levert.

Om du har nokon spørsmål om opplegget, kan du ta kontakt med oss på mail eller telefon:

[Redacted contact information]

Mvh

Monica Fylkesnes og Anita J. Nesse

Vedlegg 2

Informasjon til føresette

Me er to studentar som går 3. året på grunnskolelærerutdanning på HSH, Rommetveit. I veke 5 til 7 skal me vera i praksis på ... skule.

Dette semesteret skal me skriva ei bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap med fordjuping i norskfaget. Temaet for bacheloroppgåva er bokstavinnlæring.

Me vil gjennomføra eit undervisningsopplegg i samband med arbeid med vår bacheloroppgåve, og påfølgjande intervju av klassens lærar for å få inn data om dette. Alle data vert handsama konfidensielt, inga namn eller kjenneteikn på elevane vil verta brukt. Dette er frivillig, og dersom ein ikkje vil ha barnet sitt med på dette, ta kontakt med kontaktlærar.

Dersom de ynskjer meir informasjon kan de ta kontakt med underteikna.

Med vennleg helsing

Anita J Nesse og Monica Fylkesnes

Vedlegg 3

Undervisningsplanlegging for GLU studentar ved HSH hausten 2013					<i>Diamanten</i>
Klasse: 1 Lærer: Anita Joy Nesse og Monica Fylkesnes Dato: ... Time: Norsk					<p>The diagram is a diamond shape with vertices labeled: 'vurdering' (top), 'elevforutsetningar' (right), 'rammefaktorar' (bottom right), 'mål' (bottom), 'innhald' (bottom left), 'læringsaktivitetar' (left), and 'innfallsvinkel' (top left). Lines connect all vertices to each other, forming a complex web of relationships.</p>
Fag, emne og tema: Norsk, bokstavinnlæring og bokstaven...					
Kompetansemål frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06): <ul style="list-style-type: none"> • Vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk Henta frå www.udir.no					
Kompetansemål nedbrote til læringsmål for denne økta. Kva skal elevane kunna/ha opplevd etter timen (læringsutbyte)? Elevane skal ha kunnskap om: <ul style="list-style-type: none"> • Korleis bokstaven ser ut • Korleis bokstaven uttalast/høyres ut • Korleis bokstaven vert skriven 					
Korleis vil du starte timen? Korleis vil du motivere elevane? Me vil byrje timen med eit dokketeater der me introduserer ein ny bokstav. Me ser føre oss at bruk av handdokka som medieringsverktøy vil vera ein leikande innfallsvinkel og dermed motivera elevane i bokstavinnlæringa.					
Læringsaktivitet: Kva? -elevens sitt arbeid -læraren si undervisning Beskriv innhald, metode og tidsbruk.	Grunngje kvifor du vil gjera det på denne måten? Konkretisering	Korleis skal elevane organiserast og aktiviserast?	Elevføresetnader, t.d. kva bør elevane kunna frå før, interesser, nytt stoff?	Rammefaktorar, t.d. kva hjelpemiddel treng me?	Vurdering for læring. Korleis få fram informasjon om eleven sitt læringsutbyte?
<u>Introduksjon</u> Rollespel- handdokka Tidsbruk: 15 min.	Me vel å nytta handdokka som medieringsverktøy, dette for å forklare korleis me skriv bokstaven, kva lyd og namn bokstaven har. Me vel handdokka som medieringsverktøy av di me vil sjå om denne leikande innfallsvinkel kan bidra til motivasjon og læring.	Elevane sitt i samlingskrok, dei får moglegheit til å delta munnleg	Dei bør ha kunnskap om omgrepa me nyttar når me skriv bokstaven. Dei må også ha noko kunnskap om bokstavar, -at bokstavane har eit namn og ein lyd.	- Klasserommet - Samlingskrok - Tavle - PC'ar og øyretelefonar - Arbeidsark og skrivesaker - Maling, pensel, vannglass og ark - Ordkort	Me vil observere elevane undervegs i økta, samstundes vil me at klassen sin lærar skal observera elevane. Etter undervisningsøkta vil me utføra eit u-strukturert intervju med lærar for å

<p><u>Stasjonar</u> Fire stasjonar à 15 min. inkl. skifte med utgangspunkt i Dunn & Dunns læringsstilsmodell.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visuell: <ul style="list-style-type: none"> • Sjå bokstavkongen • Arbeidsark 2. Auditiv: <ul style="list-style-type: none"> • Høre/lytte om bokstaven kjem fyrst/sist eller midt i ordet (Pargrupper der dei les opp ordkort, det er både bilete og ord på ordkorta) 3. Kinestetisk: <ul style="list-style-type: none"> • Laga bokstaven med kroppen • Spora bokstaven 4. Taktil: <ul style="list-style-type: none"> • Mala på ark Eleven skal laga mange bokstavar <p>Takk for oss ☺</p>	<p>Me viser korleis arbeidet i stasjonane skal gjennomførast, dette av di at elevane skal vite kva dei skal gjera Me vil legge opp til oppgåver som dekkjer persepsjonspreferansane til elevane, dette for å prøve ut delar av Dunn & Dunns læringsstilsmodell.</p>	<p>Under forklaringa sitt dei framleis i samlingskroken Etter at me har gått gjennom alle stasjonane deler me elevane inn i grupper og seier kva stasjon dei skal byrja på. Etter ca. 12 min byter me stasjon. Me samlar elevane i samlingskroken att.</p>			<p>høyre kva han/ho meiner om læringsutbyte til elevane i introduksjonen og på stasjonsarbeidet.</p>
---	---	---	--	--	--

Didaktisk refleksjon i etterkant:

Konsekvensar for vidare arbeid:

Vedlegg 4

Spørsmål etter undervisning

1. Kva undervisningsmetode plar elvane ha?
 - introduksjon
 - elevarbeid
 - Lengd på time/introduksjon
2. Korleis plar elevaktiviteten vera?
3. Korleis synest du elevane responderte på vår introduksjon?
4. Tok elevane imot instruksane frå dukkene? (lydhøyre)
 - Var elevane aktive?
 - Deltok alle elevane?
 - Trur du dokkene bidrog til at elevane vart mindre/meir deltakande i samtalen?
5. Kva inntrykk hadde du av elevaktiviteten på stasjonane?
 - Var elevane deltakande/passive?
 - Bidrog oppgåvene til læring?
 - Kva stasjon fekk du inntrykk av var kjekkast for elevane?
6. Observerte du om nokon elevar har betre læringsutbyte under stasjonsarbeidet enn andre? Kva type elev er dette? (aktive/passive/inneslutta osv.)