

# BACHELOROPPGAVE

## Bruk av ordkort i undervisningen

---

Utarbeidet av:

Kåre Sætran

Studium:

Grunnskolelærerutdanning 5-10 2010

Innlevert:

Vår 2013



## Innhold

<i>Forord</i> .....	2
1.0 Innledning.....	4
2.0 Hvordan skapes trygghet for muntlig aktivitet?.....	5
3.0 Metode .....	10
4.0 Planlegging .....	12
5.0 Presentasjon av gjennomføringen .....	13
5.1 Resultat av spørreundersøkelsen.....	15
6.0 Drøfting.....	17
7.0 Oppsummerende konklusjon .....	20
Litteraturliste.....	22
Vedlegg 1 Ordkort om handling, personer, etc.....	
Vedlegg 2 Ordkort om litterære virkemidler.....	
Vedlegg 3 Spørreskjema angående bruk av ordkort i undervisningen .....	
Vedlegg 4 Skjema for registrering av muntlig aktivitet i 10.klasse .....	

## *Forord*

Denne bacheloroppgaven er skrevet i løpet av 3.studieår i min 4-årige grunnskolelærerutdanning 5.-10. ved Høgskolen i Nesna. Temaet for oppgaven var bruken av ordkort som undervisningsform i norsk på ungdomskolen.

Oppgaven har vært utfordrende og lærerik, og de erfaringer og resultater jeg har fått vil jeg ta med meg videre ut i mitt virke som lærer i grunnskolen.

I forbindelse med oppgaven vil jeg takke Elsa Løfsnes for raske og gode tilbakemeldinger på innsende utkast til veiledning. Hun har vært til stor hjelp.

En spesiell takk går til min kjære Berit. Takk for alle timer med svært tiltrengt veiledning og støtte. Ditt smittende humør og store pågangsvilje har vært til uunnværlig hjelp. Elsker deg!

Vil også takke min kollega Joar Sussegg for hjelp med engelsk rettskriving.

Mine medstudenter, Petter Slyngstad og Stefan Hansen, fortjener også en takk for deling av litteratur og gode diskusjoner.

Til slutt vil jeg takke Benjamin, Martin, Line og Marita for tålmodighet når pappa har vært fokusert på oppgave og studier.

## Summary

In this bachelor thesis I have focused on the use of word cards as a learning method. The purpose of the project was to see if we would be able to increase the oral participation of orally «weak» students when reviewing texts that the students had read in advance of the actual lesson. The results from this project show that the use of word cards is a good alternative to other learning methods, when the goal is to increase oral activity amongst students. Both «weak» and «strong» students seem to appreciate this method. My observations show that the use of word cards helped increase the oral participation amongst students who otherwise tend to keep a low profile when the class is engaged in oral activities. The students who normally participate actively in oral activities also indicated that they liked this learning method.

The research for this bachelor thesis was performed over a short period of time in a small class with only 16 students. As a consequence, these results are too narrow and limited for me to conclude that the use of word cards can increase the activity. Whether the use of word cards led to a more active learning environment is something I cannot give an exact answer to, but I do believe that the activity will increase if this method is used regularly for some time. The method is predictable and gives all students an equal opportunity to express themselves throughout the duration of a lesson. Another benefit is that all students will receive some attention from the teacher.

Even though my research showed that the oral activity increased in my test class, this does not necessarily have to be the case in other classes. I interpret my results as being positive and I will continue to use this method as a teacher. I also recommend other teachers to use word cards in their lessons.

## 1.0 Innledning

I mitt arbeid med bacheloroppgaven vil jeg forsøke å finne svar på om bruken av ordkort styrker elevenes muntlige aktivitet. Ordkort er en form for rollekort der elevene får en rolle/oppgave som de skal finne ut av og formidle til de andre i gruppen. Elevene får utdelt et kort med en bestemt oppgave. Etter at teksten er lest skal elevene svare på spørsmål/fortelle utfra den oppgaven de har blitt tildelt gjennom ordkortet. Eksempler på ordkort som kan brukes er; - Hva handler teksten om? - Fortell om hovedpersonen, - Finn et ord du synes er vanskelig, morsomt, rart, - Hvor foregår handlingen?,- Hva er temaet i teksten? Kortene skal inneholde oppgaver som ikke kan gi et kort ja- eller neisvar. Ved å ha kort med forskjellig vanskelighetsgrad er det lett å tilpasse innad i gruppa etter ferdighetsnivå. Dette styrer læreren ved utdeling av kortene.

Ordkortene kan tilpasses både skjønnlitterær tekst og fagtekst, og kan derfor brukes i de fleste fag. Bruken av kortene kan også tilpasses til alle aldergrupper helt ned til 1.klasse, for eksempel ved å bruke bildekort av dyr som de skal fortelle om.

Ordkort er ment som å styrke elevenes evne og mulighet til å stå frem muntlig i timene. Mange elever kvier seg for å ta ordet i klasserommet. De kjenner usikkerhet når det gjelder å mene noe, og for å eksponere seg i klassen. Jeg vil gjennom oppgaven forsøke å finne svar på om bruken av ordkort er en læringsstrategi som skaper trygghet til å stå frem i elevgruppa. Vil forutsigbarheten ved at de vet hva de skal bli spurt om styrke deres trygghet? Og vil en eventuell styrking av muntlig aktivitet hos de faglig svake elevene også føre til styrkning av de faglig sterke elevene, ved at det blir flere som deltar i timene? Altså, vil det gi et større diskusjonsgrunnlag i klassen?

Min problemstilling blir derfor:

*- Vil bruk av ordkort i undervisningen føre til økt muntlig aktivitet i klassen?*

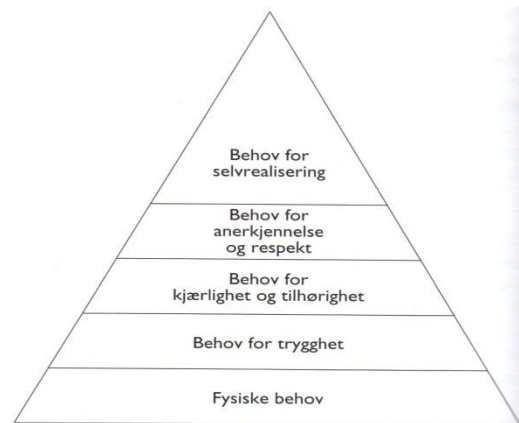
Delproblemstillinger:

*- Vil både faglig sterke og faglig svake elever ha utbytte av denne undervisningsformen?*

*- Vil dette føre til et mer aktivt læringsmiljø?*

## 2.0 Hvordan skapes trygghet for muntlig aktivitet?

For å skape trygghet hos elevene til å stå frem som muntlig aktiv i timene er det flere forhold som må legges til rette. I følge den humanistiske teoretikeren Maslow, er det fem grunnleggende behov som må ligge til rette for menneskets atferd og motivasjon (Manger 2009). Disse behovene beskriver han gjennom sitt behovshierarki. En av årsakene til at elever ikke deltar aktivt muntlig i timene kan være frykten for å si noe som ikke er riktig. Dette blir en del av behovet som Maslow beskriver som trinn to i sitt behovshierarki; Behovet for sikkerhet og trygghet. Dette er et behov som er motpolen til det å føle frykt. I sammenheng med denne oppgaven kommer behovet for trygghet inn, som et ledd i å redusere frykten og angsten for å si noe som ikke er riktig foran klassekameratene og læreren. Samtidig er behovet for anerkjennelse og respekt viktig, i følge Maslow, for at eleven skal kunne føle mestring og dermed ha en følelse av styrke, frihet og tillit til egne krefter (her etter Imsen 2008). Eleven trenger en bekreftelse på at han kan få utrettet noe positivt, på å få prestere noe.



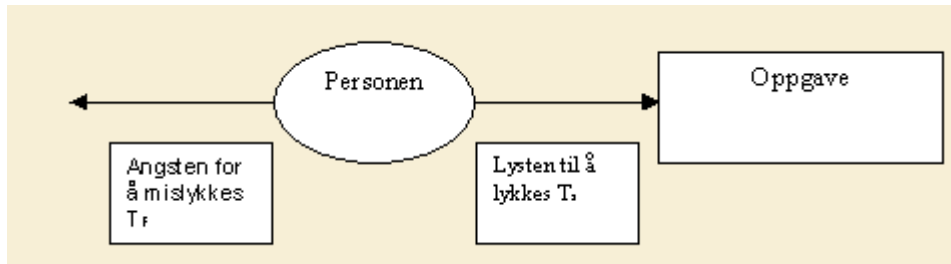
Figur 1: Maslows behovshierarki ([www.google.no](http://www.google.no)).

En annen årsak kan være at eleven har negativ opplevelse i forbindelse med muntlig aktivitet, etter for eksempel å ha svart feil under utspørring. Dette kan da ha ført til at elevens selvbilde er svekket slik at aspirasjonsnivået er lavt. Med aspirasjonsnivå menes den ytelsen som en tror en klarer når en vet om sine tidligere prestasjoner i situasjonen (Bø 2011). Da vil også forventningene til egen prestasjon i muntlig aktivitet være på et lavt aspirasjonsnivå.

I følge Befring i Kaldestad et.al (2007) er det seks hovedprinsipper som må oppfylles for å kunne ivareta barn og unges behov for læring og personlig utvikling. Disse seks hovedprinsippene for å fremme den helhetlige pedagogikken er:

- ✓ Oppvekst- og forebyggingsansvar
- ✓ Verdig og inkluderende skolemiljø
- ✓ Kompetanseorientering
- ✓ Opplegg for læring og liv
- ✓ Annerkjennelse og oppmuntring
- ✓ Positiv fokusering

Det er de tre siste punktene som er relevant for min oppgave. Når eleven opplever å føle mestring i en slik situasjon vil han også føle en større trygghet i lignende situasjoner senere. Neste gang han skal svare i klasserommet vil han ha et større ønske, eller lyst, til å lykkes med et korrekt svar enn frykten er for å mislykkes med et negativt svar. Atkinson viser det slik i sin modell for prestasjonsmotivasjon:



Figur 2: Atkinsons modell for prestasjonsmotivasjon.  
<http://www2.www.kristiansund.no/hovedvernombud/motivasjon.html>

Bandura (her etter Manger m.fl.2009) sier at barn og unges forventninger om mestring opprettholdes eller økes gjennom presise og konstruktive tilbakemeldinger.

Elever som gjentatte ganger opplever å mislykkes i muntligrelaterte aktiviteter kan etter hvert opparbeide seg prestasjonsangst for disse situasjonene. Som lærer må du være i stand til å sette i verk tiltak som kan hjelpe eleven med å dempe angstsituasjonene. I følge Tobias (1979), her etter Imsen (2008), er det innen systematisk utviklingsarbeid to viktige felter rettet mot det å redusere angst. Den ene går på tilretteleggelse av undervisningssituasjoner, den andre på treningsprogrammer rettet mot den enkelte elev. I min oppgave er det den første som er relevant gjennom å legge til rette med enkle oppgaver. For å redusere angsten, eller for å unngå å utvikle prestasjonsangst, er det viktig å starte med relativt enkle oppgaver og skape en trygghet gjennom en trygg atmosfære rundt arbeidet. I tillegg er det viktig å gi eleven god støtte når det er nødvendig og mye ros (Imsen, 2008). Manger m.fl.(2009) mener det er viktig å skille mellom ros og oppmuntring. Der oppmuntring retter seg mer mot handlingen eller den konkrete oppgaven som blir utført. «Spesielt overfor barn og unge som ikke er vant med å lykkes, bør tilbakemeldingen mer ha karakter av oppmuntring enn ros» (Manger m.fl. 2009 s.301). Fra et sosiokulturelt perspektiv er det avgjørende for elevenes motivasjon om skolen klarer å skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse (Manger m.fl. 2009). Elevene møter på skolen med sitt eget sett med erfaringer, kunnskap, begreper og tenkemåter. Siden alle har sin personlige livsbakgrunn, vil elevene oppfatte en og samme situasjon helt forskjellig. På skolen blir elevene møtt av pedagoger som i større eller mindre

grad evner å ta utgangspunkt i elevenes erfaringsbakgrunn. Dialog mellom lærer og elev er derfor svært viktig for å skape best mulig forståelse. Vygotsky var veldig opptatt av at læreren skulle bringe eleven til et høyere erkjennelsesnivå gjennom å utvikle og stimulere elevens nærmeste utviklingssone. Dette kan gjøres ved å gi oppgaver som er litt vanskeligere enn hva eleven greier på egenhånd, men som han greier å løse gjennom diskusjon og problemløsning med medelever og lærer (Manger m.fl. 2009). Gjennom det stimuleres og aktiveres mentale funksjoner som er under utvikling språklig.

Det er av stor betydning å skape interaksjonsformer der den enkelte føler seg akseptert. Eleven føler seg verdsatt gjennom det han kan, og det han klarer å bidra med (Dysthe, 2001). Ved bruk av ordkort, tilpasset den enkelte, klarer alle å bidra med noe, og vil føle seg verdsatt som en aktiv bidragsyter. Dette vil igjen føre til økt selvfølelse og mestringsfølelse. Gjennom positiv fokusering, anerkjennelse og oppmuntring føler eleven at han blir sett av læreren i klasserommet (Befring 2007). «*Barn treng å bli møtt med positive forventninger for å kunne utvikle livsoptimisme og pågangsmot. Barn treng å bli møtt med tillit og tiltru for å utvikle sjølvtilit. Barn treng å få vite at dei er verdifulle for å kunne utvikle sjølvrespekt*» (Befring 2007 s.156).

Eleven utvikler sin proksimale utviklingssone gjennom det å stå frem muntlig i timene. Vygotsky (her etter Manger m.fl. 2009) er spesielt opptatt av å gi elevene gradvis vanskeligere oppgaver, slik at de kan få maksimal mulighet til å utvikle seg. Motivasjon skapes når oppgavene ikke er for vanskelige, og ikke for lette. Det er lærerens oppgave å finne oppgaver som virker motiverende for eleven. Elevene bør utfordres på det nivået de er til å strekke seg litt lengre. Ved hjelp av kortene og lærerens oppfølgings spørsmål håper jeg elevens evne til å være muntlig aktiv forbedres. Med hjelp til å utnytte sin proksimale utviklingssone på området vil eleven forhåpentligvis bli bedre rustet til å ta ordet i klasserommet. Vygotsky (her etter Manger m.fl. 2009) vektla viktigheten av å utvikle språket for å utvikle det intellektuelle. Språket, og talen, er den viktigste faktor i prosessen med å sosialisere seg.

Bruners begrep om stillasbygging (her etter Imsen 2008) kan brukes for å undervise slik at den proksimale utviklingssonen utnyttes. Det grunnleggende prinsippet er at den voksnes inn gripen i undervisningen er omvendt relatert til elevens kompetansenivå. Jo større vanskeligheter en elev har med å få til oppgaven, desto mer hjelp og støtte må eleven få.



Uansett hvilket grunnsyn en har på læring er motivasjon og engasjement sentralt. Behavioristene la stor vekt på ytre motivasjon i form av å forsterke med belønning eller konsekvens (Imsen 2008). Ved bruk av ordkort blir en som lærer bevisst på å se, stille oppfølgingsspørsmål, gi skryt til hver enkelt elev og gi tilbakemelding og vurdering.

Ordet vurdering er knyttet opp til verdi, og vi kan si at vi bruker det for å sette en verdi på elevenes arbeide eller måloppnåelse. Ut fra hvordan vi verdsetter deres arbeid eller ferdigheter gir vi tilbakemeldinger på hvordan de ligger an i forhold til læringsmål og læringskriterier. Utdanningsdirektoratets sider under temaet «Hva er vurdering for læring?» sier: «*Vurdering er et virkemiddel for å nå kompetansemålene i læreplanen. De forskjellige delene av prøve- og vurderingssystemet har som formål å dekke ulike behov*» (Udir.no). Videre sies: «*Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring*» (Udir.no).

Det er to hovedformer for vurdering som brukes i skolen, summativ og formativ (Gjørund & Huseby, 2006). Summativ vurdering er en vurderingsform som brukes for å vurdere hva elevene har lært etter endt opplæring innenfor et tema, også kalt vurdering av læring eller sluttvurdering. Denne vurderingen gis som regel i form av karakterer, men blir ikke benyttet i min bacheloroppgave. Formativ vurdering er en vurderingsform som brukes i underveisvurderingen for å hjelpe elevene til å se hva de må gjøre for å komme seg videre i en oppgave eller et fag. Formativ tilbakemelding går ut på å gi elevene vurdering for videre læring. I arbeidet med ordkort brukes formativ vurdering gjennom positive tilbakemeldinger og oppfølgingsspørsmål, slik at elevene blir veiledet til, ved senere anledning, å utdype og reflektere. Når vurdering av prestasjoner, arbeid eller oppgaver brukes som grunnlag for videre læring og for å utvikle kompetanse, er det vurdering for læring. Dette innebærer at vurderingsinformasjon brukes til å justere egen læring og undervisningsopplegg underveis. Ut fra denne beskrivelsen innebærer bruk av ordkort som læringsmetode, vurdering for læring. Gjørund og Huseby sier det på følgende måte: «*Elever har behov for tilbakemelding om hvordan de står i forhold til det de skal lære, og de trenger støtte og veiledning om hvordan de kan nå de aktuelle læringsmålene*» (Gjørund & Huseby, 2006). Det er også viktig at undervisningen blir tilrettelagt slik at den tilpasses den enkelte elev. «*I formålsparagrafen i opplæringsloven heter det at all opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev*» (Nordahl, 2008 s.160).

Dette tilsier at alle elever har rett på tilpasset opplæring og at undervisning skal legge opp slik at hver enkelt elev får oppgaver som passer deres nivå. For at dette skal være mulig må læreren ha gode relasjoner til elevene sine slik at han vet hvem som har behov for ekstra/tilrettelagt opplæring (Befring 2007). God relasjon innebærer at læreren ser hver enkelt elev og har kjennskap om deres behov og interesser. *«Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger»* (Imsen, 2008 s.342).

En lærer kan både tilrettelegge undervisningen ubevisst og bevisst. Man gir gjerne de letteste oppgavene og spørsmålene til de elevene man vet sliter mest, mens de sterkeste elevene får mer krevende oppgaver slik at alle elevene får utfordringer som passer seg. Som et godt grunnlag for å få til gode relasjoner og god tilrettelegging for den enkelte elev er et godt klassemiljø. For å skape et godt klassemiljø er det viktig med en stødig og god klasseledelse. I følge Bergkastet (2013) er det tre viktige kompetanser som en lærer må inneha for å utøve en god klasseledelse:

- Relasjonskompetanse; gir seg utslag i positiv sosial kontakt og samhandling med elevene
- Regelledelseskompetanse; handler om å etablere regler for klassens arbeid med gradvis overføring av ansvar til elevene
- Didaktisk kompetanse; tar utgangspunkt i at vi er faglig dyktige samtidig som vi sørger for tilrettelagt og fleksibel undervisning.

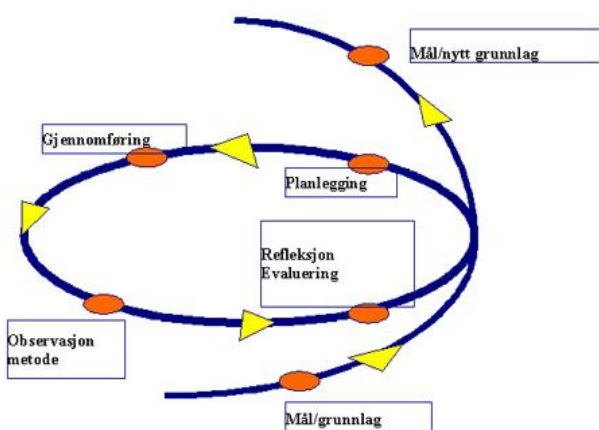
Ved å benytte seg av disse kompetansene har læreren gode forutsetninger for å etablere et godt klassemiljø. En må for øvrig være forberedt på at et opplegg som fungerer godt i en klasse, ikke behøver å fungere i en annen klasse. *«Elever og klasser har ulike behov og forutsetninger, slik at et godt læringsmiljø for én klasse kan være mindre egnet for en annen* (Bergkastet 2013 s.9).

### 3.0 Metode

Målgruppa for prosjektet vil være 10. klasse, som består av 16 elever fordelt på 7 jenter og 9 gutter. Det er 5 gutter som har IOP, og trenger spesiell tilpasning i blant annet norsk. Det faglige nivået fordeler seg langt fra Gauss-kurven, men viser heller en tilnærmet «flat» kurve. Ved siste karakteroppgjør fikk 6 elever lav måloppnåelse i norsk muntlig, 5 elever fikk høy måloppnåelse, og de resterende oppnådde middels måloppnåelse. Klassens sosiale miljø er preget av toleranse og respekt, til tross for store ulikheter i interesser og kunnskap. Det er svært god arbeidsro i timene, og stor muntlig aktivitet under læringssamtalene. Alle elevene deltar selvsagt ikke like mye muntlig aktivt. Faglærer vil være tilstede under undervisningen, og hun blir dermed både kilde og samarbeidspartner.

Arbeidet med bruk av ordkort i undervisningen vil være aksjonsrettet. I løpet av en periode ønsker jeg å finne ut om bruk av ordkort i undervisningen kan føre til større muntlig aktivitet. Om læreren ønsker å viderefører arbeidet, vil prosjektet kunne defineres som aksjonslæring. Tom Tiller regnes for nestor i aksjonslæring i Norge. I boka hans fra 2006 "Aksjonslæring-forskende partnerskap i skolen" finnes følgende definisjonen på aksjonslæring:

Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Aksjonslæring hjelper mennesker ut av handlingslammede situasjoner og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre (s.52)



Figur 3: Aksjonslæringsmodellen. (Roy-Asle Andreassen, 2007).

Han sier videre at *refleksjon* er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere, og den framtidige handlingen. Styrken i aksjonslæring ligger i at man kan nyttiggjøre seg av kunnskap som man allerede har, og generere læring ut fra tidligere erfaringer ved og refortolke dem i lys av dagens og fremtidens erfaringer.

Denne modellen (Andreassen, 2007) illustrerer prosessen i aksjonslæring. Man observerer nå-situasjonen og finner et mål som skal nås gjennom aksjonen. Deretter legger man en plan for hvordan man skal nå målet, gjennomfører aksjonen, observerer og reflekterer over resultatene. Ut fra denne refleksjonen springer et nytt mål for videre arbeid. Den vanlige formen for

aksjonslæring og aksjonsforskning er at det kommer en gruppe forskere til en skole (forskningsfelt) og at forskerne sammen med en gruppe med lærere gjennomfører et utviklingsarbeid. (Tiller. 2007;- Steen-Olsen og Eikseth.2007) Tiller kaller dette samarbeidet for et forskende fellesskap hvor praktikerne, med forskernes bistand, forsker på egen mark. Selv om forskerne og lærerne jobber sammen, utfører de likevel forskjellige arbeid. Arbeidet til forskerne er et helhetlig forskningsopplegg med konstruktiv karakter, og kalles for *aksjonsforskning*. Lærernes arbeid er en dybdetilnærming av egen praksis, de utveksler erfaringer og planer i gruppa, og denne måten å lære på kalles for *aksjonslæring*.

For å få samlet inn den informasjonen og de dataene som vi ønsker til en undersøkelse, så trenger vi et redskap, eller en metode for å gjøre dette. «*En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder*» (Dalland, 2010 s.83).

Det finnes mange forskjellige metoder for å samle inn opplysninger, og vi velger den metoden som vi mener best kan gi oss de data og den informasjon som vi trenger oppimot vår problemstilling. I hovedsak skilles det mellom to hovedmetoder; kvalitativ og kvantitativ metode. En kvalitativ metode brukes for å få opplysninger som ikke direkte lar seg tallfeste eller måle. Eksempler på dette er intervju og observasjon av en mindre gruppe informanter. I en kvantitativ metode så måles dataene i tall som vi kan benytte til for eksempel å hente ut opplysninger som gjennomsnitt og prosentandel (Dalland, 2010).

For å samle inn de opplysningene som jeg trenger for å gjennomføre mitt arbeide med ordkortene benytter jeg meg av både kvalitativ og kvantitativ metode gjennom observasjon og spørreskjema. Hva er så observasjon? Å observere betyr at man undersøker eller iakttar noe. I pedagogisk sammenheng er det vanlig å forstå observasjon som oppmerksom iakttagelse. Observasjon i denne sammenheng er da å observere noe som har pedagogisk betydning (Bjørndal, 2008). I mitt prosjekt observerer jeg for å finne ut om ordkort kan være med på å gjøre det enklere for eleven å delta aktivt muntlig i lærings situasjonen. Virker ordkortene positivt på læringen, vil de være med på å legge forholdene best til rette for læring hos den enkelte elev. For å registrere observasjonene skal jeg bruke et registreringsskjema hvor det settes av en strek for hver gang eleven tar ordet eller rekker opp hånda for å svare. Ved å gjøre dette med og uten ordkortene vil jeg registrere forskjellen i aktivitet hos elevene.

Min observasjon kommer til å være strukturert siden jeg vet hva jeg ser etter, og noterer ned det jeg finner (Audunson 2009). Observasjonen kommer til å være skjult, siden selve

gjennomføringen av observasjonene vil foregå uten at elevene er informert om hva jeg observerer. Observasjonen vil foregå i timene til min praksislærer. Dette er en klasse som jeg kjenner godt gjennom jobben, slik at de ikke vil se på det som noe unaturlig at jeg er tilstede.

Som supplerings til observasjon vil jeg bruke spørreskjema. Det å lage et godt spørreskjema hvor du får hentet ut de opplysningene som er relevante for din undersøkelse kan være vanskelig. I boka, *Det vurderende øyet*, av Cato R.P. Bjørndal (2008), er det tre viktige grunnleggende hensyn som må ivaretas. For at informanten skal kunne gi fornuftige svar skriver han at de trenger:

- å forstå begrepene som blir brukt i spørsmålsformuleringen på samme måte.
- å få tilstrekkelig opplysninger om det vi ønsker skal danne svargrunnlaget.
- å få vite hva slags karakteristikk eller hvilken skala vi ønsker de skal bruke når de svarer.

Spørreskjemaene vil jeg bruke i etterkant av undervisningsperioden med ordkort, slik at elevene ved hjelp av likertskala kan gi sin tilbakemelding på hvordan de likte bruken av ordkortene i undervisningen språklig. I spørreskjemaet må det også komme frem hvilken karakter de har i norsk muntlig. Dette for å finne ut om lik måloppnåelse eventuelt fører til lik besvarelse i spørreskjemaet. Hvilket karakternivå de ligger på er også relevant å vite for å kunne trekke ut opplysninger for å få svar på delproblemstillingen; «Vil både faglig sterke og faglig svake elever ha utbytte av denne undervisningsformen?» Elevene får mulighet til å begrunne noen av svarene sine ved bruk av åpne svaralternativer. Andre spørsmål er lukkede ved at elevene krysser av for om de er enige eller uenige i påstanden (Vedlegg nr.3).

#### **4.0 Planlegging**

For å belyse planleggingen av mitt aksjonsrettede prosjekt vil jeg bruke Andreassens aksjonslæringsmodell. I første omgang kom jeg frem til at observasjon av nåsituasjonen av elevenes muntlig aktivitet igjennom registrering, ville gi meg de beste dataene å jobbe videre med. Målet for prosjektet var å finne ut av min problemstilling, gjennom samarbeid med praksislærer.

I planleggingsprosessen bestemte praksislærer og jeg at vi ønsket å bruke ordkort for å undersøke om denne undervisningsformen økte den muntlige aktiviteten blant alle elevene,

samtidig som det førte til et mer aktivt læringsmiljø. Prosjektet skulle gjennomføres i tidsrommet uke 48-51 i 10.klasse. Jeg skulle gå inn i enkelttimer i norsk for å observere og registrere elevenes muntlige aktivitet med og uten rollekort. Til sammen hadde vi åtte timeplanfestete norskkøker til disposisjon. I de timene jeg skulle delta/undervise i planla vi å gjennomføre læringsamtaler ut fra tekster elevene hadde lest i lekse, og bruk av ordkort i forbindelse med tekstlesing i timene. Vi ønsket å lage ordkort som etterspurte litterære virkemidler og hva tekstene handlet om. I de timene vi ønsket å fokusere på litterære virkemidler skulle læringsmålet være: *Å kunne gjenkjenne litterære virkemidler i tekst.* Kortstokken vi skulle bruke i disse timene skulle inneholde spørsmål om litterære virkemidler. Se vedlegg nr. 2. I de øvrige timene skulle læringsmålet være: *Å kunne snakke om tekstens handling, tema, språk og oppbygging.* Disse kortene skulle etterspørre hva teksten handlet om, karakteristikk av hovedpersoner, lag et spørsmål til teksten osv. Se vedlegg nr. 1. Kortene skulle deles ut og forklares før høytlesing av tekst. Disse skulle ha ulik vanskelighetsgrad for å tilpasses elevene, og de skulle ha forklarende tekst. Faglærer og student skulle sørge for å dele ut ordkort som var passe utfordrende for hver enkelt elev. I og med at vi ikke hadde 16 forskjellige kort ville flere elever få utdelt de samme kortene. Vi bestemte derfor at de som hadde fått samme kort skulle få svare etter hverandre. Planen var også å la de minst muntlig aktive elevene svare først, slik at de ikke følte seg «overkjørt» av de mer ordsterke elevene. Etter utlevering av kortene ble teksten enten lest høyt av faglærer, student eller elever. I de første timene skulle praksislærer stå for gjennomføringen, mens jeg observerte og registrerte. I det jeg følte meg trygg på opplegget skulle rollene byttes. Etter endt gjennomføring og observasjon ønsket vi å benytte et spørreskjema der elevene skulle svare på hvilket utbytte de hadde av undervisningsopplegget, dette for å få et bredere grunnlag for evaluering. Etter refleksjon over gjennomføring og resultater kunne praksislærer evt. sette seg nye mål for videre arbeid med ordkort, med utgangspunkt i de resultater vi hadde funnet.

## 5.0 Presentasjon av gjennomføringen

Ved oppstart av perioden «Litteraturhistorie fra 1900 – 1980» ble kompetansemålene for tidsrommet gjennomgått. I hovedfokus sto kompetansemålet: *Mål for opplæringen er at eleven skal kunne delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film (Udir.no).* I tillegg ble læringsmålene for perioden gjennomgått i begynnelsen av hver enkelt time. For å ha grunnlag til å observere undervisning med og uten ordkort ble enkelte tekster gitt som lekse, mens andre tekster ble lest i timen. I og med at klassen har 70 minutters-økter, ble det både tid til gjennomgang av lekse og lesing av tekst med bruk av ordkort i hver time.

Etter å ha presentert den litteraturhistoriske perioden for elevene fikk de i lekse å lese en tekst fra perioden til hver time. I denne perioden besto hjemmearbeidet stort sett i å lese/lytte til noveller, fortellinger og utdrag fra romaner, med enkle/tilpassede og konkrete oppgaver til. Ved gjennomgang av hjemmearbeid kom det tydelig frem hvem som hadde gjort leksene, og ikke. Elevene som ikke hadde gjort leksene, var stort sett sammenfallende med de som hadde fått lav måloppnåelse i norsk muntlig ved siste karakteroppgjør. Disse elevene hadde liten forutsetning for å delta i samtalen om tekstene, til tross for at både faglærer og jeg prøvde å få ungdommene med i dialogen. De kunne svare på generelle spørsmål angående temaet i tekstene, stilt direkte til dem, men tok ikke initiativ til selv å delta i samtalen.

Det var elevene som hadde fått høy måloppnåelse som ønsket å ta ordet flest ganger, og reflekterte mest over innhold og tema (se vedlegg 4).

I undervisningen med ordkort ble disse brukt ved at de ble utlevert og forklart til hver enkelt elev (se vedlegg 1 og 2). Etter hvert hadde elevene så god kunnskap om oppgavene på kortene, at en grundig gjennomgang av hva det enkelte kortet etterspurte ikke var nødvendig.

Når teksten var lest ferdig startet enten norsklæreren eller jeg med å spørre den enkelte elev om hva han hadde funnet ut i løpet av tekstlesinga. Det oppsiktsvekkende var at alle elevene svarte på sin oppgave, i samtlige timer ordkortene ble benyttet. Etter at elevene hadde svart ble det ofte stilt oppfølgingsspørsmål til ungdommene. Stort sett klarte elevene selv å besvare oppfølgingsspørsmålene, men av og til fikk medelevene anledning til å utdype svarene. En morsom hendelse i en av øktene oppsto da en ellers så taus elev utbrøt entusiastisk, i det en annen elev skulle fortelle om sin oppgave: -Ikke la Per få fortelle om hovedpersonene i teksten! Da ødelegger han for spørsmålet jeg har laget! Som sagt tidligere så svarte alle elevene på sin oppgave når ordkortene ble brukt. Dette kan også leses ut fra registreringsskjemaene som ble brukt under observasjonen. I timene hvor det ble brukt ordkort deltok alle elever minst to eller flere ganger muntlig. Når vi observerte den muntlige aktiviteten uten bruk av ordkort var det fra 3 til 5 av de «svake» muntlige elevene, som ikke tok, eller som ikke ønsket å ta ordet i øktene. Blant de muntlig «sterke» elevene var aktiviteten tilnærmet lik under begge undervisningsmetodene. Totalt antall registreringsstreker pr økt viser også at det var flere registreringer av ønsket muntlig deltakelse fra elevene under øktene med ordkort enn i øktene uten ordkort.

Til sammen gjennomførte vi opplegget med og uten ordkort i 6 undervisningsøkter. I tillegg brukte vi 1 økt til å gjennomføre spørreundersøkelsen.

### 5.1 Resultat av spørreundersøkelsen

Resultatet fra spørreundersøkelsen vil jeg presentere i form av tabeller hvor jeg ser på klassen i sin helhet. For å forsøke å få frem forskjeller i oppfattelsen av ordkort i undervisningen i forhold til måloppnåelse i norsk muntlig vil jeg også presentere resultatet isolert for disse gruppene. Slik svarte elevene på spørsmål 1, «Hvor godt liker du bruken av ordkort som undervisningsmetode?», og på spørsmål 2, «Hvor godt liker du tavleundervisning med tilfeldig utspørring av elever?»;

Tabell 1 Hele klassen:

Spørsmål Vurderingsskala	1. Hvor godt liker du bruken av ordkort som undervisningsmetode?	2. Hvor godt liker du tavleundervisning med tilfeldig utspørring av elever?
1 Svært dårlig		
2		2
3	2	3
4	3	4
5	8	7
6 Svært godt	3	
Totalt svart	16	16

Tabell 2 Høy måloppnåelse(Karakter 5-6 i norsk muntlig):

Spørsmål Vurderingsskala	1. Hvor godt liker du bruken av ordkort som undervisningsmetode?	2. Hvor godt liker du tavleundervisning med tilfeldig utspørring av elever?
1 Svært dårlig		
2		
3		
4		1
5	7	6
6 Svært godt		
Totalt svart	7	7



Tabell 3 Lav/middels måloppnåelse(Karakter 1-4 i norsk muntlig):

Spørsmål Vurderingsskala	1. Hvor godt liker du bruken av ordkort som undervisningsmetode?	2. Hvor godt liker du tavleundervisning med tilfeldig utspørring av elever?
1 Svært dårlig		
2		2
3	2	3
4	3	3
5	1	1
6 Svært godt	3	
Totalt svart	9	9

På spørsmål nr.4 skulle elevene krysse av om de var uenige eller enige i 5 påstander angående bruken av ordkort. Slik svarte elevene;

Tabell 4 Påstander angående ordkort

Påstand nr.	Påstand	Lav(kar.1-4)		Høy(kar.5-6)		Hele klassen	
		Enig	Uenig	Enig	Uenig	Enig	Uenig
1	Ordkort gjør at jeg blir mer muntlig aktiv i timen	9	0	5	2	14	2
2	Ordkort gjør at jeg blir mer muntlig passiv i timen	1	8	1	6	2	14
3	Ordkortene gjør at jeg føler meg tryggere på hva jeg blir spurt om	7	2	7	0	14	2
4	Ved bruk av ordkort blir flere med i den muntlige aktiviteten	9	0	7	0	16	0
5	Ordkort fører til bredere diskusjon om temaet som blir gjennomgått	8	1	6	1	14	2

## 6.0 Drøfting

Erfaringsmessig syntes vi det var smart å la de muntlig «svake» elevene få legge frem sine svar på ordkortene først. På denne måten unngikk vi at disse ungdommene svarte med å henvise til hva andre elever hadde svart tidligere. Dette blir også et ledd i det å tilpasse undervisningen på et individuelt nivå ved at de muntlig «svake» elevene fikk vist hva de kunne først, for deretter å la de muntlig «sterke» utdype svarene på et høyere nivå jfr. Nordahl.

Årsaken til at de muntlig «sterke» elevene fortsatt har flere antall svar i løpet av en time med ordkort enn de muntlig «svake» elevene, er at de øvrige elevene får lov til å utdype svarene etter at eleven som har ordkortet har svart (se registreringskjema for muntlig aktivitet ved bruk av ordkort, vedlegg 4). Hovedtendensen ble allikevel at de muntlig «svake» elevene ble mer muntlig aktive ved bruk av ordkort, uten at dette gikk utover aktiviteten til de muntlig aktive elevene.

Ved bruk av ordkort får alle elevene umiddelbar tilbakemelding på sine svar. De blir utfordret til å utdype, og reflekterer rundt sine tanker om svaret de har kommet frem til. Dette er en del av vurdering for læring, og bidrar til at elevene blir «tvunget» til å være påkoblet undervisningssituasjonen. Det blir ikke så lett å «lure» seg unna å svare, som i en «vanlig» undervisningstime/ leksegjennomgang som beskrevet ovenfor. Samtidig er det lettere for læreren å se hver enkelt elev, jfr. Befring. Alle elevene skal svare på sine ordkort, de kjenner systemet, som er forutsigbart og trygt for dem jfr. Maslows behovshierarki.

Ved å benytte ordkort vil det bli mer forutsigbart for eleven hva han blir spurt om. Ordkortet forteller hva eleven skal se etter i teksten, og det vil da gi eleven en større forutsetning for å svare riktig. Dermed vil sjansen for å svare riktig bli større enn frykten for å komme med et feil svar, jfr. Atkinsons modell for prestasjonsmotivasjon. Ordkortene er dermed med på å skape en forutsigbarhet og trygghet slik at eleven slipper å føle på frykt for å svare. Dette blir en del av behovet som Maslow beskriver som trinn to i sitt behovshierarki; Behovet for sikkerhet og trygghet.

Ordkortene er med på å legge til rette for positive læringsopplevelser for eleven. Ved å få svare på spørsmål som man er forberedt på vil eleven ha en mye større sjanse for å gi et riktig svar. Et riktig svar med positiv respons fra lærer og medelever gir en positiv energi til eleven,

jfr. Maslow og Befring. Dette kan være det som skal til for at eleven kommer inn i en positiv lærings- og utviklingsspiral. Ordkortene vil samtidig være med på å forhindre at eleven utfordres i å svare på noe som han ikke har forutsetninger for å svare riktig på. Slike negative situasjoner kan føre til en deprimerende pessimistisk grunnholdning med mangel på tro på egne ferdigheter. Befring (Kaldestad et.al, 2007) påpeker at anerkjennelse og oppmuntring er sentrale kjennetegn ved profesjonaliteten hos læreren. Tilbakemeldinger ved bruk av ordkort er med på å legge til rette for at barn skal få oppleve gleden av å få til noe. Dette beskriver Maslow i forklaringen på menneskers behov for anerkjennelse og respekt. Ordkortene vil dermed være med på å sette eleven i et positivt lys, samtidig som eleven opplever en positiv fokusering fra lærerens side.

Under gjennomføringen med ordkortene tilpasset vi kortene slik at elevene skulle få utfordring på sitt faglige nivå. Faglærer viste her god didaktisk kompetanse, jfr. Bergkastet, ved at hun fra en gjennomføring med ordkortene til neste gjennomføring vurderte hver enkelt elevs nivå og behov, deretter ga hun eleven ordkort som passet elevens nivå, men som samtidig var utfordrende for eleven. Elevene fikk slik utviklet sin proksimale utviklingszone, jfr. Vygotsky, både innenfor det faglige emnet og på det muntlige plan. Slik ble det også gradvis opparbeidet en selvtillit til å svare foran resten av klassen, jfr. Befring, Atkinson. Dette kan også relateres til Bruners stillasbygging ved at eleven får litt mer utfordrende kort for hver gang. Samtidig får eleven tilbakemelding rett etter besvarelsen i form av ros for det som han har funnet ut, og veiledning for videre refleksjon gjennom oppfølgingsspørsmålene jfr. Bandura. Selv om ikke eleven selv greier å utdype svarene, får han gjennom de andre elevenes besvarelse på spørsmålene hjelp til å utvikle sin forståelse av temaet. Ved å gi eleven ros og respons på sin besvarelse umiddelbart så vil eleven føle en anerkjennelse på at det han har gjort er bra. Samtidig vil eleven oppleve en positiv mestringsfølelse og ikke minst vil han føle seg sett av læreren. Dette er viktig for at eleven skal utvikle selvtillit både til læreren og til muntlig aktivitet jfr. Befring. Under en av timene hvor vi brukte ordkort så jeg at en elev ble veldig glad og stolt når faglærer roste han for et godt gjennomtenkt svar. For denne eleven så jeg at det styrket hans selvtillit i forhold til den muntlige aktiviteten. Han var en av de som ikke tok ordet når det var ordinær leksegjennomgang og han deltok heller ikke aktivt når vi brukte ordkort kun når han ble spurt i forhold til sitt ordkort. Men, etter denne episoden da han fikk ros og positiv anerkjennelse svarte han også på oppfølgingsspørsmål. Han hadde, slik jeg ser det, opplevd mestring og fikk mer selvtillit av det. Slik sett kan vi si at elevens selvbilde i den aktuelle situasjonen var bedret slik som Bø beskriver i sin teori om aspirasjon.

I resultatet fra spørreundersøkelse ser jeg at elevene likte bruken av ordkort godt sammenlignet med utspørring etter tavleundervisning. Blant de sterke elevene er det ikke veldig stor forskjell på hvilken av de to undervisningsformene de liker best. Forskjellen ligger hos elevene med lav måloppnåelse. Her svarer 1/3 at de liker bruken av ordkort svært godt samtidig som ingen av dem sier at de liker undervisningsmetoden dårlig (se tabell nr.3). I den samme gruppen er det ingen som krysser av for at de liker tilfeldig utspørring svært godt. Men her er det to elever som sier at de liker tilfeldig utspørring dårlig. Ser vi på tabell 4, besvarelsen av påstandene, ser vi at alle elevene med lav måloppnåelse sier seg enig i at ordkort gjør dem mer muntlig aktiv. 8 av elevene i denne gruppen svarer da også at de er uenige i at ordkort gjør de mer passive. At en elev har krysset av for at ordkort gjør ham både aktiv og passiv er jeg usikker på grunnen til, men tenker at det sannsynligvis er en feilavkrysning i en av rutene. I blant de som har høy måloppnåelse er det 2 av 7 som krysser av for at de er uenige i at ordkortene gjør de mer aktive i timene. Når jeg ser på observasjonsskjemaene ser jeg at dette er de to elevene som er mest aktiv i den muntlige aktiviteten generelt. Dette gjelder både med og uten ordkort. Det stemmer at de får ordet litt mindre i timer med ordkort, men de er fortsatt de som slipper til mest. Grunnen til dette er at de er flinke, og ivrige, til å svare på oppfølgingsspørsmål som stilles til de andre elevene. Nå er det bare en av disse to som sier at han blir mer passiv ved bruk av ordkort, og dette kan tolkes slik at han kanskje ikke føler at det har noen stor betydning om undervisningen foregår med eller uten ordkort. Den andre eleven har skrevet ned en begrunnelse for hvorfor hun krysser av at hun er uenig i at ordkortene gjør henne mer aktiv. Dette er hva hun skriver; *«Jeg får bare snakke litt i løpet av timen når det er min tur og jeg må vente 15/16 av tiden»*. Samme elev krysser også av for at hun er uenig i at det blir en bredere diskusjon om temaet som blir gjennomgått ved bruk av ordkort. Dette begrunner hun med; *«alle fokuserer på sin ting og ikke på alt. Derfor ingen diskusjon»*.

I forhold til delproblemstillingen som etterspør om både faglig sterke og faglig svake elever vil ha utbytte av denne undervisningsformen, sier observasjonen og svarene fra spørreundersøkelsen at det er positivt for gruppen sett under ett. Men det er altså en elev som helt tydelig ikke føler det slik. For henne er kanskje ikke ordkort den beste undervisningsmetoden. I og med at denne eleven har høy måloppnåelse med karakter 6- i norsk muntlig så er det slik jeg ser det ikke noe skadelig for henne å delta i denne aktiviteten. Når observasjon samtidig viser at hun er en av de mest aktive også ved bruk av kortene tolker jeg det slik at hun mer sitter med denne følelsen ut ifra at hun ønsker å være enda mer aktiv.

Man kan jo da stille seg spørsmålet om hun er med på å gjøre undervisningen positiv for hele klassen? Hva med følelsen av å bidra til at de andre skal oppleve mestring. Hva med de andres behov i forhold til sine egne behov jfr. Maslow?

I den ene delproblemstillingen min spør jeg om bruk av ordkort vil føre til et mer aktivt læringsmiljø. Min erfaring fra observasjonen i klasserommet sier at det ble en større aktivitet i timene med ordkort. Alle elevene svarte på spørsmål, og det ble en bredere diskusjon i klassen i disse timene. I besvarelsen av påstandene i spørreskjemaet svarer også alle elevene at de er enige i at ordkort fører til at flere blir med i den muntlige aktiviteten. Nesten alle sier også at de er enige i at ordkortene fører til en bredere diskusjon om temaet som blir gjennomgått. Grunnen til at det blir en større aktivitet ved bruk av ordkort, ser jeg i en sammenheng med at flere elever føler seg tryggere i denne undervisningssituasjonen gjennom at det blir mer forutsigbarhet. Elevene tør å være mer deltakende jfr. Atkinson prestasjonsmotivasjon og Maslows behovshierarki. Samtidig vil jeg anta at den formative vurderingen som blir gitt underveis, når elevene svarer, sammen med ros og annerkjennelse jfr. Befring for gode svar og aktiv deltakelse gjør at elevene føler seg tryggere i situasjonen. Ved at eleven over tid føler at han blir mer og mer deltakende i den muntlige aktiviteten vil han også føle at han er med på å bidra til aktiviteten og dermed føle seg mer verdsatt og akseptert jfr. Dysthe.

## 7.0 Oppsummerende konklusjon

Jeg ser at bruk av ordkort er et fint alternativ til andre læringsformer, for å få økt den muntlige aktiviteten i en klasse. Undervisningsformen er godt likt av muntlig svake og sterke elever. Mine observasjoner sier at ordkortene var med på å heve den muntlige deltakelsen hos de muntlig «svakeste» elevene. Samtidig fikk også de muntlig «sterke» elevene et godt utbytte av undervisningsformen. Elevene med høy måloppnåelse i norsk muntlig var like muntlig aktive ved bruk av ordkort, som i andre undervisningsformer.

Denne undersøkelse ble gjort i en kort periode, med en liten klasse på bare 16 elever. Derfor blir dette et for smalt og begrenset resultat til at jeg kan konkludere med at ordkortene kan øke aktiviteten. Om undervisningen med ordkortene fører til et mer aktivt læringsmiljø kan jeg ikke gi et eksakt svar på, men jeg tror at den vil bedres ved å benytte denne undervisningsmetoden regelmessig over tid. Metoden er forutsigbar, og alle elevene får lik

mulighet til å uttrykke seg muntlig i løpet av en undervisningsøkt. I tillegg vil hver enkelt elev føle seg sett av læreren.

Selv om undersøkelsen ga positive signaler på at den muntlige aktiviteten bedret seg i min forsøksklasse, trenger ikke dette å stemme for andre klasser. Jeg tolker mine resultater såpass positive at jeg vil benytte meg av undervisningsformen i mitt læreryrke, og anbefaler gjerne andre pedagoger å bruke ordkort i undervisningen.

## Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010) *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Audunson, R. (2009): Forelesning: *Observasjon som metode*.
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2013) *Klasseledelse. Varme og tydelighet*, Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Bjørndal, C.R.P. (2008) *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bø, I. (2011). Aspirasjoner hos barn. Begrepet som forsvant. *Bedre skole* 3/2011.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. *Dialog, samspel og læring*, s. 33 – 72. Oslo: Abstract Forlag.
- Imsen, G (2008) *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaldestad, O.H., Reigstad, E., Sæther, J. & Sæthre, J.(red), 2007: *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T (2009). *Eleven som aktør- fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T., (2009) *Livet i skolen 1. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Refsahl, V.: Forelesing: *Leseforståelse*. Planleggingsdag i Rissa kommune 25.01.12
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G.(2007): *Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonslæringsprosjekt*. Tidsskriftet "FoU i praksis", 1, 1, 25-43.
- Tiller, T.(2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Andreassen R. A, 2007: *Aksjonslæring som teoretisk referanseramme*. Hentet 3. desember 2012 fra [http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=48038&epsplan\\_guage=NO](http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=48038&epsplan_guage=NO)
- Kristiansund kommune (udat.). *Motivasjon*. Hentet 21.februar 2013 fra

<http://www2.www.kristiansund.no/hovedvernombud/motivasjon.html>

Utdanningsdirektoratet(udat.). *Vurdering for læring, om vurdering og læring*. Hentet 27. mars 2013 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>

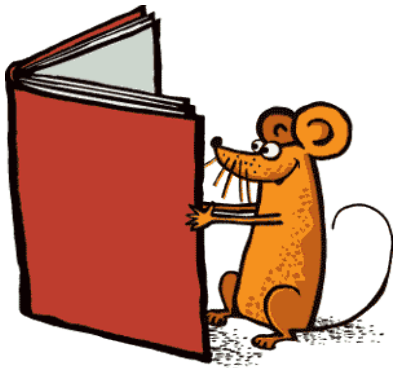
Utdanningsdirektoratet(udat.). *Kompetansemål i norsk etter 10.trinn*. Hentet 27. mars 2013 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316>

[http://www.google.no/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/-2Dqhto8pX-s/T3b-YgS6DSI/AAAAAAAAABA/kBPOo9Sz0N8/s1600/Maslow%2BBehovspyramide.jpg&imgrefurl=http://oddpetters.blogspot.com/&h=1168&w=1052&sz=133&tbnid=6aZQODiBkSwRMM:&tbnh=90&tbnw=81&zoom=1&usg=\\_\\_4o6C\\_wd4CWM1kybhit3fRx4HMP4=&docid=FyecFdtw0vuDuM&hl=no&sa=X&ei=YcNSUf7yDaOA4gSYw4DADA&sqi=2&ved=0CDoQ9QEwAQ&dur=2788](http://www.google.no/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/-2Dqhto8pX-s/T3b-YgS6DSI/AAAAAAAAABA/kBPOo9Sz0N8/s1600/Maslow%2BBehovspyramide.jpg&imgrefurl=http://oddpetters.blogspot.com/&h=1168&w=1052&sz=133&tbnid=6aZQODiBkSwRMM:&tbnh=90&tbnw=81&zoom=1&usg=__4o6C_wd4CWM1kybhit3fRx4HMP4=&docid=FyecFdtw0vuDuM&hl=no&sa=X&ei=YcNSUf7yDaOA4gSYw4DADA&sqi=2&ved=0CDoQ9QEwAQ&dur=2788)



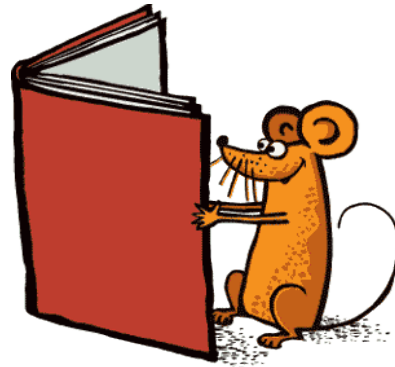
Vedlegg 1 Ordkort om handling, personer, etc.

**Handling**



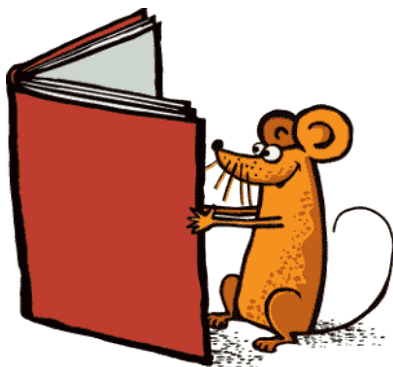
Hva handler teksten om?

**Personene**



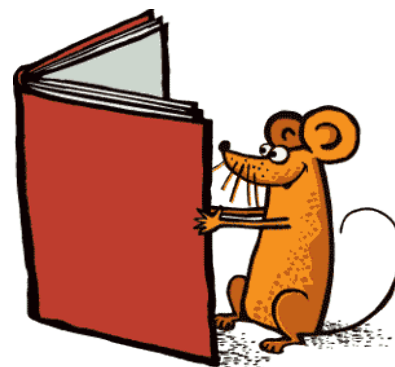
Beskriv hovedpersonene!

**Miljø**



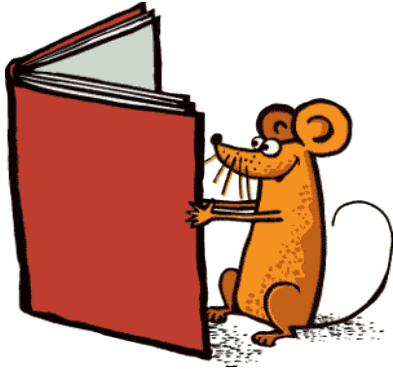
Hvor foregår handlingen?  
Beskriv miljøet!

**Hvordan er teksten  
fortalt?**



-Jegperson?  
-Han/hun?  
-Nåtid?  
-Fortid?

## Litterære virkemidler



Finner du noen litterære virkemidler?

- Gjentakelse
- Sammenligning

osv

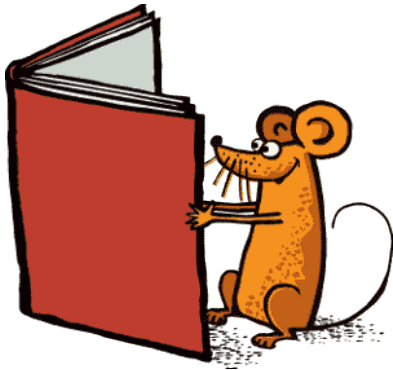
## Teksten



Hvordan er teksten skrevet?

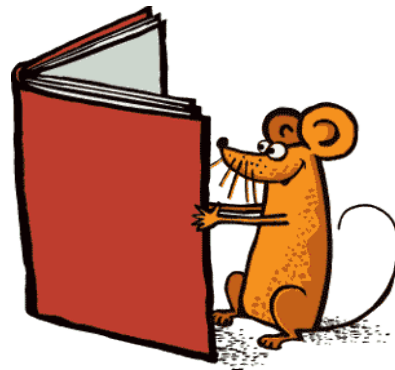
- Dialog?
- Handlingsreferat?
- Tankereferat?

## Avsittsguide



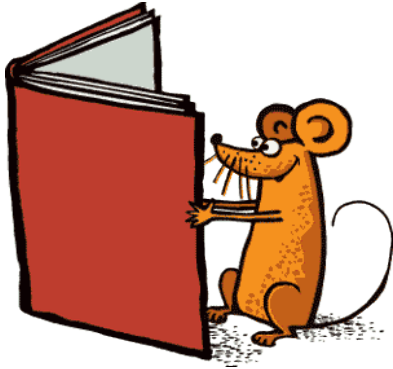
Finn et avsnitt i fortellingen du vil lese på nytt. Hvorfor vil du lese akkurat dette avsnittet? Er det noe morsom, trist, spennende?

## Opplyser



Finn et avsnitt i historien som skaper et bilde i hodet ditt. Hvilket bilde skaper det?

## Regissør



Lag et spørsmål fra teksten, som du stiller til resten av klassen

## Ordkunstner



Finn et ord i teksten som er

- Nytt
- Morsomt
- Merkelig
- Vanskelig
- Viktig

## Vedlegg 2 Ordkort om litterære virkemidler

### Tema



Hva er temaet i teksten?

Hva handler det om?

### Symboler



En person, et dyr eller en gjenstand  
kan stå for noe annet enn seg selv.

EKS:

Svart symboliserer døden

Et hjerte symboliserer kjærlighet

## Gjentakelse



Et ord, en setning eller en situasjon blir gjentatt flere ganger i teksten. Understreker noe viktig. Brukes i dikt, essay og noveller. I eventyr brukes ofte tre parallelle situasjoner. Gjentakelse må brukes bevisst.

## Kontrast



Betyr motsetning. Motsetninger fremhever hverandre. Liten -stor, varme -kulde. En kan også bruke kontrast mellom de ulike delene i en tekst. Harmoni – farlig/ nifst. Kampen mellom det gode og det onde.

## Sammenlikning



Å sammenligne noe med noe annet. Hensikt: å gi leseren en klar opplevelse av det som beskrives eller å skape indre bilder hos leseren. Mye brukt i dikt.

Eks.: Du er blek som en kveldsgrå murvegg.

## Metafor



Noe blir beskrevet med egenskapene til noe annet. En sammenligning uten ordet *som*.

Eks.: "Pusten hans var aluminium"

## Besjeling



Å gi naturen eller døde ting menneskelige egenskaper.

Eks.: "Mørket stirrer inn av vinduet"

## Rim



Når det siste ordet i to eller fler setninger rimer på hverandre, kalles det **enderim**

**Fullrim:** Eks. sang - gang

**Halvrim/ assonans:** seng - sang,  
varm - kald(vokalene er like)

## Bokstavrim



Når to eller flere ord begynner med samme konsonant eller ulik vokal

Eks.: Knut kjører veldig kjapt

Årle i old var det Yme bygde (Fra Voluspå)

## Linjedeling



- I tekster skriver vi linjene helt ut hvis vi ikke stopper for avsnitt.
- I dikt er linjene ofte kortere
- En setning kan gå over flere linjer
- Fremhever ord eller deler av setninger

## Gjentakelse



Et ord, en setning eller en situasjon blir gjentatt flere ganger i teksten. Understreker noe viktig. Brukes i dikt, essay og noveller. I eventyr brukes ofte tre parallelle situasjoner. Gjentakelse må brukes bevisst.

## Kontrast



Betyr motsetning. Motsetninger fremhever hverandre. Liten -stor, varme -kulde. En kan også bruke kontrast mellom de ulike delene i en tekst. Harmoni – farlig/ nifst. Kampen mellom det gode og det onde.

## Sammenlikning



Å sammenligne noe med noe annet. Hensikt: å gi leseren en klar opplevelse av det som beskrives eller å skape indre bilder hos leseren. Mye brukt i dikt.

Eks.: Du er blek som en kveldsgrå murvegg.

## Metafor



Noe blir beskrevet med egenskapene til noe annet. En sammenligning uten ordet *som*.

Eks.: "Pusten hans var aluminium"

### Vedlegg 3 Spørreskjema angående bruk av ordkort i undervisningen

Navn: \_\_\_\_\_

Opplysningen på skjemaet vil kun bli brukt i mitt arbeide med bacheloroppgaven.

1. Hvilken karakter har du i norsk muntlig?

Sett et kryss.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2. Hvor godt liker du bruken av ordkort som undervisningsmetode?

Sett et kryss på en skala fra 1-6, der 1 er svært dårlig og 6 er svært godt.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Begrunnelse: \_\_\_\_\_

3. Hvor godt liker du tavleundervisning med tilfeldig utspørring av elever?

Sett et kryss på en skala fra 1-6, der 1 er svært dårlig og 6 er svært godt.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Begrunnelse: \_\_\_\_\_

4. Er du enig eller uenig i disse påstandene?

Sett kryss

Påstand	Enig	Uenig
Ordkort gjør at jeg blir mer muntlig aktiv i timen		
Ordkort gjør at jeg blir mer muntlig passiv i timen		
Ordkortene gjør at jeg føler meg tryggere på hva jeg blir spurt om		
Ved bruk av ordkort blir flere med i den muntlige aktiviteten		
Ordkort fører til bredere diskusjon om temaet som blir gjennomgått		



## Vedlegg 4 Skjema for registrering av muntlig aktivitet i 10.klasse

Fag \_\_\_\_\_

Dato \_\_\_\_\_

Undervisningsform \_\_\_\_\_

En strek for hver gang eleven ønsker å ta ordet.

NAVN	ANTALL REGISTRERINGER	SUM AKTIVITET
Kaja		
Kristian		
Adrian		
Stine		
Magnus		
Lena		
Kjersti		
Janicke		
Gøran		
Nicklas		
Arne Pieter		
Kristian S		
Anne Signe		
Anders		
Silje		
Kim Roger		