

# Lese og skrive og regne er gøy...



Arbeid med begynneropplæring i lærerutdanningene ved  
Høgskolen i Nesna 2003-2007

Anne-Lise Wie (red.)

Pris kr. 160,-  
ISBN 978-82-7569-160-4  
ISSN 1501-6889  
2007, nr. 7

**Fredrikke**

Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

## Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

**Forord - noen ord om forsidebildet:**

***Man må jo ikke bestandig skrive bokstavene på papir.***

Landart - kunst i og av naturen. Det handler om å la seg inspirere av naturen, og bruke naturen som kilde til kunst. Naturen gir rom for lek og læring, kreativitet og fantasi.

De to syvåringene Sebastian og Einar var med og lagde bokstaver og grunnformer med steiner og skjell på stranda. De store o-skjellene som var vasket opp på stranda denne dagen innbød til å lage en sirkel. De fine hvite steinene var fine å lage rette linjer med. Bokstavene skulle ha ulike farger, så vi brukte mye tid på å samle sammen skjell i ulike farger, hvitt, brunt, gult og blått. ”Man må jo ikke bestandi skriv bokstavan på papir”, sa Sebastian, og det har han jo helt rett i!

Nesna, august 2007,

*Anne-Lise Wie*

## Innhold

<b>1. Innledning</b>	
av Anne-Lise Wie.....s.	3
<b>2. Hva handler GLSM-faget om? Å lese matematikk og regne i norskfaget?</b>	
av Anne-Lise Wie.....s.	5
<b>3. Uteskole, en arena for GLSM-faget</b>	
av Anne-Lise Wie og Njål-Vidar Traavik.....s.	10
<b>4. Knøtte fra Knøtteskogen - et storylineopplegg for en første klasse</b>	
av Arild Stenhaug, Arnt Yttervik og Camilla Karlsen.....s.	22
<b>5. Tale, lese og skrive på estetisk grunn - begynneropplæring for den praktisk-estetiske faglærerutdanninga</b>	
av Pauliina Heiskanen og Anne-Lise Wie.....s.	32
<b>6. Bokstavmakeriet - et undervisningsopplegg med lærer-i-rolle for småskolen</b>	
av Anita Karlsen, Susanne Haaberg og Veronica Løkås.....s.	40
<b>7. Carusos sang til månen - et undervisningsopplegg for fjerde klassetrinn</b>	
av Elisabeth Holstad, Dag-Arild Nordahl, Katrine Loftfjell og Anne-Lise Wie.....s.	47
<b>8. Lesefokus, stasjonsarbeid på Selfors</b>	
av Anne-Lise Wie.....s.	56
<b>9. Fingerhekling og matematisk kompetanse – en problemløsningsprosess</b>	
av Bente Solbakken.....s.	70
<b>10. Snøhulebyggedagen – en tekstskapingsprosess</b>	
av Anne-Lise Wie.....s.	77
<b>11. Bindalsprosjektet: Foreldre som en positiv ressurs i barns læring</b>	
av Kåre Ødegård.....s.	81
<b>12. Et gyllent triangel? Bruk av internett for å skape bedre kontakt mellom høgskolelektor, øvingslærer og studenter i praksis</b>	
av Anne-Lise Wie.....s.	94
<b>13. A visit to Putnam Heights Elementary School</b>	
av Anne-Lise Wie.....s.	105
<b>14. Litteraturliste.....s.</b>	<b>111</b>

# 1. INNLEDNING

Anne-Lise Wie - 2007

På begynnelsen av dette årtusenet fikk vi urovekkende resultater om norske barns lesekompetanse. PIRLS- og PISA-undersøkelsene viste at norske elever kom dårligere ut når det gjaldt lese- og skrivekunnskaper, enn barn fra andre nasjoner som det ville være naturlig å sammenligne seg med.<sup>1</sup> Dette ble et fagfelt som måtte styrkes. Ved Høgskolen i Nesna (HiNesna) ble **Lese- og skriveopplæringssertifikatet (LOS)**, et videreutdanningskurs utviklet og tilbudt. Forlagene ga ut ikke mindre enn ti nye ABC-verk i 2002,<sup>2</sup> og allmennlærerstudiet ble gjennom den nye rammeplanen av 2003 styrket med et nytt fag, **Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM)**.<sup>3</sup> Det sterke fokuset på emnet har ved HiNesna resultert i flere spennende prosjekter, både i regi av faglærere og av studenter. Vi vil her gi en presentasjon av en del fagstoff som er utviklet ved HiNesna i denne perioden.

GLSM-faget representerer en ny tankegang, at to fag som tradisjonelt sett har vært atskilt skal legges inn under den samme overbygningen. Hvorfor spørres det i artikkelen "Hva handler GLSM-faget om? Å lese matematikk og regne i norskfaget?" Gjennom undervisning i faget GLSM har studentene på allmennlærerutdanninga på HiNesna fått prøvd ut ulike metoder. Både uteskole og storyline har vært utgangspunkt for arbeid med grunnleggende opplæring. Studentenes arbeid presenteres gjennom to artikler, den ene er skrevet av studentene Arild Stenhaus, Arnt Yttervik og Camilla Karlsen.

Den praktisk og estetiske faglærerutdanninga (PELU) fikk ikke en fordypning tilsvarende GLSM med den nye rammeplanen. Lese- og skriveopplæring behandles gjennom norskfaget.<sup>4</sup> På HiNesna ønsket vi å gi begynneropplæringa større fokus, og det tverrfaglige emnet **Tale, lese og skrive på estetisk grunn (TLSE)** ble utviklet. Temaet presenteres nærmere før studentene Anita Karlsen, Susanne Haaberg og Veronica Løkås forteller om sitt arbeid i praksis med lærer-i-rolle og Elisabeth Holstad, Dag-Arild Nordahl og Katrine Loftfjell om hvordan de arbeidet med musisering av en billedbok.

**Lesefokus** er en stasjonsarbeidsmetode som ble utviklet på Selfors barneskole, den tar blant annet utgangspunkt i arbeid av Arne Trageton, Liv Engen og Carol Santa. Artikkelen er

---

<sup>1</sup> Senter for leseforskning 2003, s. 9

<sup>2</sup> Traavik 2002

<sup>3</sup> UFD 2003a, s. 21

<sup>4</sup> UFD 2003b, s. 25

skrevet i nært samarbeid med de to lærerne som står som hovedansvarlig for utviklingen av metoden, Mette Meidell og Torunn Bjørkmo fra Selfors barneskole.

Faglærerne ved HiNesna oppfordres til å hospitere i skoler eller barnehager for å gjøre seg bedre kjente med det praksisfeltet våre studenter utdannes for. Her forteller to av våre faglærere om noen av sine erfaringer fra hospitering i småskolen. Bente Solbakken forteller om fingerheklings og **problemløsning som metode** i matematikkopplæringa i to tredjeklasser, og Anne-Lise Wie beskriver en **tekstskapingsprosess** med utgangspunkt i en andreklasser.

Gjennom Læreplanen av 2007, Kunnskapsløftet (LK07) stilles det større krav til at foreldresamarbeid i skolen. De foreløpige resultatene fra et større forskningsprosjekt om forelderinvolvering i skolen gjennomført av Norut AS, "Learning environment and cultural encounters in school: A study of parental involvement in lower secondary school", viser at det er langt fram til dette blir en realitet.<sup>5</sup> **Foreldrene som faglige veiledere: Bindalsprosjektet** er ett prosjekt som har som mål å utvikle samarbeid mellom foreldre, lærere og bibliotek om elevens lese- og skriveutvikling. Kåre Ødegård gir oss en presentasjon av prosjektet. Boka **Døråpneren** utviklet av Terråk skole i Bindal kommune er en praktisk håndbok med innføring i en metode som har vært brukt i prosjektperioden, den anbefales alle som ønsker å lære mer om metodene.<sup>6</sup> Både dette prosjektet og Lesefokus har sitt utspring i studiet LOS.

For å utvikle en helhetlig lærerkompetanse oppfordrer Rammeplan for allmennlærerutdanninga av 2003 til et tettere samarbeid mellom praksisfelt og høgskole.<sup>7</sup> "Et gyllent triangel?" handler om utviklingen av **grupperom** som en ny samarbeidsform mellom høgskole, grunnskole og studenter i forbindelse med praksis.

Å besøke ulike skoleslag i inn- og utland kan være både interessant og lærerikt. Den siste artikkelen er et reisebrev der Wie forteller om et skolebesøk på en barneskole i USA, der blant annet Carol Santas Early Steps metode ble brukt.

---

<sup>5</sup> Jakobsen 2007

<sup>6</sup> Terråk skole 2007

<sup>7</sup> UFD 2003, s. 7

## 2. HVA HANDLER GLSM-FAGET OM?

### Å lese matematikk og regne i norskfaget?

Anne-Lise Wie – 2007

*GLSM-faget representerer en ny tankegang, at to fag som tradisjonelt sett har vært atskilt skal legges inn under den samme overbygningen. Dette danner utgangspunktet for denne artikkelen der det tverrfaglige i de to fagene søkes å synliggjøres.*

”Skriftspråklig og matematisk kompetanse er viktig for å kunne fungere godt i et skole- og samfunnsliv som stiller store krav til barn, unge og voksne på disse områdene” står det i rammeplanen for faget **Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM)**.<sup>8</sup> I vår alminnelige skolehverdag er matematikk og norskfaget lagt til hver sine timer, og for noen kan det være kunstig at vi i allmennlærerutdanningen nå opererer med et fag der de to fagene skal kombineres, eller?

### Norsk i matematikktimen og matematikk i norsktimen

Mens det er ganske selvsagt at språk og skriftspråk er viktig i alle fag, også matematikkfaget, er det ikke like lett å forstå at regning ikke bare er noe rent matematikkfaglig. Men i plan for norskfaget i Læreplanen av 2006 (LK06) står det at ”Å kunne regne i norsk er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. ...”<sup>9</sup>

Når vi lærer et nytt språk, enten det er et fremmedspråk, skriftspråket eller det matematiske symbolspråket, vil innlæringen gå over tid. I denne perioden vil vi trekke med oss elementer fra det språket som allerede er etablert. Vygotskij bruker begrepene språk av første og språk av andre orden for å beskrive dette. Språk av første orden mestrer vi, mens språk av andre orden enda ikke er automatisert. Barnets talespråk er språk av første orden. Det matematiske symbolspråket er språk av andre orden inntil det er etablert som et språk av andre orden. Denne prosessen har mange fellestrekk med hvordan barn lærer å lese og skrive. Når barnet lærer å lese vil avkodingen få størst fokus i begynnelsen, etter hvert som lesingen automatiseres vil forståelsen for innholdet i teksten øke. Talespråket legger grunnlaget for

---

<sup>8</sup> UFD 2003a, s. 21

<sup>9</sup> KD 2006, s. 48

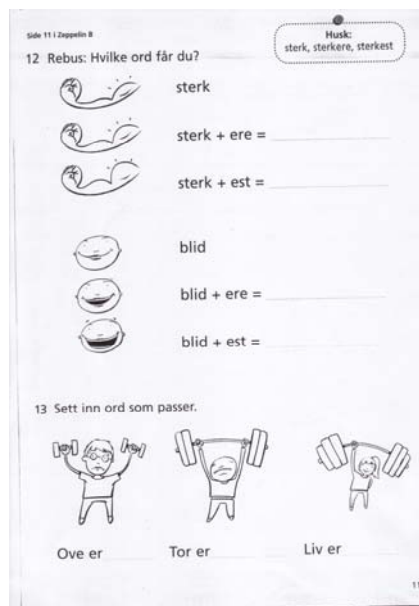
begge deler. Arbeid med språkstimulerende aktiviteter for å utvide barnets vokabular er sentralt både i forhold til matematikk- og norskfaget.<sup>10</sup>

I ill. 1 ser vi en helt vanlig matematikkoppgave fra en helt vanlig matematikkbok. For oss som voksne er det helt logisk at vi begynner øverst til venstre og ”følger leseretningen” når vi ”leser” regnestykket. Hvorfor er det sånn egentlig? Jo, fordi vi har lært at det er den vanlige leseretningen. Flersifrede tallord bygges alltid opp på samme måte, sifferet som står ytterst til venstre markerer hundre, så kommer tierne, og helt til høyre - enerne.

Ofta vil barn som er dårlige lesere få problemer med matematikken når de kommer opp på mellomtrinnet, der de må lese informasjonen i matematikkboka for å kunne løse regnestykkene. Vi forventer at elevene skal beherske lese- og skrivekunsten i matematikken, som i alle andre fag i norsk skole.



III. 1



III. 2

III. 2 er fra ei norsk bok, her brukes tegnene + og = for å konkretisere bøyning av adjektiv. Med andre ord, vi trekker inn begreper fra begge fag i begge fag. Og så sier vi at det er en rein norsktime eller en rein matematikktime...

<sup>10</sup> Hekneby 2003, s. 28, Solem og Reikerås 2001, s. 18.



## Matto – matematikk er gøy

I rammeplanen står det at ”studentene skal kunne (...) utnytte temaorganisering og lekpregede aktiviteter til å styrke denne opplæringen”.<sup>11</sup> En matematikkaktivitet som også stiller krav til skriftspråklige ferdigheter som er midt i blinken for dette er **Matto**.

Matto er en artig lek der elevene skal lage regnefortellinger, som ikke skal være mer kompliserte enn at de kan bruke hoderegning når de regner ut svaret. Regnefortellingene skrives ned på et ark, svaret må stå på baksiden. Læreren tar fortellingene inn, og sjekker at regnestykkene er mulige å svare på og at svarene stemmer. Har noen skrevet regnefortellinger med et upassende innhold lukes disse ut med en gang, uten videre kommentarer.

### Eksempel på regnefortellinger laget av ulike aldersgrupper

Selv om barna ikke har knekt skrivekoden enda, kan de lage sine egne regnefortellinger, og formidle dem på *sin* måte.<sup>12</sup> Her har barnet tegnet sin regnefortelling og læreren har skrevet ned det barnet har diktert.



Det var en gang en elg, som bodde i en skog. Elgen hadde 10 venner i skogen sin. En dag elgen og 5 av vennene var ute for å finne mat, skjedde det noe skummelt. Det elgene ikke visste var at jegeren lurte i buskene. PANG, PANG PANG!!! Elgen ble livredd. 3 av vennene hans lå på bakken. De var døde. Hvor mange venner hadde elgen igjen? (7)<sup>13</sup>

<sup>11</sup> UFD2003a, s. 21

<sup>12</sup> Mer om forholdet tegning – skrijving i kapittel 5.

<sup>13</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe E

Hans bor i Nygata 3 og Kari i Skoleveien 8. De har funnet ut at de bruker 20 minutt på å gå til hverandre, og 10 når de sykler. Dersom begge starter å sykle samtidig hjemmefra, hvor lang tid tar det før de møtes? (5)

På vei fra Leirfjord til Mosjøen kjører vi forbi et skalldyroppdrett. Det er fire rader med fem bøyer i hver. På alle utenom en av bøyene er det 100 blåskjell, på den siste er det 110. Hvor mange er det til sammen? (2010)

### Videre arbeid med regnefortellingene

Nå tar alle elevene opp hvert sitt nye ark og lager et rutenett, fire ganger fire eller fem ganger fem ruter eller liknende. Læreren kan også kopiere opp ferdige ark med rutenett på, se eksempel på neste side.

Lærer leser opp svarene fra oppgavene, elevene fyller tallene inn i rutenettet sitt, hulter i bulter. Her er det ikke lov å følge skriveretningen og begynne i venstre hjørne. På denne måten blir alle arkene forskjellige.

Det neste som skjer er at læreren leser regnefortellingene høyt, elevene regner ut svaret i hodet, og setter en kryss i den ruta der svaret står. Når de får krysset ut alle tallene i en rekke, vannrett eller loddrett, roper de (nesten som på bingo): "*MATTO, matematikk er gøy*". Så kan de få en liten premie, for eksempel et klistremerke, og så fortsetter man kanskje litt til.

## MATTO, MATEMATIKK ER GØY


## **Kreativ matematikk eller kreativ skriving?**

Jeg kaller det kreativ skriving, vi bruker matematikk som igangsetter for å skape tekster. Teksten bør være kort og oppgaven er grei å forstå. Alle tekstene skal leses høyt. Det er mange motivasjonsfaktorer for skriving her. Det er selvsagt også matematikk, ungene må regne mye i hodet i løpet av timen, både når de lager regnefortellingene sine, og når de regner dem ut. Det fine er jo at uansett hvilken klasse du gjennomfører dette i, så får regnestykkene rett vanskelighetsgrad. Artig er det, det er helt sikkert!

## **Sluttord**

I den neste artikkelen om uteskole viser vi til Krille Krulle,<sup>14</sup> en matematikklek der elevene bruker kroppene til å lage tall eller figurer. Denne leken er til forveksling lik den leken som lekes i norskfaget, der elevene lager bokstaver med kroppene sine. Matematikktimene og norsktimene kjøres tradisjonelt hver for seg. Kan grunnen være at vi ikke er vant til å se hvor mye de har til felles? Kanskje det er et mål for GLSM-faget å vise slektskapet mellom fagene?

---

<sup>14</sup> Gravanès og Bones: Den matematiske ryggsekk 1. trinn s. 9.

### 3. UTESKOLE, EN ARENA FOR GLSM-FAGET

Anne-Lise Wie, Høgskolen i Nesna og Njål Vidar Traavik, Høgskolen i Bergen - 2006.

*Gjennom GLSM-faget ønsket faglærerne å gi studentene erfaring med lekbaserte undervisningsmetoder som kunne være tverrfaglig, ved første gangs gjennomkjøring valgte vi å fokusere på Uteskole. Denne artikkelen er tidligere publisert i 2006 på det nasjonale nettstedet for Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring i lærerutdanninga, <http://glsm.hist.no/nesna.php>*

Anne-Lise Wie - 2007

Lesing, skriving og forståelse for matematikk er grunnleggende kunnskaper, de aller første byggesteinene i det store huset som våre barn begynner bygginga av ved skolestart. Dersom grunnmuren ikke er sterk nok, raser hele huset sammen. Det barnet som ikke kan lese, skrive eller som ikke behersker matematiske kunnskaper godt nok, faller tidlig av lasset i sin videre skolegang. Alle fag i skolen, all informasjon i samfunnet rundt oss, bygger på skriftspråket og tallsystemet.

Leiken er barnas naturlige læringsarena. I leik trener og utvikler barn motoriske ferdigheter såvel som sosiale, språklige og intellektuelle ferdigheter. Der deltar barnet på sine egne premisser og finner utfordringer som ut fra deres egne forutsetninger er stimulerende. I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (L06), står det under matematikkfaget at ”opplæringen veksler mellom utforskende, lekende, kreative og problemløsende aktiviteter og ferdighetstrening”,<sup>15</sup> og under kompetansemål for norskfaget, andre klasse at eleven skal kunne ”leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer”.<sup>16</sup> Hvor finner vi den mest naturlige leken? I hvert fall ikke inne i klasserommet. Den beste leken finner vi utendørs. Uteskole gir stort rom for lek, både fri leik og styrt leik. I Jordets bok **Nærmiljøet som klasserom**, blir begrepet uteskole definert slik:

---

<sup>15</sup> UFD 2005, s. 23

<sup>16</sup> UFD 2005, s. 9

Uteskole handler om å aktivisere **alle skolefagene** i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og nærmiljøet i nærmiljøet.<sup>17</sup>

Det nye faget i Allmennlærerutdanninga, ”Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring” (GLSM), har et innhold som gjør at faget er som skapt for uteskole. *Arbeid med begreper og ordforråd, arbeid med lesing, skriving og matematikk i og på tvers av fag* er to av hovedpunktene i målene for Rammeplanen for GLSM-faget<sup>18</sup>. Ved første gjennomføring av GLSM-faget ved Høgskolen i Nesna ble uteskole valgt som læringsarena eller arbeidsmåte<sup>19</sup>.

### **Uteskole - en naturlig læringsarena**

Når vi snakker om den grunnleggende lese-, skrive- og matematikkundervisning tenker vi først og fremst på de aller minste skolebarna, 6-7-åringen. Dette er en periode hvor barnet gjennomgår en kraftig vekst, det vokser ut av den lubne småbarnsformen, kroppen blir mer langlemmet og hengslet. Barnet må tilpasse seg sin nye kropp, med lengre armer og lavere tyngdepunkt, muskler og bindevev skal tilpasses de nye kroppsdimensjonene. Barnet trenger mye tid til å bevege seg og bruke kroppen sin. Dersom barnets utvikling har gått normalt er de grunnleggende bevegelsene ferdig utviklet i 8-9-årsalderen. Men det kan være store forskjeller i utviklingen, og mange barn trenger å øve på de grunnleggende bevegelsene helt fram mot puberteten.<sup>20</sup>

Det er en sammenheng mellom et barns motoriske ferdigheter og evnen til å lære seg teoretiske kunnskaper. Det er ikke slik at «noen har det i hodet, andre har det i beina». Elever som er svake i kroppsøving er ofte samtidig svake i andre fag.<sup>21</sup> Barn med dårlig utviklet motorikk vil bli satt utenfor i barnas lek, og mister dermed en naturlig læringsarena.<sup>22</sup> Dårlig automatisering og koordinering av barnets bevegelser kan føre til konsentrasjonsproblemer. Det kan være vanskelig å gjøre to ting samtidig, som for eksempel å spise blyanten samtidig som man skal oppfatte hvilke beskjeder læreren gir. Det sier litt om hvor mye fysisk aktivitet har å si for barnets konsentrasjons- og læringsevne. Meningsfylt fysisk aktivitet som fører til motoriske framskritt for den enkelte elev, vil gi selvtillit hos den eleven og skape motivasjon

---

<sup>17</sup> Jordet 1998, s. 24

<sup>18</sup> UFD 2003a, pkt. 3.2

<sup>19</sup> Jordet 1998, s. 24

<sup>20</sup> Jagtøien og Hansen 2000, s. 90-91

<sup>21</sup> Jagtøien og Hansen 2000, s. 99

<sup>22</sup> Jordet s. 157

som kan virke positivt inn på læringen i andre fag. Det er derfor viktig å stimulere den sansemotoriske utviklingen hos alle elever. ”Uteskole gir barna frisk luft og fysisk utfoldelse, og fordi sanseinntrykkene er så varierte og utfoldelsesmulighetene så mange stimuleres barna til lek og fysisk utfoldelse.”<sup>23</sup>

## **Hovedtanker bak dagens uteskolepedagogikk**

De siste årene har uteskole blitt en mer og mer vanlig arbeidsmåte i den norske skolen. Fra slutten av 1990-årene og fram til i dag, har vi sett stadig nye eksempler på skoler som på en vellykket måte bruker uteskole. Men hva ligger egentlig til grunn for en slik pedagogikk?

Uteskole handler om å våge seg ut av klasserommet og heller bruke naturen og nærmiljøet som læringsarena. Tankene og begrunnelsene bak denne typen pedagogikk er flere. Først og fremst kan vi trekke fram samfunnsutviklingen som et argument for å bruke uteskole i undervisningen. Utviklinga av samfunnet har gått i retning av at barn stadig får dårligere tilgang på naturelement i nærmiljøet. Men gjennom å sette uteskole på timeplanen, står skolen fram som en motpol mot en slik utvikling. Både L97 og L06 fremhever at skolen skal drive en aktivitets- og opplevelsesorientert undervisning, mellom annet gjennom bruk av uteskole. Begrunnelsen er at dette vil fremme både elevenes læring, og deres trivsel på skolen. ”Lokalsamfunnet, med dets natur og arbeidsliv, er selv en vital del av skolens læringsmiljø”.<sup>24</sup> I tillegg understreker læreplanene hele veien at skolen skal handle mer om *å gjøre*. Her retter vi oss over på den tredje begrunnelsen for å ta i bruk uteskole i undervisningen, nemlig læringspsykologien.

Uteskolepedagogikken stemmer godt overens med mye av den kunnskapen vi har om hvordan læring skjer. Både Piaget og Vygotsky sine teorier er i tråd med dagens uteskolepedagogikk. De ser på læring som en aktivitet, altså noe man gjør. For begge handler dermed læring om å skape mening ut fra en aktivitet, og videre få barna til å se sammenhengen mellom fagenes verden og virkeligheten. Bruk av uteskole kan være en god måte å oppnå dette på. Dewey er først og fremst er kjent for sin aktivitetspedagogikk, som kort fortalt går ut på at barnet må være aktivt for å lære noe. Dewey hadde lite til overs for akademisk fagkunnskap, og den strenge faginndelingen i skolen. Modellering, produktskapning, undersøkning og eksperimentering, var imidlertid aktivitetsformer Dewey fant verdifulle. I følge Dewey var filosofien den at om elevene skulle lære noe som helst, måtte de

---

<sup>23</sup> Jordet 1998, s. 151

<sup>24</sup> UFD 2005, s. 17.

gjøre det gjennom sine egne erfaringer. Slik han så det, kunne ikke barna utvikle fullverdig kunnskap uten erfaring.<sup>25</sup>

I den tradisjonelle skolekonteksten legger en ofte vekt på at elevene skal løse ”lærebok-oppgaver”. Lite energi blir lagt i problemløsning på et høyere nivå, som krever at elevene aktivt integrerer delferdigheter og kunnskap i læringsprosessen. Dermed blir mye kunnskap i skolen ikke integrert i konteksten, men i stedet bundet til problemstillinger, slik en ser de i lærebøker, og slik de blir presentert i klasserommet. I en naturlig læringsarena er det trolig også lettere for læreren å stille autentiske spørsmål der elevene selv må tenke, fremfor spørsmål de rekonstruerer svaret på, direkte fra læreboken.

Nyttig kunnskap er kunnskap som en kan bruke til problemløsning i en naturlig sammenheng innenfor og utenfor skolen sine vegger. Kunnskap som ikke kan overføres fra en kunstig, konstruert læringsarena til en naturlig læringsarena, er ikke nyttig.

Skal vi forbedre undervisnings situasjonen og læringsvilkår i skolen, kan vi etter vår mening prøve å se etter ideer der læring skjer i mer naturlige kontekster. Under Læringsplakaten i Kunnskapsløftet står det at skolen skal ”sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” og ”legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte”.<sup>26</sup> Det gjør vi ved å bruke utemiljø og nærmiljø i undervisningen vår.

## **Uteskole et sted for utvikling av sosial kompetanse**

Før våre studenter skulle ut i GLSM-praksis, fikk de i oppgave å utarbeide forslag til undervisningsplaner for uteskole, som ble presentert for praksislærerne da de møttes. På alle skolene i distriktet er det lagt inn utedager, og praksislærerne stilte seg veldig positivt til studentenes planer. Men da studentene skulle gjennomføre undervisningsoppleggene sine støttet de på uforutsette problemer, ikke alle skolene brukte utedagene sine likt, og dermed hadde elevene andre forventinger til uteskolen. En praksisgruppe skriver at ”Uteskolen er relevant i undervisningssammenheng. Elevene stilte seg spørsmål om at det går an å ha undervisning ute, og det er tydelig at ikke elevene er vant med å ha undervisningen ute. Grunnen kan være at det er vanskelig å gjennomføre det på egen hånd, eller manglende lærerressurser. I småskoletrinnet på (denne skolen) er de flinke til å benytte seg av naturens områder, og det finnes mange fine uteplasser. Men det gjøres i form av turer og fri aktivitet eller lek. Årsaken

---

<sup>25</sup> Solerød 2005, s. 96

<sup>26</sup> UFD 2005 s. 5

til at vi ikke vil definere (denne skolen) som direkte uteskole, er fordi vi opplevde at deres utedag ikke faller sammen med vår definisjon av uteskole.”<sup>27</sup>

Dette gjelder nok for mange norske skoler, de bruker utemiljøet i en eller annen grad, men er det uteskole? Ofte er det snakk om ekskursjoner eller utedager der den frie leken har førsterang. Når vi bruker begrepet uteskole ser vi nok for oss en større grad av didaktisk planlegging bak utedagen. Men som enkelte øvingslærere har påpekt, at barna oppfordres til å bruke utemiljøet er viktig for både den sosiale og den fysiske utviklingen. Utedager kan gi barna mange og varierte erfaringer også i fri lek. Dette er med og styrker klassemiljøet, og det enkelte barnets sosialiseringsspross. Dette blir også påpekt av Jordet som i sin bok konkluderer med at uteskole med et omfang på 2-3 timer pr uke er et positivt innslag i skolehverdagen, som gir variasjon og sannsynligvis bidrar til økt trivsel på skolen.<sup>28</sup>

Forskjellen studentene peker på er likevel til stede. I hvor stor grad er dette et uttalt mål for utedagene? Studentene hadde i sin planlegging dette aspektet som mål for sin undervisning og skriver ”I den sosiale sammenhengen fungerte elevene godt. Gruppesamarbeidet fungerte blant elevene, og alle fikk delta aktivt, der ingen ble tapere. I gruppene la vi merke til at elevene viste respekt for hverandre, og de hadde forståelse for at andre i gruppa hadde en annen begrepsforståelse eller løsningsstrategi enn dem selv. På grunn av varierte oppgaver fikk elevene mestringsfølelse”.<sup>29</sup>

## Uteskole i praksis

Nå vil vi vise noen eksempler på hvordan studenter ved Høgskolen i Nesna, brukte uteskole som læringsarena i sin GLSM-praksis vinteren 2005. I sine evalueringer av denne praksisen, vektlegger studentene hvor viktig planlegginga og forarbeidet var for en god gjennomføring av det didaktiske undervisningsopplegget.

Veien fra skolen til turområdet kan bringe med seg mange utfordringer for læreren. En praksisgruppe hadde planlagt å bruke turen til å snakke litt om trafikkultur og trafikkregler. Klassen stilte med akebrett, ski og skyhøye forventninger da de skulle på tur. De var vandt til å være på tur, flinke til å kle seg ordentlig, og de kjente veien til turområdet. Så startet de, noen løp ”om kapp”, noen hadde ”sirup under skoene”, de med ski måtte gå en annen rute. I det hele tatt - en meget uoversiktlig gruppe, der studenter og lærere hadde mer enn nok med å fly rundt og passe på at alle var med, ingen tid til å stoppe og snakke om trafikkregler, noe

---

<sup>27</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe D.

<sup>28</sup> Jordet 1998, s. 184

<sup>29</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe D



elevene absolutt hadde hatt behov for. Studentene så dette som en nyttig erfaring. De fikk erfare hvor viktig forarbeidet er, å lære seg å kjenne klassen, og skaffe seg erfaring om hvilke forventninger elevene hadde til en utedag og å bruke tid til å forberede elevene på hva uteskolen skulle innholde, før de som studenter eller lærere satte i gang med et didaktisk opplegg utendørs.<sup>30</sup> Men i sin oppsummering konkluderer de med at elevene hadde en fin dag selv om undervisningsopplegget ikke gikk helt som planlagt, og det er jo også et viktig mål.<sup>31</sup>

”Den praktiske gjennomføringen føler vi ble en suksess på grunn av god planlegging og forarbeid. Dagen før naturstien var vi og sjekket forholdene og forberedte postene. Plasseringen av postene hadde vi lagt slik at vi fikk det materialet vi trengte til hver post i nærheten. (...) Vi føler at elevene fikk stort faglig utbytte av denne naturstien, noe som viste seg i elevenes egen evaluering på slutten av dagen. De lærte blant annet nye begreper som femkant og sekskant, i tillegg til at de fikk erfare matematikk i naturen. (...) Hvis det er noe jeg må sette fingeren på, må det være været. I etterpåklokskapens navn kunne vi kanskje unngått å danse regndansen kvelden før gjennomføringen.”<sup>32</sup>

”(Ute-)Dagen gikk knirkefritt mer eller mindre. Hvorfor gjorde den det? Jeg tror det har med å gjøre at vi startet en prosess lenge før vi skulle ut i praksis.”<sup>33</sup> Denne praksisgruppa hadde brukt tid på å observere i klassen, de tok i bruk den vanlige undervisningsformen i klassen, stasjonsundervisning,<sup>34</sup> utendørs. Litt andre typer oppgaver, og litt andre tidsrammer enn innendørs, men et system som elevene var kjent med. Dette var en andreklasser som hadde arbeidet mye med bokstavene og hadde mange lesekyndige, derfor konsentrerte studentene seg utendørs om matematiske begreper, tall og former.

En klasse skulle på tur til fjæra. Før de gikk ut hadde de arbeidet med ulike temaer som mengde, der de målte mengder av vann, og lengder, der de målte lengden på diverse gjenstander. De gjorde oppgaver med klokka, og de snakket om trafikk, og riktig påkledning. Til slutt ble elevene delt inn i grupper og hver gruppe fikk i oppgave å skrive et brev som skulle bli flaskepost. ”Elevene var positive til å skrive flaskepost, og hadde mange fantasier om hvor den kunne havne.”<sup>35</sup> Uteskolen var delt i tre økter. Først hadde studentene forberedt poster der elevene fikk arbeide med oppgaver knyttet til forarbeidet. De skulle gjette hvor mange liter eller desiliter en boks inneholdt, og så skulle de gå ned i fjæra og måle selv. De skulle gjette lengden på noe, og så skulle de måle selv. På en annen post skulle de lage

---

<sup>30</sup> Jordet 1998, s. 25.

<sup>31</sup> HiNe 2005: Praksisrapport A

<sup>32</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe E.

<sup>33</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe C.

<sup>34</sup> Trageton 1992

<sup>35</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe D.

regnestykker med steiner, og på en post skulle de jobbe videre med klokka. Etterpå skulle de spise, og så kom siste økt som var fri lek. Elevene valgte selv når de skulle sende av gårde flaskeposten sin, og de hadde store forventinger om svar.

Er det langt fra skolen til det fine uteområdet er det en utfordring å gjøre det lystbetont å gå den turen. For å gjøre veien kortere skulle en av klassene arbeide med mengder, telling, sortering og sammenligning underveis. Elevene skulle telle biler ut fra bilfarger. Studentene skriver: ”Elevene skred til verket med stor iver. De telte høyt og lavt. Ubevisst la de inn et konkurranse moment i arbeidet. De trodde at den som hadde flest biler hadde vunnet.”<sup>36</sup> Dataene ble bearbeidet i klasserommet dagen etter, og de lagde søylediagram i papp og fargela disse. Det var flest hvite biler. ”De som hadde valgt å telle rosa biler hang med leppa.”<sup>37</sup>

En annen praksisgruppe hadde på forhånd vært ute og tegnet/sprayet ”tall, bokstaver og figurer på veien til uteområdet. Elevenes nye bokstaver og tall fra 1 til 10 de ble å finne langs veien og de skulle få frisket opp begreper som kvadrat, trekant, sirkel og rektangel i tillegg til kjente bokstaver. Her skulle elevene få lov til å oppdage, reflektere og undre seg i samarbeid med andre. Og i en sosial setting der vi var på leting etter ”spor”. Dette ble en spennende vandring for oss og barna. *Her er en P og en M, og eg ser et rektangel, (studentens navn) kom og se! Vi har funnet en sirkel nedi bakken.* Utsagnene var mange og ungene gledet seg over det de oppdaget og at de kunne fortelle oss og andre hva de hadde funnet. Erfaringen av mestre og så kunne formidle det til noen andre oss voksne eller andre barn var viktig”.<sup>38</sup> Studentene satte i gang en prosess hos elevene, det gikk sport i å lete etter spor, og da de kom fram til uteområdet der elevene fikk leike fritt, fant de stadig nye spor, også spor som studentene ikke hadde laget på forhånd, som de måtte se nærmere på sammen med studenter og lærere.

De fleste av studentene la opp til natursti eller lignende med innlagte poster eller stasjonsarbeid. Steiner og kongler, pinner og snøballer kan brukes som konkreter i matematikkopplæringa. Snøballkasting på blink er en kjent lek, curling ble leken den dagen det var så kaldt at det ikke gikk an å lage snøkuler. Studentene skar ut blokker av snø, fant en bane som var veldig glatt og sprayet et mål på bakken. Så gjaldt det å sende snøklumpene av gårde, og treffe mest mulig midt i. Undervisningsmateriell hentet fra Den matematiske ryggsekk fra Didaktiv ble flittig brukt. ”Krille – krulle” er en av lekene som er hentet fra

---

<sup>36</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe F

<sup>37</sup> do

<sup>38</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe B

heftene om utematematikk.<sup>39</sup> Oppgaven er at elevene skal bruke kroppene sine til å lage former og tall - og de kan også lage bokstaver. Regnefortellinger kan ses på som en matematikkaktivitet, eller man kan se på matematikk som en inspirasjonskilde for tekstsaking. Uansett hvordan man velger å se på det, er det en fin aktivitet. Her kommer ei regnefortelling som ble laget av elevene utendørs:

Det var en gang en elg, som bodde i en skog. Elgen hadde 10 venner i skogen sin. En dag elgen og 5 av vennene var ute for å finne mat, skjedde det noe skummelt. Det elgene ikke visste var at jegeren lurte i buskene. PANG, PANG PANG!!! Elgen ble livredd. 3 av vennene hans lå på bakken. De var døde. Hvor mange venner hadde elgen igjen?<sup>40</sup>

Ingen uteskole i fri natur uten bål og pølser, eller pinnebrød, i alle fall ikke i denne gruppen. Litteraturformidling i form av fortellinger kunne også få plass der. Og skal man steike pølser eller pinnebrød, så må man spikke pinner. Og ettersom elevene ikke er vant med estetiske fag som for eksempel tresløyd, fant studentene i en gruppe ut at knivkurs var midt i blinken for en utedag. Elevene skulle skjære seg et emne og lage sin egen pølsepinne. Studentene sendte ut informasjonsbrev til foreldrene om at de skulle la elevene få bruke kniv, de påpekte også viktigheten av å ha førstehjelpsutstyr klart i sekken. Å ha med førstehjelpsutstyr i sekken er en selvfølge når man er på tur med barn. Men når man som studenter skal ut på tur med elever og lære dem om knivbruk, kan det være greit at dette understrekes overfor foreldrene.

For å få elevenes fulle oppmerksomhet valgte de å være litt høytidlige da de tok i mot elevene, og ønsket hver enkelt velkommen til knivkurs. ”Vi la hovedvekt på skikk og bruk av kniv: - Hvordan en bærer og bruker kniven på en forsvarlig måte. (...) Hvor og når vi i Norge har lov til å bruke kniv. (...) Og litt om knivens historie gjennom årene. (...)”<sup>41</sup> Elevene var interesserte, det var mange som ikke hadde noen erfaring med bruk av kniv fra før. Noen av elevene syntes det var for farlig, og ville ikke røre kniven, men samtlige elever fikk spikket seg et pølsepidd som de var svært fornøyde med. Som premiering fikk de knivsertifikat, som bekreftet at hver enkelt var i stand til å behandle og bruke en kniv på en forsvarlig måte.

Det didaktiske opplegget må ikke være så omstendelig at elevene blir lei av å være ute. En av studentgruppene hadde gjort observasjoner på konsentrasjon blant elevene i en tredje klasse. De konkluderte med at elevene klarte å holde seg konsentrert om en oppgave i om lag

---

<sup>39</sup> Gravanis og Bones: Den matematiske ryggsekk 1. trinn s. 9.

<sup>40</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe E

<sup>41</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe F

10 minutt i strekk, så ble de urolige. Uteskole skal gi barna frisk luft og fysisk utfoldelse, og stimulere til både styrt og fri leik.<sup>42</sup> Barna har et aktivitetsbehov, leken er barnas naturlige måte å utfolde seg sammen på.

## **Bearbeiding og refleksjon**

Et målrettet etterarbeid er det siste elementet i læreprosessen. Refleksjon over uteopplevelsene er en viktig del av læringa. Derfor bør uteskolen følges opp av varierte aktiviteter i ulike fag. Dette arbeidet kan foregå både gjennom samtaler eller lesing, på skolen eller heime.<sup>43</sup> Studentene tok i stor grad utgangspunkt i emner som var en del av klassens mål for perioden, regneoperasjoner, former, bokstaver og lignende, som de arbeidet med også etter uteskolen. I tillegg brukte mange uteskoleaktivitetene som utgangspunkt for samtaler enten med hele klassen eller gruppevis for å la flest mulig komme til orde. I noen klasser skulle elevene også skrive og/eller tegne fra sine opplevelser på utedagen. ”Hvor mye husker barn på dette alderstrinnet dagen derpå (dette var en førsteklasse)? Hvor mye hadde de husket, og hvor mye hadde de lært? Det skulle fort vise seg at de fleste kunne ramse opp både tall og bokstaver. Mange var svært ivrige å skulle fortelle om dyresporene og de geometriske figurene de fant på egenhånd. Detaljerte tekninger fra de fleste stasjonene var også en befestning på at dagen hadde gitt elevene føling av mestring og læring.”<sup>44</sup>

”Alle ville fortelle sin historie og hva de gjorde som var gøy, og det meste som ble snakk om i denne sammenheng var vel leken som hadde spillerom i etterkant av oppgaveløsningen. (...) Skal et slikt metodevalg virkelig få føtter å gå på, vil det være viktig å gjennomføre det rutinert eller flere ganger, slik at elevene gjør seg vante med selve undervisningsformen og dermed utvikler bedre kjennskap til nettopp undervisning av denne art.”<sup>45</sup>

”Museføtter og elefantskritt”<sup>46</sup> er en leik også hentet fra den matematiske ryggsekken, der ungene ubevisst eller bevisst regner matematikkoppgaver for å finne ut hvor langt de skal gå. Lærer eller studentene har tråkket opp en bane som er 100 lange skritt lang og bred nok til at alle elevene kan stå ved siden av hverandre. Oppgavene kan være: ”Gå fire elefantskritt fram (så lange skritt som elevene klarer) og to tilbake. Altså fire elefantskritt minus to

---

<sup>42</sup> Jordet 1998, s. 173

<sup>43</sup> Jordet 1998, s. 25.

<sup>44</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe E

<sup>45</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe A

<sup>46</sup> Gravanen og Bones: Den matematiske ryggsekk 1. trinn, s. 11.

elefantskritt”. ”Gå sju museskritt fram (bitte små skritt) og tre museskritt tilbake. Altså sju museskritt minus tre museskritt.”

I praksisbesøk fikk vi se hvordan studentene brukte de øvelsene de hadde gjort utendørs til å konkretisere matematiske problem innendørs. De skulle arbeide med å subtraksjon. Studenten viste til utedagen: ”Husker dere da vi var ute og lekte museskritt og elefantskritt? Da sa jeg at dere skulle gå tre skritt fram og to tilbake. Og du (elevens navn), gikk ett skritt fram.” Eleven så ned: ”Eg gjør feil”. ”Du gjorde det helt riktig”, sa studenten, ”når du har tre og trekker fra to, så har du bare en igjen.” Eleven lyste opp, plutselig forsto han noe helt konkret om ”å trekke fra”. Han hadde regnet riktig ute, men han forsto ikke helt hvordan før de begynte å snakke om det i klassen. En av de andre elevene stilte spørsmål om et annet ”regnestykke” fra utedagen og samtalen gikk videre. På denne måten brukte studentene oppgavene fra utedagen som konkreter i sin undervisning, og skapte dermed refleksjon over det de hadde gjort, og større forståelse for hva de hadde lært. Det må her tilføyes at studentene kommenterte at mye av dette kom helt uplanlagt, det bare falt seg naturlig å bruke eksempler fra utedagen da de skulle forklare ulike regnearter.

## Konklusjon

Elever er på skolen for å lære. Lærerne er på skolen for å legge til rette for læring. Læreren sin jobb er å sikre at elevene lærer noe, men kan vi være sikre på at undervisningen som blir gitt i norske skoler, fører til læring hos elevene? Det kan være på sin plass å stille spørsmål om miljøet rundt læring, klarer dette miljøet å stimulere elevene sin evne til å lære? Under læringsplakaten i Kunnskapsløftet står det at ”skolen og lærebedriften skal: stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet”.<sup>47</sup> Lærer både hodet og kropp?

Mange elever tillegger praktiske øvelser stor verdi for læringsutbytte. ”At praktiske øvelser og ekskursjoner blir vurdert så positivt understreker behovet for undervisning som elevene opplever som mer ”virkelighetsnære” ...”.<sup>48</sup> I uteskole er praktiske øvelser og arbeidsbasert læring grunnleggende. Kunnskapen som elevene skal tilegne seg, skal være nyttig. Undervisningen skal ta utgangspunkt i erfaring og skape ny erfaring. Læring er nært knyttet til den situasjonen der den foregår. Ferdigheter og kunnskaper er avhengige av konteksten både mentalt og sosialt. Skolekunnskap er bare nyttig dersom den er knyttet til en

---

<sup>47</sup> UFD 2005 s.29

<sup>48</sup> Monsen, s.38

form for organiserende struktur som gjør at det er mulig å hente frem denne kunnskapen i andre kontekster enn klasseromsundervisningssituasjoner og i en naturlig læringsarena.

Erfaringslæring og uttrykket "learning by doing" knyttes til John Dewey, hvis opprinnelige formulering var: "Learn to Do by Knowing and to Know by Doing".<sup>49</sup> I denne sammenhengen brukes begrepet erfaringslæring både om elevenes læring og studentenes læring.

Hvordan studentene opplevde småskolepraksis bygger i stor grad på hvordan de har blitt forberedt for den. GLSM faget er lagt inn i studentenes andre år, og det er deres fjerde praksis. Det gjør følgende kommentar fra en av studentene veldig viktig "vi har aldri vært så godt forberedt til praksis, det gjorde også praksisen god. Undervisninga i GLSM-faget i forkant var fem ukers praksisforberedelse". Studentene arbeidet godt med planlegging og gjennomføring av undervisning i praksis, dette ga gode opplevelser og gode resultat. Derfor avslutter vi med et annet sitat fra en av praksisrapportene: "Når jeg tenker tilbake på utedagen er det med et stort smil."<sup>50</sup> Det er vel sånn vi vil ha det som lærere?

---

<sup>49</sup> Dysthe 2001, s. 130

<sup>50</sup> HiNe 2005: Praksisrapport, gruppe C

KLASSE 3 A - LYGHEIM SKOLE

# RaBla

Rana Blad inviterer alle skoleklasser i barne- og ungdomsskolen i Rana, Hemnes, Nesna, Lurey og Træna til å lage avissider. Temaet kan klassen velge selv. Ta kontakt med Kirsti (tlf 751 25520) for nærmere informasjon.



Klasse 3 A. Martin, Cécilie og Sander var ikke tilstede da bildet ble tatt.

## Eventyr og skattejakt

Klasse 3A ved Lyngheim skole har i fire uker vært så heldige og hatt besøk av tre kjempeselige studenter fra Høgskolen i Nesna. Studentene som heter Hilde, Wiggo og Karsten har tatt oss med på mange nye og spennende prosjekter i løpet av disse ukene. En av studentene hadde skrevet et eventyr som handlet om vindretningene. Dette eventyret skulle elevene dramatisere. Studentene hadde også laget et skattekart, der

elevene skulle bruke himmelretningene for å finne frem til postene på kartet. For hver post ventet en «skatt» som de skulle ta med seg til mål. Her får dere noen glimt fra uteskoleprosjektet som klassen gjennomførte sammen med studentene.

*Tone Elise Hovind, kontaktlærer/øvingslærer*



Nordavinden er iskald! Tegnet av Henrik.



Her herjer nordavinden!



Elevene spilte vindretningene.

### Da nordavind slapp taket

Vi lagde et eventyr som het: Da nordavind slapp taket. Etterpå lekte vi det. Etterpå satt vi i gapahuken og spiste mat. Så lekte vi eventyret på nytt. Det var artig.

Skrevet av: Henrik Kjervik, Anna Jefremova og Jenny Emilie Fandal



Sønnavinden blåser over Helgeland. Tegnet av Kamille.

### Nordavinden

Wiggo og de vakre søstrene dro til sjøs, akkurat da kom sjømonstret. Vindene var morsomme og flinke syns jeg da. Sjømonstret var ikke skummelt. Det var artig. Snøen er søt og litt bløt men for det vil vi leke

*Hilsen Fia, Even, Eivind og Olga*

### Om sønnavinden

Det var en gutt som møtte alle vindene. Vestavinden, nordavinden, sønnavinden og østavinden. Og sjøhyret som plaget gutten, gutten skulle finne en venn. Nordavinden som hjalp han. Østavinden og vestavinden og sønnavinden vart sinte og slo åt nordavinden. Han ble ikke sint. Så til slutt vart alle venner. Det var morsomt å lage eventyret.

*Hilsen Karine, Kamille, Jenny Kristine og Joakim*

### Skattejakt

Vi måtte først løse noen oppgaver. Løsningsordet var kart. Vi var på skattejakt. Da fant vi pølser, pinner og pølsebrød. Vi grilla pølser og kosa oss og vi hadde det morsomt. Studentene er snille og de fant på mye moro.

*Hilsen Tale, Cecilie, Ingeborg og Anders*



Vi fant pølser på den andre posten. Tegnet av Emilie.



Sjøhyret vil ha en venn. Tegnet av Eivind.



Pølsefest etter skattejakt.

Det første årets opplegg fungerte godt, så vi kjørte et tilsvarende opplegg det neste året. Denne faksimilen fra Rana Blad torsdag 9. mai 2006, har elever og studenter laget sammen med utgangspunkt i uteskole. De hadde blant annet dramatisert et eventyr som en av studentene har skrevet, "Da nordavinden slapp taket", et eventyr som handler om naturkrefter og himmelretninger. Midt i blinken for formidling utendørs.

## **4. KNØTTE FRA KNØTTESKOGEN,**

### **- et storylineopplegg for en første klasse**

**Arild Stenhaug, Arnt Yttervik og Camilla Karlsen - 2007**

*Gjennom undervisninga i GLSM-faget vinteren 2007 fikk studentene innføring i flere metoder, uteskole, verkstedpedagogikk, storyline og stasjonsarbeid. De skulle selv velge metode for utprøving i praksis. Studentene i denne praksisgruppa tok for seg Storyline. Problemstillingen de har valgt er: **Hvordan bruke Storyline for å arbeide med tall.** Undervisningsopplegget som presenteres her ble gjennomført i en førsteklasse vinteren 2007.*

*Anne-Lise Wie - 2007*

### **Fagdidaktiske refleksjoner**

Vi ønsket å bruke storyline som metode for å lage et undervisningsopplegg som var kreativt og som fanget bredest mulig. Opplegget er tverrfaglig, med hovedtyngde på fagene matematikk, norsk og pedagogikk (GLSM). I tillegg har det fokus på etikk og sosial kompetanse gjennom å jobbe med temaet mobbing. Vi tok sikte på å bruke en del forming, og litt musikk. Vårt mål var gjennom å lage et tverrfaglig, kreativt og variert opplegg å kunne gi elevene positive opplevelser og læring. Storyline er en metode som gir elevene mye rom for deltagelse og utfoldelse. Opplegget har i hovedsak vært bygd på temabasert jobbing, med vekt på samtale og tegning som arbeidsmetoder. En viktig målsetting for oss var også å lage et opplegg som var inkluderende for alle elevene på deres nivå, samtidig som det er med på å oppøve elevenes grunnleggende ferdigheter i forhold til kunnskapsmålene i Læreplanen av 2006 (LK06).

En annen grunn til at vi valgte storyline som undervisningsmetode var for å se nærmere på hva dette innebærer. Det er også interessant å se hvordan det hele utarter seg ut fra den responsen elevene gir på opplegget i sin helhet, og på enkeltstående elementer av det underveis.

### **Faglig innhold**

Når det gjelder praksisopplegget vårt har det faglige hovedfokuset ligget på matematikk, vi har fokusert mye på begrepsforståelse. Elevene går i første klasse, og har ikke hatt mye matematikkundervisning. Derfor visste vi ikke hva elevene kunne av begreper, verken i



forhold til tall, eller i forhold til språk. Selv om elevene er i stand til å telle til ti er det ikke sikkert de skjønner hva begrepene<sup>51</sup> innebærer, kanskje de bare kan ramse opp navnene på disse begrepene ut fra en bestemt regel. Nettopp derfor ble det viktig å arbeide med begrepsforståelse. Dermed kunne vi se hva elevene satt inne med av kunnskap og vi kunne prøve å lage et opplegg som fengte dem alle, uavhengig av nivå.

Tall er en naturlig del av barns språk, fordi det er en del av språket som omgir dem. Etter hvert får de større behov for å bruke tall som del av deres eget språk, og benytter dette mer bevisst. De uttrykker seg både muntlig og gjennom bruk av konkreter, som for eksempel fingertelling. Fingrene blir da med på å underbygge den muntlige kommunikasjonen, og hjelper barna til å få et mer bevisst forhold til språket. En annen uttrykksform er tegning. Innenfor matematikk kan dette dreie seg om blant annet tellestreker eller prikker. Tegning som skriftlig aktivitet er en abstrakt måte å vise ulike tallbegrep på.<sup>52</sup>

Tegning er en universell form for kommunikasjon som uttrykker barnets tanker på flere områder. Disse kan inneholde alt fra tallmengder til fortellinger. Tegningene er et forsøk på å angi budskapet direkte gjennom tegningen i seg selv. Den motoriske treningen som barnet får gjennom å tegne er blant annet med på å stimulere til skriftspråket.<sup>53</sup>

## **Storyline som undervisningsmetode**

Storyline er en tverrfaglig undervisningsmetode:

”Med læreren som regissør og veileder arbeider elevene innenfor rammen av det tematiske, problemtakkende undervisningsforløp der læringsprosessene er sentrert rundt en fremadskridende fortelling.”<sup>54</sup>

Dette er en pedagogisk metode som danner en ramme, og lager struktur i forskjellige temaer eller prosjekter.<sup>55</sup> Undervisningen bygger i hovedsak på en tema- eller rammefortelling; nemlig en Storyline. Denne fortellingen består av ulike temaer, som man jobber med. Disse temaene styres av åpne spørsmål, også kalt nøkkelspørsmål. Her er det elevene som styrer utviklingen av opplegget. Gjennom spørsmålene oppstår en dialog og varierte problemløsende aktiviteter. Denne dialogen gir læreren mulighet til å vurdere elevenes læringsprosess, og på den måten differensiere undervisningen slik at den er tilpasset hver enkelt elev ut fra dennes

---

<sup>51</sup> Imsen 2005, s. 306.

<sup>52</sup> Høines 1998, s. 42

<sup>53</sup> Hekneby 2003, s. 55

<sup>54</sup> Eik, Fauskanger, Fagernæs, Olsen 2004, s. 9

<sup>55</sup> Eik 2000, s. 55-56

faglige nivå. Metoden er med på å synliggjøre hvilke kunnskaper og erfaringer elevene innehar, samtidig som de utfordres til å bruke nettopp disse, og å bygge videre på dem. Informasjonen elevene samler inn og bearbeider er med på å forsterke utforskningen av den fiktive verden temafortellingen foregår i.

Framdrift i opplegget kan være uventede overraskelsesmomenter som er med på å skape undring og nye retninger i elevenes tenkning, og bidra til fornyet engasjement. Elevene må hele tiden samarbeide for å finne nye strategier for å komme videre.

## **Presentasjon og gjennomføring av undervisningsopplegget**

Målgruppa for prosjektet vårt var 25 førsteklasinger. Alle elevene unntatt to kunne lese. Klassen hadde hovedsakelig hatt fokus på lesing før jul, og hadde nå begynt å jobbe med tall.

På forhånd hadde vi bestemt at undervisningsopplegget vårt skulle gå over to uker, med ei ”åpen” uke til slutt, dersom vi skulle ha behov for mer tid. Vi begynte opplegget vårt med en skjult start for elevene. Økta hadde vi kalt for **tallverksted**, og begynte med en introduksjon der vi pratet om tall og leste Alf Prøysens ”Geitekillingen som kunne telle til ti”. Etterpå fikk elevene frie tøyler til å produsere tall i et utvalg av materialer. Disse ble så hengt opp i snorer i taket over samlingskroken. I LK06 står det under punktet om design i plan for Kunst og håndverk at elevene etter andre årstrinn ”skal kunne lage enkle gjenstander og former i papir og tekstil gjennom å rive, klippe, lime, tvinne og flette”.<sup>56</sup>

Morgenen etter var nesten alle tallene borte. Da begynte første idemyldring; hva har skjedd, og hvem har vært her? Det kom forslag om at det kunne vært Tarzan, et spøkelse, vaskedama eller noen rampunger som hadde tatt dem, eller kanskje de hadde blitt kastet i søpla? Like etter kommer kontordama inn med et brev til klassen, til elevenes store forundring. Brevet var skrevet på gammelt papir og kom fra en skapning som het Knøtte. Han innrømte at det er han som hadde lånt tallene, og beklagde dette ovenfor klassen. Grunnen til at han hadde tatt tallene var at han prøvde å lære seg dem. Knøtte hadde rømt fra Knøtteskogen fordi han ble erta for at han ikke kunne tallene. Han ba klassen om hjelp, slik at han kunne lære seg tallene og dra tilbake til Knøtteskogen.

Videre idemyldringer var om hvem Knøtte var og hvordan han så ut, og hvor elevene trodde han bodde. Det kom forslag om at Knøtte kunne være alt fra et lite troll eller en hagegnom, til ei lita mus eller et ekorn, og at han kanskje bodde i ei grotte oppe på fjellet eller oppe i femte klasse eller til og med i TV-en. Etter å ha myldret litt samlet, fikk elevene gå for å tegne sin egen Knøtte.

---

<sup>56</sup> KD 2006, s.132



Tegninger av Knøtte etter første brev

Neste økt ble temaet hvordan hjelpe Knøtte, og erting. I forkant av praksis hadde vi valgt oss ut Tor Åge Bringsværds bok **Ruffen – sjøormen som ikke kunne svømme**. Den har en historie som minner mye om Knøttes historie, og ville kunne brukes til å synliggjøre erting som tema for ungene. Denne leste vi høyt for klassen, og etterpå jobbet vi videre med spørsmålene; hva er erting, hvordan føles det å bli erta, og hva gjør dere dersom noen blir erta. Ungene hadde mye å si om dette temaet, her er stikkordene fra idemyldringa:

HVA ER ERTING?	HVORDAN FØLES DET Å BLI ERTA?	HVA GJØR DERE DERSOM NOEN BLIR ERTA?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• HVIS DU IKKE KAN NOE</li> <li>• Å LYVE FOR NOEN</li> <li>• Å GJØRE NARR AV NOEN</li> <li>• SI STYGGE ORD</li> <li>• SI AT VI IKKE ER VENNA</li> <li>• ERTET HVIS NOEN ER REDD</li> <li>• "DU ER TEIT"</li> <li>• Å TA I FRA NOEN</li> <li>• PLAGE</li> <li>• MOBBING</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MAN BLIR LEI SEG</li> <li>• SUR</li> <li>• SINT</li> <li>• KJEDELIG</li> <li>• GRÅTE</li> <li>• TRIST</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SI IFRA TIL NOEN VOKSNE</li> <li>• HJELPE DEM SOM BLIR ERTA</li> <li>• TRØSTE</li> <li>• SI IFRA TIL DEM SOM ERTER: "HOLD OPP", "SLUTT MED DET"</li> </ul>

I KRL-faget står det i LK06 under punktet filosofi og etikk, at elevene etter fjerde årstrinn ”skal kunne føre en enkel dialog om samvittighet, etiske levereregler og verdier og samtale om

respekt og toleranse og motvirke mobbing i praksis”.<sup>57</sup> Om muntlige tekster i norskfaget sier LK06 at elevene etter andre årstrinn ”skal kunne uttrykke egne følelser og meninger”.<sup>58</sup>

Neste økt stilte vi spørsmålet; Hvordan kan vi få tak i Knøtte? Elevene kom blant annet på at vi kunne ringe posten, da det er en kjensgjerning at posten har adresser til alle i hele verden! Dette gjorde vi over høytaleren på mobiltelefonen i klasserommet, slik at alle elevene fikk høre samtalen. Det vi fant ut var at Knøtte hadde adresse like i nærheten. Deretter fikk elevene skrive og/eller tegne brev til Knøtte, som vi tok ansvaret for ”å sende”. Brevene under viser tydelig elevenes engasjement, den ene eleven vil ha tallene tilbake, mens den andre eleven er mest opptatt av å finne ut hva Knøtte er.



Brev til Knøtte

Uka etter kom det en pakke med noen av tallene og det andre brevet fra Knøtte der han takket for mange fine brev og tegninger, og ytret et ønske om å møte elevene. Avtalen var at dersom elevene ville møte Knøtte skulle det komme en overraskelse til dem. Dette var elevene veldig ivrige på, og vi skrev brev tilbake om at det kunne vi gjerne tenke oss. Så satte vi i gang med å lage ”mattehjelpen” som vi skulle gi til Knøtte. I LK06 står det under punktet tall og algebra at elevene etter andre årstrinn skal ”telle til 100, dele opp og bygge mengder opp til 10, sette sammen og dele opp tiergrupper, anslå antall, foreta opptelling, sammenligne tall og uttrykke tallstørrelser på varierte måter, utvikle og bruke varierte regnestrategier for addisjon og subtraksjon av tosifrede tall”.<sup>59</sup> Oppgavene elevene skulle gjøre kom innom alle disse punktene, da vi siste økt før møtet hadde stasjonsarbeid med fokus på tall. Opplegget hadde fire deler; leke tall (ulike fysiske øvelser), tallmylder (fargelegging), tallmengder (lage

<sup>57</sup> KD 2006, s. 81

<sup>58</sup> KD 2006, s. 48

<sup>59</sup> KD 2006, s. 65

tallmengder med knapper), og en samtalestasjon der vi pratet om hva vi vil si til Knøtte når vi møtte han.



Mattehjelp til Knøtte

Så kom den store dagen da vi skulle møte Knøtte. Under samlingsstunda kom kontordama inn med en pakke. I den lå det et skattekart med et rim. Så gjorde vi oss klare til å gå ut, og tok fatt på skattekartet. Da vi kom frem til bestemmelsesstedet fikk vi høre mystisk fløytemusikk oppe i skogen. Denne ledet oss frem til en pussig og litt småskremt skapning.

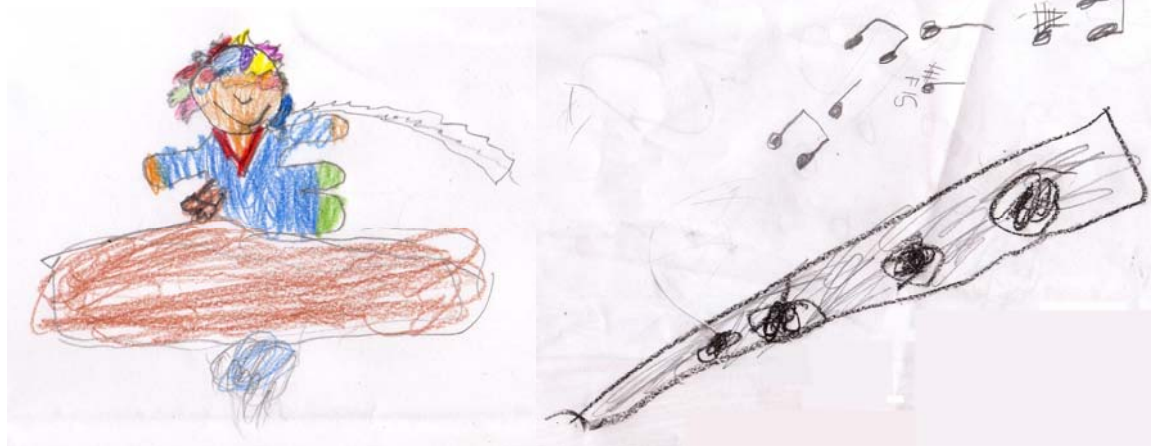


Møte med Knøtte

Spenningsnivået var ganske høyt, både hos oss og elevene. Reaksjonene var mange og varierte, helt fra trollbundet til lamslått av skrekk. Etter hvert oppstod det en god dialog

mellom Knøtte og elevene. Knøtte ga tilbake tallene han hadde lånt, og fikk permen med mattehjelpen. Elevene fikk lov til å spørre Knøtte om det de måtte ha på hjertet, og de lærte også Knøtte å telle helt opp til tjue. Han takket for hjelpen og tok fatt på hjemveien, for å vise dem der hjemme at han hadde lært seg tallene. Selve møtet varte i omlag en halv time. Det siste vi så og hørte fra Knøtte var fløytespill i det fjerne.

Vi valgte å la den biten som het elevevaluering stå åpen under planleggingen. Begrunnelsen for dette var at vi ikke viste utfallet av prosjektet. Derfor ville det være mest hensiktsmessig å vente med planleggingen av dette til møtet med Knøtte var overstått. Siden elevene ikke klarte å gjennomskue oss valgte vi å spille på at Knøtte var en virkelig figur, og dette dannet så grunnlaget for elevevalueringen. Det ville også vært feil av oss om vi ødela opplegget for dem nå. Vi delte klassen inn i fire grupper, og fordelte oss studenter på disse. Her hadde vi en samtale med ungene, som vi skrev ned. Spørsmålene var nå hvordan det var å møte Knøtte, var han slik dere trodde, ble du redd, og tror dere Knøtte blir erta når han kommer tilbake? Vi fikk mange fine og artige tilbakemeldinger på opplegget. En av elevene var litt usikker på om det kanskje hadde vært en student under Knøttes maske, og spurte Camilla om hun kunne spille fløyte, eller kanskje hadde en fløyte heime? Knøtte var ikke sånn som de hadde tenkt seg han, han var mye større, og en hadde trodd at han hadde større ører. Mange syntes at det var litt skummelt å møte Knøtte, men det var artig, fordi de fikk tilbake tallene og så var det fint at de fikk de kake.



Tegninger fra møtet med Knøtte

## Evaluering

Helhetlig må vi vel kunne si at opplegget gikk veldig bra. Vi har brukt mye tid både i forkant av praksis og gjennom perioden til å planlegge, forberede og å jobbe med det. Samtidig som vi planla mye la vi opp til at det også skulle være litt romslig, slik at vi fikk plass til småting

som vi kom på underveis. Blant annet diverse effekter, som brev og pakke fra Knøtte, fløytespill, osv. Samtidig har vi også tenkt på hvilke reaksjoner disse virkemidlene ville gi. Metoden kan heller ikke låses helt da ting plutselig kan skyte ut i nye retninger underveis ut fra elevenes ideer.

Det meste gikk som vi hadde planlagt, men vi innså underveis at vi måtte foreta noen små justeringer. Vi hadde lagt opp til alt for mye felles dialog og stillesitting. Det ble kjedelig både for elevene og oss, og resulterte i uro. Derfor la vi inn stasjonsarbeid, og skapte dermed variasjon i innholdet og i arbeidsmåter. Med elevene i mindre grupper ble arbeidet mer intensivt, og det ble mer ro rundt det hele. Resultatet ble at elevene ble mer delaktige i prosessen.

Det hele prosjektet stod og hang på var ”le grande finale” – møtet med Knøtte. Vi må ærlig innrømme at vi ikke helt hadde kontroll på denne siste biten. Hva ville skje når elevene møtte Knøtte? På forhånd hadde vi skrevet ned Knøttes fortelling for å forberede oss på hva barna skulle spørre om. Hadde vi klart å lage en realistisk fremstilling av denne figuren? Ville elevene klare å gjennomskue hele opplegget? Og i så fall, hvordan ville de reagere på det? Å spå utfallet av denne biten var umulig. Vi måtte bare gjøre det beste ut av hele opplegget uansett hva som ville skje. Heldigvis for vår del lyktes vi. Grunnen til at vi lyktes mener vi er den planleggingen og innsatsen vi har lagt i oppgaven, samt at vi hadde litt flaks med tanke på tilfeldigheter vi ikke rådde over. Da tenker vi spesielt på møtet med Knøtte, og på værgudene. Og etter de tilbakemeldingene vi fikk fra elevene var det tydelig at de syntes opplegget var morsomt.

I den faglige delen av oppgaven har vi snakket en del om begrepsforståelse, og dette har også vært gjennomgående i opplegget vårt. Vi har fått erfaring med at det er ulike nivåer for begrepsforståelse blant elevene. Alle aktivitetene vi har gjennomført har på en eller annen måte omhandlet nettopp dette. Da kanskje spesielt gjennom aktiviteter som lage tallmengder på knappestasjon, fysisk lek med tallmengder, og gjennom tegning. Knappestasjonen var ganske unik i denne sammenheng. For å ta tallet ti som et eksempel var det tydelig at de fleste viste hva begrepet innebar og hadde en måte å uttrykke dette på. Noen la frem ti knapper, andre lagde mønster, noen konsentrerte seg om ti farger. Det var også de som plukket ut ti knapper, og som laget et titall av disse. Da var det ganske tydelig at de hadde en forståelse av begrepet ti, både gjennom ti som mengde og ti som symbol. Dette så vi også gjennom tegningene. Uttrykksformene var mange og varierte. Noen fokuserte på enkelte tall, andre på ulike måter å uttrykke tall på. Da gjennom både symboler, mengder (tellestreker og prikker) og skrift. Andre igjen var opptatt av tallrekker, mens noen få opererte med regnestykker. Under



møtet med Knøtte kom en elev med en beskrivelse av tallmengder. Først sa han at ” $10 + 10 = 20$ ”, og at ” $10 \times 10 = 100$ ”. Deretter fulgte han opp med å si: ”Gange er større enn pluss”.



Tegning fra møtet med Knøtte

Mange av de tegningene barna har kommet med har vært historier i seg selv, og har tydelige budskap. Tegninga over er et glimrende eksempel på nettopp dette. Den viser et hjerte med alle 25 elevene, de 5 voksne og Knøtte. Det er alle som var til stede under møtet. Det at alle er plassert inne i et hjerte sier mye om hvilken betydning dette må ha hatt for eleven. Et annet eksempel er brevet der en elev spør om klassen kan få tilbake tegningene han har tatt. Under har eleven tegnet et dødninghode. Da sier det seg selv hva budskapet er. Andre elever har i tillegg til å tegne brukt mye tid på å skrive også, og har lange brev til eller fortellinger om Knøtte.

## Avslutning

Hva har så utbyttet av opplegget vært? For ungene sin del mener vi at vi har gitt elevene en hel masse. Vi har vært innom et bredt og variert spekter av ting, som sang, tegning, samtale, fysisk jobbing med tallmengder både gjennom drama og knappestasjon. Elevene har fått så mange forskjellige og varierte vinklinger på begrepstenkning, både i forhold til matematikk og norsk, at det vil være umulig at de ikke har lært noe. Samtidig som opplegget har fanget bredt i forhold til ulike aktiviteter har det også spent over ulike læringsstiler.



For vår del har hele prosessen med planleggingen og gjennomføringen av opplegget har vært en kjempe lærerik prosess for alle sammen. Vi har lært oss å bruke storyline som undervisningsmetode, hvordan små virkemidler er med på å skape motivasjon, at man må variere arbeidsmetoder underveis, og ikke minst lengden på arbeidsøktene.

Under evalueringen av opplegget kom vi over en ganske spesiell diskusjon mellom tre elever, som vi ønsker å avslutten denne presentasjonen med:

- *Gutt: Knøtte fins ikke! Alt er diktet opp!*
- *Jente 1: Nei, han fins!!! Fordi vi ringte posten, og da fikk vi adressen.*
- *Gutt: Det kan være mange som heter Knøtte, fordi jeg kjenner noen som heter det samme som meg*
- *Jente 2: Jeg kjenner ei som heter det samme som meg.*
- *Jente 1: Dere hørte det postmannen sa. At det var bare en Knøtte. Og da er det bare en i hele verden! Det sa han, så!!*

## 5. TALE, LESE OG SKRIVE PÅ ESTETISK GRUNN

### Begynneropplæring for den praktisk-estetiske faglærerutdanninga

Pauliina Heiskanen og Anne-Lise Wie - 2007

*Den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen Dewey argumenterer for hvordan "alt henger sammen: natur, kunst, fornuft, sanser, opplevelse og læring".<sup>60</sup> Gjennom TLSE-faget ønsker vi å vise nettopp dette, de estetiske fagene støtter opp om lese-, skrive og matematikkopplæring, på samme måte som lesing, skriving og regning er en selvsagt del av de estetiske fagene.*

Med den nye rammeplanen for allmennlærerutdanning av 2003 kom en ny og sterkere satsning på begynneropplæring. Allmennlærerutdanninga fikk et nytt fag på ti studiepoeng, **Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM)**<sup>61</sup>. Den praktisk og estetiske faglærerutdanninga (PELU) fikk ikke en tilsvarende fordypning med den nye rammeplanen, emnet lese- og skriveopplæring behandles gjennom pedagogikk- og norskfaget. I plan for norsk står det at studentene skal "kunne bruke slik innsikt i utvikling av varierte læringsstrategiar innan lese- og skriveopplæringa" og "ha innsikt i teoriar om lese- og skriveprosessen",<sup>62</sup> omtrent det samme som står under norskfaget i rammeplanen for allmennlærerutdanning.<sup>63</sup>

Ved Høgskolen i Nesna ønsket vi en fordypning i emnet tilsvarende GLSM og det tverrfaglige emnet **Tale, lese og skrive på estetisk grunn** (TLSE) ble utviklet. I dette emnet er fokuset på begynneropplæringa og hvordan de estetiske fagene kan brukes her. Kreativitet og estetisk sans har stor betydning for lærelysten og læringsutbyttet på alle områder, står det i Strategiplan for kunst og kultur i opplæringa.<sup>64</sup> Om GLSM-faget sier rammeplanen at opplæringa skal foregå som et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaring, faglig utvikling og didaktisk refleksjon.<sup>65</sup> Dette ønsker vi skal gjelde for TLSE også. Undervisning i TLSE går over en åtte ukers periode. I de første fire ukene er fag fra den obligatoriske delen av studiet, kunst og håndverk, musikk, drama, norsk og pedagogikk inne med om lag 2,5

---

<sup>60</sup> Juell og Norskog 2006, s. 72

<sup>61</sup> UFD 2003a, s. 21

<sup>62</sup> UFD 2003b, s. 25

<sup>63</sup> UFD 2003a, s. 28

<sup>64</sup> KD 2007, s. 16

<sup>65</sup> UFD 2003a, s. 21

studiepoeng hver. I de siste fire ukene er studentene ute i praksis på 1. til 4. trinn i grunnskolen, der de gjennomfører undervisning de har planlagt i perioden.

De fem grunnleggende ferdighetene i Læreplanen av 2006 (LK06) er *å uttrykke seg muntlig, skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy*. Dette er ferdigheter elevene skal arbeide med uansett fag.<sup>66</sup> Hvorfor og hvordan bruker vi de estetiske fagene som innfallsvinkler til arbeid med matematikkfaglige tema, og til lese- og skriveopplæring?

## **Veien inn til skriftspråket**

Å lære å lese, skrive og regne er grunnleggende ferdigheter. Alle fag i skolen, all informasjon i samfunnet rundt oss, bygger på skriftspråket og tallsystemet. Det vi ønsker å vise gjennom TLSE er ikke bare at vi må beherske lesing og regning for å tilegne oss kunnskaper i andre fag, men også hvordan de estetiske fagene kan brukes i undervisning av lesing, skriving og regning. Elevenes arbeid med kunst og kulturelle uttrykk handler om å se, lytte, skrive, lese, uttrykke, beregne og regne gjennom form, farge, rytme, sang og språk, ferdigheter som er viktige for å utvikle sin identitet.<sup>67</sup>

Kunst og kultur er på mange måter sentrale i menneskers liv, og dermed også i opplæringen, enten som metoder i ulike fag, eller i kraft av sin egenverdi.<sup>68</sup> Estetikkbegrepet kan defineres som læren om skjønnheten, men også som læren om kunnskapen som kommer i mot oss gjennom sansene.<sup>69</sup> Kunst og kulturorganisasjonene fremhever blant annet at ”det må gis rikelig rom for alle menneskelige uttrykksformer i skolen. De grunnleggende ferdighetene *lese og uttrykke seg* må omfattes til å gjelde kunstneriske uttrykk”.<sup>70</sup> Inspirasjon vekkes til live der undring og mestring går hånd i hånd. Barnet bør ha rett til å motta opplevelser som virker aktiverende og utviklende. Slik kan lysten til å lære vokse.

Hva er forskjellen på en tegneblyant og en skriveblyant? Ganske mye, dersom du spør en lærer i kunst og håndverk. Men en ting har de til felles, begge brukes til å formidle noe. Barna uttrykker sine interesser gjennom tegning. Noen ganger er det tegningen alene som bærer budskapet, andre ganger opptrer tegningene sammen med en muntlig eller en skriftlig tekst. For det barnet som skjønner at det kan bruke blyant og papir for å uttrykke mening, er ikke veien fra tegning til skrift uoverkommelig, se ill 1. ”Visuell kommunikasjon

---

<sup>66</sup> KD 2006

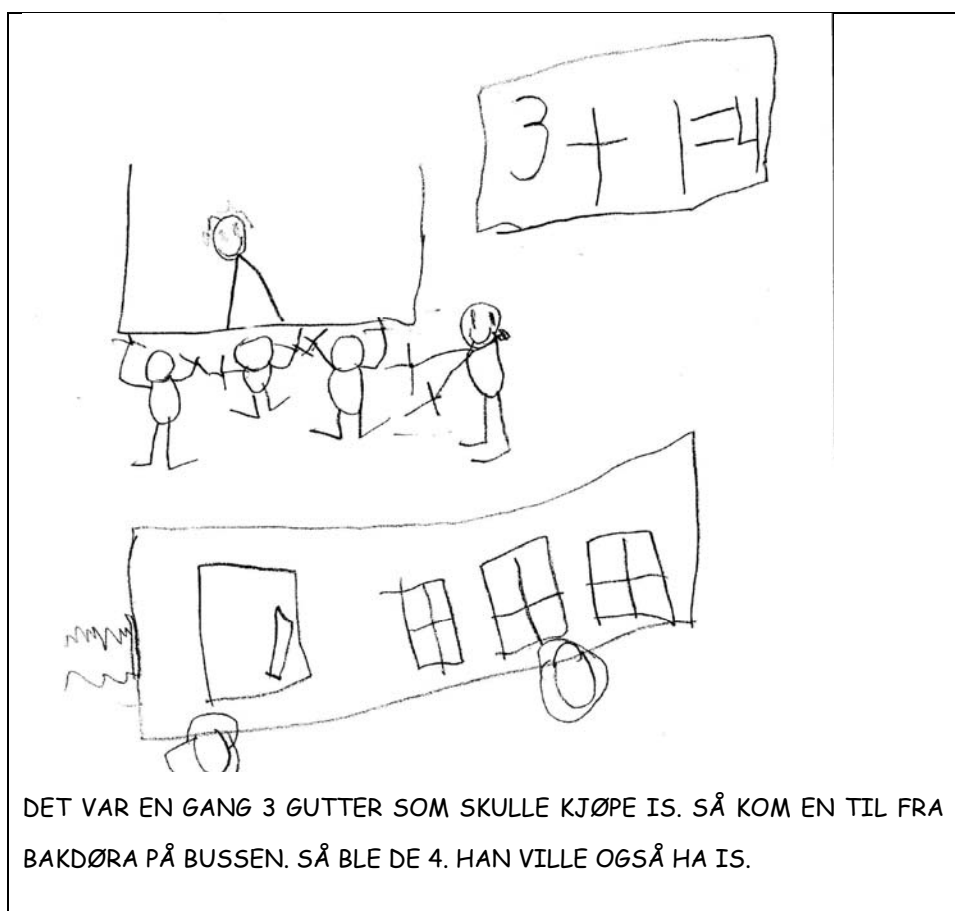
<sup>67</sup> KD 2007, s. 21.

<sup>68</sup> KD 2007, s. 19

<sup>69</sup> Sæbø 2006

<sup>70</sup> Juell og Norskog 2006, s. 24

gjennomsyrer faget (kunst og håndverk) og bidrar til utvikling av tekstforståelse” står det i LK06.<sup>71</sup>



III 1

De sammensatte tekstene beskrives i LK06 som et utvidet tekstbegrep der skrift, lyd og bilder kan settes sammen og gi et samlet uttrykk.<sup>72</sup> Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, sang, film og teater. Ved bruk av sang og musikk i småskolen arbeider vi med skriftspråkstimulerende aktiviteter som rim og rytme. Skrivning og lesing både av sangtekster og musikalske uttrykk som symboler, tegn og former for notasjon er viktig for musikkfaget.<sup>73</sup> ”Språk er et medium – en kanal som gir uttrykk til en tanke. Vi tenker med ord. Men det finnes andre kanaler også. Musikk, dans, drama og matematikk er også medier som kan gi uttrykk til en tanke.”<sup>74</sup>

<sup>71</sup> KD 2006, s. 131

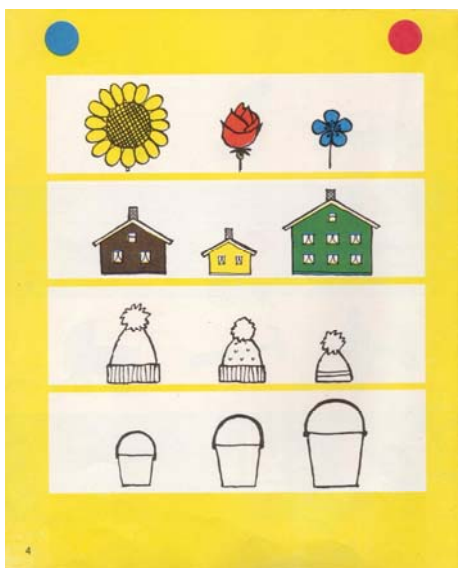
<sup>72</sup> KD 2006, s. 46

<sup>73</sup> KD 2006, s. 139

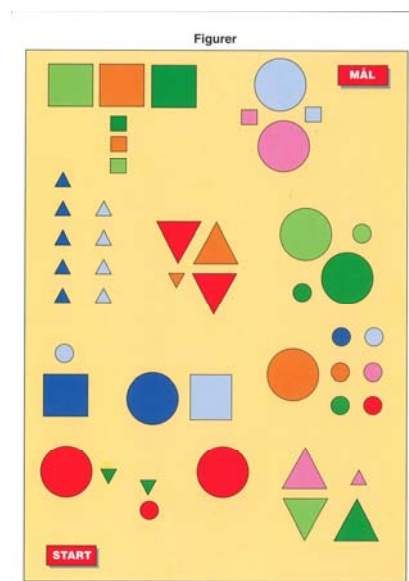
<sup>74</sup> Juell og Norskog 2006, s. 37-38

## Grunnformer på tvers av fag

En viktig byggestein for å lære å lese og skrive er det muntlige språket. Vi ser ofte en gjensidig avhengighet mellom en elevs språkutvikling og den samme elevens leseferdigheter. Elever som er svake i språk får ofte vansker med å tilegne seg leseferdigheter. Elever med svake leseferdigheter har ofte tilsvarende svak språkutvikling. I LK06 for norskfaget vektlegges det muntlige språket, ”Å *tale og lytte* er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter.”<sup>75</sup> Og på samme måte som språk og skriftspråk er viktig for alle fag, er ikke regning bare noe rent matematikkfaglig. ”Å *kunne regne* i norsk er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. (...)”<sup>76</sup> ”Å *kunne regne* i musikk innebærer å bli kjent med musikkens grunnelementer og ulike musikalske mønstre, variasjoner og former for å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk. (...)”<sup>77</sup> ”Å *kunne regne* i kunst og håndverk innebærer blant annet å arbeide med proposisjoner, dimensjoner, målestokk og geometriske grunnformer. (...) Regneferdighet kreves også i arbeid med ulike materialer og teknikker.”<sup>78</sup>



III. 2



III. 3

<sup>75</sup> KD 2006, s. 47

<sup>76</sup> KD 2006, s. 48

<sup>77</sup> KD 2006, s. 139

<sup>78</sup> KD 2006, s. 131

Bishop formulerer seks fundamentale matematikkaktiviteter: *forklaring og argumentasjon, lokalisering, designe, telling, måling og lek og spill.*<sup>79</sup> Gjennom oppgavene i ill. 2 over skal elevene lære å sammenligne og kjenne begrepene ”stor – større – størst”, som går inn under måling. De kunne ut fra Bishop like gjerne stått i en matematikkbok som i en norsk bok, men de er hentet fra Vormelands ABC-bok fra 1970.

Under musikkfagets hovedpunkt ”lytte” står det i LK06 at eleven etter andre årstrinn skal kunne samtale om musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo.<sup>80</sup> *Høyt-lavt, sterkt-svakt og fort-sakte* er begrep vi bruker for å beskrive tre av musikkfagets grunnelementer, melodi, dynamikk og tempo.

En annen av Bishops seks fundamentale matematikkaktiviteter er lokalisering, det dreier seg om å finne fram, orientere seg, lokalisere og plassere.<sup>81</sup> Ill. 3 viser et arbeidsark fra Språkverkstedet<sup>82</sup> der elevene skal arbeide med geometriske figurer, retninger, posisjoner, former og farger og orientere seg fra start til mål. To barn med like ark sitter med ryggen til hverandre. Det ene barnet skal beskrive en på forhånd tegnet vei på sitt ark/kart, som den andre eleven skal prøve å tegne etter. Dette er en oppgave i lokalisering, men også en språkstimuleringsoppgave.



Ill. 4

I kunst og håndverkfaget står grunnformene sentralt. En grunnform omfatter enkle geometriske figurer med to eller tre dimensjoner. Alt av former kan føres tilbake til grunnformer. Figurer med to dimensjoner er trekant, firkant og sirkel. Tredimensjonale figurer er former som pyramide, kube, kule, sylinder og kjegle. I LK06 finner vi at elevene

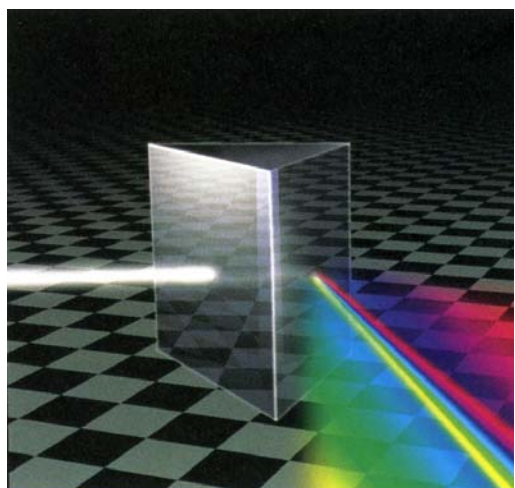
<sup>79</sup> Solem og Eikerås 2001, s 11-13

<sup>80</sup> KD 2006, s.140

<sup>81</sup> Solem og Eikerås 2001, s. 12

<sup>82</sup> Tingleff, Lyster og Tingleff 2003

etter andre årstrinn skal ha grunnleggende kompetanse i grunnformer, både i følge plan for matematikk og plan for kunst og håndverk. I plan for matematikkfaget står det at ”Eleven skal kunne gjenkjenne og beskrive trekk ved enkle to- og tredimensjonale figurer knyttet til hjørner, kanter og flater og sortere og navngi figurene etter disse trekkene”,<sup>83</sup> i plan for Kunst og håndverk står det at elevene skal ”bygge med enkle geometriske grunnformer”.<sup>84</sup> ”Collage oppgaven” med utklippede grunnformer i ill. 4 kan være en oppgave som er relevant i både matematikk og kunst og håndverk. Men bildet er laget med utgangspunkt i ei matematikkbok for første klasse.



III. 5



III. 6

En trekantet glassprisme og fargesirkelen er grunnelementer/grunnbegreper når man forklarer hvordan fargene oppstår og hvordan forskerne setter dem i et system, se ill. 5. ”I virkeligheten er fargene lys som oppfattes av øyet. Sollyset inneholder en blanding av alle farger. Et trekantet glasstykke – et prisme kan spre sollys i mange farger. Når sollyset treffer regndråper, skjer det samme, og vi kan se regnbuen.”<sup>85</sup>

Fargestoffene kan settes i et skjema som kalles fargesirkelen. Fargesirkelen i ill. 6 heter Ittens fargesirkel. Her er fargene satt opp i samme rekkefølge som i spektret og deretter føyd inn i en sirkelform.<sup>86</sup>

”Strukturen som binder sammen ord til setninger og setninger til tanker, kaller vi grammatikk. På samme måten kan man strukturere former i et visuelt uttrykk. For å tydeliggjøre ”den visuelle grammatikken” er det godt å samle kompliserte former i en klarere

<sup>83</sup> KD 2006 s. 98

<sup>84</sup> KD 2006, s. 132

<sup>85</sup> Gulbrandsen, Knudsen, 1998, s.14-15

<sup>86</sup> Amundsen 1991, s.32

geometri. Det var antakelig det gode, gamle Cezanne mente da han sa at ”alt kan føres tilbake til grunnformer”.<sup>87</sup>



III. 7

Uteskole behandles av Traavik og Wie i kapittel 3, der forteller de blant annet om hvordan studentene holdt knivkurs for elevene. Det er øvelse i finmotorikk, og viktig uansett fag, men blir helst knyttet til kunst og håndverksfaget. Og kunst og håndverksfaget har mange fine muligheter utendørs. **Landart** defineres som kunst i og av naturen. Det handler om å la seg inspirere av naturen, og å bruke naturen som kilde til kunst. III. 7 viser et lite kunstverk laget av to syvåringer og en voksen en fin dag på stranda. De store o-skjellene hadde en form som gjorde dem godt egnet til å lage en sirkel. De hvite steinene var mer kantete i formen, og passet til å lage rette linjer i en trekant. Farger og grunnformer sto i fokus, problemløsning som metode og matematisk forståelse var nødvendig for å løse oppgaven. Solbakken skriver mer om problemløsning som metode i kapittel 10.

Grunnformene eller figurene kan vi også bruke til å skape et partitur i musikk. Trekant står for triangel, sirkel for tamburin og kvadrat for tromme. Vi kan spille sterkt eller lavt, fort eller sakte, og elevene kan arbeide med å lytte og høre etter om lydene er høye eller lave. I LK06 står det under hovedområde ”komponere” at eleven etter andre årstrinn ”skal kunne sette sammen musikalske grunnelementer som klang, rytme, dynamikk og melodiske motiver til små komposisjoner”.<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Sobocinski, 1997, s.59

<sup>88</sup> KD 2006, s. 140



Hvorfor er det så viktig å bevisstgjøre studentene om hva de bruker av begreper om farger, former eller rytme, sterkt eller svakt? Det handler om å få en forståelse for helheten og forstå læringsprosessen bedre, og å se sammenhengen mellom begrepsforståelse og grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring. Dewey legger fram sin teori om den estetiske erfaringen i boka **Art as experience**, første gang utgitt i 1934. Han argumenterer for hvordan "alt henger sammen: natur, kunst, fornuft, sanser, opplevelse og læring".<sup>89</sup> Howard Gardner la fram teorien om de mange intelligenser, språklig/verbal, logisk/matematisk, visuell/romorientert, musikalsk, kroppslig/kinestetisk, sosial, selvinnsikt og naturalistisk intelligens.<sup>90</sup> Gjennom å få erfaring med estetiske fag lærer vi å utnytte sansene våre, og gjennom å bruke hele sanseapparatet i læresituasjonen vil vi få med oss mer.

## Sluttord

Dette er bare en liten presentasjon av en liten bit av det store puslespillet som kalles opplæring. Som vi skrev innledningsvis, alle fag i skolen er avhengige av forståelse for skriftspråket og tallsystemet. På samme måte som vi bruker musikk og kunst og håndverk i arbeid med norskfaglige og matematikkfaglige oppgaver, trenger vi skriftspråket og tallsystemet i arbeid med kunst og håndverk eller musikkfaget. De estetiske fagene må ikke ende opp som pausefyll, som tegning i en KRL-time eller sang i en engelsktid.

*Lese og skrive og regne er bra, lese og skrive og regne er bra  
Men å få synge litt, men å få synge litt, det gjør oss glad*

Slik lød en gammel barnesang. For våre studenter er det ikke noen motsetning mellom lesing, skriving og regning, og musikk. Det er alle like viktige deler i skoledagen.

Våre studenter i praksis har brukt lærer-i-rolle i arbeidet med lese- og skriveopplæringen, og de har brukt en billedbok som utgangspunkt for komponering. De får gode tilbakemeldinger, ikke bare fra øvingslærerne, men også fra elever og deres foreldre. I de to neste kapitlene vil PELU-studenter presentere sine undervisningsopplegg, og fortelle om hvordan det gikk i praksis.

---

<sup>89</sup> Juell og Norskog 2006, s. 72

<sup>90</sup> Ibis, s. 40

## **6. BOKSTAVMAKERIET,**

### **- et undervisningsopplegg med lærer-i-rolle for småskolen**

**Anita Karlsen, Susanne Haaberg og Veronica Løkås - 2005**

*Da studentene på den praktisk og estetiske lærerutdanninga gikk ut i praksis vinteren 2005 fikk de som arbeidsoppgave å lage et undervisningsopplegg der de skulle bruke **lærer-i-rolle i lese- og skriveopplæringa**. Andre estetiske fag skulle også brukes som hjelpefag. Målet var å skape gode læringssituasjoner. Undervisningsopplegget som blir presentert her ble gjennomført i en første klasse som gikk etter L97, de var derfor ikke startet med den ordinære lese- og skriveopplæring enda.*

*Anne-Lise Wie - 2007*

### **Presentasjon av undervisningsopplegget.**

Vi hadde vår praksis ved en liten skole med totalt 81 elever. I første klasse, som var den klassen vi gjennomførte vårt undervisningsopplegg i, var det 13 elever, 7 gutter og 6 jenter. Klassen deler lokale med SFO (skolefritidsordning). Her har de lett flyttbare møbler, som gjør at man enkelt kan omforme rommet. I tillegg har de tilgang på kjøkken, lesestol, leker og spill.

Vi valgte å skape et **Bokstavmakeri** sammen med elevene, altså et makeri med vekt på bokstaver. Målene med makeriet var å skape forventning og motivasjon for videre arbeid med bokstaver, dette ved hjelp av estetiske fag som drama, kunst og håndverk og musikk. Det hele skulle ende opp i ei utstilling av det elevene hadde produsert i makeriet. Utstillinga skulle være siste uka av vår praksis. Grunnen til at vi valgte å legge vekt på motivasjon og forventning i stedet for bokstavinnlæring, var at denne praksisen fant sted så sent på året at mange allerede var godt i gang både med lesing og skriving.

### **Bokstavmakeriet**

”Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst”.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> KD 2006, KUF 1996 s. 15

Med sitatet ovenfor som utgangspunkt valgte vi å bruke Bokstavmakeri som grunnbase for vårt undervisningsopplegg. Det vil si at alle de aktivitetene som ble gjennomført, foregikk i makeriet.



Bokstavmakeriets oppstart gikk ut på at klassen mottok en pakke, og vi skapte i fellesskap en undring over hvem pakken kunne være fra. Vi åpnet pakken, og inni var det noen lapper med små ord som skulle settes sammen til en setning.

I	BØTTE	SE	KOTTET
---	-------	----	--------

Mens vi satt i ring på gulvet fikk alle som ville prøve å sette sammen ordene til en setning. Til slutt kom de frem til at setningen måtte bli *se i bønne kottet*. Vi bestemte sammen med elevene at vi da måtte gå til bønnekottet for å se om det var noen flere ledetråder der. Der fant vi en eske med tegne og maleutstyr, alfabetvisa, et brev, store fargerike pappbokstaver, ei snor og klesklyper og et skilt hvor det stod *Bokstavmakeri*. Esken ble tatt med på klasserommet eller basen som det også blir kalt. Her leste Anita brevet høyt for elevene:

<p><i>LAG ET BOKSTAVMAKERI VED HJELP AV DETTE. HILSEN ANDERS SAKS.</i></p>
--

Elevene ble veldig nysgjerrige på hvem denne Anders Saks kunne være, og hvorfor han hadde gitt dem denne oppgaven. Likevel var de veldig ivrige på å lage dette makeriet. De fargela bokstavene på skiltet, og vi hengte opp snora mellom taklampene og festet bokstavene

i alfabetisk rekkefølge på denne med klesklypene som elevene også hadde fargelagt. Nå hadde vi fått et **bokstavmakeri**.

I løpet av hele praksisperioden hang bokstavmakeriskiltet oppe. Dette fordi elevene da både visste at de hadde studenter der og at det var dager der vi ledet skoledagen deres. Innholdet i bokstavmakeriet var mye og variert. Her var det tegning av figurbokstaver, ved bruk av vannmaling kopiere et maleri av Valkepááá, den Magiske boksen (en fin boks med spennende innhold) som flere ganger ble brukt i ulike sammenhenger, lage bokstavbilde ved hjelp av stein og skjell, bokstavsanger, sang og musikkøvelser og selvfølgelig Anders Saks og Hr. B:son (lærer-i-rolle). Det var nøye planlagt hvordan disse skulle inn i klassen.



### **Anders Saks første besøk**

Elevene fikk allerede fra dag en et eierforhold til bokstavene de hadde fått fra Anders Saks, så da noen av bokstavene (i og s) forsvant ble de veldig lei seg. Etter mye venting og undring kom endelig Anders Saks på besøk. Han ville se hvordan makeriet hadde blitt, og da måtte elevene tilstå at noen av bokstavene var blitt borte. De lovet at de skulle finne dem til neste gang han kom.

Elevene var veldig nysgjerrige på Anders Saks, så de fikk anledning til å stille han spørsmål for å bli bedre kjent med han (intervju). Ved å bruke intervju finner man ut hvem figuren er. Hovedpoenget er at den som intervjues, svarer i rolle. Vi kan si at vi går inn i en improvisasjon der rollen mer eller mindre skapes ut fra spørsmålene som kommer. Etter besøket laget elevene tegninger og brev som ble "sendt" til Anders Saks, og noen laget også nye bokstaver (i og s) som ble hengt opp.

Noen dager etter foretok vi en rolle-på-vegg sammen med elevene, for å se hva de husket om Anders Saks. Rolle-på-vegg er en kollektiv opphenting av informasjon. Vi starter med papir på gulvet, tegner en figur som barna får fargelegge. Det som elevene vet om figuren blir skrevet inni kroppen, mens det de tror om figuren blir skrevet rundt. Elevene fortalte det de husket mens Susanne skrev. Til slutt hengte vi rollen opp på veggen.<sup>92</sup> Klassen skrev et brev der de inviterte Anders Saks til utstillingen som skulle være den avsluttende delen på praksisen vår. Slik ble Anders Saks en inspirasjon til tekstskaping blant elevene.

### **Hr. B:son**

Flere bokstaver forsvant. En dag fikk vi se en mystisk person gå rundt skolen, og elevene mente at det måtte være han som hadde tatt bokstavene. Vi hadde fått øvingslæreren vår til å kle seg ut som tyven og gå rundt skolen, slik at vi kunne få elevenes fokus bort fra at det kunne være en av oss studentene. De påfølgende dagene fortsatte bokstaver å forsvinne, og vi bestemte i fellesskap med elevene at vi måtte gjøre noe med det. Vi satte oss i ring og diskuterte hvordan tyven skulle fanges. Her var det viktig for oss at alle elevene fikk komme med forslag. Vi ble enige om å gjemme oss, og på et lydsignal skulle vi fange tyven. På forhånd snakket vi med elevene om hva som var lov og ikke var lov etter å ha fanget han. Det var for eksempel ikke lov å dra i ”kostymet” eller å bruke vold.

Vi laget oss et gjemmede ved hjelp av de flyttbare reolene, slukket lyset og la oss i skjul. Alle var musestille. Døren gikk opp og inn kom Hr. B:son. Han ville ta flere bokstaver. På signal og ved å låse døra greide vi å fange tyven. Elevene tok samme intervjurunde med han som med Anders Saks.

Ved å menneskeliggjøre bokstaven B lot vi barna få møte et levende alfabet. Hr. B:son var en figur en ikke visste hvor en hadde. Han var voksen, men kunne ikke lese. Det var tydelig at elevene likte det som skjedde. Hr. B:son var ingen farlig fyr, men barna opplevde han som mystisk, og det gjorde han spennende. Elevene var ivrige og ville vite alt om han. Han fortalte at han ikke kunne lese, men ville lære det.<sup>93</sup> Her fikk elevene en mestringsfølelse ved å lære han bokstaver og små ord. Hr. B:son gav tilbake de bokstavene han hadde tatt, men fikk de nye bokstavene elevene hadde laget (i-en og s-en), slik at han kunne gå på butikken og kjøpe is.

---

<sup>92</sup> Heggstad 2003, s.81-82

<sup>93</sup> Lindqvist 1997, s. 160-162

### **Anders Saks andre besøk**

På utstillingsdagen kom Anders Saks igjen på besøk for å se hva klassen hadde fått ut av bokstavmakeriet. Utstillingen bestod av figurbokstaver, bokstavbilder av steiner og skjell, maleriene de hadde malt og rolle-på-vegg plakaten. Det vi observerte var at elevene følte seg trygge på Anders Saks, og presenterte han stolte for de inviterte gjestene. Anders Saks sa de hadde gjennomført oppgavene i bokstavmakeriet veldig bra. Stolt kunne klassen konstatere at de hadde greid oppgaven. Bokstavene hadde kommet til rette, og utstillingen ble en suksess. Anders Saks takket for seg og reiste til Sverige.



### **Evaluering**

For å finne ut om elevene hadde lært noe gjennom bokstavmakeriet gjennomførte vi i tillegg til rolle-på-vegg med Anders Saks, en quiz. I quizen fikk elevene spørsmål fra hele perioden vi hadde vært sammen med dem. Vi hadde delt klassen i to grupper, ”sofagrisene” og ”benksliterne”. Hver gruppe hadde en voksen sammen med seg som fungerte som sekretærer, og skulle sørge for å inkludere alle elevene i gruppa. De voksne hadde ikke lov å lede barna frem til de rette svarene. Det viste seg at elevene hadde fått med seg mye mer enn forventet, de husket mange små detaljer. På denne måten lærte elevene av hverandre, mens vi samtidig fikk evaluert i hvilken grad vårt opplegg hadde fungert.

## **Hvordan gikk det?**

### **Evaluering - Bokstavmakeriet**

Oppstarten av bokstavmakeriet gikk som planlagt helt til vi kom tilbake fra bøttekottet med eska. Det som skjedde var at vi la tingene i eska utover bordet, for deretter å fortelle hva vi skulle gjøre videre. Elevene begynte å fargelegge skiltet før vi fikk gitt de beskjedene vi skulle, og dette førte igjen til mye uro. På grunn av dette ble vi usikre fordi vi delvis mistet kontroll, noe som igjen gjorde at vi ble litt stressa, og alt gikk for fort. Vi ble alt for tidlig ferdig.

Plan B ble iverksatt, den var at vi skulle ta elevene i ring på gulvet og lære dem alfabetvisa. Dette roet elevene ned, og etter kun tre gjennomganger av sangen kunne de fleste den. Nå var elevene så rolige at vi kunne fortsette det planlagte opplegget. Overfor elevene argumenterte vi med at vi måtte lære sangen i fall denne ukjente Anders Saks kom på besøk. Slik fikk vi inn forventningen til et møte med en ny figur (lærer-i-rolle). Resten av dagen gikk kjempebra, elevene tegnet og skrev brev til Anders Saks der de takket for pakken. Disse sendte vi ved å legge dem i bøttekottet der vi hadde fått post fra han. Dette ble på en måte et bindeledd med Anders Saks. Selv om disse figurene fysisk var på besøk kun tre ganger gjennom hele perioden, greide vi ved jevnlig samtale med elevene å holde forventningen og spenningen oppe ved å lure på når neste besøk kom. Slik glemte ikke elevene Anders Saks og Hr. B:son. Vi registrerte hvor opptatt de var av disse figurene ved å overhøre elevene spørre andre lærere om de kjente dem.

### **Evaluering – lærer-i-rolle**

Det å bruke lærer-i-rolle var en veldig positiv erfaring for oss. Det virker som at elevene får en bedre innlæring på enkelte tema. De husker bedre når de har ”knagger” å henge ting på. Lærer-i-rolle skaper rom for diskusjon hvor elevene kan komme med innspill, og deres problemløsninger blir hørt, de får på denne måten tenke mer selv. Barn blir i en slik situasjon aktive lyttere og medspillere i fiksjon. De får oppleve å bruke språket på en annen måte enn de gjør til daglig.

Dette var et nytt og spennende opplegg vi kom med. Denne skolen hadde ikke hatt dramastudenter i praksis før, så det var med en viss nervøsitet vi presenterte opplegget for vår øvingslærer. Hun reagerte svært positivt på det vi la frem for henne, og ville ikke at vi skulle forandre på noen ting. Vi fikk helt frie tøyler til gjennomføringen.

Vi opplevde ved å bruke lærer-i-rolle at vi fikk alle elevene mer lydhøre, alle deltok i fiksjonen. Vi var redde for at de mest urolige, og de som var anonyme ikke ville gå inn i fiksjon, men de var kanskje de som var mest ivrige. Årsakene til dette kan være flere, men mest sannsynlig en blanding av at elevene får erfaring i å være ressurssterke overfor en voksen, og at de får presentere sitt miljø for en helt ny figur. En overraskende observasjon vi gjorde i forhold til lærer-i-rolle var at de ulike ”typene” elever møttes på et forholdsvis likt plan i fiksjonen. De mest urolige kom litt tilbake, mens de mest anonyme kom mer frem. Dette skyldes nok den spenningen som skaptes rundt situasjonen. Den eleven vi opplevde som mest urolig og negativ til opplegget, viste seg å være den som ble mest glad da Anders Saks kom.

## **Sluttord**

Vi så forandring på elevene fra vi kom til vi dro. En gutt som fra å tegne hodefotinger, til å skape de flotteste kunstverk ved hjelp av kopiering. Eller jenta som vi fikk beskjed om var en sky person, åpnet seg og viste en stor tillit til oss på eget initiativ. Tilbakemelding fra hennes mor var at dette var en fantastisk opplevelse for jenta. Hun hadde fått en ny interesse for bokstaver. Vår tilbakemelding fra elevene opplevde vi som svært positiv, da de gledet seg hver gang vi jobbet i makeriet. Alt i alt har vi hatt en opplevd en flott praksisperiode. Dette takket være en flott øvingslærer, en gjeng med fine unger og en gruppe som fungerte veldig bra sammen.



## 7. CARUSOS SANG TIL MÅNEN

- et undervisningsopplegg for fjerde klassetrinn

Elisabeth Holstad, Dag-Arild Nordahl, Katrine Lofftjell og Anne-Lise Wie,  
PELU-studenter og faglærer - 2007.

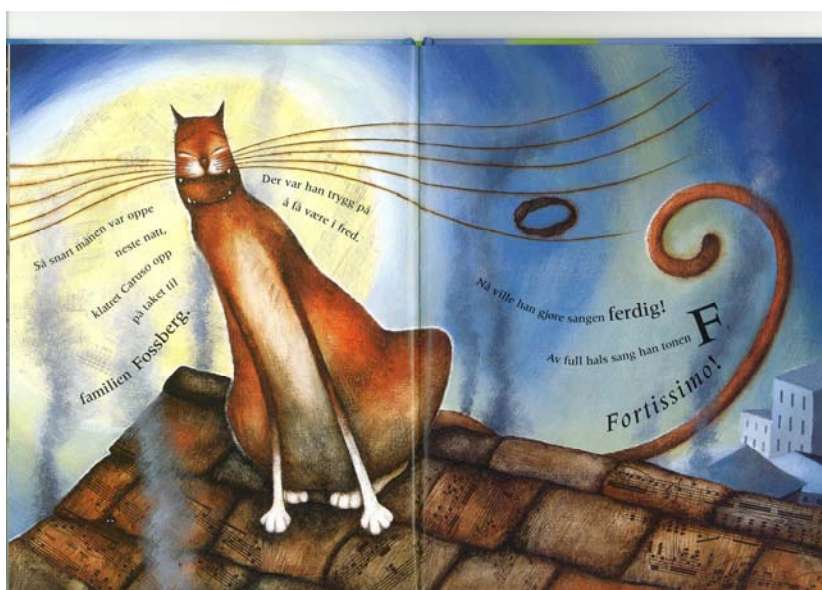
*I Adele Jaunns billedbok om Caruso møtes tre kunstarter, kunst, litteratur og musikk, ei bok som er som skapt for arbeid med TLSE. Studentene brukte boka som utgangspunkt for et undervisningsopplegg der elevene skapte musikk til boka..*

I billedboka møtes to kunstarter, *litteratur og billedkunst*, det er to fortellemåter som kombineres; en verbal og en visuell. De to språkene utgjør en helhet, ikonoteksten, de forteller sammen, og billedbokas estetikk ligger i det samtidige møtet mellom det verbale og det visuelle. I **Caruso og sangen til månen** av Adele Jaunn, møter vi også en tredje kunstart, *musikk*. Teksten er episodisk bygget opp med skalaen som utgangspunkt. Katten Caruso vil synges til månen og velger seg en ny tone for hvert oppslag. I illustrasjonene kommer musikken fram i form av noter, som beveger seg på kryss og tvers i billedflaten. Jaunn bruker collageteknikk med noteark som bakgrunn i illustrasjonene. Værhårene fungerer også som notelinjer, med den tonen han til enhver tid synger på, og halen har form av en G – nøkkel. Valg av toneart smitter over i teksten. Slik høres det når allitterasjonen (bokstavrim) fremføres i F – dur på tiende oppslagside:

Så snart månen var oppe neste natt,  
klatret Caruso opp på taket til familien Fossberg.

Der var han trykke på å få være i fred.

Nå ville han gjøre sangen ferdig!  
Av full hals sang han tonen **F. Fortissimo!**



I følge læreplanen for norsk skal elevene møte sammensatte tekster, de skal arbeide med blant annet billedbøker. Hovedområdet omfatter elevens egen tekstproduksjon og opplevelse.<sup>94</sup> Billedboka om Caruso som representerer tre kunstarter, litteratur, billedkunst og musikk, danner utgangspunkt for et undervisningsopplegg med problemstillinga: ”*Hvordan kan man jobbe med komponering på 3-4. årstrinn?*” laget av Elisabeth Holstad, Dag-Arild Nordahl og Katrine Loftfjell, studenter på den praktisk-estetiske faglærerutdanninga ved Høgskolen i Nesna 2005-2009. Å *komponere* er et av hovedområdene i musikkfaget i LK06 og defineres slik i Andersen, Espeland, og Husebø: ”Ordet stammer fra det latinske *componere* som betyr å *sette sammen*, og er bl.a. knyttet til det å skape et stykke *musikk* eller musikkverk”.<sup>95</sup> Studentenes undervisningsopplegg ble utprøvd i to fjerdeklasser, hver på om lag 24 elever, under praksis våren 2007, og her kommer en presentasjon av forløpet.

## **Undervisningsopplegg med utgangspunkt i boka om Caruso**

### **Presentasjon av boka og c-durskalaen**

På skolen var de så heldige å ha ei elevstue, et kjellerrom som kan brukes til ulike aktiviteter, det ble brukt under opplegget. Der laget de en hyggelig lesestol, og en av studentene leste boka høyt for barna. Etterpå snakket de litt om boka, og så åpnet de et brev fra Caruso.

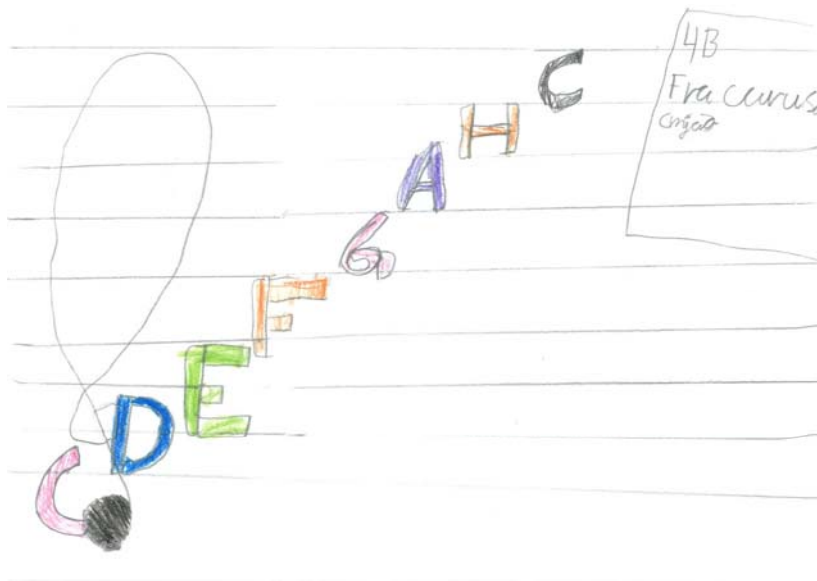
I brevet fortalte Caruso at han hadde mistet bokstavene i C-durskalaen, og ba elevene i fjerde klasse om hjelp til med å finne dem igjen. Brevet skapte en diskusjon blant elevene. Hvordan kunne de hjelpe Caruso? Hvor skulle de lete? Ved siden av studenten lå det enda et brev, i det fant de en gåte. Gåten førte elevene ut på en jakt som førte dem rundt på skolen. Hver gang de fant en bokstav fant de også en ny gåte, og den førte dem videre til neste bokstav. Sånn fortsatte de til de hadde funnet åtte bokstaver og var tilbake på klasserommet igjen.

I klasserommet hadde en av studentene satt ut instrumenter og hengt opp et stort noteark der de skulle henge opp bokstavene til c-durskalaen. Klassen ble delt i tre grupper, og de fikk spille c-dur-skalaen på xylofon, metalofon og klokkespill. Målet var å få elevene inn i en ”musikalsk verden”, å få dem til å lytte til tonene, og å få elevene til å løse problemer gjennom samarbeid. Klassen hadde jobbet lite i grupper, og trengte å jobbe mer med det sosiale samspillet i klassen. Å lære å samarbeide var derfor et av målene for arbeidet.

---

<sup>94</sup> KD 2006, s. 8

<sup>95</sup> Andersen, Espeland, og Husebø 1997, s.11



Økta ble avsluttet med at elevene skrev brev tilbake til Caruso:

<p>Hei Caruso  det var en fin historie. Det var synd at du fikk så lite Publikum. Men musa likte den. Du er sikkert en helt for den familien du vekte fra brannen. Det var bra du fikk de opp så de fikk seg ut av huset. Jeg syntes det hadde blitt en fin sang. Månen hadde sikkert syntes det var en fin sang. Det var synd at du ble jaget av hunde og nesten truffet av bøttevann og en avis synd ingen likte sangen</p> <p>Hilsen Tora</p>	<p>TIL CARUSO FRA ODD-ARNE  JEG LIKTE SANGEN DIN  JEVET HVEM SOM STJAL SKALAN DIN DET VAR MUSA. KAN DU MATTEOGENGELSK.</p> <p>C D E F G A H C</p>
<p>Hei Caruso  Jeg fant Fen  Den er ikke min yndling bokstav  Hilsen Else</p>	<p>Til Caruso  Det var artig og lete etter bokstavene. Vi fant alle til slutt og ettepå spilte vi Cdur skalaen det var litte publikum når du syngte. Men du var flink. Vi spilte på xylofon.</p> <p>Fra Vidar</p>

### Arbeid med C-durskalaen

Det ble arbeidet med C-durskalaen på ulike måter. I ei økt skulle elevene velge en bokstav fra C-durskalaen som de skulle tegne og fargelegge som de selv ville. Bokstavene ble samlet inn, og ble brukt da de senere i opplegget skulle komponere et partitur.

I en annen økt skulle elevene danse fritt til musikk i elevstua. Når studenten slo av musikken skulle de gå sammen i tre grupper, studenten ga beskjed om hvilken bokstav i C-durskalaen de skulle lage, og elevene la seg på gulvet og formet bokstaven med kroppene sine. Når alle gruppene hadde laget bokstaven, startet musikken igjen. Studenten reflekterer

over opplegget slik ”Alt dette gikk fint, bortsett fra dansingen, her ble mange usikre, og jeg skulle ha gitt de klare, tydelige og trygge rammer for hvordan de skulle danse. Da tror jeg det hadde vært lettere for dem å utfolde seg”.

I den andre delen av økta ble c-durskalaen skrevet på tavla. Elevene fikk utdelt et ark og en blyant hver, og la seg på gulvet for å lytte til musikk. De skrev ned alle ordene i sangen som begynte med bokstavene i c-durskalaen. En etter en fikk de si hvert sitt ord ved å rekke opp handa, så ble ordene skrevet på tavla, før de hørte gjennom sangen enda en gang for å få med flere ord. Studenten ansvarlig for opplegget forteller: ”Jeg hadde tenkt på forhånd at kanskje noen ville trekke seg tilbake og syns oppgaven var kjedelig. (...) Jeg ble veldig positivt overrasket, og kjempe glad da en vanligvis liten ”bråkemaker” sa: ”Det hær va arti!”.”

### **Elegante adjektiv...**

De hadde også ei økt der de brukte boka om Caruso som utgangspunkt for arbeid med ordklasser. Denne boka har en utstrakt bruk av adjektiv: ”strittende værhaar, en elegant tone, et iskaldt vannbad og elendige katt”.<sup>96</sup> Elevene fikk en innføring i de tre ordklassene, verb, substantiv og adjektiv og deres funksjoner. Så leste studenten høyt fra boka. Elevene skulle finne ordklassene i ordene som ble lest, og skrive setninger med de ordene de fant. LK06 skriver at elevene etter fjerde årstrinn skal kunne beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon.<sup>97</sup>

Studenten ansvarlig for gjennomføringa skriver: ”Elevene reflekterte på en måte over det å spille/komponere som vi gjorde tidligere. De elevene som taklet musikkoppgavene best fikk gjerne de beste setningene og historiene. Noen elever måtte både leses for samtidig som de så bildene for å forstå oppgaven, men alle fikk gjort oppgaven.”

### **Komponering og musisering**

Så fikk elevene et nytt brev fra Caruso, der han skrev: ”Tusen takk for alle de flotte brevene jeg har fått fra dere. Det var toppers at dere klarte å finne alle c-dur skalaene for meg ved å løse alle åtte gåtene. Siden dere var så flinke så har EN til utfordring til dere, og det er å komponere/lage musikk til alle sidene i boka mi, **Caruso og sangen til månen**. Dere får hjelp av studentene (...)”.

Elevene ble delt i tre grupper, og hver gruppe fikk ti sider av Carusoboka, som de skulle legge musikk til ved hjelp av c-durskalaen, og tegningene de hadde tegnet med c-

---

<sup>96</sup> Jaunn 2004, s. 1-3

<sup>97</sup> KD 2006, s. 12

durskalabokstavene. Gruppene skulle også ha en forteller. De fikk utdelt ulike instrumenter som de først fikk improvisere på, og gjøre seg kjent med, deretter begynte de å komponere. Elevene arbeidet med å finne de riktige lydene når Caruso ble jaget, når det skulle være litt skummelt, når de roper BRANN, når brannbilen kommer og så videre. De skulle sammen skape et språk som kunne understreke det som bildene og teksten forteller. LK06 sier at elevene skal eksperimentere med instrumenter i enkle samspill og spille enkle melodier etter gehør.<sup>98</sup> De må også samarbeide og lytte til hverandre. Dette er også arbeid med de sammensatte tekstene fra LK06.<sup>99</sup>

Elevene jobbet i to dobbelttimer med komponering, improvisasjon og lesing, takt, rytme og puls. Studentene skriver i sitt didaktiske skjema: ”Vi må jobbe en del mer i gruppa, la de komme med ideer, men ta styringen litt. Elevene lærer seg å lytte, spille og framføre spill sammen med andre. Trygghet og selvtillit. Rytmeforståelse og rytmeutfoldelse, lære seg å være kreativ og ikke minst sosialt samvirke”.

Den andre dobbelttimen begynte med at en av studentene leste enda et brev fra Caruso. Der forteller han om hvor flinke han har hørt at de var og at de skulle framføre sine partitur for hverandre i elevstua senere samme dag. I brevet skriver Caruso: ”VIKTIG!! Hvis det blir mye støy i/på gruppa, skal den/de som støyer, høre på sin veileder/lærerstudent, når de blir snakket til. For det er kjempe slitsomt med støy for både veileder/lærerstudent og andre elever ved gruppa, når en skal konsentrere seg i spillinga.”

En av studentene forteller om hvordan det forløp: ”I løpet av de to første timene ble jeg ganske svett, jeg klarte ikke å få ro i gruppa og slet ganske mye. Elevene dundret løs både på instrumentene og hverandre. I tillegg skulle vi velge en forteller på gruppa, og kun en elev ville være det. Med den eleven som hadde lyst så jeg for meg tull og tøys, bråk, og lite konsentrasjon for det eleven skulle lese. Etter to timer følte jeg at vi ikke hadde fått til noe spesielt på gruppa, og i tillegg var fortelleren syk, så jeg var ganske bekymret og spent for fremføringsdagen. I dag i første time samlet vi oss igjen for å øve. Jeg gjorde en planlagt plassering av elevene med annen hver gutt og jente. På forhånd leste en av de andre studentene et brev fra Caruso med oppgaven, og oppførsel; ikke bråk for det fører til forstyrrelser osv. Dette repeterte jeg når de hevet lydnivået. Elevene skjønnte at vi faktisk skulle vise dette for de andre i klassen, de tok det seriøst og jobbet godt”.

---

<sup>98</sup> KD 2006, s. 102-103

<sup>99</sup> KD 2006, s. 46

## **Framføring**

Og så skulle alle elevene i klassen møtes i elevstua. Der framførte elevene sine komposisjoner for hverandre. Sidene fra boka var kopiert over på transparent slik at den enkelte side kunne bli vist på overheaden samtidig som det ble lest og spilt musikk til den. Alle gruppene framførte for hverandre, slik fikk de vise hverandre hva de har komponert og mestret. Framføringa gikk veldig fint, elevene tok framføringa seriøst, de husket det de skulle spille og det så ut som om de hadde det morsomt. En av elevene hadde fått ta med seg sitt eget instrument hjemmefra, en kornett, og spilte på den. LK06 sier at elevene skal fremføre musikk i samspill,<sup>100</sup> og det kan gi styrke og evne å vite at alle klarer å utføre en slik oppgave.

Rett etter framføringa spurte studentene elevene hvordan de syntes det hadde gått. En elev startet med å si ”Det var kjedelig”. Men i stedet for at de andre elevene fulgte på med negative kommentarer, var de andre i klassen veldig positive til opplegget og syntes det var artig å spille og artig å ha publikum. Så selv om publikum bare var medelever, så fikk arbeidet en klar mottakergruppe, og det ble mer alvor. På spørsmålet om hva de hadde lært, svarte elevene selvsagt C-durskalaen og det å spille. Men det flotteste svaret kom vel fra han som mente at de hadde lært å samarbeide.

## **Møte med Caruso**

Den siste økta brukte studentene lærer-i-rolle, selveste Caruso kom på besøk.



---

<sup>100</sup> KD 2006, s. 103

Da elevene kom inn i elevstua, satt Caruso og så opp på månen i det fjerne og diktet en sang til den. Elevene satte seg ned som de hadde fått beskjed om. Da noen av elevene ropte ”Det e bærre ho Elisabeth”, bygde de andre to studentene opp under fiksjonen ved å stille elevene spørsmål, ”Hvem er det der?”. Katten var nysgjerrig på elevene, og gikk rundt og så på instrumentene til barna og snakket med den enkelte, spurte hva de het og hva slags instrument de hadde. Ungene fikk også stille Caruso spørsmål om hva han gjorde her. Caruso fortalte at han ville hilse på barna som hadde hjulpet han å finne c-durskalaen, og spurte om de kunne spille litt for han. Det kunne selvsagt ungene gjøre.

Målet med lærer-i-rolle er å fenge elevenes interesse og nysgjerrighet, og få dem inn i en fiksjonsverden. Det Caruso skulle si og synge var fullstendig improvisert, elevenes spørsmål og interesse skulle styrte samtalen. I det didaktiske skjemaet til ”Caruso” står det med tykk skrift: ”Da jeg er i rolle, spiller jeg rollen helt til jeg forlater rommet!”. Det var ikke helt enkelt, elevene i de to klassene reagerte noe ulikt på Caruso. Den ene klassen beholdt roen, mens den andre begynte å dra i han og skulle sjekke om det ikke var Elisabeth under kostymet. Men som hun selv konkluderte med, da skulle Caruso ha reist seg og skredet ut av rommet slik bare katter kan.

## Evaluering

Som avslutning skulle de hadde ei oppsummering der elevene skulle evaluere det de hadde gjort i perioden. Først skulle de skrive ned tre-fire ting som var bra, og så skulle de skrive ned tre-fire ting som ikke var så bra fra opplegget. Etterpå skrev de på tavla med store bokstaver overskriftene ”BRA” og ”IKKE SÅ BRA”. Elevene fikk si en bra ting og en ikke så bra ting hver som ble skrevet opp på tavla. Elevene måtte prøve å begrunne det de skrev eller sa, både det som var positivt og det som var negativt. Her er utskrift av noen av elevenes evalueringer:

<p>3-10 ting som vi har gjort som var bra</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vi har laget musikk til sidene i boka</li> <li>- vi har lest bok</li> <li>- vi har laget senior-skala</li> <li>- vi har laget bokstaver med oss selv</li> </ul> <p>2-10 ting som vi har gjort som var kjedelig</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- danse</li> <li>- tegne</li> <li>- finne bokstaver</li> </ul> <p>Trine</p>	<p>Om alle 3 uker</p> <p>Oppsummering</p> <p>Artig var og lage bokstaver.</p> <p>Jeg likte o tegne bokstaver.</p> <p>Det var gøy og lage musikk.</p> <p>Alt som var kjedelig</p> <p>Dans var kjedelig. Skrive brev var kjedelig. Kjedelig og lese.</p> <p>Jonas</p>
--	---

OPPSUMMERING AV CARUSO Jeg likte å lage sang til bokstavene Jeg likte og skrive brev Jeg likte å ha gym Kjedelig ting Å jakte på bokstavene Einar	Caruso Bra: brevskrivning Laget bokstaver fra c-durskalaen Komponert musikk Det var artig Ikke bra. Mange var syke Får lette gåter.
---	---

Mange elever og ulike meninger. Under den muntlige gjennomgangen fortalte elevene at de likte godt å jobbe praktisk, eller som de uttalte det: ”å jobbe slik dere gjør”. De fleste sa at det å spille på instrumenter, og å komponere musikk var kjempemorsomt, spesielt når de fikk fremført det for hverandre. Etterpå skulle de tegne en positiv ting fra ukene med Caruso, elevtegnene som er brukt som illustrasjoner i denne artikkelen er fra denne økta. Studentene tok vare på evalueringene og vektla overfor elevene at disse var viktige for dem som studenter. Det ville hjelpe dem å forbedre seg som lærere. På denne måten prøvde de å lære elevene hva konstruktiv kritikk er, og hvor viktig det er.



### **Konklusjon fra en av studentene**

”Å jobbe med komponering på 3.-4. årstrinn er kjempe fint på mange måter. Elevene får improvisere, og prøve ut instrumenter, stemmen, og andre materialer på ulike måter, og lærer derfor mye innenfor musikk. Med bruk av melodisk komposisjon får elevene i tillegg til å lære komponering, trent seg på å skrive, lese, og lytte til forskjellig musikk. Å få en



opplevelse av rytme, og komponere med fokus på rytme, er også en komponerings måte som gir mange muligheter, der elevene blant annet kan jobbe med bokstaver, ord, skrift og tale, samt sang, instrumenter, og andre materialer. Videre med dette mener jeg også at dans er et viktig fag i skolen, fordi elevene får utfolde seg, og prøve ut rytme, bevegelse og dans forskjellig, og på deres egne nivåer. I tillegg mener jeg at dans kan være med på å skape bedre selvtillitt hos elevene, fordi at de blir kjent med kroppen sin på en annen måte enn ellers. Det var litt krevende, men også spennende å jobbe med komponering sammen med elevene, for de var både ivrige, flinke og de tok dette seriøst.”

## Sluttord

Noe som kunne vært utvidet i dette opplegget var kunst og håndverk-biten. De kunne tatt for seg collageteknikk, og sett på hvordan illustrasjonene i boka var bygd opp, og brukt teknikken og laget egne kunstneriske uttrykk. Når studentene ikke har tatt tak i dette, skyldes det ikke manglende interesse, men at Kunst og Håndverksfaget bare er inne med 2,5 studiepoeng inneværende år. Resten av faget kommer neste studieår, og studentene følte ikke at de satt inne med nok kompetanse på dette fagfeltet.

Begrepet collage kommer fra det franske *coller* som betyr å «klistre», det kan derfor også kalles *klistrebilde* eller *materialbilde*. Collageteknikken går ut på å lime inn forskjellige materialer i det samme bildet. Det kan være tøybiter, tapeter, utklipp fra trykksaker og fotografier, ofte i kombinasjon med tegning eller maleri som i boka om Caruso. I LK06 under Kunst og håndverk for andre årstrinn står det under punktet om design at ”... eleven skal kunne lage enkle gjenstander og former i papir og tekstil gjennom å rive, klippe, lime, tvinne og flette”. For fjerde årstrinn står det under punktet om visuell kommunikasjon i at ” eleven skal kunne benytte overlapping i arbeid med tegning og maling”.<sup>101</sup>

Vi avslutter med å la Jaunn selv fortelle hvordan hun har arbeidet med bildene i boka om Caruso:

”I use mostly acrylic paint when I illustrate, but often I mix in other media, like gouache, pen, ink, crayons and pastels! In Caruso’s Song to the Moon I also used bits of torn paper, which were photocopies of sheet music. You can see the music through the paint all throughout the book!”<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup>LK06, s.132

<sup>102</sup> Jaunn 2004b

## **8. LESEFOKUS - stasjonsarbeid på Selfors**

**Anne-Lise Wie - 2007**

*Lesefokus, stasjonsarbeid med fokus på lese- og skriveopplæring ble utviklet på Selfors barneskole i 2003. Skolen fikk midler fra Utdanningsdirektøren i Nordland til et prosjekt som skulle vare i tre år. Resultatene ble så bra at de etter at prosjektperioden er over bruker stasjonsarbeid som undervisningsmetode på klassetrinn opp til syvende. Torunn Bjørkmo og Mette Meidell heter de to lærerne som har hatt hovedansvaret for å utvikle Lesefokus. Arbeidet med å utvikle Lesefokus vil bli kort beskrevet før innholdet i Lesefokus presenteres.*

”Utradisjonelt lesefokus”, ”Knekker lesekode med PC og tryllestav” kunne vi lese i Rana Blad 17. november 2003. Videre kunne vi lese: ”Ingen håndskrift før i tredje klasse. Ingen tradisjonell lesebok. Utstrakt samarbeid med hjemmet. Dette er prosjekt Lesefokus.” ”Elevene i 1. klasse på Selfors barneskole svarer med tusen takk når de får leselektur. De er sammen med 2. klasse med på skolens prosjekt «Lesefokus».”<sup>103</sup> Enhver med interesse for lese- og skriveopplæring måtte lese Rana Blad ekstra godt denne dagen!

Med bakgrunn i Arne Tragetons verkstedspedagogikk,<sup>104</sup> Carol Santas Early Step metode<sup>105</sup>, Liv Engens Ny Start<sup>106</sup> og observasjoner de to lærerne Mette Meidell og Torunn Bjørkmo gjorde på Nylund skole i Stavanger, ble Lesefokus som undervisningsmetode utviklet og prøvd ut på Selfors Barneskole i perioden 2003-2006. Lesefokus har fem eller seks stasjoner, den viktigste stasjonen er den lærerbetjente stasjonen. Målet med denne organiseringa av undervisninga var å gi alle elever tilpasset opplæring og bedre deres lese- og skriveforståelse. Hvorfor og hvordan ble det Lesefokus på Selfors, er et spørsmål som stilles i denne artikkelen. Etterpå kommer en presentasjon av Lesefokus, stasjonsarbeid på Selfors barneskole.

### **Hvorfor og hvordan ble det Lesefokus på Selfors?**

Allmennlærer Torunn Bjørkmo og spesialpedagog Mette Meidell fra Selfors barneskole tok i 2002-2003 videreutdanningen **Lese- og skriveopplæringssertifikatet** i regi av HiNesna. I

---

<sup>103</sup> Fagerjord 2003, a og b

<sup>104</sup> Trageton 1992

<sup>105</sup> Santa 1999

<sup>106</sup> Engen og Andreassen 2003

løpet av studiet ved HiNesna skulle studentene skrive en oppgave om begynneropplæring der de selv skulle velge tema. Bjørkmo hadde erfaring med verkstedpedagogikk, der hadde hun opplevd hvor verdifullt det kan være å la elevene arbeide i mindre grupper. Svakere elever kan delta på lik linje med sterkere, elevene blir sett i de mindre gruppene, det er enklere å hjelpe elevene da. Meidell opplevde en-til-en-undervisning som brukes mest i spesialpedagogikk, som noe som ikke fungerte godt nok for elevene. De to lærerne begynte å arbeide med ideen om å bruke stasjonsundervisning i leseopplæringa.

I **Utdanning** leste de en reportasje om ”Rektoren som lærte å lese i Australia”, som handlet om Nylund skole i Stavanger.<sup>107</sup> **Early Step metoden** er egentlig en tilrettelegging av undervisning for enkeltelever, men brukes også i hele klasser,<sup>108</sup> som på Nylund skole er blitt tilrettelagt for norske forhold. De brukte en metodisk undervisningsorganisering der elevene jobbet selvstendig på stasjoner, mens læreren konsentrerte seg om noen få elever om gangen på lærerbetjent stasjon. Elevene fikk tilpasset undervisning fra første skoledag. Dette var akkurat noe slikt lærerne fra Selfors lette etter. De henvendte seg til rektor ved skolen, Magne Stenvik, som syntes ideen var interessant og bevilget reisemidler. I mars 2003 dro de to lærerne fra Selfors til Stavanger og besøkte Nylund skole. Da de kom hjem satte de i gang arbeidet med å utvikle prosjekt Lesefokus.

Meidell og Bjørkmo er to lærere som brenner for lese- og skriveopplæringen. Ønsket om å endre på bestående praksis, å skape en læresituasjon som var bedre for elevene var utgangspunktet for deres arbeid med å utvikle en ny undervisningsmetode som i større grad tok hensyn til den enkelte elev. Et av målene for aksjonslæring er å skape endring eller fornying hos seg selv eller i en institusjon. Tiller skriver at ”Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe”.<sup>109</sup> En samarbeidsgruppe er en viktig forutsetning for aksjonslæring. ”Gruppen må være forberedt på handling, deres oppgave er å forberede og øke medlemmenes kompetanse.”<sup>110</sup> På Selfors barneskole ble det satt sammen ei prosjektgruppe med fire lærere og en assistent, og ei styringsgruppe der Bjørkmo og Meidell samt to medlemmer fra skolens ledelse var representert, for å arbeide med utvikling av prosjektet.

Målet med prosjektet var ”å utvikle en modell for begynneropplæring gjennom fokus på organisering av undervisning, og plan for lese og skriveopplæringa”.<sup>111</sup> I

---

<sup>107</sup> Anstem 2003

<sup>108</sup> Santa 1999

<sup>109</sup> Tiller 2006, s. 52

<sup>110</sup> Tiller 2006, s. 55

<sup>111</sup> Jensen 2003, s. 1

prosjektbeskrivelsen ble det lagt vekt på at det var ”nødvendig at alle bruker samme metodikk og struktur på leseopplæringa. Dermed blir ikke kvaliteten på opplæringa tilfeldig alt etter hvilken lærer som har klassen”.<sup>112</sup> Metoden skulle innføres og innarbeides i 1.-4. klasse i løpet av prosjektperioden på tre år.<sup>113</sup> Prosjektet fikk støtte gjennom **Gi rom for lesing**, og dermed var de i gang.

Dette skulle være et prosjekt med fokus på leseopplæring, slik dukket navnet **Lesefokus** opp. I Lesefokus har de fokus på lesing og skriving, det går bare over de to første skoleårene. Brukes stasjonsarbeid som undervisningsmetode i andre fag som matematikk eller engelsk, og videre opp i klassetrinnene, er det ikke Lesefokus, da er det **stasjonsarbeid med fokus på andre fag**.

## Læringsmåter og læringsstiler

Tilpasset opplæring er en utfordring for skolen og den enkelte lærer å møte, fordi tradisjonen med å undervise på samme måte for alle elever uansett om de er forskjellige, fortsatt eksisterer. Forskning på læringsstiler forteller oss noe om hvorfor elever kan oppleve å mestre skolehverdagen så forskjellig. Noen elever har gode resultater med tradisjonell undervisning, mens andre ikke har det. Alle har sine sterke sider, noe læringsstilene viser oss, vi er ulike og vi lærer på forskjellige måter.<sup>114</sup>

De ulike stasjonene i Lesefokus skal i likhet med verkstedpedagogikken inneholde forskjellige arbeidsformer eller materialer som inviterer barnet til å bruke ulike læringsstiler når de arbeider med et tema. I verkstedpedagogikken er det fem materialverksteder. Det er leire, sand, klosser, faste og myke konstruktive materialer. ”Til saman vil dei fem verkstadene gje eit avbalansert, allsidig og dekkjande tilbod slik at barna kan fortelja om sitt oppvekstmiljø”.<sup>115</sup> Barna skal få inn lærdommen på mange måter.

Stasjonene i Lesefokus er ABC-stasjon, formingsstasjon, lesestasjon, datastasjon, begreps/konstruksjonsstasjon og lærerbetjent stasjon. Her får elevene bruke alle sansene som er viktige for læring, den visuelle (syn), den auditive (hørsel), den kinestetiske (kroppen i bevegelse) og den taktile (bruke hendene). Dersom de arbeider med en ny bokstav vil de få ulik tilnærming eller et ”avbalansert, allsidig og dekkjande tilbod” til bokstaven på de ulike stasjonene. På ABC-stasjonen kan de arbeide med et ark der de løser oppgaver med den nye

---

<sup>112</sup> Jensen 2003, s. 3

<sup>113</sup> Jensen 2003, s. 4

<sup>114</sup> Dunn og Griggs 2004

<sup>115</sup> Trageton 1992, s. 32

bokstaven. På formingsstasjonen kan de klippe og lime, eller for eksempel lage bokstaven med plastilina. På lesestasjonen kan de lese i ABC-bøker på den aktuelle bokstaven. På datastasjonen kan de jobbe med å skrive noe med denne bokstaven som de etterpå får utskrift av.<sup>116</sup> På begrepstasjonen arbeider de for eksempel med løko-oppgaver. På den lærerbetjente stasjonen arbeider de med lyden, de lytter ut lyden først eller sist i et ord, de skriver den på ryggen til hverandre med fingeren, de kjenner med fingeren på en bokstav som for eksempel er klipt ut i sandpapir, og de øver på å skrive bokstaven eller ord med bokstaven i på tavla. Læreren må være forberedt på varierte framgangsmåter eller læringsstiler i arbeidet med de ulike elevene. Samtidig har de andre stasjonene arbeidsoppgaver som er planlagt og tilrettelagt med utgangspunkt i den enkelte elevs mestringsnivå slik at de kan arbeide selvstendig og uten voksehjelp. Noen elever lærer best når de arbeider alene, andre i par, derfor er det i Lesefokus noen stasjoner der elevene arbeider individuelt, mens de samarbeider på andre. Sult er også en faktor som kan virke negativt inn på læring for noen barn, før Lesefokus starter opp har elevene frilek og fruktstund.<sup>117</sup>

## **Stasjonene i lesefokus**

### **Lærerbetjent stasjon**

Dette er selve hjertet i stasjonsundervisningen. Læreren skal ha full oppmerksomhet om de elevene som til enhver tid er på denne stasjonen. Læreren får undervise i mindre grupper, inntil fem elever. Det gir henne en unik mulighet til å nå hver enkelt elev på det nivået de er til enhver tid, og gjennom den undervisningsmåten som passer best for den enkelte elev.

Her blir det undervist i nytt stoff. Læreren hører elevene i lekse og sjekker deres kunnskaper. De kan øve på munnmotorikk, sansemotorikk, arbeide med språkstimulering og begrepsstimulering. De bruker konkrete, de lærer nye spill. Læreren må bruke det hun kan om metodekunnskap, differensiering og variasjon for å nå den enkelte. Samtidig skal læreren hele tiden ha oversikt over de øvrige stasjonene, slik at hun kan ta tak i det og snakke med elever dersom noe spesielt har forkommet underveis. På lærerbetjent stasjon får elevene nærkontakt, læreren møter blikket deres og snakker direkte til den enkelte. Noen elever trenger enda mer nærkontakt, på lærerbetjent stasjon kan de få en liten stund på lærerens fang hver dag.

Den nye bokstaven innføres her. De smaker på den nye lyden, kjenner etter hvor i munnen den uttales. De ser på bilder i leseboka og leter etter ord med den nye lyden i.

---

<sup>116</sup> Trageton 2003

<sup>117</sup> Dunn og Griggs 2004, s. 47-48 og s. 66

Elevene bruker fingeren til å skrive bokstaven i lufta, eller på ryggen til sidemannen. De får prøve å finne bokstaven blant magnetbokstavene eller skrive bokstaven på whiteboard-tavla. Etter hvert får de skrive ord med bokstaven i. På lærerbetjent stasjonen får elevene lese for læreren i mindre grupper.

Elevene får leselekse i nivådelte bøker. Disse bøkene er så små at eleven kan lese hele boka på en gang, det skaper mestringsfølelse. På første og andre klassetrinn bytter elevene bøker en gang i uka på den lærerbetjente stasjonen. Læreren snakker med den enkelte elev om innholdet i boka han leste sist uke og sjekker lesekortet for å sikre seg at de har lest boka fire ganger og fått sine foresatte til å kvittere for det. Så får de lov til å finne ei ny bok, og læreren gir eleven beskjed om hvilken boks de kan lete etter bøker i, fargene på bokboksene forteller om nivå. Bøkene spenner over mange tema og sjangre, alle elevene skal kunne finne bøker de har lyst til å lese. Mens en elev leter, snakker læreren med neste elev. Når eleven har funnet seg ei ny bok, ser han i den sammen med læreren. De ser litt på bildene og eleven får lese noen linjer av den nye teksten for læreren.

På lærerbetjent stasjon kan læreren bruke spesialpedagogisk materiell, slik at den eleven som har behov for litt ekstra oppfølging får det i klasserommet. Læreren gjør observasjoner som noteres ned fortløpende om den enkelte elev og hun kan gjennomføre enkle tester.

På denne stasjonen kan arbeidsoppgavene elevene skal arbeide med på ABC-stasjonen gjennomgås.

### **ABC-stasjon eller skrivestasjon**

Dette er i utgangspunktet den ene stasjonen i første klasse der det brukes blyant. Blyant, viskelær og fargeblyanter dersom det trengs, skal ligge klart på bordet når elevene kommer. De skal ikke trenge å ta med seg sekk eller eget pennal. Arbeidsoppgavene skal være klargjort for den enkelte elev eller gruppe, elevene vil finne oppgavene merket med fargekode eller billedkode, navn eller begge deler i et hyllesystem tilrettelagt for dette. Hver skuff er merket med de fargekodene eller billedkodene som den enkelte gruppe har fått tildelt. Selv om enkeltelever får ulike arbeidsoppgaver, slik at de er merket med navn skal de legges inn i det samme skuffesystemet slik at den faste rutinen med å finne arbeidsarkene ikke brytes.

Elevene får nivåbaserte arbeidsoppgaver og skrivetrening. De arbeider med den nye bokstaven gjennom arbeidsark, de løser kryssord, lesespill og de setter sammen lyder til ord. Jo mer tilrettelagt oppgavene er for den enkelte elev, jo mer effektivt går stasjonsarbeidet og jo mer effektivt er innlæringen. Dersom elevene får problemer med å forstå noe av det de skal

arbeide med er regelen at de først spør en av sine medelever, før de eventuelt henvender seg til en voksen. Som oftest vil medelevene kunne hjelpe.

### Formingsstasjon

Her arbeides det med finmotoriske oppgaver. Det kan være formingsoppgaver relatert direkte til det som skal innlæres, for eksempel i forbindelse med ny bokstav eller tall eller i forbindelse med et tema de arbeider med. De kan lage bokstaver ved hjelp av andre materialer, som glitrende G-er, T-er av tråd eller H-er med (finger)hekling. Eller de kan lære å knytte skolisser og andre ting. Når elevene skal lære nye finmotoriske øvelser kan en assistent være stasjonert her for å vise hva som skal gjøres, og hjelpe dem som trenger litt støtte.



Glitrende G-er, (finger)heklede H-er er noen av bokstavene elevene har arbeidet med

Man kan forberede et klassearbeid, slik at den ene gruppa starter opp et arbeid som de neste fortsetter på. Noen ganger blir arbeidet ferdig i løpet av ei arbeidsøkt, andre ganger må de bruke flere dager. Da de arbeidet med bokstaven R laget de rosebilder der de krøllet sammen rødt silkepapir og limte på ark. Fem roser lagde de på ei lesefokusøkt. Til bokstaven B skulle elevene tegne og klippe ut biler, busser, båter og ulike bygninger, som skulle limes opp på et stort papir og bli til en by. Dette arbeidet tok flere lesefokusøkter å få ferdig.

## Lesestasjon

”I lese- og skriveopplæringa bør ikke leseboka være den eneste boka elevene møter, de må ”bades” i mange og forskjellige bøker”.<sup>118</sup> I lesestasjonen finner elevene ABC-bøker, temabøker og nivåbaserte bøker.

Lesestasjonen er en ordentlig kosehule, avskjermet med to lettvegger, en tykk matte på gulvet, og regnbuetak fra IKEA over. Her sitter eller ligger ungene og koser seg mens de leser.



Lesestasjonen, en ordentlig kosehule!

Læreren bør legge fram de bøkene det skal leses i dersom det er et spesielt tema som skal behandles denne dagen. For eksempel at ABC-bøkene er åpnet på siden med ukas bokstav, eller at det ligger klart bøker med periodens tema. Letlestebøker merket med elevenes koder kan også legges klart.

I begynnelsen kan man gjerne få besøk av eldre elever eller bruke assistent på denne stasjonen til å hjelpe med lesingen. De må instrueres i hvordan de skal lære elevene å bruke fingeren til å følge linja i boka mens de leser eller leter etter en bestemt bokstav eller et bestemt ord. Samarbeid om bøker er flott, eller at ungene leser for hverandre.

---

<sup>118</sup> Engen 2002, s. 45



## **Datastasjon**

Trageton skriver at "klasserommet må vere eit skriftspråkstimulerande verkstadmiljø frå første dag."<sup>119</sup> I et hjørne står fire til fem datamaskiner med skriveprogram og skriver tilkoblet. Det er eldre maskiner som skolen har fått i gave fra en bedrift som har skiftet ut maskinparken sin, mens skriveren ble kjøpt inn ved hjelp av prosjektmidlene. Her kan elevene arbeide med å skrive tekster selv eller jobbe med pedagogisk programvare. Skriveren er viktig, når elevene arbeider med å skrive tekster skal de få utskrift med en gang slik at de får et konkret bilde av det har gjort etter at de er ferdige på stasjonen. Noen ganger kan de arbeide videre med en tekst på neste stasjon.

Opplæring på datamaskinene skal være med en voksen, assistenten kan være plassert på denne stasjonen i begynnelsen. På første trinn starter elevene med friskrivning og lek med bokstaver på tastaturet. Elevene bør samarbeide to og to for å kunne dra nytte av hverandres bokstavkunnskaper og datakunnskaper. Selv om flere datamaskiner er tilgjengelige, bør elevene først lære å jobbe sammen, og stå foran datamaskinen. Det er lurt å markere midtlinja på tastaturet med en tusj, og fra første dag lære elevene å bruke begge hender når de skriver.

Noen ganger arbeider de med pedagogisk programvare, læreren bestemmer hva som skal være fokus. Når de jobber med disse programmene er det greit å bruke øreklokker, så ingen skal bli forstyrret av lyder fra datamaskinene. Datamaskiner går ofte i stå, og er læreren alene i klasserommet er det vanskelig å trå støttende til. Da skal elevene bruke tiden til å følge med på det som sidemannen gjør, i stedet for å sitte og vente på læreren eller ikke gjøre noen ting.

## **Begreps/konstruksjonsstasjon**

Dette er stasjonen med størst variasjon. Her kan man legge ulike selvinstuerende spill. Elevene arbeider med konkrete, logiske brikker, lego, sorteringsmaterieell, puslespill, løko, lotto eller andre ting. Det kan også være ekstra lese/skriveoppgaver som for eksempel kryssord, finn fem feil, tegn etter instruksjon og lignende. De kan også arbeide videre med en tekst de begynte å skrive på datastasjonen. Nye spill skal gjennomgås med voksen først, enten på lærerbetjent stasjon dagen før, eller ved at assistenten sitter på denne stasjonen.

---

<sup>119</sup> Trageton 2003, s. 88

## **Gjøre-ferdig-dag**

Det arbeidet som ikke blir ferdig i løpet av stasjonen, legges i elevens skuff. På fredag tas dette arbeidet fram og så kan elevene gjøre det ferdig i samarbeid med lærer og eventuelt andre voksne som er tilstede. De voksne kan hjelpe eleven til å prioritere hva som bør gjøres ferdig først. Dette venner elevene seg fort til og lar seg dermed ikke stresse over at klokka ringer før de har gjort ferdig det de holder på med. Gjøre-ferdig-dagen kan også fungere som en liten oppsummering og repetisjon av ukas arbeid. På denne måten er denne økta en viktig del av Lesefokus.

## **Hva skal til for at Lesefokus skal bli vellykket?**

Lesefokus på Selfors foregår tre dager i uka, en og en halv time hver gang, med for- og etterarbeid. Stikkordene for vellykkede arbeidsøkter er struktur, variasjon, korte økter og tilpassing ut fra mestring.

### **Struktur**

For at Lesefokus skal fungere må stasjonsundervisninga bygges opp ved hjelp av en fast struktur. Når elevene begynner i første klasse om høsten lærer de seg rutineene. Det bruker de fra seks til åtte uker på. Før Lesefokusøkta starter samles elevene, læreren gjennomgår arbeidsoppgavene, deler ut gruppeskilt og gir beskjed om hvilken stasjon de enkelte gruppene skal starte på. Det skal være ro og orden på stasjonene. Arbeidsøktene er på åtte til tolv minutt. Når tidsuret ringer skal arbeidet avsluttes, bordet ryddes og eleven stå klar til å klappe signalet som betyr at han kan forflytte seg til neste stasjon. Elevene klapper sammen i en fast klapperytme. Forflytningen skal foregå med sola. Stasjonene står i en fast orden, lærerbetjent stasjon, ABC-stasjon, formingsstasjon, lesestasjon, datastasjon og begrepsstasjon. Som tidligere nevnt, på lærerbetjent stasjon blir stoffet som elevene skal jobbe videre med på ABC-stasjonen gjennomgått, derfor er denne rekkefølgen for stasjonene viktig.

### **Variasjon**

Stasjonene skal ha ulike typer arbeidsoppgaver, elevene skal møte ulike læringsstiler. For de minste barna skal ikke mer enn en til to stasjoner inneholde papir og blyant. Når stasjonsarbeidet starter må læreren ikke bare planlegge arbeidsoppgaver i ulike nivå og ulike gruppesammensetninger, men også planlegge hvilken gruppe som skal starte hvor. Hvilken elev eller gruppe har mest bruk for hjelp? De starter på lærerbetjent stasjon. Noen elever

trenger å motiveres, da kan det være bra å ha den stasjonen de liker seg best på, for eksempel datastasjonen midt i Lesefokusøkt, slik at de vet at de har to stasjoner før de kommer på datastasjonen. Elever som er litt urolige vil ofte synes at datastasjonene er den mest spennende. Samtidig kan de ikke alltid starte på samme stasjon, bare litt oftere.

### **Korte økter (tidsintervall)**

Tiden på stasjonene er fra syv til ni minutt i starten av første klasse til femten minutt i fjerde klasse. Lærer styrer strengt med tidsur og fast rokering. Ti minutt ses på som en grei tidsramme, man kan få gjort mye på ti minutt når tiden brukes effektivt. De fleste av elevene i første klasse klarer å konsentrere seg om en arbeidsoppgave i ti minutt. Skulle oppgavene være på feil nivå for et barn, er ikke ti minutter så lenge før de kommer på neste stasjon.

### **Tilpassing ut fra mestring**

Læreren snakker med hvert enkelt barn hver dag på den lærerbetjente stasjonen, hun sjekker arbeidsoppgavene som legges i skuffa for å se om de har riktig vanskelighetsgrad. Ut fra individuell observasjon og kartlegging, startes opplæringen der eleven er. Oppgavene på den enkelte stasjon skal være tilpasset den enkeltes mestringsnivå. Da blir det en naturlig variasjon, barn trenger forskjellige ting. Om en av de andre har fått et vanskeligere ark, så er de glade for at de mestrer det de har fått. Målet er at hver elev skal oppleve mestring og positive læringserfaringer. De sammensatte gruppene endres fra uke til uke etter behov. Det kan være sosiale, praktiske eller mestringsbehov. Læreren har oversikt og ansvar.

I første klasse kan det være veldig stor nivåforskjell mellom elevene, og man opererer med mange nivådelte oppgaver for å få tilpasset undervisning for alle. Ulik tilpassing kan gå på måte å gjøre noe på, store eller små bokstaver eller størrelse på skrift. Utholdenheten kan også være forskjellig, slik at et nivå kan være mengde, selv om dette helst bør unngås. Det er også mulig å gi elever innad i en gruppe ulike arbeidsoppgaver, ved at den enkelte oppgave er merket med elevens navn. Læreren gjennomgår arbeidsoppgavene før Lesefokus starter. Da viser hun for eksempel fram alle de ulike arbeidsarkene hun legger fram på skrivestasjonen, slik at elevene er forberedt på at de får ulike arbeidsark.

Når noen av elevene blir ferdig med arbeidsarket før det ringer, skal de snu det og tegne på baksiden eller fargelegge. Etter at Lesefokustiden er over kan læreren gå i skuffa og sjekke arbeidet. Dersom ei gruppe eller en elev har fått feil nivå på oppgavene, så ser hun det ut fra om de har fått gjort ferdig arbeidsarket eller har fått mye tid til tegning og skriving på

baksiden. På denne måten kan læreren hele tiden holde oversikt med hvilket nivå den enkelte elev er på uten å bruke tester.

En av utfordringene er at stasjonene skal inneholde arbeidsoppgaver som er så interessante og så selvstyrende at læreren kan ha fokus på den elevgruppa som er på lærerbetjent stasjon. Dermed ligger det veldig mye planlegging og forberedelse i dette arbeidet, men hvert klassetrinn har etter hvert fått bygd opp en idébank som følger klassetrinnet, som suppleres av nye lærere hvert år.

## Leseopplæring og foreldresamarbeid

På Selfors tas både syntetiske og analytiske innlæringsstrategier i bruk i leseopplæringa. På skolen arbeider de med syntese, å trekke lyder sammen til ord, både på den lærerbetjente stasjonen og på ABC-stasjonen. Gjennom leseleksa får elevene inn helordslesing og analyse.

På den lærerbetjente stasjonen arbeides det med tekstene elevene skal lese. Læreren leser høyt i begynnelsen, og senere kan de lese tekstene sammen, medlesning. De jobber med veiledet lesing, læreren snakker med elevene om teksten de skal lese og de ser sammen på bildene. Når elevene leser må læreren hele tiden følge med at alle forstår hva de har lest og at de får forklaring på nye ord som måtte dukke opp i teksten. Læreren må passe på å gjøre en fortløpende registrering for å sikre seg at elevene leser bøker som er tilpasset deres ferdighetsnivå. Læreren veileder den enkelte i gruppa, lærer dem å forstå og utnytte informasjon som ligger i setningsstrukturene og lærer dem nye begreper. Målet er at elevene skal lære å utnytte lesestrategier på en uavhengig måte.<sup>120</sup>

Elevene får ikke leseleksa før de foresatte har vært på kurs der de lærer hva medlesing er og hvordan lærerne ønsker at de skal lese sammen med barna sine. Ved skolestart får elevene utdelt en lesemappe, der boka de skal lese heime skal ligge på vei til og fra skolen. I den ligger også en egen leseguide for foreldrene og et lesekort. Repetert lesing vil si at elevene leser samme tekst mange ganger for at lesinga skal bli flytende. Hver uke får elevene med seg ei ny lita bok heim. Boka skal elevene lese gjennom fire ganger, og foreldrene skal kvittere på lesekortet at den er lest. Leseleksa er den eneste leksa de har i første klasse.

Ved Selfors brukes Cappelens leseverk **Simsalabim – vi leser**. Det består av 60 ulike småbøker i seks eksemplarer. Bøkene er fordelt på tolv ulike lesenivåer, som igjen er ordnet i tre hovednivåer med fargene grønn, blå og gul. Dette gir et oversiktlig system der det er lett å finne bøker som passer til den enkelte elev. Tolv av titlene kommer også i storbøker som

---

<sup>120</sup> Santa 1999, s. 82-85

egner seg godt til felleslesing i grupper. Bøkene er rikt illustrert og innholdet spenner fra humor og spenning til fakta og fiksjon gir elevene opplevelser og leselyst.<sup>121</sup>

Elevene har også fått ei ABC-bok med seg heim, som de lesar i hver mandag når de lærer en ny bokstav. Lærerne følger same progresjonen på innlæring av bokstaver som er i ABC-boka. For de elevene som ikke behersker lesinga er den veldig nyttig, og i boka finnes også tekster med litt større vanskelighetsgrad for elever som er kommet lengre i sin leseutvikling.

Det er plass til omlag ti-femten bøker på lesekortet. Når det er fullt, går de inn til rektor og snakker litt med henne. Rektor skryter av dem, og så skriver hun under og stempler på kortet. Rektor viser at dette er så viktig at hun har tid til å snakke med elevene og snakke med dem om bøker og litt andre ting, elevene blir sett også der.

”For mange elever er det lettere å nærme seg skriftspråket gjennom skriving enn gjennom lesing, derfor bør det skrives like mye som det leses i småskoleelevenes læringsrom”.<sup>122</sup> Derfor er datastasjonen der elevene **skriver seg til lesing**<sup>123</sup> en naturleg del av Lesefokus. Tekstskaping på maskin i skolen er noe både Trageton og Lorentzen har arbeidet med, der de viser til gode resultat.<sup>124</sup> IKT, skriving og lesing er også et satsningsområde i skolen. Ved Selfors barneskole har elevene i hvert Lesefokus ei økt på datamaskinen, og når de skriver egne tekster får de utskrift av arbeidet sitt med en gang.

## Lærer og assistents rolle

I Lesefokusøkta er det aldri mer enn en lærer og en assistent til stede. Læreren har ansvaret for lærerbetjent stasjon, og har sitt fokus på elevene som er der. Assistenten kan være plassert på ulike av de andre stasjonene, dersom det er behov for støtte i innlæring av noe nytt, eller hun kan gå rundt og følge med på flere stasjoner. Dersom en av elevene ber de voksne om hjelp skal assistenten motivere eleven til å først å søke hjelp hos medelever. Assistenten kan også ha i oppgave å være observatør i en Lesefokusøkt.

## Ny start

Elever som ikke klarer å knekke lesekode i løpet av første skoleår får tilbud om et tremåneders lesekurs høsten i andre klasse. Dette tilbudet får elevene bare dersom foreldrene

---

<sup>121</sup> Cappelen 2003

<sup>122</sup> Engen 2002, s. 151

<sup>123</sup> Trageton 2003

<sup>124</sup> Trageton 2003, Lorentzen 1999

forplikter seg, for dette krever enda mer av foreldrene. Liv Engen og Anne Britt Andreassen ved Senter for leseforskning, har tilpasset Santas Early Step metode for norske forhold og kalt det **Ny Start**.<sup>125</sup> Ny Start er et opplegg som man ikke trenger å være spesialpedagog for å følge, dette kan alle lærere gjennomføre.

Lesekurset Ny start inneholder tre til fire økter i uka på omtrent tjue minutt. Elevene får utdelt ei ny lesebok hver gang, slik at de får mye lesetrening. Sammen med læreren leser de litt i boka, ser på bilder og snakker om innholdet for å skape forventinger til innholdet og slik motivere til videre lesing. Økta avsluttes alltid med å lese i en av de bøkene eleven har lest i heime, for at eleven skal oppleve at øvelse gir bedre leseflyt, og for at økta skal avsluttes med å gi eleven en opplevelse av mestring. Ellers i økta arbeides det med fonologisk og ortografisk stimulering, og det legges også vekt på rettskriving og setningsoppbygging.

Det forventes at eleven skal knekke lesekoden i løpet av de tre månedene Ny Start foregår. Dersom eleven fremdeles ikke har lært å lese vil det bli utredet for lesevansker. Dermed får skolen fanget opp elever med mer alvorlige vansker i løpet av høsten i andre klasse.

## **Utvikling av sosial kompetanse**

Tiller påpeker at utviklingen går mot et samfunn der menneskers evne til å jobbe i team vektlegges i større grad. ”Det vil bli krevd mer av våre sosiale evner, at vi kan omgås andre, og at vi sammen kan bli kreative.”<sup>126</sup>

Etter første års gjennomgang opplevde lærerne at elevene hadde utviklet en bedre sosial kompetanse gjennom denne måten å arbeide på. Det ble ingen tette klikker av barn som ikke kunne jobbe med andre. Dette kan forklares gjennom at elevene fra første stund lærer å samarbeide med ulike barn. De sitter tett sammen i lesegruppen og leser to og to. De sitter nært hverandre på lærerstasjon. De lærer å hjelpe hverandre. De blir trygge på hverandre, de tåler hverandre.

Når elevene skal settes sammen i grupper må dette være nøye gjennomtenkt. Gruppene veksler ut fra det sosiale i begynnelsen slik at alle skal bli kjent med hverandre, så veksler man etter hvert som de skifter nivå. Læreren må kjenne elevene godt, og vite hvilket nivå det enkelte barn er på, på en slik måte at de kan komme i grupper med noen andre enn sist. Gruppene skal variere, fra uke til uke i begynnelsen, senere med to ukers mellomrom. Kanskje vil aldri den eleven som er kommet lengst i sin utvikling være på gruppe med den

---

<sup>125</sup> Engen/Andreassen 2003

<sup>126</sup> Tiller 2006, s. 20

som er kommet kortest i sin utvikling, men de får veksle med ulike elever i klassen og de veksler også på fargekode eller dyrebilde. Den flinkeste i klassen er ikke alltid i gul gruppe, eller i rød gruppe, men noen ganger er de det også. Det skaper litt spenning, ”Hvilken gruppe kommer vi på i dag?”, ”Åh, vi er hvite i dag”. Da blir det en naturlig variasjon. Elevene får oppgaver som de mestrer. Når man bruker stasjonsarbeid i forhold til andre ting, kan man dele gruppene annerledes for å sikre seg at den enkelte elev får samarbeide med så mange av sine medelever som mulig. På denne måten er Lesefokus en metode for utvikling av sosial kompetanse.

## **Sluttord**

Meidell og Bjørkmo har ulik grunnutdanning, den ene er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, mens den andre er allmennlærer. I samarbeidet har de fått se verdien av hverandres kompetanse og klart å utnytte den. Gjennom det tette samarbeidet mellom dem har Lesefokus blitt til.

Lærere fra mange andre skoler i regionen har besøkt Selfors barneskole for å se nærmere på det utviklingsarbeidet de har gjort. Mange har sett verdien i å organisere undervisninga etter denne metoden. Nå finnes stasjonsarbeid som metode i lese- og skriveopplæringa i bruk på mange av skolene i Helgelandsregionen.

I Lesefokus skal det være fokus på lesing og skriving, og ved ulik tilnærming til stoffet og ulike læringsstiler arbeider elevene med dette. Lærerne erfarer at de ved å bruke den lærerbetjente stasjonen får mer nærkontakt med det enkelte barn og lærer elevene fortere å kjenne. De opplever også at elevene får utviklet sin sosiale kompetanse. Men selv om strukturen i klasserommet er satt av skolens ledelse er det den enkelte lærer som bestemmer innholdet på den enkelte stasjon. De tar med seg sine ideer og erfaringer, og bruker dette sammen med den idébanken som tidligere lærere på det enkelte klassetrinn har laget. Stasjonsarbeid etter denne modellen brukes nå også som metode i høyere klassetrinn i andre fag ved Selfors barneskole. På Selfors barneskole er Lesefokus og stasjonsarbeid kommet for å bli.

## 9. FINGERHEKLING OG MATEMATISK KOMPETANSE

### - en problemløsningsprosess

Bente Solbakken - 2007

*”Problemløysing høyrer med til den matematiske kompetansen” lesar vi i Kunnskapsløftet. Med begrepet ”problemløsning” ønsker vi å fokusere på det kreative og idérike i barns arbeid med matematikk. Dette er en studie i barns arbeid med problemløsning gjennom to tredjeklasser som skulle se hvem som greide å hekle det lengste bandet ved hjelp av fingerheklings.*

Mange av oss har opplevd at matematikkundervisningen besto av å gjennomgå formler og matematiske begreper og løse oppgaver etter bestemte regler. Målet med matematikkoppgavene var å komme fram til riktig svar. Dette var en undervisning med sterke røtter i et behavioristisk læringssyn. Med L97 ble fokus rettet mot et konstruktivistisk syn på læring og utvikling. Det innebar at elevene skulle bygge kunnskaper med utgangspunkt i egne erfaringer. En slik tankegang var et brudd med en matematikkundervisning der man kanskje vektla mer å få riktig svar enn å forstå hvorfor svaret var riktig. Kunnskapsløftet, L06, går vidare enn L97 med å definere metoder innanfor konstruktivismen ved å si at problemløsning defineres som både en metode for å lære matematikk og som en del av den matematiske kompetansen.<sup>127</sup>

Problemløsning som metode og som kompetansebygging vil bli belyst ved hjelp av en klassekonkurranse i fingerheklings. Utgangspunktet for studien er observasjonar gjort i to tredjeklasser som ble besøkt høsten 2003. Observasjonene ble skrevet ned og reflektert over.<sup>128</sup> Det er en teoretisk fortolkende studie, noe som innebærer at de områdene som vektlegges i undersøkelsen, har sitt utgangspunkt i teorier og eksisterende forskning. Den teoretiske basisen bygger på et sosiokulturelt syn på kunnskap og læring.

### Fingerheklings i tredje klasse

Det var 46 åtteåringer i klasserommet. Lærerteamet besto av klassenes to lærere, tre assistenter, en lærerstudent og en høgskolelektor. Undervisningen var over tre heile skoledager og tok utgangspunkt i matematikkfaget. Elevene måtte utarbeide skriftlige

---

<sup>127</sup> KD 2006, s. 54

<sup>128</sup> Knutsen 2003, s. 25-36



framstillinger av noen aktiviteter og de spilte **Matto – matte er gøy**.<sup>129</sup> På denne måten ble også skriveopplæring en naturlig del av arbeidet. Det ble arbeidet med flere matematiske tema som rom og form, addisjon og subtraksjon, måling og areal. Metodene var både modellbygging, spill og problemløsning. Som eksempel på problemløsning vil jeg her fremheve fingerhekling.

Fingerheklina var en klassekonkurranse som gikk over en dag. Elevene skulle se hvem som greide å hekle det lengste bandet ved hjelp av fingerhekling. Mange av elevene i den ene klassen hadde drevet mye med fingerhekling tidligere, mens det i den andre klassen var flere som ikke kunne fingerhekling før vi gjennomgikk det i begynnelsen av konkurransen. Elevene hadde hele tiden tilgang på garn og kunne fingerhekle når de hadde lyst, i pauser mellom de andre oppgavene og ellers når det passet. Før elevene skulle finne hvem som hadde det lengste bandet, måtte de binde sammen alle bandene i begge klassene.

## **Problemløsning som metode**

I Kunnskapsløftet framgår problemløsning som en svært viktig metode for å lære seg matematikk, blant annet sier de: ”Problemløsning hører med til den matematiske kompetansen. Det er å analysere og omforme et problem til matematisk form, løse det og vurdere kor gyldig det er. Dette har òg språklege aspekt, som det å resonnerer og kommunisere idear, ...”.<sup>130</sup> Om å regne i norsk sier de: ”... disse språkene har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsforståelse, logisk resonnement og problemløsning. ...”.<sup>131</sup>

Problemløsning er en av flere metoder som kan være nyttig å bruke i matematikkundervisningen. Det er to hensikter med å arbeide med problemløsning. Den ene hensikten er at du sjøl skal bli oppmerksom på dine egne læringsstrategier. Den andre hensikten er at du skal lære problemløsning så godt at du bruker metoden i egen undervisning. Å lære problemløsning er å bli bevisst strategiene man bruker, å bli kjent med stegene gjennom en oppgaveløsning og å utvikle metoder for bevisførsel og overbevisning. Forskning viser at problemløsning som metode i matematikkundervisningen fører til forståelse, nysgjerrighet og interesse for matematikk.<sup>132</sup> Når elevene får anledning til å undersøke, legge egne strategier samt prøve og feile, så lærer elevene ikke bare matematikken. De lærer også nye løsningsstrategier og arbeidsmåter gjennom problemløsningsprosessene.

---

<sup>129</sup> Matto – matte er gøy blir beskrevet i kapittel 2

<sup>130</sup> KD 2006, s 54

<sup>131</sup> KD 2006, s. 48

<sup>132</sup> Greeno & Hall, 1997- s 362, Polya 1957

## Hva er så problemløsning?

Når en elev blir stilt ovenfor et matematisk problem som en ikke har en oppskrift for å løse, så har vi problemløsning, skriver Høines i boka **Begynneropplæringen**.<sup>133</sup> Gjennom problemløsning inviterer du som lærer i barneskolen elevene til en spennende matematikk der de utvikler sine måter å regne på. Det øyeblikket du har en algoritme, eller oppskrift, for å løse et matematisk problem så er det ikke lenger problemløsning for deg.

Når du løser en oppgave der du ikke har en oppskrift for å løse, så er du nødt til å begynne å prøve og feile til du kommer fram til en strategi som virker. Det er en forutsetning at du observerer din egen arbeidsmåte:

- Hvordan systematiserte du?
- Forandret du arbeidsmåte underveis?
- Fant du fram til arbeidsmåte som virket og som du fortsatte å bruke?
- Er det til hjelp når du formulerer regelen? Formelen?
- Kan det være flere regler? Formler?<sup>134</sup>

Høynes sier videre at det er best om dere er flere sammen og at dere får diskutere hverandres metoder og resultat. Hvordan bruker dere språket når dere diskuterer, hvordan omformer dere dagligspråk til et matematisk språk? Hvilke kompetanser og grunnleggende ferdigheter utvikler dere når dere arbeider med problemløsningsoppgaver?

## Hva kjennetegner en problemløsningsoppgave?

Problemløsning handler mye om å finne rett strategi for å løse oppgaven. En riktig formulert problemløsningsoppgave innebærer at når man har funnet løsning på et problem, så oppstår nye problem og nye spørsmål formuleres. Gjennom boken **How to Solve It?** fra 1957, presenterte Polya vitenskapen rundt å gjette. Han formulerte fire steg i en problemløsningsprosess:

- 1 *Eleven må forstå problemet:* Man må erkjenne at det faktisk foreligger et problem, og så må det analyseres. Kan jeg løse problemet? Forstår jeg teksten? Kjenner jeg de symbolene som brukes? Vil jeg forholde meg til problemet eller ikke.

---

<sup>133</sup> Høines 1998

<sup>134</sup> Høines 1998, s. 169

- 2 *Legge en plan:* Er det noen sider av problemet som er kjent fra før av? Kan jeg omformulere problemet? Hvilken strategi skal jeg velge? Hvilke alternativer (konkretiseringsmateriell, hjelpefigur, løse et enklere og lignede problem først, tabell, gjette og sjekke, uoppstilt ligning ...) har jeg?
- 3 *Gjennomføring av planen:* Det er viktig å kontrollere det man gjør underveis. Var planen min riktig strategi? Er det kanskje mer hensiktsmessig å starte på nytt – eller å fortsette?
- 4 *Å se tilbake:* Arbeidet er nå utført, og da må man vurdere løsningsmåten. Var løsningen god, kan jeg være fornøyd med resultatet? Virker svaret sannsynlig? Greier jeg å overbevise andre om at min løsning er riktig? Greier jeg å bevise at løsningen er riktig? Greier jeg å overbevise andre om resultatet mitt?

I en problemløsningsprosess er det helt naturlig å måtte avbryte prosessen og gå tilbake. Når man er i ferd med å gjennomføre planen og oppdager at man egentlig ikke har forstått problemet, så må man gjerne begynne på nytt. På den måten er det helt vanlig å gå gjennom prosessen mange ganger før problemet er løst.

## **Problemløsningsprosessen i forhold til fingerheklings**

Matematikkoppgavene her var:

### **FINGERHEKLING**

**Elevene som vil være med på konkurransen skal fingerhekle. I morgen skal vi binde sammen alle bitene som hver har heklet. Dette skal vi gjøre for begge klassene.**

**Hvem hekler det lengste tauet –**

**klasse 3A eller 3B?**

#### **Ekstraspørsmål:**

Hvor mye lenger?

Hvor mye kortere?

(hvor mange ganger lengre?)

(hvor stor del er det minste av det største?)

Oppgavene var skrevet på A4-ark som var hengt opp i klasserommet. Etersom mange av elevene ennå ikke var så glad i å lese, ble de fleste oppgavene i tillegg gitt muntlig. De ble løst

i fellesskap, i grupper som var satt sammen for alle tre dagene. Fingerheklingsoppgaven løste de sammen ettersom det var en klassekonkurranse. Nedenfor ser vi hvordan løsning av oppgaven stemmer med trinnene som Polya (1957) beskriver.

Et kjennetegn ved problemløsningsoppgaver er at oppgavene kan utvikles. I dette tilfellet kan elevene også se på hvilket band som har flest farger, måle lengder på hver farge og legge sammen enkeltlengder. Hvis elevene sjøl hadde fått bestemme så kan det godt hende at en av klassene for eksempel hadde valgt å måle enkeltlengder og legge sammen til slutt.

### **Å forstå problemet**

Etter at de hadde knytt sammen bandene for begge klassene, var alle elevene opptatt av å finne hvor lange de var. Dette var et problem som var enkelt å forstå.

### **Legge en plan**

I klasserommet var det et meterhjul. Det hadde de fleste elevene prøvd så alle visste at det kom et "klikk" for hver meter. De fleste hadde også sett hvordan man kunne finne lengder som var mindre enn en meter. Blant elevene dannet det seg raskt en gruppe på 3-4 elever som tok styringa i arbeidet med å finne lengden. De ble enige om å måle det korteste bandet først og deretter det lange. De ble også enige om å måle dem på den ledige plassen foran tavla. Det var tydelig at alle elevene var enige om at bandene skulle ligge på golvet og måles ved hjelp av meterhjulet. Planen var dermed bestemt.

### **Gjennomføring av planen**

Det korteste bandet ble lagt på den ledige plassen foran tavla. En elev tok hver sin ende av bandet og strekte det ut på golvet. Ei jente hadde tatt meterhjulet og skulle måle. Resten av klassen sto rundt og fulgte med. Alle ungene talte "klikk" på meterstaven. Det ble sju "klikk". Det korteste bandet var dermed sju meter. Så gikk de i gang med neste band. Her oppsto raskt et problem. Bandet var for langt for klasserommet. Det ble en rask diskusjon om hvordan de skulle få til å finne riktig mål. En av elevene foreslo å bruke korridoren. Den ene av elevene som skulle holde tauet løp ut i korridoren med den ene enden av bandet. Resten av klassen sto og fulgte med på målinga. De talte på nytt "klikk". Dette bandet viste seg å være 18 meter.

## Å se tilbake

Mange av elevene mistet nå interessen for bandene. De var mer interessert i å prøve meterhjulet og finne hvordan det fungerte. Andre diskuterte lengdene og den store forskjellen. Resultatet ble dermed vurdert både i forhold til måling og til forskjell på lengdene.

## Problemløsning – eller kanskje ikke problemløsning?

Ettersom oppgaveteksten krevde at flere oppgaver skulle besvares var det nødvendig å gå stegene på nytt for hvert spørsmål. Alle elevene kunne besvare det første spørsmålet etter at bandene var målt.

De to neste spørsmålene, - *hvor mye kortere og – hvor mye lengre*, var ikke problemløsning for de fleste i klassen. Elevene hadde arbeidet med og behersket addisjon og subtraksjon. De benyttet innøvde teknikker for regnestykkene. Noen talte på fingre, andre regnet i hodet og andre ved hjelp av papir og blyant. For disse var regnestykket, i følge Høines (1998), ikke problemløsning ettersom de hadde strategier for utregning.

På spørsmålet *hvor mange ganger lengre?*, krevdes kunnskaper i multiplikasjon dersom de skulle finne et svar. Jenta som hadde målt svarte nesten tre ganger lengre. De som derimot ikke hadde multiplikasjonstabellen inne, måtte benyttet problemløsning for å finne løsning. Dette svaret kunne de for eksempel funnet ved å sammenlikne bandene og delt det største i lengder på sju. En slik prosess, med å skjønne problemet, legge en plan, gjennomføre planen og deretter vurdere om løsningen var riktig, ville vært en problemløsningsprosess. Det samme ville vært tilfellet på det siste spørsmålet dersom elevene ikke behersket divisjon.

## Hvorfor problemløsning

Barn benytter seg av problemløsning i lek. I **Det matematiske barnet** stilles spørsmålet om hvordan vi som lærere kan hindre at matematikktimene blir et sted der fantasi og lekende tenking lukes bort som ugress. De er opptatt av å skape et miljø i skolen der barna får mulighet til å opprettholde og videreutvikle den iderikdom og kreativitet i problemløsning, som vi ser før de begynner på skolen.<sup>135</sup> De forteller at barn på småskoletrinnet har positive erfaringer med problemløsning, spesielt gjennom lek og utforskning. Vi vet at vi trenger problemløsning som metode i det øyeblikket vi ikke har en strategi for å løse matematiske problem. Hvis du løser denne oppgaven: Hvor mange rette linjestykker kan du trekke mellom fire punkter? Prøv med varierende antall punkter (f. eks 1, 2,.. 7, 8). Hvor mange rette

---

<sup>135</sup> Solem og Reikerås 2001, s. 246

linjestykker? Finner du noen regel som sier at ”når jeg bestemmer hvor mange punkter jeg velger, så vet jeg hvordan jeg skal finne hvor mange linjer jeg må trekke?” Kan regelen din skrives som en formel?<sup>136</sup> Denne oppgaven har mange lærerstudenter, foreldre og barn helt ned i femte klasse løst. Det man oppdager, er at både voksne og barn stiller på samme nivå når de starter å løse denne oppgaven. Barna bruker mer tid, og de er mer opptatt av prosessen enn av riktig svar. Voksne derimot, er mer svarfikserte. De vil ha hjelp og ønsker en gjennomgang av stoffet først.<sup>137</sup> Dette forteller oss at ved å gi barna mulighet til å arbeide med problemløsning som en av metodene i matematikktimene, så gir vi det også mulighet til å se faget som kreativt og med skapende arbeidsoppgaver. Kanskje vil du som lærer på denne måten bidra til å hindre angst for matematikk hos dine elever.

## **Oppsummering**

Med begrepet ”problemløsning” ønsker vi å fokusere på det kreative og idérike i barns arbeid med matematikk. I en situasjon der man arbeider med problemløsning som metode så vil alle barn oppleve alle å lykkes dersom vi som voksenpersoner gir barna muligheten til å diskutere, fortelle og dele sine tanker med andre. Elevene får en opplevelse av at det de gjør og sier, er viktig. De får dermed en opplevelse av matematikken som et morsomt og kreativt fag.

---

<sup>136</sup> Høines 1999 s. 168-169

<sup>137</sup> Ibid.

## 10. SNØHULEBYGGEDAGEN

### - en tekstskapingsprosess

Anne-Lise Wie - 2007

*Å hospitere i grunnskole eller barnehagen for å holde seg oppdatert på hva som foregår i praksisfelt, er et godt tilbud for faglæreren. På begynnelsen av 90-tallet arbeidet jeg i barneskolen, nesten ti år senere fikk jeg muligheten til å komme ut i praksisfeltet, som læregutt denne gangen. Her forteller jeg om en tekstskapingsprosess jeg fikk ta del i. Utgangspunktet for tekstskapinga var en utedag da vi bygde snøhuler.*

Vinteren 2003 var jeg så heldig at jeg fikk hospitere i en andre klasse på en middels stor skole på Helgeland.<sup>138</sup> Jeg var deltakende observatør til alle aktiviteter i klassen i en uke. Plan for undervisning, gangen i undervisningen og små hendelser og refleksjoner rundt det ble notert ned i loggboka. "Skrijving gir mental og kognitiv avstand til hverdagens erfaringsmylder".<sup>139</sup> Ved å samordne praktiske erfaringer med teoretisk refleksjon kan egen læring og praktisk pedagogisk kunnskap påvirkes.

Læreren i klassen var en voksen dame, med lang erfaring fra skolen og hadde klare tanker for de valg hun foretok. Hun fortalte at hun brukte deler av LTG-metoden (Lesning på Talens Grunn), sammen med lydmetoden i begynneropplæringa. Læreplanen som ble fulgt var L97, begynneropplæringa var derfor lagt til andre klasse. En fredag i februar hadde klassen utedag, den ble avsluttet med tekstskaping. Tekstskapingsprosessen beskrives med utgangspunkt i Rutt Trøite Lorentzens arbeid.

### Fra diktering til tekstskaping

Ulrika Leimar utviklet LTG-metoden tidlig på 70-tallet. Gjennom denne metoden fikk elevene arbeide med tekster de selv hadde vært med å lage. Elevene **dikterer** for læreren hva hun skal skrive på flipoveren. Tanken bak er at tekster elevene selv har vært med å skape vil være mer interessante for elevene å arbeide videre med. Barnas navn har en viktig plass i disse tekstene, de fleste barn vet hvordan deres navn skrives, selv om de ikke har knekt lesekode. Gjennom diktering får elevene se sammenhengen mellom det talte og det skrevne ord. Fra en tekst analyserer de seg ned til de mindre delene teksten inneholder, setninger,

---

<sup>138</sup> Knutsen 2003, s. 18-24

<sup>139</sup> Tiller 2006, s. 53

ord og lyder/bokstaver. Metoden består av fem faser, samtalefasen, dikteringsfasen, arbeidsfasen, repetisjonsfasen og etterbehandlingsfasen.<sup>140</sup>

Diktering gjennom LTG-metoden har i stor grad vært styrt av læreren, målet med tekstskapinga har vært arbeidet som skjer videre, i mindre grad teksten som tekst. Med begrepet ”tekstskaping” fokuserer vi på det skapende i barnas arbeid med språket, uten det fonologiske arbeidet som ligger i de siste fasene i LTG-metoden. Elevene stimuleres til å bruke språket, de setter ord på tanker, meninger og følelser. Når dette skjer sammen med andre utvikler eleven sin språk- og tekstkompetanse. Etter hvert som barna blir mer inneforstått med hva tekstskaping er, er det viktig at man forlater den klassiske dikteringa, og videreutvikler tekstene. ”Skal tekstskapinga fungere som god skriveundervisning på lengre sikt, må dikteringa forlatast og sjangrane frå det verkelege livet, både sakprega og skjønnlitterære, takast i bruk” skriver Lorentzen.<sup>141</sup>

Tekstskapingsprosessen settes opp i fem faser, opplevingsfasen, fortellefasen, nedskrivingsfasen, etterarbeidsfasen og gjentakingsfasen. Faseinndelinga setter fokus på viktige deler av språkarbeidet, samtidig som det gjør prosessen mer ryddig.

## **Gangen i tekstskapinga**

### **Opplevings-/inntrykksfasen**

”Oppleving, erfaring og inntrykk er grunnlaget for å ville meddele seg, men denne første fasen kunne like gjerne vori kalla motiverings-/stimuleringsfasen. Hovudsak er å sikra noko å skrive om og ein grunn til å skrive”.<sup>142</sup>

Hver fredag hadde klassen utedag. I februar lå det digre hauger med snø rundt skoleplassen etter at snøen var blitt fjernet fra skolens tak. Barna hadde med seg spader, og voksne og barn gikk ut og bygde snøhuler. Høgskolelektoren fikk virkelig brynt seg da hun måtte hjelpe *alle* ungene ”litt” med sine respektive byggverk. Etter tre timer med snøhulebygging, gikk de inn for å spise, og etterpå skulle de ha tekstskaping med tema utedagen.

---

<sup>140</sup> Austad 1997, s. 224

<sup>141</sup> Lorentzen 1999, s. 134

<sup>142</sup> Lorentzen 1999, s. 137



### **Samtale-/fortellefasen**

Her skal læreren fungere som en slags ordstyrer mens barna får bearbeide og snakke om opplevelsen. Det er viktig at alle får si noe og at alle blir hørt. Dette er en idemyldring der sammenhengen mellom talt og skrevet språk blir tydeliggjort.<sup>143</sup>

Elevene satte seg sammen i en ring på gulvet bak i klasserommet. Mange hadde mye på hjertet, å være ordstyrer med nitten ivrige åtteåringer kan være en utfordring. Læreren i klassen utviste ro og myndighet, og passet nøye på at alle ungene fikk komme med sine ytringer.

Denne fredagen hadde de bygd snøhuler, og snakket om det. En annen fredag kunne de gjøre andre ting utendørs, og samtaleøkta kunne da dreie seg om å få fram hva de hadde lært mens de var ute.

### **Nedskrivingsfasen**

I denne fasen skal teksten skrives ned slik at barna kan se bokstavene, i dette klasserommet på en flipover. Selv om noen av barna kan skrive, er det læreren som står for skrivinga. Da står alle barna på samme nivå, selv om noen av barna er skrivekyndige.<sup>144</sup>

Læreren vektla det viktige i at tekstskapingen skjer mens elevene har opplevelsene friskt i minnet. Dette var en stor gruppe, alle kunne ikke få skrevet opp sine setninger for hver tekstskaping. Derfor var både læreren og elevene nøye på at de elevene som ikke fikk skrevet sine setninger sist, fikk slippe til med sine setninger denne dagen. Hver setning ble skrevet med en ny farge på flipoveren. Klassen arbeidet med både store og små bokstaver parallelt i innlæringen, derfor brukte læreren begge deler mens hun skrev.

### **Etterarbeidsfasen**

”Etterarbeidet foregår delvis på storblokken, delvis ved at barna arbeider med kvart sitt eksemplar av teksten og delvis ved at andre uttrykk enn dei verbalspråklege blir tatt i bruk.”<sup>145</sup>

Da teksten var ferdig, ble setningene lest i kor, og så fikk de som ville det lese høyt alene lese en setning hver. Deretter brukte de tid på å lete etter den bokstaven de hadde arbeidet med i uka som gikk, ”h” og ”æ”. ”H” fikk rød ring rundt og ”æ” fikk rød strek under. Når man arbeider ut fra LTG-metoden, skjer tekstskapingen tidlig i prosessen,<sup>146</sup> mens ”min” lærer så verdien i at tekstskapingen kom senere. Arbeidet med bokstavene på flipoveren ville da fungere som en gjennomgang av hva de hadde lært i uka som gikk.

---

<sup>143</sup> Lorentzen 1999, s. 138

<sup>144</sup> Lorentzen 1999, s. 139

<sup>145</sup> Lorentzen 1999, s. 141

<sup>146</sup> Austad 1997, s. 226

UTEDAG 07.02.03

Vi laget snøhuler, sa Stian.

Vi laget snøborg, sa Janne.

Vi fikk Hanne i 4. kl. til å lage sofa i hulen vår, sa Marit.

Eirik og jeg lekte gjerne dinosaurer i snøhytten, sa Terje.

Vi laget snøskulpturer, sa Lena.

Jeg lekte at jeg hadde bursdag, sa Line.

Jeg lette etter pinner som skulle være til pynt på hytta, sa Trine.

Lisbeth og jeg lekte Pokemon, sa Miriam.

6 h

1 æ

Elevenes tekst fra utedagen (elevenes navn er endret)

### **Gjenlesingsfasen**

En fortelling som er skrevet ned kan tas fram igjen og leses om igjen, den blir ikke borte. Teksten ble skrevet ned og kopiert opp og sendt med elevene heim som leselekse. Flipoveren sto hele tiden framme i klasserommet. I rolige stunder kunne elevene se på teksten, og noen kunne lese på den.

### **Sluttord**

I en tekstskapingssituasjon ønsker vi å gi alle barn en opplevelse av å lykkes. Alle får den samme opplevelsen, de har noe å fortelle som andre lytter til, de skaper setninger, og læreren skriver dem ned, slik at de kan leses på nytt. Elevene får en opplevelse av bokstavenes verdi. De kan brukes til å uttrykke alle de ordene de har inne i seg, ordene som vil ut. En forståelse for skriftspråkets verdi er uunnværlig som motivasjon for å tilegne seg skrivekunsten.

## **11. BINDALSPROSJEKTET**

### **Foreldre som en positiv ressurs i barns læring**

**Kåre Ødegård - 2007**

*Bindalsprosjektet ble satt i gang som en direkte oppfølging av videreutdanningen Lese- og skriveopplæringssetrifiktatet som høghskolen gjennomførte på Sør-Helgeland studieåret 2003-2004. Noen av studentene jobbet ved skoler i Bindal kommune og de ble forespurt om å delta i prosjektet. Foreldrene og foresatte er en stor ressurs for skolen slås det fast i en større norsk undersøkelse, Ung i dag. Bindalprosjektet har til hensikt å utvikle et kompetanseprogram nettopp med det som mål å skape et systematisk samarbeid mellom foreldre, lærere og bibliotek om elevens lese- og skriveutvikling. Sluttrapporten fra prosjektet vil foreligge i løpet av høsten 2007.*

Bindalsprosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom skolene Harangsfjord og Terråk skole i Bindal kommune samt Folkebiblioteket i Bindal, PPT-Sør-Helgeland, FUG, Utdanningsdirektoratet, RKK-Sør-Helgeland og Høghskolen i Nesna. Prosjektet har til hensikt å utvikle et kompetanseprogram som resultat av systematisk samarbeid mellom foreldre, lærere og bibliotekar om elevens lese- og skriveutvikling. Sentralt i programmet er foreldrenes rolle som faglige veiledere, behov for kompetanse og hvordan lærere og bibliotekarer kan bidra i denne sammenheng.

### **Begrunnelse for prosjektet**

Funksjonelle lese- og skriveferdigheter er en kritisk kompetanse for personlig utvikling og samfunnsdeltakelse. Norske skolebarn lærer ikke ferdighetene som forventet, og på alle nivå i utdanningssamfunnet prioriteres nå dette temaet. I denne sammenheng kommer også foreldrene og bibliotektjenesten inn som viktig ressurs; L97, LU 98, Kunnskapsløftet, Ny lov om lærerutdanning, Opplæringsloven og Lov om folkebibliotek.

I vårt land har skolen lang tradisjon på samarbeid med heimen, men samarbeidet har i stor grad sett på foreldrene som praktiske hjelpere og ikke som faglige veiledere. Stortingsmelding nr 14 (1997-98) fokuserer på større foreldreinnflytelse og ønsker tiltak som kan styrke foreldreengasjement i skolen, også når det gjelder klassemiljø og undervisning. Norske undersøkelser viser at foreldrene har stor interesse av det som skjer i skolen. De fleste foreldre sier at de er fornøyd med informasjonen de får fra skolen, og de fleste mener at

skolen lytter til dem. Forsøk viser også at foreldrene er interessert i samarbeid om egne barn i de ulike fag dersom skolen legger opp til konkrete og aktive samarbeidsprosesser i et inkluderende sosialt klima.

Evalueringer mellom foreldre til funksjonshemmede barn viser at bare 40 prosent mener de har fått tilstrekkelig med informasjon. Halvparten av elevene som får spesialundervisning, har fått utarbeidet en individuell opplæringsplan. Bare 9 prosent av foreldrene til disse elevene har vært med på å utarbeide disse planene.<sup>147</sup>

Grunnskolen skal være en skole for alle barn og unge, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Gjennom den 10-årige grunnskolen og det nye læreplanverket (LK07) er det lagt til rette for at skolen skal kunne gi alle barn og unge opplæring tilpasset egen forutsetninger og behov i samfunnet. For å få til det til i praksis ute på hver skole, kreves det aktivt engasjement fra skoleeieren, ledelsen på skolen og de tilsette. Skolen kan ikke greie dette alene. Utviklingen krever i økende grad aktive elever som blir gjort mer ansvarlig for sin egen læring og en åpen og dialog med foreldrene, der skolen og heimen gjensidig støtter hverandre.<sup>148</sup>

Foreldrene og lærerne møtes med ulike utgangspunkt og forutsetninger. Læreren er den profesjonelle pedagogen, mens foreldrene er de som kjenner barnet sitt best. Det er i dette møtet, med ulike utgangspunkt ståsteder at foreldrene og skolen skal samarbeide til beste for barnet. Departementet framhever i sin Stortingsmelding at det skal være et møte mellom skolen og *alle* foreldrene, ikke bare de spesielt interesserte. Det blir derfor en stor utfordring for skolen å legge opp samarbeidet slik at alle kan og vil være med. Departementet mener det er særlig viktig å få til en god dialog om den enkelte elev og klassen. Skolen, særlig ved rektor og kontaktlærer har ansvaret for å ta initiativet til dialogen. Skolen må vise at den ønsker dialog gjennom konkrete og praktiske handlinger. Samhandlingen bør omhandle klassemiljøet og opplegget for undervisningen.

## **Hvorfor leser barn så forskjellig?**

Barn leser forskjellig, men ny forskning viser at foreldrenes interesse for skriftspråk og aktiv påvirkning av egne barns lese- og skriveutvikling gjennom førskole og skolealder, er den beste garanti for en positiv læring. I den videre framstilling har jeg referanser fra PIRLS undersøkelsen (Progress in International Literacy Study) som ble publisert i 2001, og fra Ragnar Gees Solheim og Finn Egil Tønnessen undersøkelse som sammenligner PIRLS-

---

<sup>147</sup> KUF 1997

<sup>148</sup> KUF 1997

resultatet fra 20 norske klasser med det laveste gjennomsnitt med de 20 klassene med høyeste gjennomsnittelig leseferdighet.<sup>149</sup>

PIRLS undersøkelsen omfatter vel 150 000 elever i 5777 skoler i 35 land. I Norge deltok 3459 elever fra 198 klasser på 136 skoler. Gjennomsnittsalderen for elevene er 10.0 år. I tillegg til selve leseprøven ble elevene bedt om å besvare et spørreskjema med spørsmål om lesevaner, arbeidsvaner og interesser. Elevenes foresatte/foreldre besvarte også et spørreskjema om aktiviteter, interesser og ressurser i hjemmet. Lærerne fylte ut et omfattende spørreskjema om bl.a. pedagogiske metoder og aktiviteter i leseundervisningen, og rektorene har gitt informasjon om skolens ressurser og rammefaktorer.

Det internasjonale gjennomsnittet er 500 poeng, og det norske 499. Det er imidlertid relativt stor spredning i de norske klassenes gjennomsnittlige leseferdigheter, noe som førte til at Solheim og Tønnesen utførte sin egen undersøkelse med bakgrunn i data fra PIRLS.<sup>150</sup> Med bakgrunn i resultatene fra den norske undersøkelsen, presenteres noen refleksjoner.

### **Skolens ressurser**

Når det gjelder skolens ressurser er det bekymringsfullt at det er forskjeller i disfavør av klassene med svakt lesegjennomsnitt med hensyn til skolebygninger og uteareal, klimabelysningssystemer og undervisningsfasiliteter (eks. klasserom). Det samme gjelder lærerstabilitet og udekket behov for støtteundervisning i lesing.

En av de store utfordringene lærerne har, er at de kommer seint inn i bildet når det gjelder å påvirke elevenes utvikling. Lærerne må arbeide med ”produktet” av foreldrenes/de foresattes arbeid innen mer eller mindre gunstige rammer gitt av skolen. Like fullt har læreren en meget viktig rolle, og det finnes forskning som viser at lærerfaktoren kan forklare opp til ett års forskjell i barna utvikling.

### **Leseopplæring**

Det er lite i lærernes utdanning som kan belyse de store forskjellene i klassens gjennomsnittlige leseferdighet, men når det gjelder arbeid med leseopplæringen derimot, finner vi en del interessante forskjeller. Det er godt mulig at de store forskjellene i leseferdighet i de to gruppene kan forklares ut fra at læreren velger forskjellige måter å arbeide med leseopplæringen. Uansett er det interessant å reflektere over hva slags

---

<sup>149</sup> Solheim og Tønnesen, 2003

<sup>150</sup> Solheim og Tønnesen, 2003

leseopplæring som blir gitt, og om denne er hensiktsmessig i forhold til det vi veit om de gjennomsnittlige leseferdighetene i klassene.

I gruppen med klasser med svakt lesegjennomsnitt ser det ut som om lærerne mer vektlegger det å være en god "lesemodell" og å gi elevene større motivasjon for lesing, men at leseopplæringen ikke er så framtreddende.

I klasser med godt lesegjennomsnitt arbeides det mer direkte med leseopplæringen og oppfølging. I disse klassene vektlegges utvikling av elevenes språk, det arbeides fortsatt med noen grunnleggende leseferdigheter, det synes å være mer felles aktivitet rundt lesingen, og læreren er mer involvert i elevens lesing.

I klassene med svakt lesegjennomsnitt ser en at elevene oftere besvarer spørsmål i arbeidsbok eller på arbeidsark skriftlig, deltar i en skriftlig prøve/test, tegner, eller besvarer spørsmål skriftlig.

I klasser med godt lesegjennomsnitt er det vanligere at elevene besvarer spørsmål muntlig eller gir en muntlig oppsummering, snakker med hverandre om det de har lest, eller dramatiserer det de har lest. En får raskere respons gjennom en samtale, noe som øker den kognitive bearbeiding av stoffet. (jmf. læringsstrategier).

Skriftlige prøver og skriftlig arbeid med arbeidsbok åpner mer for at svarene er reproduksjon av det elevene har lest, og elevene vil få sterkt forsinket respons, korrigerings og veiledning i forhold til forståelse av det de har lest. Alt i alt er det flere fordeler forbundet med den vektleggingen av muntlig samhandling omkring det en har lest slik det synes å foregå i klassene med godt gjennomsnitt.

Noe som bekymrer er at det ikke er flere forskjeller mellom de to gruppene. I utgangspunktet er leseferdighetene de 20 klassene med svakt lesegjennomsnitt og i de 20 klassene med godt gjennomsnitt så forskjellige at en skulle forvente store forskjeller i opplæringen og oppfølging av elevene. At det f. eks er like mange lærere (ca 50 %) i begge grupper som velger å "vente og se" når en elev henger etter i sin utvikling, er betenkelig i klassene med de gode lesere, men nærmest katastrofalt i klassene med de svake leserne.<sup>151</sup>

---

<sup>151</sup> Solheim og Tønnessen, 2003

## **Hvor ligger mulighetene?**

Forventningene til skolen er at den skal gjøre alle barn til gode lesere, og et av skolens ”suksesskriterier” er hvor godt elevene leser. Svært mye av grunnlaget for utvikling av gode leseferdigheter ligger i årene før barnet begynner på skolen. Her ligger det utfordringer som går ut over skolens tradisjonelle ansvar. Det er her naturlig å tenke på at helsestasjoner, barnehager, bibliotek og forskjellige kulturtilbud kan samarbeide med foreldre/foresatte slik at de blir flinkere til å stimulere barnets språkutvikling og barnas interesse for bøker gjennom historier, eventyr, rim og regler m.m.

Foreldre/foresatte er en stor ressurs som ikke er utnyttet fullt ut. Rapporten viser at det er foreldre/foresatte i gruppen med de svakeste resultatene som er flinkest til å følge med i barns skolegang i 4. klasse. De har også et positivt forhold til skolen, de tror at skole og lærere er opptatt av å gjøre det beste for eleven, og de er positive til et nærmere skole-hjem samarbeid.

De store forskjellene i enkeltklassers gjennomsnittelige leseferdighet synes å henge sammen med forskjeller som eksisterer mellom klassene ved skolestart. Elever som går i klasser med godt lesegjennomsnitt, har langt oftere foreldre/foresatte som er gode lesemodeller, og som før barna begynte på skolen har gjort en aktiv innsats for å aktivere med et klart innhold av lesing, språkutvikling og bruk av språk til å formidle noe spennende mens barna er i førskolealderen.

## **Foreldrerollen i opplæringen**

I en god del studier har involvering fra foreldrene/foresatte, deres interesse for skolearbeidet og deres ønske på vegne av sine barn vist seg å være svært viktig for opplæringen. En større norsk undersøkelse, Ung i Norge, omfatter 12 287 elever i ungdomsskolen der 67 skoler er innebefattet. I en spesialrapport for departementet om utdanningstilbud,<sup>152</sup> finner vi disse konklusjonene:

- Elever på ungdomssteget opplever i svært stor grad at foreldrene er interessert i skolearbeidet, at de oppmuntrer elevene, og at elevene får konkret hjelp med skolearbeidet hjemme. Bare et lite mindretall opplever at de ikke får denne støtte hjemmefra. Selv om ungdommen mener at interessen til foreldrene går noe ned gjennom ungdomsklassen, er interessen fremdeles svært sterk i 9.(10.) klassen

---

<sup>152</sup> Wichstrøm, 1993

- Støtte og hjelp fra foreldrene er langt viktigere for skolemotivasjonen enn sosial klasse, eller om mor og far bor sammen, utdanningsnivået til foreldrene og de intellektuelle interessene deres. Dette gjelder i forhold til lekselesing og for holdning til skolen, og i enda sterkere grad i forhold til regelbrudd og skulking.
- Den interessen foreldrene/foresatte har for skolearbeidet virker direkte inn på planene om å gå videre på ulike studieretninger i den videregående opplæringen – uavhengig av den holdningen selv har til skolen og uavhengig av karakternivået til eleven.
- Den sosiale klassen og utdanningsnivået til foreldrene virker inn på om en elev velger allmennfaglige eller yrkesfaglige studieretninger i den videregående opplæringen, men ikke på styrken i motivasjon og utdanningsnivå.

Rapporten konkluderer med at foreldrene/foresatte er en stor ressurs. De er positivt innstilt og er i stor grad avgjørende for skolemotivasjonen og skoletilpassingen hos eleven. Det blir stil spørsmål ved om ikke denne ressursen kan utnyttes bedre.

I OECD-rapporten **Parents as partners in schooling**, fra 1997, blir samarbeidet mellom hjemmet og skolen analysert i 9 OECD-land. Rapporten konkluderer med at den mest positive tilnæringsmåten i opplæringen er å konsentrere interessen om at foreldrene må støtte barna, særlig i de første skoleårene. Det blir sterkt tilrådd å utvikle samarbeidet (partnership) mellom skolen og foreldre på alle nivå.

Staten IOWA har laget en rapport om foreldreengasjement i utdanningen (Parent Involvement in Education: A Resource for Parents, Educators and Communities) der en summerer opp forskjellige undersøkelser fra Epstein (1991 og 1992) Henderson (1987), Davis (1988) og Lontos (1992). Hovedkonklusjonen er at når foreldrene/foresatte samarbeider med skolen, er det en fordel for alle. For eleven er det en fordel fordi det bl.a. fører til, mer positive holdninger til skolen, bedre resultat i lesing og bedre heimarbeid.

For foreldrene er det en fordel fordi det fører til at de får ideer fra skolen om hvorledes de skal hjelpe barnet. De lærer mer om hva elevene lærer og om hvorledes skolen fungerer, og støtter barna bedre. De blir mer sikre på hvorledes de skal hjelpe barna med å lære og får et mer positivt syn på lærerne.

For lærerne og skolen er det en fordel fordi det fører til at lærerne får moralsk støtte i undervisningen. Foreldrene ser mer positivt på lærerne, og lærerne ser på foreldrene som mer hjelpsomme. Resultatet blir bedre for elevene og foreldrene støtter skolen.



Den skotske pedagogen og forsker, Alastair Macbeth, som har arbeidet mye med samarbeidet mellom hjem og skole, sier at samarbeidet er viktig av 5 grunner.<sup>153</sup>

- Foreldrene har etter loven ansvaret for utdanningen til sine egne barn.
- Mesteparten av opplæringen skjer utenfor skolen, spesielt hjemme. Skolen og hjemmet bør samarbeide, slik at en kan utnytte hjemmelæringen som en ressurs.
- Undersøkelser indikerer at læringen i heimen påvirker effektiviteten i opplæringen på skolen på en positiv måte..
- Læreren er en agent for utdanningsstyremaktene og skal undersøke om foreldrene gjennomfører sine plikter. På den måten blir læreren et sikringsnett i utdanningen for elever med foreldre som ikke tar vare på barna sine.
- Det er demokratisk fornuftig at foreldrene har innvirkning på viktige forhold i skolen, men ikke nødvendigvis avgjørelsesmakt.

## **Bindalsprosjektet**

Som nevnt i innledningen er Bindalprosjektet et samarbeidsprosjekt mellom skolene Terråk og Harangsfjord i Bindal kommune, Folkebiblioteket i Bindal, PPT Sør-Helgeland, FUG (Foreldreutvalget for grunnskolen), Utdanningsdirektoratet, RKK- Sør-Helgeland og Høgskolen i Nesna.

Gode lese- og skriveferdigheter har stor betydning for egenverd, læring og deltakelse hele livet gjennom. Barn leser så forskjellig, nyere forskning viser at foreldrenes/foresattes interesse for skriftspråk og aktiv påvirkning av egne barns lese- og skriveutvikling gjennom førskole- og skolealder, er den beste garanti for en positiv læring.<sup>154</sup>

Foreldre/foresatte spiller en betydelig rolle i barns skriftspråkutvikling i hele læringsperioden fra tidlig språk- og kommunikasjonslæring til tilegnelse av reflekterte og effektive leseferdigheter. Foreldre/foresatte har kontakt med skole og bibliotek i praktiske sammenhenger, men foreldre/foresatte har i liten grad blitt sett på som faglige veiledere i undervisningen.

Å være faglig veileder innebærer både kunnskap om å legge til rette et godt læringsmiljø og kunne støtte og råd i barnas lese- og skrivelæring hjemme. Foreldre/foresatte er ikke uten videre kompetente til å ivareta denne oppgaven, og heller ikke har hjem, skole og bibliotek nok erfaring med å samarbeide for felles læring.

---

<sup>153</sup> Macbeth, 1989

<sup>154</sup> OECD 1997

## **Mål med prosjektet**

Ideen med prosjektet er utvikling av et kompetanseprogram som kan bli et redskap for å styrke foreldrenes/foresattes deltakelse i elevenes lese- og skrivelæring. Videre vektlegger prosjektet læreres og bibliotekars rolle som aktuelle samarbeidspartnere og deres behov for ny kunnskap på området.

Prosjektet har som holdningsmål ”en foreldresentrert tilnærming hvor skolen erkjenner at foreldrene har bedre innsikt og kunnskap om sine barn enn det læreren har, men at læreren i kraft av sin profesjon med sine generelle kunnskaper og deres kognitive utvikling kan utfylle foreldrenes særkunnskaper. Det vil si en erkjennelse om at begge parters bidrag er like betydningsfull for barnas læring og utviklingspotensial.”

Intensjonen med prosjektet er å bidra til at foreldre/foresatte i større grad enn tidligere kan være en faglig veileder i sine barns lese-skrivelæring og følgende mål ettes opp: Hovedmålet er å utvikle et kompetanseprogram for foreldre i lese-skrivedidaktikk som ledd i skole-hjem- og biblioteksamarbeid. Et sekundært mål er på bakgrunn av kompetanseprogrammet å bidra til endring og utvikling av planer i skole og utdanning.

Hovedmålgruppe for prosjektet er foreldre, men også lærere og bibliotekar og samarbeidsrelasjoner mellom hjem, skole og bibliotek vil bli gjenstand for innovasjonen.

## **Problemstillinger**

En overordnet problemstilling for prosjektet ble ”Hvordan kan foreldre gjennom samarbeid med skole og bibliotek utvikle faglig veilederkompetanse som fremmer elevens språkutvikling?” Sentrale spørsmål i denne sammenheng er:

- Hvordan kan forskning i praksisfeltet bringe fram forståelse for hvilke behov foreldre/foresatte har for kompetanse for å kunne være faglige veiledere for sine barn i lese - skriveinnlæringen?
- Hvordan kan heim, skole, bibliotek og lærerutdanning samarbeide for å utvikle et kompetanseprogram for området?
- Hvordan kan dette kompetanseprogrammet være utgangspunkt for bygging av planer for undervisning og utdanning?

## **Komplementaritet**

I barns lese- skriveutvikling anses foreldre/foresatte, lærer og bibliotekar å være viktige veiledere og agenter for å fremme positiv lese-skriveutvikling. Begrepet komplementaritet brukes her nettopp for å understreke nødvendigheten av en felles og likverdig innsats der den enkeltes kompetanse utfyller og utvides gjennom å lære sammen. En felles og likverdig innsats vil være preget av innlevelse og dynamisk samhandling og ikke av ekspedering og arbeidsfordeling.

## **Kompetanseprogrammet**

Kompetanseprogrammet skal bli det endelige produktet av prosjektarbeidet. Programmet planlegges utviklet gjennom fire faser og skal bestå av en praktisk del som angir prinsipper og strategier for kompetanseutvikling og en teoridel som begrunner disse. Kompetanseprogrammet bygger på kunnskap om den vanlige lese- og skriveutvikling og de didaktiske prinsipper som vektlegger nettverksarbeid og elevtilpasset undervisning i helhetlige tiltak i og utenfor skolen.

## **Lesing og skriving**

Samarbeidsprosjektet er rettet mot veiledning og samarbeid om elevenes lese- og skriveutvikling. Det faglige innholdet er teoretisk forankret i en prosessuell og interaktiv forståelse av skriftspråkutvikling med spesiell vekt på den språklige og kommunikative dimensjonen.<sup>155</sup> Viktige faktorer vil være tidlig påvirkning og engasjerte og kompetente foreldre/foresatte i hele læringsforløpet, tilpasning av undervisningen og tilpasning av læremidler, og sist men ikke minst motivasjon og støtte i læreprosessen.

Programmet bør rette fokus både mot den vanlige skriftspråkutviklingen og hvordan vansker kan takles og forebygges. Tre sentrale områder vil være, skriftspråkstimulering i førskolealder, begynnerundervisning og fortsettende lese- skriveutvikling.

## **Nettverksarbeid og kompetansenettverk**

Kontinuerlig endringsarbeid forutsetter etablering og bruk av sosiale nettverk hvor endringer tas vare på systematisk slik at læring kan skje. Prosjektets kompetansebygging skjer etter en plan for fellessamlinger, refleksjoner i grupper og utprøving i praksis og utgjør en serie av

---

<sup>155</sup> Høien og Lundberg 2000

handlinger som gjentas, tett oppfulgt av veiledning. I samarbeidsprosjektet vil partene utgjøre knuter i et nettverkssystem. Å danne effektive nettverk på tvers av faglige, administrative og institusjonelle grenser stiller samarbeidspartene overfor nye oppgaver og samarbeidsrutiner står sentralt. Skal et kompetansenettverk fungere godt forutsettes en klar struktur og målrettet ledelse med særlig vekt på å lære av hverandre, å systematisk utnytte erfaringer og å ha oppmerksomhet på muligheter.

## **Nettverksorganisering**

Samarbeidet skal skje etter plan for en serie handlinger av fellessamlinger, gruppesamlinger og utprøving i egen praksis. Møtene på de ulike nivå følger denne strukturen:

- Åpningsrunde (godt nytt)
- Fokustid
- Pause, sosialt samvær (10 min)
- Læringsøkt (40 min)
- Vurdering av møtet (5 min)
- Avtaler for videre arbeid (10 min)

Fokustid er aktørenes egen tid og kan brukes til å legge fram egne erfaringer. Læringsøkta styres av ledelsen ut fra meldte behov. I ressursgruppa ble blant annet følgende tema tatt opp i læringsøkta.

### **1. Samarbeid skole-hjem med vekt på:**

- Likeverd, tillit og kommunikasjon

### **2. Lese- og skriveopplæring med vekt på:**

- Tidlig språk- og skriftspråkstimulering og skriftspråkutvikling.

### **3. Læringsmiljø med vekt på holdning:**

- Lærers atferd og forventning.
- Foreldres/foresattes atferd og forventning.

### **4. Kompetanseløftet med vekt på:**

- Læringsplakaten og den nye læreplanen, og hvordan sikre foreldrene medansvar i skolen.

## **Work-shops**

Hensikten med å legge inn "Work-shops" var at vi ønsket å legge til rette for at teori presentert i de faglige innleggene kunne knyttes mer direkte opp mot praksis. Videre ga denne

arbeidsformen en mulighet for deltakende læring ved at arbeidsgruppene fikk diskutere faglig stoff som nylig var blitt presentert. Som hjelp for arbeidsgruppene til å komme i gang med refleksjoner, ble det på forhånd utarbeidet spørsmål knyttet til teori og praksis. Eks. *I hvilken grad opplever dere på din gruppe at problemstillingene som ble presentert er aktuelle?* eller *Kan noen av de handlingsalternativene som ble presentert i det faglige innlegget være aktuelle for din skole?* På denne måten ble teori trukket rett inn i deltakerens hverdag, og det kunne bli mulig å se en større relevans til eget arbeid. Økten ble avsluttet med gruppevise innlegg og drøfting i plenum.

## **Evaluering av Bindalsprosjektet.**

### **Populasjon og utvalg.**

Til populasjon regner jeg med alle deltakerne i ressursgruppa samt alle involverte foreldre. Prosjektet er blitt evaluert på to nivå. Vi har hatt underveisevaluering. Denne har foregått på ressursgruppesamlingene der kursen i virksomhetsplanen er blitt justert. Videre har vi hatt en sluttevaluering som nå blir presentert.

Jeg valgte en kvalitativ metode med utarbeidelse av spørreundersøkelse til foreldrene og en intervjuguide til ressursgruppa. Siden spørreskjemaundersøkelsen til foreldrene vil kunne komplettere den kvalitative intervjuundersøkelsen, vil dette til sammen kunne danne et grunnlag til å gi en helhetlig vurdering av prosjektet.

### **Utarbeidelse av spørreskjema.**

De teoretiske variablene i spørreskjemaet må være i samsvar med de sentrale begrepene i problemstillingen, og i delspørsmålene som er knyttet til evalueringskategoriene. Dette vil kunne sikre at jeg får inn gyldige data i forhold til problemstillingen. I den videre framstilling begrenser jeg evalueringsdelen til noen av resultatene fra spørreundersøkelsen gitt til foreldrene.

### **Spørreundersøkelse til foreldrene.**

Det var 13 foreldrepar som deltok i prosjektet og samtlige svarte på spørreskjemat.

Spørreskjemaet til foreldrene har 12 variabler som igjen er delt inn i 4 kategorier (tema). Det første temaet dreide seg om **selve prosjektgjennomføringen** og informasjonen som ble gitt. Det andre temaet var **Kompetanse om lesing og skriving**. Her følger spørsmålene til dette temaet:

### **Spørsmål 5.**

*Har dere lært noe om lese-og skriveopplæringen i løpet av prosjektet?*

De fleste svarene var positive, men lite utfyllende. Jeg tar med to sitat som viser en viss spredning.

- *Vi har fått nye ideer om ulike læremetoder.*
- *På samlingene fikk vi et visst innsyn, utover det lite.*

### **Spørsmål 6.**

*Hva har dere lært om lese- og skriveopplæring i løpet av prosjektet?*

Svarene fra foreldrene var svært utfyllende:

- *Vi lærte om forskjellige måter å undervise/lære på*
- *Vi lærte at det brukes enkle ting som er lett forståelig for barna. Det er lagt vekt på at det skal skapes engasjement.*
- *Det er viktig at foreldrene, elevene og skolen samarbeider. Elevene blir tryggere da foreldrene er godt informert om hva de holder på med på skolen.*
- *Vi lærte om forskjellige typer øvelser for å få stoffet til å sitte.*
- *Vi lærte at alle ikke lærer likt.*
- *Vi lærte om ulike måter å drive lese- og skriveopplæring på. Vi fikk tips om hvordan vi kan jobbe hjemme.*

### **Spørsmål 7.**

*Hva konkret har skjedd i lese- og skriveopplæringen ved skolen din/i klassen til ditt barn/skolen(e) du har kontakt med det siste skoleåret?*

I likhet med spørsmål 6 ga dette spørsmålet fyldige svar fra foreldrene. Her følger noen eksempler:

- *Det har vært to samlinger med elever/foreldre hvor vi har gjort forskjellige oppgaver sammen.*
- *Tror barna har fått bedre leseopplæring.*
- *Har hatt 2 foreldresamlinger i forbindelse med prosjektet. Barna er blitt flinke lesere, og de jobber aktivt.*
- *Har lært bokstaver/bokstavlyder, lært å lese.*
- *Vi har hatt oppgavekvelder(temakvelder) der man lærer hvordan samarbeide elev, foreldre, skole og bibliotek.*

- *Vi foreldre har fått innblikk i hvordan skolen jobber og har fått tips om hvordan vi kan jobbe med dette hjemme.*

Det neste temaet var **samarbeid**, før foreldrene fikk komme med sine **avsluttende kommentarer**:

### **Spørsmål 12.**

*Har du mulighet til å komme med innspill i tilknytning til prosjektet. Momenter som du savner fra spørreskjemaet eller andre innspill du mener er viktig å gi:*

Her følger noen eksempler som viser bredden i svarene fra foreldrene:

- *Jeg føler at jeg ikke gir gode nok svar på grunn av dårlig tid, og at det er lenge siden den første elev/foreldrekvelden og info som ble gitt da.*
- *Jeg synes dette er et meget positivt prosjekt, men jeg savner mer forståelig info. Det må bli mer lettfattelig bl.a. dette spørreskjemaet.*
- *Lese- og skriveopplæringsprosjektet har vært utrolig lærerikt. Vi har fått innblikk i skolehverdagen til ungene, og de ulike måtene å drive lese- og skriveopplæring på. Vi har fått tips om hva vi kan gjøre hjemme for å fremme lese- og skriveopplæringen. Foreldrene har blitt mer sammenspleiset. Vi ønsker at neste prosjekt blir matematikkopplæringen.*
- *Våre barn er fremtiden, det er viktig at de får den hjelp og kompetansetilføring som er mulig å gi. Slike samarbeidsprosjekt/oppgaver bør innføres i hele landet.*

### **Døråpneren.**

Med henvisning til prosjektets problemstilling endte Bindalprosjektet opp med en metodisk praktisk veileder til bruk for foreldre, elever og lærere i arbeidet med å lære lese- og skrivekunsten. Dette er en lærebok utarbeidet av lærerne ved Terråk skole. Biblioteket ved Høgskolen i Nesna formidler salget av boka.<sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> Terråk skole 2007

## 12. ET GYLLENT TRIANGEL?

### **Bruk av Internett for å skape bedre kontakt mellom høskolelektor, øvingslærer og studenter i praksis**

**Anne-Lise Wie – 2004**

*Grupperom-på-nett er en del av praksisoppfølging på lærerstudiet ved Høgskolen i Nesna. Gjennom dette virtuelle rommet kan studentene ha løpende kontakt med øvingslærere i forkant av praksis, og med sine faglærere under praksis. Dette er et utdrag fra rapporten etter første gangs utprøving av grupperommet.*

*Anne-Lise Wie - 2007*

I Rammeplan for allmennlærerutdanninga av 2003 blir samarbeidet mellom praksisfelt og høskole understreket, målet er å utvikle en helhetlig lærerkompetanse.<sup>157</sup> Som høskolelektor i lærerutdanningen føler jeg ofte at jeg kjenner praksisfeltet for dårlig, og vet for lite om hva studentene kan møte når de kommer ut i praksis. Mine besøk til studenter i praksis blir for lite når det er snakk om virkelig kontaktskaping mellom praksisfelt og høskole. Det er studentene som får besøk, ikke i så stor grad skolen de har praksis i. Når studentene returnerer fra praksis og forteller om sine opplevelser på godt og vondt, er jeg en tilhører, eller en som leser praksisrapporten for å gi den karakteren godkjent/ikke-godkjent. Studieåret 2003 gjennomførte jeg et prosjekt der målet var å skape en ny arena der praksisfelt og høskole kunne møtes, som kan komme i tillegg til de faste møtestedene, praksismøter og praksisbesøk.

Ved Høgskolen i Nesna er det nettbaserte læringssystemet Moodle tatt i bruk som LMS (Learning Management System), og alle klasser ved Høgskolen har egne hjemmesider. I tilknytning til denne ble det laget grupperom for de enkelte praksisgrupper der studentene i gruppa, faglærer og øvingslærere hadde adgang. Målet var å prøve ut nye måter å kommunisere på for faglærer, student og øvingslærer i forbindelse med avvikling av praksis. I denne artikkelen vil noen av erfaringene etter første gangs gjennomkjøring høsten 2003 bli beskrevet.

---

<sup>157</sup> UFD 2003a, s. 7



## **Om prosjektet**

På grupperommet skulle studentene skrive minst ett innlegg hver uke mens de var i praksis. I sine innlegg, som ikke behøvde være mer enn en halv til en side, skulle de reflektere over norskfaget i skolen. Faglærer skulle kommentere innleggene minst en gang i uka, og øvingslærer kunne kommentere etter eget ønske. Prosjektet skulle evalueres av øvingslærere og studenter.

Et av målene med aksjonsforskning er å skape endring eller fornying hos seg selv eller i en institusjon. ”Som aksjonsforsker stiller du med mange spørsmål. Spørsmål som er tett knyttet opp mot et ønske om å forbedre, fornye, forandre eller rekonstruere” (Tiller 2004:19). I dette prosjektet prøvde vi ut noe helt nytt, og deltakernes evalueringer ble et viktig bidrag for vår avgjørelse om å ta grupperommet i bruk etter prosjekts avslutning.

Refleksjoner over erfaringer står sentralt i aksjonsforskningen. ”De ulike refleksjonsdokumentene virker dels terapeutisk og dels kunnskapsgenererende. Skrivning gir mental og kognitiv avstand til hverdagens erfaringsmylder” (Tiller 2006:53). På gruppeforum skulle studentene fortelle om praksisopplevelser, store og små, og reflektere over disse. Grupperommet kan derfor være med å bidra til økt læringsutbytte for den enkelte student.

Det var stor variasjon i hvor mange innlegg den enkelte student skrev, noen skrev flere enn de fastsatte tre innleggene, andre holdt akkurat kravet. Alt i alt ble det nesten 120 studentinnlegg i løpet av de tre ukene praksisen varte, som jeg som faglærer skulle gi tilbakemelding på. Studentene fortalte om planlegging og gjennomføring av undervisning, om observasjoner de gjorde, de stilte spørsmål, de fortalte om positive og mindre positive opplevelser fra praksis. Her kommer noen av innleggene, for å vise litt av hva studentene var opptatt av i småskolepraksis vinteren 2003.

## **Hva foregikk på grupperommet?**

### **Et tverrfaglig undervisningsopplegg**

I praksis skulle studentene planlegge og gjennomføre et tverrfaglig undervisningsopplegg, en student beskriver deres opplegg: ”I den andre uka begynte vi med å lage dukketeater sammen med elevene. Jeg hadde ansvaret for den første dagen. Der skulle jeg først informere om hva som skulle skje framover denne uken og neste uke. Dagen gikk ut på at de fikk velge et av eventyrene selv, som vi studentene hadde valgt ut til dem. Deretter fikk de være med på å bestemme hvilke roller de ønsket å ha. Helt til slutt fikk de begynne å øve litt på replikkene sine. Jeg brukte 4 av mine 5 timer til prosjektet. Dagen gikk sånn høvelig greit, men jeg har

lært til en annen gang at alt må planlegges mye bedre. Jeg hadde laget plan for dagen, men når noe ikke gikk som det skulle, hadde jeg ikke tenkt ut hva vi kunne gjøre. Da gjelder det å være kreativ☺ Man må ta forhåndsregler med alt. Ikke alle elevene har samme behov, og planene må legges opp ut fra dette. At ikke dagen min ble helt som forventet, tar jeg bare som en del av erfaringene jeg gjør meg opp i løpet av praksisperiodene ved Høgskolen.”

Det å kunne improvisere er en av de egenskapene en lærer bør beherske, man må kunne se muligheter for å endre undervisningen fordi noe skjer som man må ta tak i her og nå, og gjøre noe bra av det. Det er en treningssak, det går mye på erfaring.

### **FALS (forebygging av lese- og skrivevansker)**

Noen studenter fikk erfaring med FALS, en av studentene på gruppa forteller: ”Vi bruker FALS-metoden i lese/skriveopplæring og dette er en nytting erfaring å ha med seg videre til bruk i småskolen. Vi går gjennom forskjellige leksjoner der elevene skal lære seg tostavellesord og lyd som mangler. Metode for tostavellesord: Læreren sier f.eks: n.....y, elevene skal høre dette noen ganger og lære seg å binde sammen ordet til ny. Metode lyd som mangler: s...ild/ild. Læreren sier s....ild og ild. Hvilken bokstav mangler? Elevene svarer s. Dette gjøres med et utvalg ord som er fastlagt i FALS-leksjonen.”

### **Håndskrift og skrifttype**

Hvilken skrifttype elevene skal lære, er spørsmålet denne studenten tar opp: ”Jeg observerer jo at de aller fleste har store problemer med å lese det de selv har skrevet i formskrift. Elevene leser jo stort sett bra når det er skrevet med blokkbokstaver. Så for å få elevene til å lære å skrive bra, mener jeg at hovedvekten på skriveundervisningen bør legges til blokkbokstaver. Tror faktisk interessen for skriving kan økes når de faktisk forstår hva de selv har skrevet.”

Dette innlegget er et eksempel på at et emne som ble tatt opp på forum, ble utgangspunktet for videre diskusjon da jeg kom ut i praksisbesøk, da diskuterte vi valg av skrifttype sammen med øvingslærer som da kom med sine begrunnelser for valg av skrifttype.

### **Innlæring av store bokstaver**

En student forteller fra en diskusjon i lærerteamet: ”På teammøtet sist tirsdag, ble det diskutert hvilken metode de skulle bruke. To lærere mente at de konsekvent skulle lære barna at man alltid begynner øverst på bokstaven, og så skriver nedover. (håper du skjønner hva jeg mener) Altså den samme metoden man bruker når man skriver tall. Jeg er av den oppfatning at dette blir galt. Hva da med bokstavene -M og -N. Blir det da rett å begynne oppe på bokstaven? For

meg er det naturlig å begynne nede, og gå oppover. Hva mener du er den rette måten? Finnes det et fasitsvar på slike ting?"

Faglærer svarte: ”**Zeppelin, Sesam Sesam**, og Dagrun Skjelbreds **ABC** skriver alle sammen bokstavene likt: De fleste bokstavene begynner med den første streken ovenfra, unntaket er bokstavene A, Å og Æ som starter nederst til venstre slik at streken blir sammenhengende. Bokstavene N og M, starter oppe med en strek ned, før man går tilbake til samme punkt og lager en strek ned på skrå mot høyre. I **Felix Fabula** skrives de fleste bokstavene på samme måten, de fleste bokstavene starter oppe, unntaket her er i tillegg til bokstavene A, Æ og Å, også bokstaven M og N, som også starter nede til venstre og går opp, slik at man får en sammenhengende strek.”

### **Når talespråk og skriftspråk ikke ”stemmer overens”**

En student reflekterte rundt det undervisningsmateriellet barna møter: ”La merke til at flere av elevene reagerte på at de skulle tegne strek rundt ei klokke, når de jobbet med bokstaven u. De var ikke helt fortrolig med at ei klokke også het ur. Jeg opplevde dette med 3 av elevene i dag. Det er i grunnen ikke så rart, for ordet ur, er vel ikke det de er mest vant til. ”Hvorfor er det ei klokke der da ? ” Ikke så greit å vite alt heller...”

Det er ikke alltid samsvar mellom de bildene vi bruker, og den lyden de skal representere. Bokstaven "S" blir gjerne fulgt av et bilde av en slange. I nokså mange dialekter, uttales ordet "sjlange". Bildet av et eple følger ofte bokstaven "E", som i de fleste dialekter uttales "æple". For barn som ikke har norsk som morsmål kan dette være et stort problem. Det bildet som er avbildet for å symbolisere en bestemt lyd, heter kanskje noe helt annet på barnets morsmål. Barnet har dermed ingen mulighet til å se en forbindelse mellom begrep og lyd, eventuelt at barnet mistolker hvilken lyd det her er snakk om.

### **Skriveretning**

Observasjoner fra en student: ”Norskundervisninga denne uka er fortsatt jobbing med bokstaven A og innføring av B. NN hadde time i dag med trening på A-bokstaven. Elevene fikk et arbeidsark kopiert fra ei ABC-bok. Dette inneholdt 4 forskjellige oppgaver og vi så at dette ble for vanskelig for de fleste. En av oppgavene var et enkelt kryssord og du verden så mange rare måter dette ble løst på!! Noen skrev KATT i 4 ruter istedenfor K-A-T-T. Loddrett skulle det stå KAM under katt men mange skrev KAM under KATT så det ble KKAM. Synes det er vanskelig å vite hva man skal legge opp til i en norsktime for så små barn. De begynner allerede som 5-6 åringer med lese- og skriveopplæring, men dette skal være lekpreget iflg.

L97. Det blir ikke særlig mye lek av å sitte og jobbe med bokstavskrivning !! Det blir en stor utfordring å finne måter å leke inn dette stoffet på hvis jeg noen gang skal jobbe på dette klassetrinnet.” Kryssord er ikke så enkelt å forstå. Etter at vi har terpet på at skriveretningen går fra venstre til høyre, skal vi begynne å skrive ord i feil retning!

### **Utedag eller uteskole**

En student forteller om sine erfaringer med verdien av utedager: ”Jeg opplevde på turen i dag at flere av ungene begynte å fortelle historier på turen. Det var en jente som fortalte at hun hadde to reve venner, og at hun brukte å prate med dem, at det var en revejente og en litt større revegutt o.s.v. Det var også en gutt som fant en gammel tre ski (troll), han ble veldig interessert i denne han spurte hvor gammel den var og om han kunne levere den inn på museum. Altså, jeg opplevde at ungene lærer mye på utedager, det er mange sanseinntrykk, de trener opp motorikken, det er mye sosial trening og det at barna spør og forteller.”

### **Nivåforskjeller**

Flere studenter reflekterte over nivåforskjeller i en klasse, og hvor vanskelig det kan være å drive med differensiert undervisning. En student skriver: ”Klassen er som sagt delt når de har verksted tirsdag og torsdag, og siden jeg var sammen med øvingslærers gruppe på torsdag, var det interessant å være i lag med den andre gruppa i dag. Merket en klar forskjell her, med tanke på skriving og lesing. Dette observerte jeg først når jeg hørte de leste nede på verkstedet, og ikke minst når de hadde gjenkalling oppe på klasserommet i etterkant. Jeg merket at det ble vanskelig å hjelpe, spesielt når de ikke visste hvordan bokstaven så ut. Men det var individuelle forskjeller også her, noen hadde kommet litt lengre. Her var det viktig at de skulle få bli bevisst på uttalen, lyden, så skulle de skrive. Det er en prosess som for noen tar lenger tid. Til forskjell fra den andre gruppen, der jeg opplevde at de leste hele setninger og kjente til og kunne bruke flere av de bokstavene de ennå ikke hadde innført.”

Her er en observasjon fra annen student: ”Etter å ha vært bare to dager i praksis, i en 4. klasse, gleder jeg meg til å fortsette. Synes det er interessant og lærerikt. Da tenker jeg spesielt på lese- og skrive ferdighetene til elevene. Kunnskapen hos hver enkelt elev varierer enormt. (...) Elevene holder på å lære seg å skrive brev og e-post. Jeg var sammen med elevene på klasserommet og skrev personlige brev. Noen kom raskt i gang med å skrive, mens andre igjen hadde problemer med å komme i gang. Mens jeg gikk rundt og hjalp dem, kunne jeg se at mange kuttet ut bokstaver i ord. Akkurat slik vi har snakket om.

Eksempler på det var: hilsen=hilsn, bilen=biln. Mange plasser hvor endelsen på ordet var -en, ble den kuttet til bare-n. Mange av elevene var dessuten usikre på om det skulle være dobbelkonsonant eller ikke. Jeg ba da eleven om å prøve å si ordet slik de ville si det. Slik at de tydelig hørte at det måtte være dobbelkonsonant. Eksempler på det var: site=sitte, skule=skulle, hade=hadde. Det finnes naturligvis mange eksempler på dette.”

### **Norsk som andrespråk**

Noen studenter fikk erfaring med elever med et annet morsmål enn norsk. Her forteller en student om sine opplevelser: ”Fredag gikk vi ut med hver enkelt elev og leste tekstene deres. Jeg tok med meg en gutt med utenlandsk bakgrunn. Han hadde ikke skrevet noen tekst. Han er kjempe flink til å skrive pent hvis han har noe han kan skrive rett av, men er ikke kommet så langt at han kan produsere egne historier. Derfor fant jeg ut at jeg lagde en historie som han kunne skrive, slik at det på en måte ble en diktat. Mens vi holdt på med dette spurte han veldig ofte om det var rett skrevet. Når et barn spør om noe slikt så hjalp jeg jo han. Jeg la spesielt merke til dette at det var enkelte bokstaver han blandet blant annet g og k. Andre bokstaver var a og e, så dette var spennende å se.”

Faglærer skrev: ”<G> og <k> er to lyder som artikuleres på samme sted og samme måte, de er begge velare plosiver. Den eneste forskjellen er at ”g” uttales med stemmebåndsvibrasjon, mens ”k” uttales uten. Når lyden står midt inne i et ord, kan det være vanskelig å tyde hvilken lyd det egentlig er man uttaler. Dette er et ikke uvanlig trekk hos den tidlige skriveren (Austad 1997:185). Men det kan også være et mellomspråkstrekk. Når man lærer seg et nytt språk vil man i innlæringsfasen bruke ulike strategier for å bruke språket, det kaller vi mellomspråket. Mange av disse strategiene er lik de som enspråklige barn bruker når de lærer seg å snakke, for eksempel overgeneralisering, at man lærer et bøyningsskjema som man bruker for alle ord i den samme ordklassen. Men man vil også ta med seg trekk fra for eksempel morsmålet. Det ser vi veldig tydelig når norske barn lærer seg engelsk, de tar med seg norsk leddstilling og sliter ofte med bøyning av verb i tredjeperson entall. Noen språk mangler distinksjon mellom stemt og ustemt lyd. Dette vil kunne skape problem når de skal lære seg norsk der vi skiller mellom de to lydene.”

### **Lesehesten.**

En student forteller hva Lesehesten går ut på: ”I klasse 4 på nn skole har de noe som kalles lesehesten. Lesehesten går ut på at elevene gir hverandre lekse og hører hverandre i lekse. (leselekse, hvis det var uklart). De har alle et skjema hver hvor de skriver opp lekser for hver

dag. De bestemmer hver for seg hvor lang lekse de skal ha. Dette synes jeg er ett kjempebra tiltak for leseopplæringen, men jeg tror denne ordningen må modifiseres og tilpasses klassens størrelse. Jeg ser for meg at i en klasse på 20 elever eller mindre vil dette fungere kjempebra, og læreren vil ha muligheten for å holde styr på at elevene gjør en innsats. Når det kommer til klasser over 20 elever er det tydelig at læreren ikke vil ha den samme kontrollen. Dette tror jeg vil gå utover både de sterkeste leserne i klassen og de svakeste. Det viser seg i denne klassen at de beste leserne ikke bryr seg om å høre hverandre i lesehesten, siden de allerede "kan" lese. P.g.a. dette mener de at de ikke trenger denne frie formen for leseundervisning. De svake elevene har som regel ett problem med at den eleven de leser for ikke gidder å høre på at den svake eleven leser, fordi det går så tregt. Dermed mister de den oppmerksomheten de får ved at folk lytter til dem. Dette fører igjen til at den svake eleven mister konsentrasjonen til lesingen, og konsentrerer seg om helt andre ting. Dette er observasjoner jeg har foretatt i 4. Jeg lurer bare på hva som kan forbedres i denne ordningen.”

Kommentar om Lesehesten fra annen student: ”Elevene i 3dje klasse leser høyt hver uke i lesehesten, og bruker foreldrene som lyttere. Her er det mange foreldre som ikke signerer på gjennomført opplesning. Hvordan skal man følge opp elevene som ikke har foreldre som deltar i det pedagogiske som er tilrettelagt? Jeg ser at begynneropplæringen i Norsk fungerer bra, men det er mange muligheter og utfordringer knyttet til dette. Hva skal man som enslig lærer gjøre med en klasse på 21 elever, når det er tre/fire elever som trenger spesielle behov? Her er det snakk om store avvik fra resten av klassen! Disse utvikler et "hat" forhold til Norsk. Når det skorter på penger i skolene, får ikke disse den hjelp som trengs. Skaper skolen samfunnstapere? Vi prøver så godt det lar seg gjøre, men det viser seg vanskelig å stimulere disse elevene. Har du noen konkrete strakstiltak?”

Svar fra faglærer: ”Jeg skulle ønske jeg hadde noen gode råd, men det du viser til er dessverre situasjonen for mange. Dårlig økonomi for mange skoler skaper problemer for noen av elevene. De elevene som krever oppfølging fra spesialpedagog får det som oftest. De som kommer tapende ut er de elevene som kanskje ikke har så store problem, men trenger litt ekstra oppfølging. Det er vanskelig å få til med et sprent budsjett. Dårlig oppfølging fra foreldrene er også et problem. Vi oppfordres til bedre samarbeid mellom foreldre og skole, men det vil alltid være noen som det ikke fungerer i forhold til. Det som kan være bra for elever som man ser kan utvikle seg i feil retning, er å finne ut hvor de har sin styrke. La dem få utvikle sine sterke sider slik at de får en vinneropplevelse i skolen. Den vinnerfølelsen kan de så ta med seg inn i andre fag.”

## **Gutter og jenter**

En øvingslærer inviterte til diskusjon om kjønnsforskjeller i en klasse: ”Nå har dere vært en uke i praksis og har fått en del erfaringer både faglig og sosialt. Disse erfaringene blir viktig å bruke i planlegging og tilrettelegginga av det undervisningsopplegget dere skal gjennomføre. Dere sitter inne med mye faglig viten, og utfordringen blir da å omsette dette i praksis. Det er en ting jeg ønsker å utfordre dere på: Det sies at guttene sakker akterut i skolen, undervisningen er dårlig tilrettelagt for guttene. Guttene er senere til bl.a. å knekke lesekode, de greier ikke sitte rolig så lenge ad gangen, de greier ikke konsentrere seg om undervisningen. Er det guttene det er noe "feil" med eller er det undervisningsopplegget? Kan dere finne ut noe om dette ved vår skole? Hva mener dere eventuelt blir viktig/riktig å sett fokus på? Hvordan bør undervisningen tilrettelegges for guttene?”

Svar fra en av studentene i gruppa: ”Ja dette blir spennende. Jeg tror helt klart uten at jeg har satt meg så veldig inn i dette, at det er helt klart undervisningsopplegget som ikke er helt tilpasset guttene. Det skal bli spennende å se litt nærmere på dette og se om vi kan komme både med konkrete eksempler, og tiltak. Vi skal jo selv legge opp undervisningen denne uken, så dette blir en artig og spennende utfordring.”

Svar fra en annen student i samme gruppe: ”I denne klassen er det slik at en del av guttene er ganske urolige, da vil de automatisk få mest oppmerksomhet. Det er nødvendig å bruke mye tid på å holde dem rolige. Da er jeg litt redd for at jeg kan få jentene til å føle seg oversett. Så denne klassen gir meg litt å tenke på i forhold til når jeg selv skal ut å undervise.”

## **Arbeid med sorg**

En gruppe opplevde at skolen var i sorg etter et dødsfall blant elevene, da de kom ut i praksis. En av studentene forteller om hvordan de opplevde dette: ”De fleste som leser dette vet jo at vår praksis ble veldig spesiell, dødsfallet til en av elevene preget omtrent hele praksisen, i hvert fall de første to ukene, og mange tanker har svirret rundt i undertegnades hode. Men jeg må si at det som har skjedd er en erfaring å ta med seg videre, enkelte lærere har jobbet i skolen i mange år og ikke opplevd dette før, mens vi studenter får kjenne det litt på kroppen før vi blir lærere. Minnestunden var nok noe av det tyngste jeg har opplevd i hele mitt liv, og mine tanker går da til klasseforstander og ikke minst foreldre og familie. Jeg må få rette en stor takk til både skole og øvingslærer for at vi ble tatt så godt vare på under praksisen, ”sørvisen” var det ingen ting å si på, selv om det var tunge dager. Jeg føler at skolen vi var på er en skole som tar vare på alle, både elever og ansatte, jeg er sikker på at det er en skole med

et godt læringsmiljø og et godt arbeidsmiljø. (...) Og jeg vil avslutte med å si til skolen: - takk for at vi fikk være sammen med dere, og takk for en lærerik praksis.”

Dette er jo ikke norskfaglig, men det viser at forumet kan brukes også til ikke-faglige ting, og dette er svært viktig. For meg som skulle i praksisbesøk til denne skolen ble det ekstra viktig å være godt forberedt, og som representant for Høgskolen var det viktig at jeg hadde tett kontakt med studenter og øvingslærer gjennom hele denne perioden. Uka før praksis hadde studentene temaarbeid om sorg og død. Teori og praksis er ikke det samme, men en av studentene fortalte at han hadde opplevd dette temaarbeidet som en styrke i en tung tid. Øvingslærer ga studentene veldig positive tilbakemeldinger på grunn av deres omsorgsevne.

### **Mindre positive praksisopplevelser**

En student forteller om sine mindre gode opplevelser i praksis: ”Jeg har etter mitt syn avsluttet en veldig mislykket praksis i dag. Jeg føler ikke at jeg har fått noe igjen for de tre ukene jeg har vært her. Den første uken gikk bort i Grunnskolens uke, der det meste av ukens gjøremål var planlagt før vi kom til skolen. De andre to ukene har vært preget av en bråkete klasse. Jeg føler ikke at jeg har lært noe av praksisen denne gang. Jeg har en forestilling i hodet mitt som sier at en praksislærer er en ressurs vi skal ta lærdom av i klasseromsundervisningen. Men slik praksisen var opplagt, kunne i hvert fall ikke jeg se i ettertid at det var kommet noe lærdom utav det. Vi har hatt ansvaret for så og si alle timene i denne perioden. Der praksislærer har vært observatør. Det jeg kunne tenke meg var mere observasjon i timene. Slik at hun kunne vist oss mere i en praktisk situasjon, i stedet for å fortelle oss etter hver time hva vi gjorde rett og galt. Jeg føler meg veldig usikker på meg selv når jeg står i klasserommet, (...).”

Dette innlegget kom helt på slutten av praksis fra en student i en gruppe som i liten grad hadde brukt forumet. Det kan tenkes at praksisen ble tøffere enn ventet for denne studentgruppa, lysten til å skrive på et forum der øvingslærer har adgang har kanskje ikke vært til stede. Av ulike grunner fikk dessverre ikke denne gruppa praksisbesøk, og som faglærer tar jeg på meg et ansvar for ikke å ha tolket tausheten godt nok. Denne tausheten burde vært en ekstra god grunn til å sørge for at gruppa fikk besøk.

### **Om bruken av forumet**

I det praksisen ble avsluttet, ga noen av studentene sine kommentarer til bruken av forumet: En student skriver: ”Ellers så har jeg ikke så mye å si annet en at jeg er storfornøyd med hele praksisen og gruppen jeg jobbet med. Og så synes jeg dette er en super måte å holde



kontakten på med dere på høyskolen. Det hadde vert kanskje enda bedre viss det var flere lærere som kunne gått inn og gitt tilbakemelding.”

En annen student skriver: ”Ellers er jeg meget fornøyd med dette forumet, har vært trygt å ha faglærer i bakhånd, samtidig som vi har hatt muligheten til å drøfte faglige spørsmål med de andre studentene. Personlig synes jeg det har vært positivt at oppgaven har vært så åpen som den har vært. Vi har kunnet skrevet om akkurat det vi har holdt på med, og har fått god veiledning på det. Dette er etter min mening et tilbud som i aller høyeste grad bør opprettholdes.”

Bare fire av seks øvingslærere tok aktivt del i prosjektet, men de som deltok var også veldig positive til det, og viste til et utviklingspotensial. En av øvingslærerne skriver: ”Det hadde vært fint om dette hadde vært i funksjon FØR praksisen, da ville betydningen av bruken vært større for meg. Slik som det ble denne gangen, synes jeg nytten var størst mellom oss i gruppa og du som faglærer på Nesna. Det ble litt kunstig å kontakte studentene på nett når vi var sammen hver dag.”

En annen øvingslærer uttaler seg slik: ”Som faglærer må jeg si meg godt fornøyd med dette forumet. Det gav meg innsyn i hva studentene var opptatt av, og det gav meg også en unik mulighet til å nå studentene før selve praksisen. Det var også fint å få kontakt med en høyskolelærer på denne måten.”

Dette er kommentarer jeg som faglærer setter stor pris på, jeg opplevde denne kontakten som verdifull, og det er ekstra bra at både studenter og øvingslærerne også har opplevd dette slik.

Bare 12 av 31 studenter deltok i evalueringen. En av studentene syntes ikke prosjektet var bra, her kommer dennes uttalelse: ”Skjønner ikke hvorfor man skal ha det, da mange ikke har tilgang til pc med internett. Kanskje bare en liten halvtime i uka ved praksisskolen. Det er ikke noe særlig.”

Likevel vil jeg si at hovedinntrykket var at studentene syntes dette hadde vært positivt, det var også de tilbakemeldingene jeg fikk muntlig i forbindelse med praksisoppsummeringen. Både studenter og øvingslærere kom med konstruktive forslag som vi vil bruke i videreutviklingen av tilbudet. Øvingslærers forslag om at forumet kan brukes i større grad utenom praksisperiodene er helt klart noe å ta med videre. Da vil studentene kunne planlegge arbeid i praksis i nær kontakt med øvingslærer før praksis, og ha et møtested for veiledning i forhold til praksisoppgaver i etterkant av praksis. Dette vil innebære et nærmere samarbeid mellom lærerutdanning og praksisfelt, og det er nettopp det vi oppfordres til gjennom rammeplanen.

Å følge opp forumet krevde tid, å svare på alle 31 studentenes innlegg hver uke tok mellom en og to timer hver dag. Skal forumet fungere slik det er ment, at det skal være en tett kommunikasjon, må faglærer kunne svare raskt. Det må derfor settes av tid til å følge opp et slikt forum dersom man skal bruke det, men man kan også legge opp til at studentene har færre innlegg i løpet av praksisperioden.

## **Sluttord**

Dette var en veldig lærerik tid for meg som faglærer. Jeg fikk nær kontakt med mange studenter mens de var i praksis, og fikk følge med på deres planlegging og gjennomføring av undervisning. Sammen med studentene har jeg reflektert over problemstillinger som man kan møte i skolehverdagen. Jeg har fått innsyn i noe av det som foregår på de ulike skolene i distriktet, noe som er uvurderlig i min planlegging av undervisning videre. Og jeg opplevde å komme bedre forberedt til praksisbesøk denne gangen.

Opplevelsen med barnet som døde så brått, var selvsagt svært spesiell. Jeg er meget takknemlig for at jeg fikk muligheten til å følge opp disse studentene så tett, og gjennom de lange innleggene deres vet jeg at de hadde behov for å ha et sted å fortelle om det de opplevde. En av studentene beskrev det som ”en lærerik praksis, med en opplevelse vi gjerne skulle vært foruten”. Dette sier noe om i hvor stor grad studentene er ”på egen hånd” i det de drar ut i praksis. I en ”vanlig” praksis ville jeg ikke fått vite noe om hva studentene opplevde før jeg dro ut i praksisbesøk. I tillegg har studentene brukt forumet til å stille meg spørsmål som jeg måtte ta meg tid til å finne ut av, før jeg ga et svar, vi har alle lært av det. Et eksempel er hvordan stor A skal skrives. Dette spørsmålet ville kanskje ikke blitt stilt i ei praksisoppsummering, og i alle fall ikke svart på så grundig som jeg gjorde?

## 13. A VISIT TO PUTNAM HEIGHTS ELEMENTARY SCHOOL

Anne-Lise Wie - 2002

*Vinteren 2002 var mitt arbeidssted University of Wisconsin, Eau Claire (UWEC), og sammen med familien bodde jeg syv måneder i Eau Claire, Wisconsin, USA. Med barn i ulike skoleslag fikk jeg selvsagt et lite innblikk i hvordan skolesystemet fungerte "over there". Undervisning av det yngste*



*skolebarnet er et interessefelt for meg, derfor var et besøk på Elementary School "elementært". Her fikk jeg også mitt første møte med Carol Santas Early steps metode i praksis. Dette er reisebrevet jeg skrev til studentene mine hjemme i Norge.*

Anne-Lise Wie - 2007.

Det første jeg møter når jeg kommer til skolen er tre søte småjenter med oransje refleksvester, og flagg som er nesten dobbelt så store som dem selv, der det står "STOP". De passer på trafikken og stopper meg fra å kjøre inn foran skolen mens det er barn i området. Dette systemet som jeg kjenner igjen fra filmer fra USA, trenges virkelig, bilistene tar lite hensyn til fotgjengere her.

### Tour Guide

Vel inne på skolens kontor må jeg skrive meg inn i gjesteboka og får utdelt navneskilt og en Tour Guide. Putnam Heights har mange studenter som er i praksis og får ofte besøk fra Universitetet og andre, alle må ha gjesteskilt. Skolens "principal", Jane Robertson Johnson (som for øvrig har norsk opprinnelse og har besøkt Norge flere ganger), ønsker meg velkommen og oppfordrer meg til å gå rundt og besøke de klassene jeg vil. I Tour Guide finner jeg informasjon om skolen. I skoleåret 2001/2002 er det omlag 325 elever på skolen, fordelt på klasser fra Kindergarten til femte klasse. I kindergarten er elevene delt opp i fire grupper, i femte klasse i to. Her står også at skole fargene er "Royal Blue and White", og at skolemaskoten er "Putnam Panthers"! Skolens "mission" som også står på skolens hjemmeside er:

“The mission of Putnam Heights Elementary School is to promote, facilitate, and ensure positive growth in emotional, social, academic, artistic, and physical development as we prepare our students for world citizenship”.<sup>158</sup>

Skolen ble bygd i 1957 og er bygd ut to ganger, den ser ut som mange andre skoler, korridorer, klasserom, gymsal, forming, musikkrom, toalett. Her er ingen skoleklokke, den enkelte lærer styrer selv sin tid, og bestemmer selv når han/hun vil ta pauser. Det eneste tidspunktet klokka ringer er etter ”storefri” midt på dagen.

Skolen har to gymsaler, den ene fungerer også som matsal. Elevene får frokost og lunsj på skolen. Det kan trenses, elevene har lange dager. Alle klasser starter klokka 08.40 og er ikke ferdige før klokka 14.50. Men hovedårsaken er å sikre seg at alle barna får mat i løpet av dagen.<sup>159</sup>

## **Førsteklasserommet**

Ved første øyekast ligner klasserommene hvilke som helst norske klasserom. I første klasserom henger alfabetet over vinduet, over tavla henger fødselsdagskalenderen til alle barna i klassen. På bakveggen henger en stor plakat med alfabetet hvor små ordkort er stiftet opp. Ved tavla står en flipover. Over alt henger plakater med fargerike bilder og ord. I taket henger plakater med navn på alle fagene de har. I klasserommet står fem store bord med små stoler rundt. På stolryggene står barnas navn, og under fire av bordene er det skuffer til hver enkelt. Bak i klasserommet er en vask. Den viktigste forskjellen fra et norsk klasserom er lærers arbeidsbord, det står ved siden av tavla. Dette er lærerens arbeidsrom, det er her hun har sin computer, alle sine bøker, alle sine ting. Denne læreren underviser bare første klasse, hvert år får hun en ny førsteklasse. Hun har spesialisert seg på dette klasstrinnet.

Alle klasselærerne underviser bare i sin klasse, og underviser i alle fag utenom spesialfag som musikk, kroppsøving, forming og spesialundervisning (barn med ulike former for funksjonshemninger er integrert i klassene). De kan derfor utnytte det ”klokkeløse” systemet til fulle. Faglærerne har bare sine fag, og har dermed også sitt rom (eller gymsalen) som arbeidsrom. Elevene har gymnastikk tre halvtimer, musikk tre halvtimer og forming en time i uka.

---

<sup>158</sup> Putnam Heights Elementary School

<sup>159</sup> Eau Claire School District 2001.

## **Morning meeting in 1st grade**

Første klasse begynner dagen med samlingsstund. Elevene samles i en ring på gulvet forrest i klasserommet. Først synger de en sang, der alle barna sier hverandres navn og håndhilser på hverandre. Det er bare 16 elever i klassen, men det blir en del vers når alle skal hilse på hverandre. Men tanken bak er at alle skal få høre sitt navn nevnt og at de skal lære å vise høflighet overfor andre.

Etterpå får noen av elevene fortelle om noe de eier, de andre stiller spørsmål til den som forteller. Elevene er veldig flinke til å rekke opp hånda og vente på tur. Så synger de flere sanger, noen der de kan putte barnas navn inn i. Læreren holder en bunke med ispinner dere elevenes navn står skrevet. De brukes til å trekke hvem som skal få høre navnet sitt i dag. Læreren jukser litt for at alle ungene skal få sin tur. Til slutt synger de en sang om frø og planting, for i science senere i dag skal barna plante frø.

## **Early Steps metoden og dr. Carol Santa**

I de to neste timene fikk jeg være til stede under både leseopplæring og skriveopplæring som tok utgangspunkt i **Carol Santas Early Steps** metode. Dette er et lesetreningsopplegg som legger stor vekt på fonologisk trening og ortografisk bevisstgjøring, men også meningsaspektet ved lesingen. Santa understreker at ”framdriften er avhengig av elevens utviklingsnivå og dagsform, og at pedagogen må være sensitiv i forhold til elevens behov.” Early Steps er utviklet for å hjelpe elever som trenger litt ekstra hjelp for å komme i gang med lesinga, men kan også brukes i hel klasse.<sup>160</sup> Santa har vært tilknyttet Stiftelsen Dysleksiforskning i Stavanger som ”adjunkt” professor, og har i samarbeid med Liv Engen gitt ut boka **Lære å lese**, som er en innføring i Early Steps metoden. Hun har også gitt ut boka **Lære å lære** der den pedagogiske tenkingen bak arbeidet med læringsstrategier beskrives. Santas teorier overført til norsk skole omtales i kapittel åtte om Lesefokus.

## **Writing lesson in 1st grade**

Etter samlingsstunden har de skrive-tid. Elevene har små billedbøker uten tekst, som de bruker som inspirasjon til skriving. De skriver noen linjer for å fortelle litt om hvert bilde. Det er førsteutkastet, senere skal de skrive teksten sin inn i en liten bok de har laget, og tegne til. Noen sliter med skrivingen, men motivasjonen er stor, alle arbeider ivrig, og viser stolt fram

---

<sup>160</sup> Ibid, s. 9

det de arbeider med. Mens elevene skriver går læreren, ms Seymour rundt og veileder individuelt. Samtidig får hun gjort registreringer av elevens skriveutvikling.<sup>161</sup>

I klasserommet står en rekke med innbundne bøker der elevene har tegnet og læreren skrevet til. Bøkene er virkelig forseggjorte, med tittel og forfatter, utgivelsesår og sted. Ms Seymour forteller at bøkene er innkjøpt ferdiginnbundne med blanke sider, slik at barna kan lage "ordentlige" bøker der de forteller om seg selv. Foreldrene har betalt for bøkene, omlag 1-2 dollar stykket. Med sitt fine utseende er de veldig flotte å ha, både nå og senere. Mens jeg kikker på dem, kommer tre elever bort til meg for å vise fram sine bøker og lese den høyt for meg. Ungene bruker bøkene sine til lesetrening, så læreren synes det er veldig bra at de får noen å lese høyt for. Repetert lesing er viktig for leseflyten.<sup>162</sup> Senere skal de på forfatterbesøk på Universitetet. Da tar de med seg bøkene sine og leser høyt for andre barn fra dem.

## **Guided reading in 2nd grade**

I andreklassen jeg besøkte er det 16 elever. De sitter fordelt i tre grupper i klasserommet. I lesetimen jobber de med "guided reading" eller på norsk **veiledet lesing**.<sup>163</sup> Læreren har en student inne, slik at to grupper kan lese samtidig. Den siste gruppa er opptatt med andre ting. Det er en utfordring å finne aktiviteter som fører til at denne gruppa (eller de gruppene) kan arbeide selvstendig, mens de andre leser. Bare på den måten kan læreren konsentrere seg om elevene på den gruppa som skal lese. Mens elevene leser blir innholdet i teksten grundig diskutert, vanskelige ord blir gjennomgått, læreren sjekker at alle forstår hva de har lest og at de lærer nye ord. De snakker om teksten og om bildene. Elevene er veldig opptatte av å bemerke andres lesefeil, mens læreren, ms Kohlepp, registrerer det. På denne måten fører hun en løpende registrering for å sikre seg at elevene leser bøker tilpasset deres ferdighetsnivå.<sup>164</sup>

## **Media Center**

Midt inne i bygget er Media Center, eller biblioteket, et stort og luftig rom. I tilknytning til det står et datarom med 25 datamaskiner. Her møtte jeg bibliotekaren Christa Satz, som fortalte om sin jobb. Elevene skal kunne bruke mediacentret for å finne informasjon av ulike slag. For å hjelpe elevene til å lære seg å bruke Internett og ulike typer oppslagsverk har ms Satz

---

<sup>161</sup> Santa 1999, s. 95

<sup>162</sup> Ibid s. 14

<sup>163</sup> Santa 1999, s. 84-85

<sup>164</sup> Santa 1999, s. 81

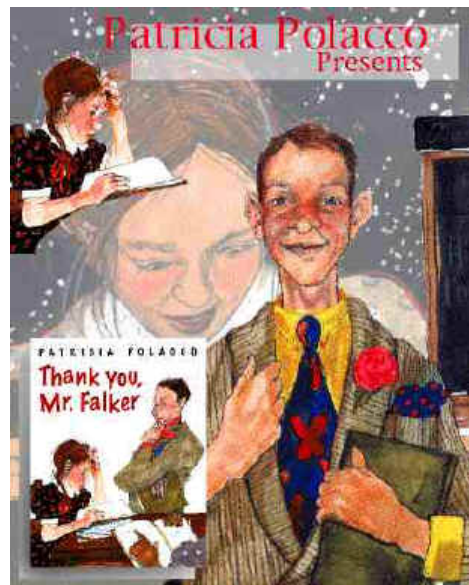
laget oppgaver der de må bruke angitte sider på internett, eller et leksikon, eller ei kartbok, eller andre oppgitte oppslagsbøker for å besvare. Hun har også laget en "research process guide" som lærerne kan ta utgangspunkt i når de skal arbeide med prosjekt, her settes det blant annet opp klare regler for hvordan en litteraturliste skal se ut. Fra elevene går i fjerde klasse skal de lære å bruke Powerpoint presentasjoner for å kunne presentere ulike prosjekt, så slipper de å skrive så mye!

## Møte med forfatteren Patricia Polacco

Ms Sats har også ansvar for å arrangere forfatterbesøk. Høsten 2001 hadde de besøk av forfatteren Patricia Polacco. Hun er en meget produktiv forfatter som har skrevet og illustrert over 30 billedbøker på 15 år. På hjemmesiden sin er det lagt inn didaktiske arbeidsoppgaver til flere av bøkene hennes. Barnebøkene er skrevet med utgangspunkt i hennes egen barndom. Bildet under er fra besøket, her viser Patricia Polacco fram et lappeteppe som hennes oldemor har sydd. Oldemoren utvandret fra Russland, og alle lappene kommer fra stoff som har en historie. Ms Polacco har skrevet en bok om teppet som heter **The Keeping Quilt**.



Patricia Polacco på besøk på Putnam High høsten 2001.  
photo: Christa Satz



Boka, **Thank you, Mr. Falker** som elevene i andre klasse leste fra da jeg besøkte dem, handler om Polaccos første skoleår og hvordan det var å vokse opp med dysleksi. Polacco var fjorten år da hun endelig klarte å knekke lesekode. På hjemmesiden sin skriver hun:

”To this day, I remember the first day that words on a page had meaning to me...Mr. Falker had reached into the most lonely darkness and pulled me into bright sunlight and sat me on a shooting star. I shall never forget him... So this book was written both to honor Mr. Falker, but also to warn young people that mean words have a terrible power...and that they should do all that they can to see that teasing stops at their school.”<sup>165</sup>

## **Kroppsøving med Mr. LaValley.**

Elevene fra 1. til femte har tre gymtimer i uka, hver på 30 minutter. I denne 4. klassen er det 27 elever. I det elevene er på plass setter Mr LaValley på musikk, og ungene starter oppvarming etter et system de har fulgt siden Kindergarten. På tavla står det hva de skal gjøre: tre runder løping, ti armhevinger, fire runder løping, femten sit-ups, fem runder løping, ti ett-eller-annet, fire runder løping, tre runder gåing, uttøyning. Med så kort gymnastikktime må tiden utnyttes maksimalt, Mr LaValley bruker ikke stemmen sin unødige for å gi beskjeder, elevene kjenner reglene som gjelder i dette rommet.

Etterpå henter alle elevene hver sin ball, og trener på volleyballslag. Ballene fyker rundt i rommet, mens barna løper etter dem. Så går de sammen i par og øver på å sende ballen over nettet som henger på langs i salen. Det er høy stemning og lett kaotisk med 27 barn og like mange baller i en liten sal, men barna er faktisk mer velstrukturerte enn det en tilskuer kan få inntrykk av ved første øyekast. De viser tydelig at de trives med kroppsøving, og at de har det morsomt.

## **Til slutt**

Det er alltid interessant å se hvordan ting kan gjøres annerledes, men også hvor mye vi har til felles, når man besøker skoler på andre steder. På personalrommet henger denne plakaten, den synes jeg passer godt som avslutning på min fortelling fra et besøk på Putnam Heights

### **PUTNAM HEIGHTS SCHOOL STAFF RULES**

1. *Respect yourself, others, and our environment*
2. *Think, act, and speak positively*
3. *Keep a balance between work and play.*

*Have fun!*

Ha det gøy, hilsen Anne-Lise!

---

<sup>165</sup> Polacco



## 14. Litteraturliste

Amundsen, Britt Ring 1991: **Tegning Form Farge**. Oslo: H. Aschehoug & Co., 1991

Andersen, Vidar, Espeland, Magne, Husebø, Brit, og Per Kristian Husebø 1997:

**Komponering i klasserommet- en praktisk metode**, 1. utgave, Fagbokforlaget, Musikk i bruk- serien.

Anstem, Fred 2003: "Rektoren som lærte å lese i Australia", i Utdanning nr 7 mars 2003.

Austad, Ingolv 1997: **Mening i tekst** Cappelen Akademisk forlag, Oslo.

Bringsværd, Tor Åge 2005: **Ruffen – sjøormen som ikke kunne svømme**. Gyldendal, Oslo.

Cappelen 2003: "Simsalabim - vi leser!" Bokomtale på nettsted,

<http://www.cappelen.no/main/Katalog.aspx?f=440> (26.05.07).

Dunn, Rita og Griggs, Shirley 2004: **Læringsstiler Grunnbok i Dunns og Dunns læringsstilmodell**.

Universitetsforlaget.

Dysthe, Olga (red.) 2001: **Dialog, samspel og læring**, Abstrakt forlag as, Oslo.

Eik, Liv Torunn, Fagernæs, Merete, Fauskanger, Janne og Olsen, Knut-Rune 2004: **Storyline for småskoletrinnet**. Universitetsforlaget.

Eik, Liv Torunn 2000: **Lekende læring og lærende lek på småskoletrinnet**. PEDLEX

Norsk Skoleinformasjon.

Engen, Liv og Andreassen, Anne Brit 2003: **Ny start : et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever**. Stavanger : Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.

Engen, Liv 2002: **Lærerens ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring**. N. W. Damm & søn AS.

Engen, Liv, Solheim, Ragnar G. og Tønnesen, Finn Egil 2002: "Leseferdighet i 3. klasse våren 2001". Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.

Eau Claire School district 2001: "Putnam Heights School Tour Guide 2001/2002". Upublisert document, Putnam Heights Elementary School.

Fagerjord, Eldbjørg (2003a): "Utradisjonelt lesefokus". **Rana Blad** 17.11.03.

<http://www.ranablad.no/nyheter/article797054.ece> (23.07.07).

Fagerjord, Eldbjørg (2003b): "Knekker lesekoden med PC og tryllestav". **Rana Blad** 17.11.03. <http://www.ranablad.no/nyheter/article797052.ece> (23.07.07).

Gravanes, Arne og Bones, Gerd Åsta 2003: **Den matematiske ryggsekk for 1. – 7. trinn** Didaktiv.

Greeno, James G. and Hall, Rogers P. 1997: "Practicing Representasjon Learning with and

- About Representational Forms”. Fra **Phi Delta Kappan** (s. 361 –368)
- Guldbrandsen, Dag og Knudsen, Reidar 1998: **Gul Rød Blå og kunst og håndverk 5. klasse**. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, Bente Eriksen og Pálsdóttir, Herdís 1992: **Lek med språket** Universitetsforlaget.
- Haraldsen, Marte, Henriksen Mari H. og Vidarsdottir, Tinna 2004: ”Et drama om den barmhjertige samaritan”, fagdidaktisk oppgave i KRL, Høgskolen i Oslo. <http://www.stud.hio.no/~s122568/KRL.doc> (26.04.05).
- Heggstad, Kari Mjaaland 2003: **7 veier til drama**. Fagbokforlaget 2.utgave.
- Hekneby, Greta 2003: **Skrive lese skrive – Begynneropplæringen i Norsk**. Universitetsforlaget. Andre opplag.
- Høgskolen i Nesna 2005: Praksisrapporter fra småskolepraksis vinteren 2005, Gruppene A, B, C, D, E og F.
- Høien, Torleiv og Lundberg, Ingvar 2000: **Dysleksi : fra teori til praksis**. Gyldendal Akademisk forlag. Oslo.
- Høines, Marit Johnsen 1998: **Begynneropplæringen – Fagdidaktikk for barnetrinnets matematikkundervisning**. Caspar Forlag AS.
- Jagtøien, Greta Langlo og Hansen, Kolbjørn 2000: **I bevegelse, sansemototrikk – leik – observasjon**, Gyldendal Oslo.
- Jakobsen, Siw Ellen 2007: ”Lærere holder foreldre på avstand”. forskning.no, <http://www.forskning.no/Artikler/2007/august/1187600829.4> (21.08.07).
- Jaunn, Adele 2004: **Caruso og sangen til månen**, Omnipax.
- Jaunn, Adele 2004b: ”homepage”, <http://www.storymouse.com/> (25.04.07).
- Jensen, Synnøve Flynn 2003: ”Prosjektbeskrivelse for Lesefokus”. Søknadsskjema for FOU-prosjekter til Fylkesmannen i Nordland 26.05.03.
- Jordet, Arne Nicolaisen 1998: **Nærmiljøet som klasserom, Uteskole i teori og praksis**, Cappelen Akademisk forlag, Oslo.
- Juell, Elisabeth og Norskog, Trygve-Johan 2006: **Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser**. Fagbokforlaget.
- Imsen, Gunn 2005: **Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi**. Universitetsforlaget 4 utgave.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997: **Om foreldremedverknad i grunnskolen**. St. meld. Nr. 14 (1997-98).
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet 1996: **Læreplanverket for den 10-årige grunnskole 1996 (L97)**.

- Knutsen, Oddbjørn 2003: **Lærerutdannere i praksisfeltet. Hospitering i barnehage og grunnskole.** Fredrikke 2003, nr 7, Høgskolen i Nesna.
- Kunnskapsdepartementet 2007: **Skapende læring Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen.**
- Kunnskapsdepartementet 2006: **Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06).**
- Lindqvist, Gunilla 1997: **Lekens muligheter.** ad Notam Gyldendal.
- Landslaget Drama i Skolen: Hjemmeside.  
<http://www.dramaiskolen.no/tidligere%20opplegg.htm> (26.04.05)
- Lorentzen, Rutt Trøite 1999: "Dei minste skolebarna." I Moslett (red): **Norskdidaktikk.** Tano Aschehoug, s. 109-147.
- Macbeth, Alastair 1989: **Parents and Education: Priorities for Research,** The Scottish Council for Research in Education.
- Midjo, Øivind S. 2006: "En kort redegjørelse av modellen fra rektor". Nylund skoles hjemmeside. <http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/VReadArt/1D00DDDD12D6FC3CC125725E003689CC?OpenDocument&u=Nylund-modellen> (06.06.07)
- Monsen, Lars 1998: **Evaluering av Reform 94.** Innholdsreformen – fra måldokument til klasseromspraksis. Sluttrapport, Høgskolen i Lillehammer.
- OECD 1997: "Parents as partners in schooling". Organisation for economic co-operation and development. [http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en\\_33873108\\_33873277\\_1900900\\_1\\_1\\_1\\_37417,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_33873108_33873277_1900900_1_1_1_37417,00.html) (29.08.07)
- Polacco, Patricia 2001 (1988): **The Keeping Quilt.** Aladdin Paperbacks, USA.
- Polacco, Patricia 1998: **Thank you mr Falker,** Philomel, USA.
- Polacco, Patricia: "PatriciaPolacco.com". Hjemmeside, <http://www.patriciapolacco.com/> (03.05.07).
- Polya, George 1957: **How to solve it; a new aspect of mathematical method.** Garden City, New York: Doubleday.
- Prøysen, Alf 2006: **Geitekillingen som kunne telle til ti,** Gyldendal, Oslo.
- Putnam Heights Elementary School 2002: "Welcome to Putnam Heights Elementary School". Hjemmeside. <http://www.putnamheights.ecasd.k12.wi.us/> (02.05.07).
- Resnick, Lauren B. 1989: "Introduction". I: L. B. Resnick (red.) **Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser,** Lawrence Erlbaum Associates Publishers. New Jersey.
- Santa, Carol 1999: **Lære å lese, en innføring i Early Steps metoden.** Stiftelsen Dysleksiforskning.

- Senter for leseforskning 2003: ”PIRLS – en norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskaper”. <http://lesesenteret.uis.no/> (07.05.07).
- Sobocinski, Marek 1997: **Form**. Oslo: Yrkesopplæring ans.
- Solem, Ida Heiberg og Reikerås, Elin Kirsti Lie 2001: **Det matematiske barnet**. Caspar forlag AS, Bergen.
- Solheim, Ragnar Gees og Tønnessen, Finn Egil 2003: **En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskaper**. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Solerød, Erling 2005: **Pedagogiske grunnproblemer - i historisk lys**, Universitetsforlaget, Oslo.
- Sæbø, Aud Berggraf 2006: ”Den estetiske dimensjon”, Auds dramanett <http://www.dramanett.no/drama%20og%20estetikk.htm> (07.05.07).
- Terråk Skole 2007: **Døråpneren, Foreldre som en positiv ressurs i barns læring**. Bindalsprosjektet Terråk skole.
- Tiller, Tom 2006: **Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen**, Høgskoleforlaget
- Tingleff, Heidi, Lyster, Solveig-Alma Halaas og Tingleff, Øyvind 2003: **Språkverkstedet**, Damm forlag.
- Traavik, Hilde 2002: **Nye ABC-er - mye å velge mellom**. Utdanning, [http://www.utdanning.ws/templates/udf\\_88.aspx](http://www.utdanning.ws/templates/udf_88.aspx) (07.05.07).
- Trageton, Arne 2003: **Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen**. Universitetsforlaget Oslo.
- Trageton, Arne 1992: **Verkstedpedagogikk 6-10 år**, Stord Lærarhøgskule.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003b: **Rammeplan for Faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag**. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003a: **Rammeplan for Allmennlærerutdanning**. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vormeland, Sigrun 1970: **med a og b til alababa**. Det norske samlaget.
- Wichstrøm, Lars 1993: **Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? : ungdomsskoleelevers skolemotivasjon**. Rapport 4/93 Ungforsk Oslo: Program for ungdomsforskning, Norges forskningsråd.

## **Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna**

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høghskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

### **Redaksjon**

Hovedbibliotekar

### **Trykk**

Høgskolen i Nesna

### **Omslag**

Grafisk design: Anne Lise Wie

### **Opplag**

Etter behov

### **Adresse**

Høgskolen i Nesna  
8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-postmottak: [ninfo@hinesna.no](mailto:ninfo@hinesna.no)

**Oversikt utgivelser Fredrikke**

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

<b>Nr.</b>	<b>Tittel/forfatter/utgitt</b>	<b>Pris</b>
<a href="#"><u>2007/6</u></a>	Dannelsesperspektivet i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver / Elsa Løfsnæs	220,-
<a href="#"><u>2007/5</u></a>	Language learning - additional learning - learning environment - teachers's role : classroom studies in Czech Republic and Poland / Harald Nilsen	70,-
<a href="#"><u>2007/4</u></a>	På den åttende dag : en reise i en lærers erfaringer / Harald Nilsen	35,-
<a href="#"><u>2007/3</u></a>	The School Reform – 2006: Knowledge Promotion : a critical view Den norske skolereformen – 2006: Kunnskapsløftet : et kritisk blikk / Harald Nilsen	30,-
<a href="#"><u>2007/2</u></a>	Holocaust : rapport fra et dramaforløp med utgangspunkt i Joshua Sobols' skuespill "Ghetto" / Tor Helge Allern	200,-
<a href="#"><u>2007/1</u></a>	Curriculumtenkning innen TIMSS : metodeutvikling	120,-
<a href="#"><u>2006/11</u></a>	Forskjellighet og likeverdighet : en dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning i den fådelte skolen / Anita Berg-Olsen	50,-
<a href="#"><u>2006/10</u></a>	Små skoler i små samfunn : å studere utdanning og læring i kontekst / Anita Berg-Olsen	50,-
<a href="#"><u>2006/9</u></a>	Bruk av Moodle som læringssystem og et sosialt samspill mellom studenter / Tom Erik Nordfonn Holteng og Laila Matberg	40,-
<a href="#"><u>2006/8</u></a>	Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland : nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare? / Knut Knutsen	100,-
<a href="#"><u>2006/7</u></a>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 26.-27.januar 2006 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<a href="#"><u>2006/6</u></a>	Psykologisk subdeprivasjon hos barn i tidlige leveår og konsekvenser for den semantiske og fonologiske språkutviklingen / Oddbjørn Knutsen	50,-
<a href="#"><u>2006/5</u></a>	Phonetics : A Practical Course (cd-rom) / Patrick Murphy	100,-
<a href="#"><u>2006/4</u></a>	Barn og unges digitale hverdag : lærere og lærerstudenter diskuterer overgrepssproblematikk i digitale medier / Per Arne Godejord (red.)	250,-
<a href="#"><u>2006/3</u></a>	News og BitTorrent som verktøy for formidling av overgrepssmateriale : studentrapporter fra Prosjekt Gå inn i din tid, 1.år bachelor informatikk, HiNe / Per Arne Godejord (red.)	40,-
<a href="#"><u>2006/2</u></a>	Learning Management System og foreleserens opplevelse av jobbytelse / Laila Johansen Matberg og Tom Erik Nordfonn Holteng	50,-
<a href="#"><u>2006/1</u></a>	Samspillet betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår / Oddbjørn Knutsen	70,-
<a href="#"><u>2005/11</u></a>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<a href="#"><u>2005/10</u></a>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. – 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<a href="#"><u>2005/9</u></a>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<a href="#"><u>2005/8</u></a>	Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<a href="#"><u>2005/7</u></a>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<a href="#"><u>2005/6</u></a>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-

<b><u>2005/5</u></b>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<b><u>2005/4</u></b>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<b><u>2005/3</u></b>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<b><u>2005/2</u></b>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<b><u>2005/1</u></b>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<b><u>2004/13</u></b>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<b><u>2004/12</u></b>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
<b><u>2004/11</u></b>	<a href="http://www.fruktkurven.no">www.fruktkurven.no</a> : systemering och utveckling av ett webbaserat abonnemang system / Peter Östbergh	90,-
<b><u>2004/10</u></b>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<b><u>2004/9</u></b>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
<b><u>2004/8</u></b>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<b><u>2004/7</u></b>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<b><u>2004/6</u></b>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<b><u>2004/5</u></b>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<b><u>2004/4</u></b>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<b><u>2004/3</u></b>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<b><u>2004/2</u></b>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<b><u>2004/1</u></b>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<b><u>2003/9</u></b>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringssystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<b><u>2003/8</u></b>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<b><u>2003/7</u></b>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<b><u>2003/6</u></b>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<b><u>2003/5</u></b>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<b><u>2003/4</u></b>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-

<b><u>2003/3</u></b>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<b><u>2003/2</u></b>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<b><u>2003/1</u></b>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<b><u>2002/1</u></b>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<b><u>2001/6</u></b>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<b><u>2001/4</u></b>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<b><u>2001/3</u></b>	Fra Akropolis til Epidauros / Tor-Helge Allern	40,-
<b><u>2001/2</u></b>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<b><u>2001/1</u></b>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<b><u>2000/11</u></b>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<b><u>2000/9</u></b>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<b><u>2000/8</u></b>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<b><u>2000/7</u></b>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<b><u>2000/6</u></b>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<b><u>2000/4</u></b>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<b><u>2000/3</u></b>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<b><u>2000/2</u></b>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<b><u>2000/1</u></b>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<b><u>1999/2</u></b>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<b><u>1999/1</u></b>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-