



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling

Studieprogram: Lektor i norsk

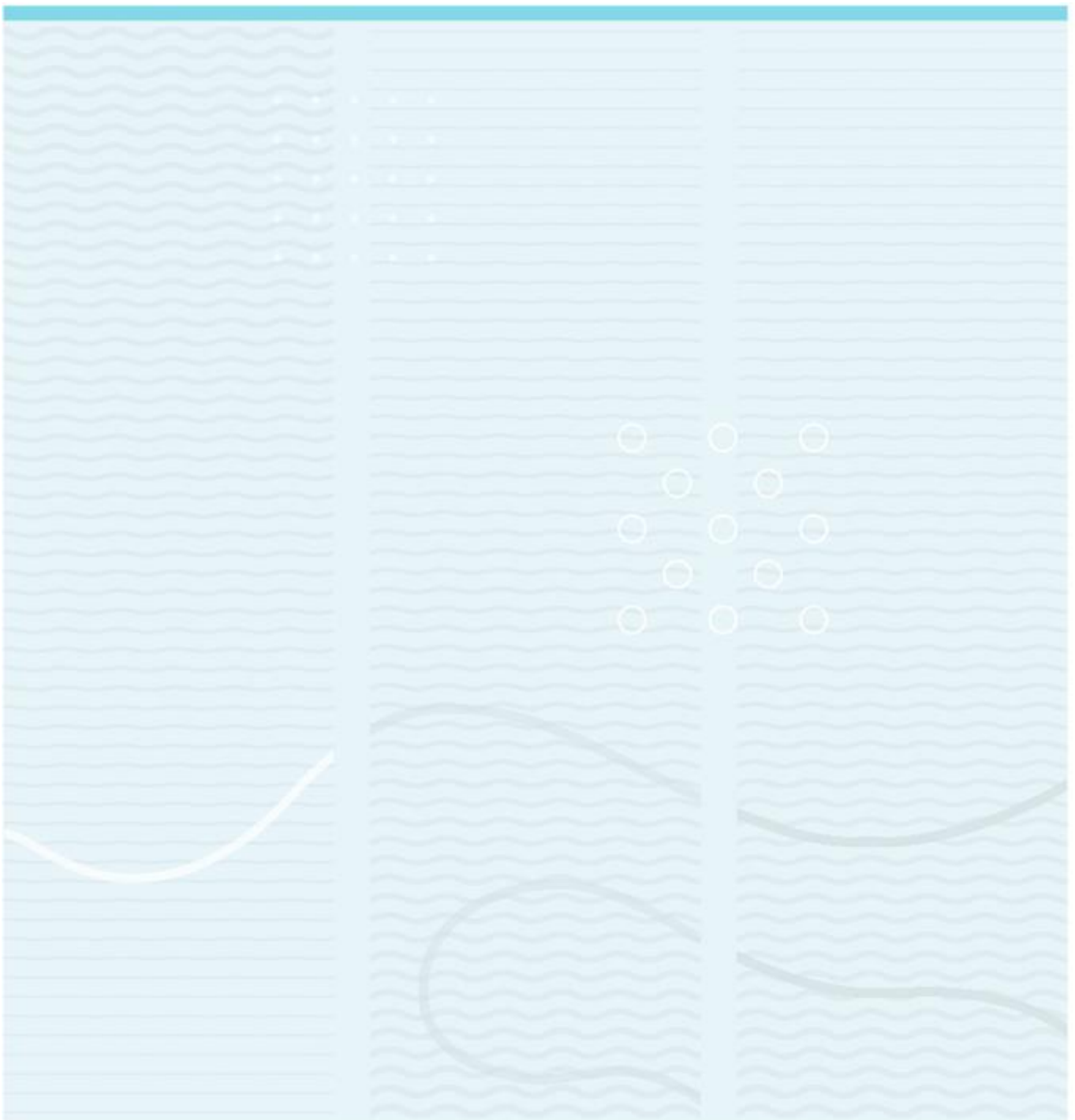
Emnekode: MN-OPG5100

Vår/høst 2020/2021

Merethe Linelle Trollsås

Sorte skjermer- norskundervisning i en pandemi

Semistrukturert intervju av fire norsklærere på yrkesfag



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

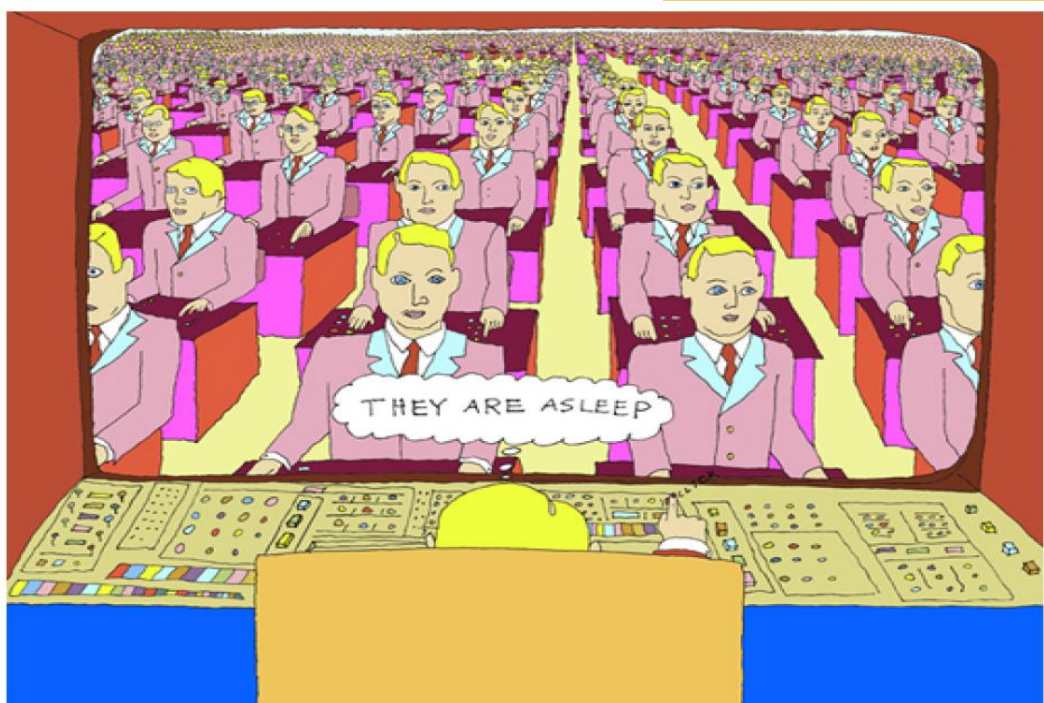
<http://www.usn.no>

© 2021 Merethe Linelle Trollsås

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sorte skjerner– norskundervisning i en pandemi

Våren 2021



(Pushwagner, 2008)

Merethe Linelle Trollsås
Universitetet i sørøst Norge Vestfold
Våren 2021

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvilke didaktiske grep informantene benyttet seg av i tiden de var onlinelærer i norsk på yrkesfag, og hvordan det eventuelt endret seg fra praksisen deres i klasserommet. Dette var en helt ny situasjon og derfor er det forsket lite på dette, og jeg ønsker derfor å bidra med mer kunnskap til feltet. Dette gjør jeg gjennom tre forskningsspørsmål og én problemstilling: «Hvordan underviste norsklærere på yrkesfag til sorte skjermer under koronapandemien? Med hovedfokus på lesing, skriving og muntlighet; på hvilken måte påvirket dette didaktikken deres i norskfaget?». For å besvare min problemstilling har jeg utført semistrukturerte intervjuer supplerte med spørreskjema. Jeg hadde fire informanter fra fire ulike videregående skoler. Min studie baserer seg på tidligere forskning og teori om kommunikasjon, engasjement, grunnleggende ferdigheter, lesing, skriving og muntlighet.

Analysen viser at elever som allerede var sterke i den ordinære undervisningen, fortsatte å være delaktige på hjemmeundervisningen. Mens de elevene som ikke var delaktige i det fysiske klasserommet forsvant i større grad bak de sorte skjermene.

Informantenes didaktikk forandret seg i noen tilfeller, som for eksempel under lesing og muntlighet. Årsaken til dette virker å ligge i kommunikasjonsproblematikken mellom lærer (avsender) og elev (mottaker). Det virker ikke som skriveidaktikken endret seg så mye ved hjemmeskolen bortsett fra i noen tilfeller der lærerne ga elevene flere oppgaver.

Studien viser at en gjennomgående utfordring er kommunikasjonen mellom lærer og elev knyttet til det at elevene satt bak sorte skjermer og med dempet mikrofon.

Abstract

The purpose of this assignment is to find out which didactic measures the informants used while they were teaching Norwegian online in vocational subjects, and how that possibly changed from how they previously taught in the classroom. This was a completely new situation and little research has been done thus far, and therefore I want to contribute with more information to the field. I do this through three different research questions and one thesis statement: «How did Norwegian teachers teach vocational subjects to black screens under the COVID-19 pandemic? With the main focus on reading, writing and speaking; in what way did this affect their didactics in the Norwegian subject?». In order to answer my thesis statement I have conducted several semi-structured interviews with supplementary surveys. I had four informants, from four different High Schools. My study is based on previous research and theory on communication, engagement, basic skills, reading, writing and speaking.

The analysis shows that the students who were already strong in the ordinary classroom setting, continued to participate in the online learning. The students who were not involved in the physical classroom setting however, disappeared to a greater extent behind the black screens.

The informants' didactics changed in some cases, such as during reading and speaking. The reason behind this seems to lie in the communication difficulties between the teacher (sender) and the student (recipient). It does not seem like the writing didactics changed that much with home school, except in some cases where the teachers gave the students more tasks.

The study shows that a common challenge is the communication between the teacher and the student in relation to the fact that the students sat behind a black screen with a muted microphone.

Forord

Å kunne skrive dette forordet har jeg ventet på siden starten av lektorstudiet i august 2016. Det å endelig få sette kronen på verket etter fem år med studier, kjennes utrolig godt. Jeg har spilt ut mange seanser i hodet om hvordan skrivingen kom til å arte seg, likevel hadde jeg aldri sett for meg at jeg kom til å være midt i en pandemi samtidig som jeg skulle innlede et så stort prosjekt. Heldigvis har jeg ikke trengt å arbeide helt alene med denne masteren. Først vil jeg takke mine fire flotte informanter. Uten dere ville jeg ikke hatt muligheten til å forske på det jeg ønsket. Tusen takk. Under masterskrivingen har jeg vært så privilegert å ha en primærveileder og en sekundærveileder med på laget. Jeg ønsker å takke deg Anne-Beathe Mortensen-Buan for at jeg har hatt muligheten til å ha deg som veileder på både bachelor og master. Du er alltid så grundig, presis og dyptgående i dine tilbakemeldinger og struktur. Jeg håper å ta med meg disse egenskapene i mitt arbeid med elever. Den andre veilederen jeg ønsker å takke er Ommund Carsten Vareberg. Tusen takk for dine gode råd for litteratur, forklaringer og ulike perspektiver på min oppgave.

I perioden med masterskriving har mine fire fantastiske venner Henriette Beate Berggren, Christine Dahl, Hilde Dahl og Siv Fagervoll Gunnestad gitt meg rom til å være trygg på at de kom til å stå parat for å ønske meg velkommen tilbake i vennegjengen etter å ha forsømt dem i et helt år. Takk. Samtidig vil jeg takke mine medstudenter over fem år, det har vært en glede å være en del av denne kollokviiegjengen. Vi har hatt utallige helger hjemme hos meg med god mat og brettspill. Tusen takk Sindre Lobben, Halvor Ryen Skullerud og Karina Nakkestad, det har vært en glede og et slit. Jeg vil også takke familien og spesielt min kjære lillesøster Lisa Lynette Gaasholt Hansen for at hun har hjulpet meg med tidkrevende småplukk og at hun har heiet meg opp og frem.

Helt til slutt ønsker jeg å tilegne denne oppgaven og diktet fra Erling Indreeide *To kloke* (1990) til Anne Lise Myrset Flemmen. Hennes oppmuntring, støtte og tro på meg fra første studiedag har vært uten sidestykke. Tusen takk Anne Lise!

TO KLOKE

Det er ein
som er så klok
at i lag med han
skjønar eg
kor dum eg er.

Så er det
ein annan
som er så klok
at i lag med han
er eg klok
eg og.

(Indreide, 1990, s. 24)

1	Bakgrunn	9
2	Teori	13
2.1	Kommunikasjon	13
2.2	Engasjement	14
2.3	Grunnleggende ferdigheter	16
2.3.1	Lesing	16
2.3.2	Skriving	17
2.3.3	Muntlighet	18
2.4	Lesing	19
2.4.1	Definisjon på lesing	19
2.4.2	Leseopplæring i klasserommet	19
2.4.3	Lesestrategier	20
2.4.4	Samtale om lesing	22
2.5	Skriving	24
2.5.1	Skriving i norskfaget	25
2.5.2	Formål med skriving	26
2.5.3	Hva er god skriveopplæring?	27
2.5.4	Samskriving	27
2.5.5	Skriveoppvarming (tenkeskriving)	28
2.5.6	Skriveoppgaver	29
2.6	Muntlighet	30
2.6.1	Helklassesamtalen/ helklasseundervisning	31
2.6.2	Monolog og dialog i klasserommet	32
2.6.3	Lytting	33
2.6.4	God undervisning i muntlighet	34
3	Tidligere forskning	37
3.1	Lesing	37
3.2	Skriving	37
3.3	Muntlighet	39
4	Metode	42
4.1	Forskningsprosedyre	42
4.2	Utvalg av informanter	42

4.3	Semistrukturert intervju	43
4.4	Spørreskjema	44
4.5	Intervjugaid og supplerende metode; spørreskjema	44
4.6	Utfordringer og etiske betraktninger	45
4.7	Reliabilitet og validitet	48
4.8	Reliabilitet	48
4.9	Validitet	49
5	Empiri	50
5.1	Transkripsjon	50
6	Analyse av funn	52
6.1	Lesing	52
6.1.1	Informant 1: Alba	52
6.1.2	Informant 2: Bea	52
6.1.3	Informant 3: Camela	53
6.1.4	Informant 4: Dina	53
6.1.5	Oppsummering av funn om lesing	54
6.2	Skriving	55
6.2.1	Informant 1: Alba	55
6.2.2	Informant 2: Bea	55
6.2.3	Informant 3: Camela	56
6.2.4	Informant 4: Dina	56
6.2.5	Oppsummering av funn om skriving	57
6.3	Muntlighet	57
6.3.1	Informant 1: Alba	57
6.3.2	Informant 2: Bea	58
6.3.3	Informant 3: Camela	59
6.3.4	Informant 4: Dina	59
6.3.5	Oppsummering funn om muntlighet	60
7	Drøfting	61
7.1	Lesing	61
7.2	Skriving	64
7.3	Muntlig	67

7.4	Kommunikasjon	70
8	Avslutning	72
9	Litteraturliste	76
10	Vedlegg	83
10.1	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring	83
10.2	Vedlegg: 2 Intervjugaid	87
10.3	Vedlegg 3: Intervju med Alba og Bea	89
10.4	Vedlegg 4: Intervju med Camela og Dina	107
10.5	Vedlegg 5: Spørreskjema	132
10.6	Vedlegg 4: Svar på spørreskjema	133
10.6.1	Alba	133
10.6.2	Bea	136
10.6.3	Camela	138
10.6.4	Dina	140

1 Bakgrunn

12 mars 2020 ble hverdagen snudd opp ned for de fleste lærere. Denne dagen forandret det seg fra at man var en lærer i klasserommet til at man ble en lærer på en digital-læringsplattform. Lærerrollen som i stor grad består av å være sammen med elevene i klasserommet, ble plutselig endret til at man måtte undervise elevene online fra eget hjem. Likevel stod opplæringsloven og mandatet til lærerne uendret. Selv om Covid-19 hadde gjort sitt inntog i Norge, skulle elevene i norsk skole ha tilfredsstillende undervisning, men nå over nett. Mandag 16 mars 2020 møtte elevene lærerne sine online og mottok undervisning i en eller annen form. Nedstengingen av norske skoler var et faktum. Jeg var vikar i norsk for tre klasser i videregående skole i tiden etter nedstengningen. Jeg trodde den nettbaserte norskundervisningen kom til å bli relativ lik undervisningen i klasserommet. De utfordringene vi møtte sammen var noe jeg ikke hadde forutsett – lærerrollen ble endret. Rollen gikk fra den trygge læreren i klasserommet til den usikre læreren på kjøkkenet hjemme.

Under vil jeg vise til et av mange eksempler på erfaringer jeg gjorde meg som norsklærer på videregående våren 2020. I norskundervisningen arbeidet vi med diktanalyse. Forløpet til skriveoppgaven var som følger: Elevene skulle skrive en sammenhengende tekst hvor de skulle trekke frem ulike virkemidler som var brukt i diktet og forklare funksjonen til virkemidlene. Elevene hadde allerede hatt nettbasert undervisning i diktanalyse tidligere, hvor jeg først leste og viste en modelltekst. Elevene fikk også i oppgave å lese diktet og skrive ned hva de tenkte kunne være virkemidler. Videre snakket jeg om ulike virkemidler og trakk ut eksempler på virkemidler i diktet og forklarte funksjonen. Senere fikk elevene i oppgave å finne virkemidlene i diktet som de skulle diskutere i grupper. Avslutningsvis gikk jeg også igjennom en modelltekst på hvordan en sammenhengende tekst kunne skrives med innledning, hoveddel og avslutning. Denne økten med elevene var opprinnelig ment til en helklassesamtale hvor elevene deltok med sine meninger og tanker rundt tematikken. Det var ingen elever som pratet eller hadde på kamera under timen, dette medførte at jeg opplevde økten som monologisk, og siden elevene ikke hadde på kamera kunne jeg ikke se om elevene engasjerte seg i undervisningen. Gjennom min erfaring som norsklærer i standard undervisningssituasjon ville denne formen for undervisning være adekvat for elevene dersom det var et dialogisk klasserom. Men utfallet ble ikke sånn. Det var tydelig brudd i kommunikasjonen mellom lærer og elev på Teams og undervisningen ble monologisk.

Oppgaven elevene fikk om diktanalysen ble forklart etter beste evne samtidig som jeg presiserte flere ganger at elevene måtte ta kontakt med meg om de trengte hjelp eller om det var noe som var formulert slik at det var vanskelig å forstå. Underveis snakket jeg med elevene via telefon og chat. Jeg var fornøyd fordi det virket som majoriteten hadde forstått oppgaven og arbeidet iherdig med den. Elevene leverte tekstene og jeg startet vurderingen. Til min store overraskelse var tekstene langt ifra sammenhengende tekster, noen elever hadde kun hadde svart på hjelpespørsmål, noen tekster hadde to setninger, andre fire, noen tekster var punktlistor og noen leverte ikke. Det var kun én eneste tekst som kunne kalles sammenhengende tekst. Jeg kunne ønske at dette var et isolert tilfelle, men det var det ikke. De andre tilfellene var ikke så alvorlige, men likevel var det alltid spor av brudd i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Det var også brudd på gjenkjennelig skriveprosess, dette kan være fordi elevene kanskje ikke var vant til å jobbe med skriving på den måten som ble gjennomført online. I klasserommet hadde kanskje elevene opparbeidet seg en kode/rutine på hvordan skriveprosessen skulle være, men den prosessen ble kanskje annerledes i det digitale klasserommet. Det er mange faktorer som kan misforstås når rammene rundt er nye, og når det kjente plutselig ble forandret. Ved at jeg ikke fikk formidlet undervisningen slik at elevene forstod og hadde verktøyene til å ta nytte av undervisningen, stod både min rolle som norsklærer og elevenes undervisning på spill. Ut ifra de erfaringene jeg gjorde meg i denne perioden ønsker jeg å problematisere lesing, skriving og muntlighet i en digital undervisningsform, fordi det er så grunnleggende i all undervisning og er et spesielt ansvar for norsklæreren.

Digitale ferdigheter ses på som helt nødvendig å nevne i denne sammenheng, da dette ble rammevilkåret for hvordan man underviser. De som arbeider på skole eller går på skole har digitale ferdigheter slik at de har muligheter til å logge seg på Teams-møter og kan navigere seg relativt enkelt rundt på internett og andre plattformer de trenger for å motta undervisning i koronasituasjonen. I forbindelse med koronasituasjonen var det ikke kun i skolesammenheng det ble obligatorisk med digital kompetanse, men i stor grad også i arbeidslivet.

Koronarestriksjonene har kanskje ført til at både elevenes og lærerens digitale kompetanse er styrket. Digital kompetanse er rammeverket det arbeides innenfor, men de digitale knutene løste seg relativt raskt så det er ikke aktuelt å ta med mer om det i oppgaven.

I min norskundervisning (jfr. eksemplet ovenfor) var det tydelig at elevene mine ikke hadde fått med seg de elementære kravene til diktanalysen, enda elevene hadde fått det forklart både muntlig og skriftlig og de hadde arbeidet med fagstoffet alene og i grupper. Fagstoffet var

ikke ukjent for elevene. De hadde skrevet analyser tidligere og visste hva en sammenhengende tekst var. Så hvorfor var det slik at dette ikke fungerte som «vanlig» online? Hvilke faktorer gjorde at mine elever slet med å levere en sammenhengende tekst? Hva var det jeg som lærer overså og ikke fikk formidlet til mine elever? Det var ikke nødvendigvis kun lærerens undervisning online som ble vanskelig for elevene, men elevene har nok også blitt påvirket av ytre faktorer som læreren ikke nødvendigvis rår over som at skolen ikke lenger stod i sentrum. Elevene kunne slite med konsentrasjonsutfordringer og generell bekymring for situasjonen rundt korona. Lock-down-situasjonen var noe helt nytt for elevene og dette må ha påvirket dem i en eller annen form. De ulike faktorene viste seg å tilføre undervisningssituasjonen flere utfordringer. Mine generelle forventninger var at majoriteten av elevene skulle oppleve undervisningen online relativt lik undervisningen i klasserommet, men sånn ble det ikke.

I økten var det spesielt ett element som førte til at undervisningen ikke nådde frem på ønskelig måte. Det var kommunikasjonen mellom lærer og elev. I det fysiske klasserommet var kommunikasjonen med elevene noe jeg enklere kunne justere. Kommunikasjonen mellom lærer og elev er helt grunnleggende for å skape læringsrom. Kommunikasjonen på hjemmeskolen var mindre god enn i det fysiske klasserommet. Da jeg underviste i klasserommet, brukte jeg alltid mye tid på å skape relasjoner og gode dialoger med elevene. Vi hadde ofte helklassesamtaler, elevene fikk ulike spørsmål, de deltok i diskusjoner, gruppeoppgaver og jeg kunne gå bort til pulten til eleven og se hva eleven holdt på med. Hadde jeg sett at eleven for eksempel skrev punktliste som svar på en analyseoppgave, kunne jeg veiledet der og da for å hjelpe eleven mot en sammenhengende tekst. En annen sentralitet er engasjementet til elevene. Som «nettlærer» hadde jeg ingen oversikt over om elevene fulgte med eller holdt på med noe annet. Elevene hadde sorte skjermer og mikrofonen var dempet. Jeg hadde ingen mulighet til å lese det non-verbale slik at jeg kunne hekte på elever som var falt av.

Mine erfaringer gjorde meg interessert i hvilke erfaringer andre lærere hadde gjort seg i tiden som lærer online. Hvordan utførte de sine undervisningstimer online. Erfarte de problemer med lærerrollen? Hvordan arbeidet de med lesing, skriving og muntlighet? Møtte lærerne andre utfordringer? De ulike spørsmålene jeg satt igjen med etter våren 2020 fikk meg interessert i hvordan andre lærere arbeidet i tiden med hjemmeundervisning. Derfor har jeg som ledd i min masteroppgave intervjuet fire utvalgte norsklærere på yrkesfag for å få et lite

innblikk i hvordan de utførte sin undervisning online og hvilke erfaringer de gjorde seg under pandemien slik at jeg kan svare på følgende problemstilling:

«Hvordan underviste norsklærere på yrkesfag til sorte skjermer under koronapandemien? Med hovedfokus på lesing, skriving og muntlighet; på hvilken måte påvirket dette didaktikken deres i norskfaget?»

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan arbeidet lærerne med lesing på den digitale arenaen?
- 2) Hvordan arbeidet lærerne med skriving på den digitale arenaen?
- 3) Hvordan arbeidet lærerne med muntlighet på den digitale arenaen?

Forskningen jeg har utført kan gi en innsikt i hvordan norsklærere på yrkesfag arbeidet det første året under pandemien. Forskningen kan ha en overføringsverdi til andre lærere ved at lærere kan få innsikt og et bredere perspektiv på den heldigitale skolen. Tematikken er ikke forsket på i noen særlig grad, dette er selvfølgelig på grunn av at det er en situasjon vi ikke har erfart i nyere tid. Sist skoler var stengt i Norge var under andre verdenskrig. Flere skoler ble okkupert av tyskerne og det medførte at elever ikke kunne gå på skolen. Takket være teknologiske fremskritt har man til tross for stengte skoler i 2020-2021 hatt muligheten til å gjennomføre online-undervisning for elevene. Funnene i mitt prosjekt kan bidra gi lærere kunnskap om hva som kan fungere og hva som ikke kan fungere online. Det belyser også at tidligere forskning i klasserommet ikke kan direkte overføres til det digitale formatet. Innenfor norskdidaktisk forskning kan denne masteren tilføre ny kunnskap vedrørende online-undervisning.

2 Teori

Teorien jeg ønsker å trekke frem i denne oppgaven er: 1). Teori vedrørende kommunikasjon og engasjement hos elever og lærere. Kommunikasjon forutsetter en avsender, et budskap og en mottaker. For at denne kommunikasjonen skal fungere er man avhengig av at det finnes en form for engasjement hos begge parter. Videre trekker jeg frem: 2). Teori vedrørende grunnleggende ferdigheter og innføring av grunnleggende ferdigheter i Norge. Deretter trekker jeg frem de tre grunnleggende ferdighetene jeg ønsker å fokusere på i mitt prosjekt; lesing, skriving og muntlighet. Under lesing definerer jeg hva lesing er og ser på hva forskningen peker på som god leseopplæring i klasserommet, lesestrategier og samtale om lesing. I neste underkapittel tar jeg for meg skriving og hvordan det kan brukes som et verktøy i egen utvikling. Under skriving tar jeg spesifikt for meg skriving i norskfaget og trekker frem hvor sentralt det er å belyse formålet med skrivingen. Så ser jeg på hva som anses som god skriveopplæring. Under denne kategorien ser jeg på samskriving, skriveoppvarming og skriveoppgaver. I det siste underkapittelet ser jeg på muntlighet og ser på måter man kan bruke muntlighet i klasserommet. Som for eksempel ved helklassesamtale, monologisk og dialogisk klasserom samt strukturer som IRE og IRF. Deretter trekker jeg frem lytting som en essensiell del av muntlighet. Avslutningsvis kommer jeg med teori som i forskningsøyemed kan kvalifiseres som god undervisning i muntlighet. Den teorien jeg velger er på bakgrunn av min problemstilling. Jeg ønsker å belyse hvordan det arbeides med grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og muntlighet i situasjonen med hjemmeundervisning. Etter intervjuet med informantene trekker jeg frem de viktigste funnene. Teorien vil hjelpe meg å belyse funnene. Det vil jeg komme nærmere tilbake til i drøftingen.

2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjonsmodellen er kjent for de aller fleste, den består av en avsender, budskap og en mottaker. Kommunikasjonsmodellen er avhengig av alle tre momentene for at den skal fungere. Jan Svennevig (2020) har problematisert en forenklet modell og mener at kommunikasjonsmodellen er sammensatt av disse momentene, men at det foreligger flere aspekter enn kun sender, budskap og mottaker. Kommunikasjon er avhengig av konteksten kommunikasjonen skjer i, og videre det dialogiske samspillet mellom mennesker som samarbeider for å skape en felles mening (Svennevig, 2020, s. 102).

Et viktig mål i klasserommet er at det skal etableres en felles forståelse gjennom kommunikative handlinger. For at dette skal finne sted er man avhengig av at ulike nivåer er

til stede ifølge Svennevig (2020). Nivå 1: «(...) opprette felles oppmerksomhet mot en viss (vokal eller gestuell) atferd.» (Svennevig, 2020, s. 104). Eksempel: Læreren gir fra seg ulike verbale («velkommen») og non-verbale (blikkontakt) signaler for å få oppmerksomheten fra elevene i klasserommet eller over Teams (mitt eksempel). Nivå 2: «identifisere et visst språklig signal» (op.cit, .104). Dette skjer etter at det er etablert en form for gjensidig forståelse av at det skal forekomme en kommunikasjon. Læreren ordlegger seg slik at det er tilpasset eleven, samtalen blir kreert for å tilpasse mottakeren. På nivå 3: «(...) må deltakerne skape en felles forståelse av meningen med ytringer.» (op.cit, .106). På dette nivået er det responsen på ytringer som skaper en felles forståelse av en mening. For eksempel: - Læreren: «Skjønnlitteratur er bøker som kan skrives ut ifra forfatterens fantasi.» - Eleven: «Så du mener at hvem som helst kan fantasere og skrive om hva de vil og kalle det skjønnlitteratur? Altså en motsetning til sakprosa?» (mitt eksempel). Eleven gir her høy bekreftelse på forståelsen av ytringen til læreren og kommer med spørsmål slik at læreren kan bekrefte at det eleven har sagt stemmer. Nivå 4: «(...) handler om aksept, eller i hvilken grad målet med handlingen blir oppfylt.» (op.cit, .108). På dette nivået ønsker man at kommunikasjonssituasjonen bidrar til at sender oppnår målet med samtalen. Ta for eksempel en økt hvor elever skal lære forskjellen på sakprosa og skjønnlitteratur. Målet for timen må være at elevene skal få tilgang til og forstå de sentrale forskjellene mellom skjønnlitteratur og sakprosa. For å få bekreftet at elevene har fått med seg forskjellene, kan man stille konkrete spørsmål: -Lærer: «En roman skrevet av Hamsun: er det skjønnlitteratur eller sakprosa?» (mitt eksempel) -Elev: «Det er skjønnlitteratur fordi han har skrevet det ut ifra egen inspirasjon (mitt eksempel). Svaret fra denne ene eleven gir læreren en indikasjon på at målet med kommunikasjonen er oppnådd. Likevel kan det være andre elever i klasserommet som ikke har oppnådd det samme målet med kommunikasjonen.

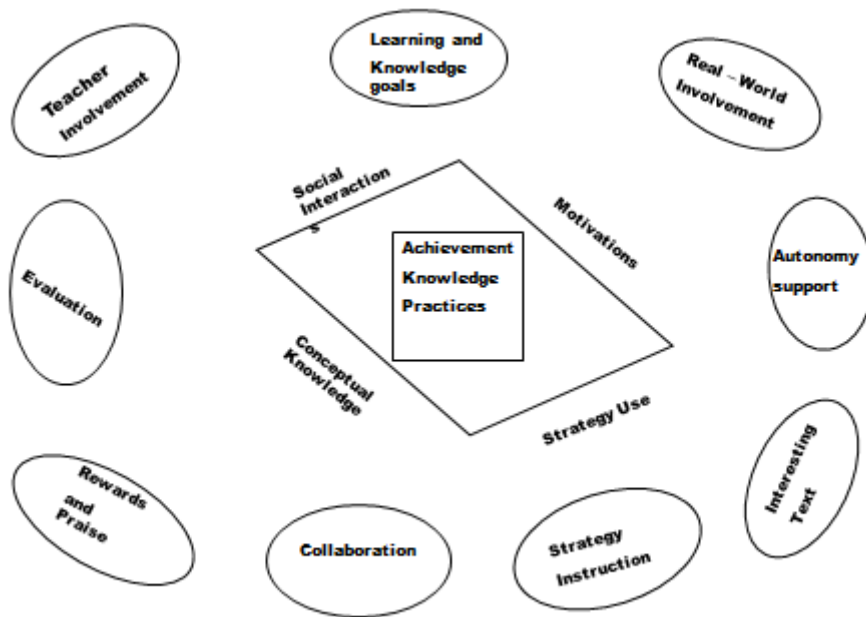
2.2 Engasjement

Elever som kan defineres som selvstendige, gode borgere som arbeider godt på skolen, behandler bøker med respekt, bruker litteratur tilgjengelig for dem og tar detaljerte notater finnes på alle skoler hevder John T. Guthrie (2004), men at de er i fåtall. Denne beskrivelsen er det Guthrie bruker om den *engasjerte leseren*, likefullt kan teorien om den engasjerte leseren omhandle den engasjerte skriveren og den engasjerte muntlige eleven. Det er for få elever som innehar evnen og holdning til å arbeide med denne målbevisstheten (Guthrie, 2004, s. 2). Guthrie problematiserer hvordan man kan arbeide for å få til klasserom hvor majoriteten av elevene innehar disse egenskapene han beskriver.

Guthrie (2004) mener at eleven besitter fire ulike hovedkvaliteter. Den første beskriver han som kognitiv kompetanse, elevene forstår og tolker hva de leser. De tar i bruk lesestrategier for nå formålet med teksten, elevene kan ta i bruk tidligere informasjon, utforme spørsmål til teksten, søke etter informasjon, lage en god oppsummering og videre organisere den nye informasjonen som har blitt presentert i teksten (Guthrie, 2004, s. 2). For det andre trekker Guthrie (2004) frem motivasjonen til leseren. En elev ønsker å lære. Eleven har tro på sine egne leseferdigheter og vil arbeide videre slik at de oppnår målet med lesingen. Selv om det er områder som er svært vanskelige og kan by på utfordringer vil målet være å få en innsikt i teksten eller prosjektet (op.cit, .2). For det tredje hevder Guthrie (2004) i følge av Baker, Dreher & Guthrie (2000) at den engasjerte leseren er drevet fremover av lærelyst. Elevene tar selv initiativ til å skrive ned notater om tidligere forkunnskap, alt de husker, skriver de ned. Elevene kan ha laget ulike tankekart, diagrammer, lister og tidslinjer for at det skal bidra til deres økte innsikt i tematikken. Under videre arbeid med for eksempel en fagsamtale tar elevene bevisste valg som kan bidra til deres utvikling og forståelse av faget (op.cit, .2). Den fjerde og siste hovedkvaliteten Guthrie trekker frem er det sosiale aspektet. Engasjerte elever liker å interagere med andre, samarbeider med medelever, diskuterer, kommer frem til og løser ulike problem (op.cit, .2).

I skolen burde det være like stort fokus på de ulike aspektene ved lesing, den kognitive og den motiverende siden hevder Guthrie (2004). I klasserommet forteller gjerne lærere om gleden av nytelesing, derimot snakkes det lite om det kognitive aspektet. I klasserommet må læreren arbeide med motivasjon simultant med det kognitive aspektet. Dette kan by på utfordringer for læreren ved at det må gis nok oppmerksomhet til begge sider. Lykkes læreren i dette kan det hjelpe elevene med å øke deres leseglede samtidig som de får motivasjon til å styrke utviklingen av læringsstrategier (Guthrie, 2004, s. 3).

For å vise hvordan man kan arbeide for å oppnå at elevene skal bli engasjerte viser Guthrie (2004) til en modell hvor i senteret er det en firkantet boks hvor det står: mål, prestasjoner og lesekunnskap. Utenfor den indre firkanten er det en ny firkant, på hver side av denne firkanten kan vi se elevenes leseprosesser, bakgrunnskompetanse når man leser, strategisk lesing, innvendig og utvendig motivasjon og samhandling med medelever under lesing. På utsiden av disse to firkantene er det ni ovale sirkler som representerer ulike faktorer som kan bidra til økt engasjement hos elevene i klasserommet (Guthrie, 2004, s. 4). Ifølge Guthrie (2004) finnes det mange beviser på at en sammensetning av disse klasseromfaktorene bidrar til forståelse av tekstuell utvikling.



Figur 1. Engagement model of reading development (Guthrie, 2004, s. 4)

Modellen har ni faktorer som kan tilføre elevene engasjement og leseforståelse. Guthrie (2004) trekker frem og påpeker at ikke en faktor alene kan bidra, men alle ni faktorene interagerer simultant for å engasjere elevene i lærings situasjonen (Guthrie, 2004, s. 4).

2.3 Grunnleggende ferdigheter

2.3.1 Lesing

I læreplanverket er det fem grunnleggende ferdigheter. Disse fem ferdighetene har kommet inn i norsk skole etter at DeSeCo og EU samarbeidet for å utarbeide sentrale kompetanser for elever i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014). Videre samarbeidet flere organisasjoner for utviklingen av ulike former for kompetanser som var ønskelig hos elever. Avslutningsvis ble det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) startet opp og laget med utgangspunkt i EUs European Qualifications Framework (EQF) et rammeverk for forventet kompetanse (basiskompetanser) etter fullført utdanning på ulike nivåer (op.cit). Dette ble ikke direkte videreført i Kunnskapsløftet (LK06), men ble det innført fem grunnleggende ferdigheter (op.cit). «Rammeverket for grunnleggende ferdigheter ligger til grunn for den kompetansen elevene og lærlingene skal utvikle i det enkelte fag» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Under vil jeg hente inn definisjonen fra Utdanningsdirektoratet på lesing for å vise til mandatet norsklærere står ovenfor.

«Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. Den første leseopplæringen skal foregå på elevens hovedmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Bestilling fra Utdanningsdirektoratet – sitert over – har et mål om å gjøre elever lesekompetente, elevene skal kunne få tilgang til alt som er skrevet uansett medium eller sjanger slik at elevene får tilgang til samfunnet. Det er ønskelig at elevene får demokratisk dannelse, dette får man tilgang til ved å lese. Astrid Roe (2014) skriver at læreren har et ansvar for å gjøre elevene lesekompetente, det vil si at elevene er nødt til å kunne avkode, de må ha en forståelse og en viss motivasjon for lesingen (Roe, 2014).

2.3.2 Skrivning

I Udir sin beskrivelse av skrivning som grunnleggende ferdighet framheves å uttrykke seg i et bredt utvalg av skjønnlitteratur og sakprosa. De definerer det slik:

«Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. Den første skriveopplæringen skal foregå på elevens hovedmål». (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Henning Fjørtoft (2014) forklarer skrivning som en «terskelferdighet», det begrunner han med at skrivning kan brukes som en sorteringsmekanisme i ulike sammenhenger, for eksempel i jobbsammenheng, innsendte ytringer til en avis eller karakterer på skolen. En tekst kan være svært god innholdsmessig, men ha mange ortografiske feil, og da føre til at man ikke får publisert teksten, får jobben man søker på, eller karakteren blir dårligere (Fjørtoft, 2014a, s. 343). Det påpekes også at å kunne nytte seg av skrivning er sentralt for de enkeltes muligheter i livet (College Board (2004) i Fjørtoft, 2014a, s. 343). Elever som ikke utvikler evnen til å bli en kompetent skriver vil møte en fremtid hvor de kan tape konkurransen om jobber, selv om de er kvalifiserte (Fjørtoft, 2014a, s. 344).

2.3.3 Muntlighet

I utdanningsdirektoratets beskrivelse av muntlighet framheves det at muntlighet inkluderer det å lytte. De definerer det slik:

«Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I hverdagen er det det dagligdagse språket som benyttes i ulike anledninger, Britt Mæhlum (2008) forteller at språket blir tilgjengelig gjennom ulike interaksjoner i og utenfor hjemmet. Hvordan man ordlegger seg og hvordan man utnytter språket kommer an på hvilken sosiokulturell bakgrunn en kommer fra. Tilgangen en har på språket vil derfor variere mellom enkeltindivider (Mæhlum et al., 2008, s. 11). Muntlige ferdigheter i skolen skal bidra til å utjevne forskjeller og gi elever lik mulighet til å uttrykke seg i ulike kontekster slik at de får likt utgangspunkt i identitetsutvikling, arbeide, samfunnsliv, utdanning og faglig utvikling i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre vil jeg nevne at LK06 er beregnet som en literacy-reform, dette er videreført i LK20. Literacy kan oversettes til tekstkyndighet (Bakke, 2016, s. 56). Literacy er ikke uproblematisk oversatt til tekstkyndighet på norsk, men per nå er det det mest dekkende.

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. Generally, literacy also encompasses numeracy, the ability to make simple arithmetic calculations. The concept of literacy can be distinguished from measures to quantify it, such as the literacy rate and functional literacy (UNESCO, 2020)

Definisjonen til UNESCO viser at tekstkyndighet er en term som innehar mange komponenter, inkludert skriving, lesing og muntlighet. Tekstkyndighet er sentralt i hverdagen til eleven, fordi som UNESCO påpeker er dette en pågående prosess i læring slik at individene skal kunne mestre og møte sine mål for fremtiden. Samtidig gir det eleven en mulighet til å delta i de demokratiske prosessene i samfunnet.

2.4 Lesing

2.4.1 Definisjon på lesing

Som lærer tar man sikte på å bidra til elevenes leseutvikling slik at de kan gjøre seg nytte av teksten de leser. UNESCO er FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, de har definert literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2020)

Videre har OECD- Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, utviklet en definisjon på lesing. Denne definisjonen er den Utdanningsdirektoratet arbeider ut ifra når de utvikler nasjonale prøver og utarbeider læreplaner. «Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society» (OECD, 2019, s. 34). I denne definisjonen blir deltakelse i samfunnet trukket frem sammen med engasjement. Elever trenger å kunne lese for å kunne være aktive samfunnsborgere og bidra til demokratisk utvikling. For å bli kompetente lesere er det viktig at elevene engasjerer seg i tekstene de leser. Engasjement er en sentral del av lesekompetansen (Roe, 2014).

2.4.2 Leseopplæring i klasserommet

Ved å tale om teksten elevene skal lese kan det bidra til å fremme læring og gi elevene strategier, slik at de kan utvikle metakognitiv kompetanse i faget. (Mortensen- Buan, 2015, s. 196). Metakognisjon oppstår når elevene anvender og evaluerer hvilke lesestrategier som er best egnet under lesingen. Elevene vet hvilke strategier som burde settes inn hvor og når. På denne måten kan elevene regulere og kontrollere sin egen tilnærming til tekst (Berge, 2020). Metakognitiv kompetanse er avgjørende for å regulere hvordan eleven tilnærmer seg teksten (Mortensen- Buan, 2015; Roe, 2014). For at elevene skal kunne vurdere hvilke strategier som kan anvendes (jf. metakognitiv kompetanse) må elevene ha kunnskap om et utvalg ulike strategier. Før-, under- og etterlesing handler om å forstå lesing som en prosess. En slik tilnærming til tekst er muligens noe som ligger i ryggraden til lærere rundt om i Norge. Vi hjelper og forbereder elevene på hva som skal leses ved å bevisstgjøre målet med lesingen, deretter spør vi om de har noen forkunnskaper og ser på tekstens struktur. Lærerne sørger for at elevene tar notater, kanskje formulerer noen spørsmål til teksten eller at de stopper for å sjekke forståelsen under lesingen. Avslutningsvis – etterlesing, får elevene kanskje beskjed

om å gjenfortelle innholdet i teksten med egne ord, lage spørsmål til teksten, begrepskart, samtale om teksten som en helhet eller se på holdninger og verdier som kommer frem i teksten (Mortensen- Buan, 2015, s. 197). Mortensen-Buan (2015) skriver også at det kan være for ensformig for elevene å kun arbeide med å fylle ut ferdige strategiskjemaer, så det vil være tilrådelig å variere med samtaler i plenum eller å arbeide med enkelt elever. En annet aspekt er å gi elevene aktiviteter som kan vise effekten av å arbeide med tekst (Mortensen- Buan, 2015, s. 196–197). På denne måten inviterer lærerne elevene inn i lesestrategier helt automatisk og det blir en helt naturlig del av hvordan man angriper en tekst i klasserommet. Det ønskelige og målet med å hjelpe elevene til å ta i bruk lesestrategier er at de skal utvikle metakognisjon og generalisere denne kunnskapen inn i alle tekster de møter.

2.4.3 Lesestrategier

En sak alle forskere stort sett er enige om er at elever i skolen trenger lesestrategier. Gode lesere bruker ulike strategier for å nå sine mål med lesingen. Det er ønskelig at alle elever skal få tilgang til lesestrategier slik at det er mulighet for å utjevne de sosioøkonomiske forskjellene og alle får lik tilgang til tekst (Duke & Pearson (2002); Skaftun (2014) i Berge, 2020). Berg (2020) skriver at lærere forteller at de jobber jevnt med strategier for lesing på barne- og ungdomsskolen. I den sammenheng kan det antas at elever som går på videregående skole har erfaringer i bruk av lesestrategier (Berge, 2020). Selv om elevene har jobbet mye med lesestrategier på barne- og ungdomsskole, er det viktig å arbeide med overføring og utvikling av de strategiene de allerede har kjennskap til. Slik at de kan tilpasses de mer fagtungte tekstene de møter på videregående. På videregående er det viktig at elevene får strategier som kan bidra til utvikling i faget og videreføre grunnleggende leseferdigheter. I-G-P- metoden (individ, gruppe og plenum) kan være en strategi som kan bidra til slik utvikling hos elevene. I et klasserom er det gjerne elever som er trygge og elever som er utrygge. Dette fører gjerne til at noen elever bruker stemmen sin aktivt, mens andre er stille. Siden noen er stille og andre er delaktige, kan det føre til en ensidig elevdeltakelse. Ved å bruke I-G-P-metoden kan man få til et flerstemmig klasserom ifølge Helstad og Øiestad (2014). I I-G-P kan elevene arbeide systematisk med før-, under- og etterlesing. Mortensen-Buan (2015) skriver at i førlesingsfasen kan elevene individuelt og/eller sammen med lærer bevisstgjøre målet med lesingen. Elevene kan bla i teksten for å skaffe seg et overblikk over bilder og illustrasjoner (Mortensen- Buan, 2015, s. 197). I underlesingsfasen kan det være nyttig for eleven å notere ned ulike punkter, formulere spørsmål og eventuelt lage et tankekart, påpeker Mortensen-Buan (2015). I etterlesingsfasen, skriver Mortensen- Buan (2015) at

elevene diskutere hva de har kommet frem til, skrive referat av hva de har snakket om og eventuelt lage et felles tankekart (Mortensen- Buan, 2015, s. 197). Avslutningsvis velger læreren ulike stemmer som kan komme til uttrykk i plenum. Strategier i lesingen kan bidra til at man får gode innfallsvinkler i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2014).

Ifølge Afflerback, Pearson & Paris (2008) i Berge (2020) sier de at lesestrategier kan defineres som: «(...) målrettet forsøk på å avkoda tekst effektivt, forså ord og konstruera mening i tekst» (Afflerback, Pearson & Paris (2008) i Berge, 2020). I undervisningen kan det være hensiktsmessig å arbeide med lesestrategier simultant med annet arbeid, slik at det blir en automatikk i at elevene bruker strategier i teksten. Elever som tar i bruk lesestrategier, kan gi leseren muligheten til å ta i bruk forkunnskapene sine og kan dermed knytte lesingen opp mot formålet med lesingen. I forskningen til Magnusson et al. (2018) så man at det var sjeldent lærerne i den studien brukte strategien: å finne hensiktene med lesingen. Blikstad-Balas og Roe (2020) hevder at det er viktig at elevene vet hvorfor de leser en tekst, det er ikke kun for å gjennomføre skoleoppgaven, men faktisk bli gode og strategiske lesere (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 27). Underveis i lesingen kan de overvåke egne prosesser slik at de kan ta i bruk og sette inn ulike strategier når de måtte ha behov for det. En slik innsikt i teksten kan hjelpe elevene å utvikle metakognisjon. Denne formen for tilnærming til tekst burde være til stede i alle fag. Elevene vil da kunne lære seg å reflektere over egen læringsprosess (Berge, 2020).

I undervisning kan læreren arbeide med strategier på ulike måter forteller Berge (2020). Berge (2020) beskriver at læreren kan arbeide med modellering av tekst, det vil si at læreren ikke kun forteller elevene hva de skal gjøre, men de går aktivt inn og demonstrerer de ulike tilnæringsmetodene for elevene. Etter dette kan elevene selv få arbeide selvstendig med teksten. Videre trekker forskeren frem at det vil være viktig at læreren fungerer som en veileder for elevene. I arbeidet med disse foregående fasene er målet at elevene skal få tilgang til tekster i alle fag, læreren må derfor generalisere strategiene slik at elevene ser mulighetene til å ta i bruk strategiene i alle tekster de møter på skolen og i egen hverdag. Måtene å hjelpe elevene med strategier skal/kan forhåpentligvis kunne ut i at de kan oppnå et metakognitiv refleksjonsnivå, elevene skal kunne vurdere seg selv og se hva som kan endres eller legges til for å oppnå formålet med lesing (op.cit.). Til slutt trekker Berge (2020) frem at det er essensielt at lærerne arbeider med ulike former for lesestrategier. Elever som alltid møter en tekst med tankekart og BISON-blikk som førlesningsaktivitet kan bidra til å redusere hensikten med strategiene (op.cit.). Derfor er det viktig at lærerne anvender strategiene med

en jevn variasjon mellom overflatestrategier som for eksempel å finne informasjon som er lett tilgjengelig i teksten og dybdestrategier som bidrar til å få utfyllende forståelse av innholdet i teksten i før-, under-, og etterlesingen (Berge, Helgevold & Schulz-Heidorf (2017) i Berge, 2020).

2.4.4 Samtale om lesing

For å kunne utvikle gode lesere og gode strategier hos elevene er lærerne avhengig av at det er en sammenheng mellom de ulike læringsprosessene. En lærer gjør nok som oftest dette, uten selv å være bevisst handlingen hun utfører. For å kunne bli en god leser så er man avhengig av å kunne snakke om lesing, sitte sammen med sine klassekamerater og delta i diskusjoner rundt lesing. Astrid Roe (2014) sier at jo tidligere elevene blir kjent med å delta i gruppediskusjoner, desto bedre vil de lære seg å samtale om lesing. (Roe, 2014, s. 83). Hun viser også til lærere som blir kvalifisert som *spesielt dyktige* lærere i England og USA. Disse lærerne har elever som er faglig sterkere enn hva deres sosioøkonomiske bakgrunn tilsier, eller at de har bedre framgang enn sine medelever. Det som kjennetegner disse lærerne, er at det foregår samtaler omkring de tekstene elevene leser. Elevene modellerer denne måten å samtale om tekst på. Det viser seg i forskning at slike samtaler fremmer læring, motivasjon og refleksjon (Roe, 2014, s. 83).

Her kan man kanskje si at kvantitet er en kvalitet. For å bli gode lesere er man avhengig av at man leser ofte og har et bredt utvalg av tekster. I dagens tekstsamfunn blir man ikke en god leser – etter definisjon til OECD – om man kun leser skjønnlitteratur fra 1800-tallet. Tekstene i dag er så omfattende, og det er høy tilstedeværelse av multimodalitet. Elevene er på bakgrunn av dette avhengig av god leseopplæring; og ikke bare i norskfaget. Først og sentralt er at elevene har knekt lesekoden slik at de innehar den grunnleggende ferdigheten; å lese. Elevenes lesekompetanse burde strekke seg lenger enn til at de kan skimlese, oppfatte ord og setninger når man skal ut å forstå tekstlandskapet i dagens samfunn. Det er sentralt at elever kan skille mellom sjangerne skjønnlitteratur og sakprosa. Elever møter så mange tekster daglig, at elevene skal kunne avkode formålet med teksten, må eleven ha kunnskaper som strekker seg utover de punktene jeg nevner ovenfor – sjangerkunnskap er derfor adekvat kunnskap. Elevene burde kunne forstå formålet fra avsender når de møter en tekst i tekstlandskapet. Innenfor skjønnlitteratur er det andre krav til hva elevene burde ta stilling til under lesing. I skjønnlitteratur ønsker vi at elevene skal utvikle innsikt og forståelse (Skarðhamar, 2011, s. 71). Når elevene leser sakprosa, er det kanskje ikke primært innsikt og forståelse vi ønsker at elevene skal ha som hovedfokus.

Som tidligere nevnt, er kanskje kvantitet en kvalitet i lesing med et, men. Det handler ikke om at eleven skal lese mengder med tekst. Mengdelesing krever at elevene mottar støtte og veiledning underveis i litteraturundervisningen. På denne måten kan læreren bidra til sentral utviklingshjelp for unge lesere. Anne-Kari Skarðhamar (2011) trekker frem at det er elementært å utvikle oppmerksomme lesere slik at elevene kan nytte seg av virkemidlene forfatterne bruker for å få frem en tematisk helhet (Skarðhamar, 2011, s. 74). Derfor handler det kanskje ikke bare om å bygge opp elevenes tekstmengde, men systematisk arbeid sammen med elevene om tekstene de har lest. Sammen kan lærer og elev ha gode diskusjoner rundt teksten. Som lærer kan man legge opp til litterære samtaler, bok-kafe, gruppearbeid, nærlesing og samskriving om teksten. Å arbeide med teksten i forkant og etterkant av lesing kan hjelpe elevene til å bli oppmerksomme på nyansene i teksten, observere ulike virkemiddel, oppleve budskapet, reflektere rundt tematikken, samtale om formålet med teksten, diskutere og bli nysgjerrige på teksten de har framfor seg (op.cit, s. 72).

Sakprosa er en sentral del av livene våre. Uten å kunne lese og forstå sakprosa ville det vært vanskelig å navigere i samfunnet hensiktsmessig. For å rekke bussen må man lese busstabelen, man må også lese for å holde seg oppdatert i nyhetsbildet. Man møter sakprosa tekster som instruksjoner på mobilen, lese bruksanvisningen på en vaskelapp og å forstå forskjellen på kjøkkensåpe og juice. Sakprosa er overalt, hele tiden. I sakprosa er det mangfoldige leseoperasjoner som må til for å møte formålet med teksten. Sakprosa deles gjerne opp i to underkategorier: litterær og funksjonell sakprosa. Grunnlaget for skillet er blant annet publikasjonsmåten og hvem som er avsender (Frønes & Roe, 2010, s. 77). Jeg går ikke inn i en diskusjon om sakprosa er viktigere enn skjønnlitteratur, mine meninger om dette har ingen plass i denne oppgaven. Uansett vil jeg trekke frem at sakprosa- og skjønnlitteraturentusiaster eniges om at elevene trenger veiledning og støtte under lesingen. Elever som sliter med leseutviklingen og møter tekster med for stor motstand, trenger støtten i lesingen. Læreren kan støtte eleven ved å gå inn i en før-lese-situasjon hvor man ifølge Anne-Beathe Mortensen-Buan (2015) : å bevisstgjøre målet med lesingen, aktivere forkunnskap, orientere seg i teksten, reflektere over bilder, illustrasjoner o.l. i teksten, formulere tekstens tema eller hensikt, samtale om tekstens struktur, reflektere over tekstforfatterens intensjon (Mortensen- Buan, 2015, s. 197). Mortensen-Buan (2015) trekker også frem at denne før-lesestrategien burde tilpasses av faglærer. På denne måten har læreren muligheten til å lette på motstanden i teksten og gi elevene verktøy som letter møtet med teksten. Om elevene utstyres

med gode lesestrategier slik at de kan gå i gang med teksten på en tilfredsstillende måte, vil elevene kunne kjennetegne tekster som omfatter ulike sjangere, både språklig og strukturelt.

Under lesing kan det være betydningsfullt at elevene er rustet med noen strategier som kan hjelpe dem med i arbeidet med teksten etter at lesingen er forbi. Under lesingen kan elevene ta enkle notater som kan hjelpe dem med å skrive et kort resymé i etterkant. Elevene kan også markere begreper de ikke forstår for å senere diskutere med medelever eller læreren for å få opp forståelsen rundt begrepene. Videre kan elevene under lesing formulere spørsmål som kan brukes i gruppearbeid etter lesing. Når en elever leser tekster kan det ifølge Tove Stjern Frønes og Astrid Roe (2010) hende at elevene har problemer med å forstå det de leser på skolen; fordi de tenker på alt annet. Noen elever lukker boka etter «endte» lesing og tenker at de har lest teksten (Frønes & Roe, 2010, s. 81). Som lærer kan det derfor være lurt å ta lesestopp underveis i lesingen slik at elevene kan sjekke sin forståelse av teksten. Man får nok ikke med alle, men det kan være at man plukker opp en eller to som har falt for fristelsen å tenke på andre saker.

Jane Braunger og Jan Patricia Lewis i Roe (2014) trekker frem noen kriterier på hva som kan gjenkjenne en god leselærer. En leselærer burde holde fokus på at elevene skal bli flinkere til å lese, og tilpasse opplæringen til forutsetningene til elevene i klassen. En lærer kan arbeide med å iverksette gode lesestrategier hos elevene slik at de utvikler seg som lesere. Dette kan arbeides med eksplisitt eller implisitt i timen. Forhåpentligvis er det allerede en del av hvordan lærere arbeider med en tekst. Det vil være viktig å benytte seg av lesestrategier når elevene allerede er lesende. En lærer kan arbeide med førlesing på tavlen, gjøre lesestopp for så å hekte på flere elever, etter lesingen kan lærer snakke om teksten som er blitt lest. Et annet viktig aspekt er at elevene har ulike tekster de kan velge mellom, slik at elevene selv kan velge tekst ut fra hva som engasjerer dem. Avslutningsvis trekkes det frem at læreren kan vurdere hva elevene trenger av veiledning i leseprosessen slik at både lærer og elev vet hva som er elevenes sterke og svake sider i leseprosessen. Helt til slutt er en god leselærer en som arbeider med å motivere elevene i lesefasene, slik at de selv får et ønske om å lese ulike former for tekster som kan bidra i deres utvikling mot en god og reflektert leser (Braunger & Lewis (2006) i Roe, 2014, s. 81).

2.5 Skrivning

Skriving er en av de grunnleggende ferdighetene og står sentralt i min oppgave. Det å kunne skrive vil være en essensielt for å kunne uttrykke seg og kommunisere med andre, samtidig

som det kan brukes som et verktøy i egen utvikling. Gjennom utviklingen av skriveferdigheter kan læreren bidra til at elevene har mulighet til å ta for seg ulike skriveroller i kunnskapssamfunnet for å delta på en kritisk og reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2017a)

2.5.1 Skrivning i norskfaget

Elever i skolen bruker skriftspråket i alle fag på skolen. Elever skriver noveller i norsk, rapporter i naturfag, og løser matteoppgaver. Det er essensielt at læreren gir elevene muligheter til mestring rundt skriftspråket. Ved å mestre skriftspråket får man innsikt og nye muligheter til å være en aktiv deltaker i de ulike verdener av språk som omgir oss daglig. (Solheim, 2011, s. 9). Det å lære å skrive foregår primært på skolen, her møter elevene aktiviteter som inngår i deres skriveopplæring. Gjennom skriveopplæringen er målet ifølge læreplanene (LK06 & LK20) at elevene skal forberedes til å være aktive deltakere i samfunnet og gjennom å tilegne seg kunnskap slik at elevene kan kommunisere med andre på en forståelig og hensiktsmessig måte i en variasjon av ulike temaer. Elevene behøver kunnskap i skriving for å kunne utøve egne tanker og videreutvikle egen læring. Derfor må elevene utfordres i å arbeide målrettet slik at de blir i stand til å kunne arbeide med og utføre skriving som er i takt med samfunnets utvikling og krav. Utdanningsdirektoratet deler det inn i fem ulike nivåer: planlegge og bearbeide, utforme, kommunisere, reflektere og vurdere. Elevene må kunne være aktive planleggere og bearbeide sin egen skriving. Planlegging av skriving vil si ifølge Utdanningsdirektoratet, at elevene kan benytte seg av ulike kilder og strategier i deres forberedelse av skriveprosessen. Videre er det ønskelig at elevene kan bearbeide teksten sin på eget initiativ og ved hjelp av tilbakemeldinger fra andre (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Deretter burde elevene være så trygge i skrivingen at de kan utforme tekster. Å utforme tekster vil si at elevene mestrer de sentrale byggesteinene av språket vårt, slik som, rettskrivning, grammatikk, setningsoppbygging og tekstbinding. Gjennom skriving er det vesentlig at elevene kan kommunisere ved å uttrykke meninger og kunnskap og drøfte problemstillinger. Videre skal elevene kunne tilpasse egne tekster slik at de er tilpasset mottaker, innhold og formål (op.cit). Utdanningsdirektoratets siste punkt er elevens refleksjon over egen skriving, altså metakognisjon. Gjennom å reflektere over egen skriving kan elevene utvikle egen bevissthet om læring (op.cit). Nivåbeskrivelsene går fra det mest grunnleggende til relativt avansert kunnskap innenfor skriving. Nivåene skal imøtekommes gjennom elevens skolegang. Det skal være en naturlig progresjon, slik at

elevene forberedes til å vise sine kunnskaper, forberedes til arbeidslivet og til å kunne delta i de demokratiske prosessene som finnes i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

2.5.2 Formål med skriving

Skrivetrekanter er utviklet av forskere som deltok under SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010). Dette var et forskningsprosjekt som ønsket å bidra til utviklingen av fagkompetanse og tekstkompetanse hos lærere i ulike fag (op.cit). Tekster som skrives i skolen har alltid et formål, om formålet er gitt eksplisitt, er en annen sak. Et annet sentralt aspekt er at tekstene elevene skriver bør ha en autentisk mottaker skriver Skovholt (2014), slik at eleven kan tilpasse teksten til denne; enten det er læreren som skal vurdere, eller om det er lesere av en skoleavis, eller medelever i klasserommet. Anna-Malin Karlsson (1997) delte en klasse opp i to. Den ene delen svarte på et leserbrev fra et ungdomsblad, mens den andre delen av klassen svarte på oppgaven som en del av en skoleoppgave. De elevene som hadde en autentisk mottaker (leserbrevet) svarte innenfor sjangeren og teksten deres var velskrevet (Karlsson (1997) i Kvistad & Otnes, 2019, s. 102). I skrivesituasjonen ovenfor ser vi at elevene endrer skrivemåte når de får en autentisk mottaker. Derfor bør mottaker av teksten klargjøres for eleven i forkant av skriveprosessen.

Formålet med en tekst vil alltid være varierende, fordi det kommer an på hva som skal formidles og hvem som er mottakeren av teksten. Alle vil si seg enig i at det er radikale forskjeller på en satirisk kronikk publisert i Dagbladet og en rapport innenfor helsetjenesten. Smidt (2013) trekker frem at elevene alltid vil styres av faget. En tekst om «sandkorn» kan arte seg svært forskjellig i en naturfagstime og en norsktime. En naturfaglærer vil mest sannsynlig ikke sette så stor pris på en kreativ fortelling om sandkorn, derimot vil norsklæreren verdsette det. Dersom eleven ikke er klar over formålet med teksten– satt på spissen– kan hun levere en tekst til naturfaglæreren med nydelige skildringer fra Rambergstranda. Læreren har muligheten til å gi elevene former for valg som Smidt (2013) trekker frem. Eleven kan få råderett over egen tekst. Det kan gjøres ved at læreren stiller spørsmålet: «Hva vil du med teksten din?»; eller så kan læreren trekke frem hensikten med teksten og kravet til mottaker. Begge fremgangsmåtene vil sette formålet med teksten i forgrunnen. Å inspirere en elev til skrivearbeidet blir muligens enklere når eleven er klar over hvem hun skriver for og hvorfor hun skriver (Smidt, 2011, s. 18).

Lærere i norsk skole ønsker at elevene skal produsere tekster i ulike sammenhenger. Det kan variere fra å ta notater, til å skrive en fordypningsoppgave. Forskning om dette kan tyde på at lærerne ikke er så gode på å gi elevene en reell mottaker –altså en leser– foruten læreren selv

(Solheim, 2011, s. 46). I skriveopplæringen på skolen kan det derfor være et siktemål å gi elevene en autentisk skrivesituasjon, en reel funksjon og et formål. Iversen og Otnes (2016) viser til dette i boken sin. Elevers skriveunivers er i stadig forandring, derfor er de avhengige av å lære seg å navigere. Derfor må formålet med skrivingen ha en sentral plass i elevens verden, og det er læreren som har ansvaret for å sørge for det. Iversen & Otnes (2016) trekker frem at elevene må få erfaring i å skrive i ulike kontekster. De mener at elever må få tydelige rammer rundt skrivingen, slik at elevene er klar over hvilket formål teksten deres har. «Ingen tekst blir skrevet hvis det ikke er et formål med den» (Iversen, 2016, s. 17).

2.5.3 Hva er god skriveopplæring?

I skriveopplæringen ønsker vi at elevene skal ha en *indre motivasjon* i arbeidet med teksten sin. Indre motivasjon kan beskrives som at elevene har et ønske om å gjennomføre oppgaven de er satt til for å lære noe og at de kan oppleve stoffet de arbeider med som engasjerende og meningsfylt. Den *ytre motivasjon* kan drive elevene fremover i arbeidet ved for eksempel at de får ros, karakter og belønning for arbeidet. Den indre motivasjonen sammen med den ytre er det vi som lærere ønsker at elevene skal finne i skolearbeidet, slik at opplevelsen av å gå på skole blir positiv og givende. Ikke alle elever vil finne den indre motivasjonen til å ta fatt i skolearbeidet. Læreren kan hjelpe elevene til å se formålene ved å ha en indre motivasjon og internalisere verdien i det å arbeide med skolefagene (Ryan og Deci (2009) i Klemp et al., 2016, s. 102). Derfor er det essensielt at læreren som skriveopplærer arbeider med elevens engasjement. Dette kan gjøres ved å alternere former for tilnærming til skriving ved for eksempel samskriving, skriveoppvarming og oppgaveskriving.

2.5.4 Samskriving

Samforfatterskap omtaler Kverndokken (2016) som det som oppstår når flere medvirker til å ferdigstille en tekst. Det er flere enn selve forfatteren som har bidratt til å ferdigstille teksten, det kan til og med være flere forfattere per tekst som blir publisert– det er ikke en isolert prosess nødvendigvis. Både korrekturleser, billedredaktør og kanskje designer bidratt med viktige innslag før teksten publiseres. Samskriving utvikler evnen til å være kritisk til hverandres tekster, og til å gi respons på andres og egne tekster, samtidig som det skaper gode samtalearenaer om skriving. Synkront med det foregående kan det skape motivasjon og være en inkluderende arena for mange elever (Kverndokken, 2016a, s. 49–50).

Samtaler om tekst påpeker Alf Gunnar Eritsland (2008) kan bidra til elevenes utvikling av metakognisjon ved å stille hverandre spørsmål, forklare utfordringer i faget, forstå hverandres forklaringer og sammen spekulere for å skape mening. Samtale om samskriving kan øke

engasjementet hos eleven ved at de får spørre spørsmål, få svar og diskutere seg frem til hva de ønsker å ha med i teksten (Eritslund, 2008). Elever utvikler kunnskap når de snakker om en oppgavetekst, men som Eritslund (2008) nevner er det ikke nødvendigvis enkelt for elevene å samarbeide om en tekst. Elever utvikler et avansert samspill når de samarbeider om tekst. De må forhandle og løse problemer seg imellom. Å arbeide med slike konflikter kan være vellykket og utviklende i samarbeidet om skriveopplæringen, men når det blir for krevende, kan det hemmes elevenes kumulering av kunnskap (Eritslund, 2008, s. 29–33). Læreren har en sentral rolle og ansvar i dette samspillet. Læreren burde gå foran som godt eksempel ved å inkludere elevene i ulike skrivesituasjoner underveis i undervisningen. Det burde også legges til rette for samskriving i skriveoppvarming, dette kan bidra til økt skriveglede og god samhandling rundt skrijving. Skrivesenteret har mange ulike oppgaver som kan brukes i klasserommet. Jeg ønsker å trekke frem en spesiell oppgave som kan brukes på alle trinn. «Finn en feil!» (Skrivesenteret, u.å). Læreren ber elevene om å skrive ned fire ulike påstander om seg selv, tre av påstandene er sanne, mens en er usann. Elevene kan gå i grupper for å gjette hvilken av hverandres påstand som er usann. Deretter velger medeleven en av de sanne påstandene hun ønsker å høre mer om, og eleven som har kommet med påstanden skriver den utdypende historien bak påstanden (Skrivesenteret, u.å). Dette gir elevene en faktisk mottaker av teksten og skriveøvelse på en relativt uhøytidelig måte. Lærere som arbeider med samskriving på denne måten kan bidra til at elevene får økt engasjement og selvfølelse i skriveprosessen (Eritslund, 2008, s. 132).

2.5.5 Skriveoppvarming (tenkeskriving)

Alle lærere som har bedt elever om å skrive en tekst har sett at flere i klasserommet sitter og fikler med andre saker enn tastaturet. Elevene finner strategier for å «slippe» å ta tak i skriveprosessen de skal inn i. Noen spør om alt mulig, enkelte må på do, en og annen begynner å prate med naboen og enkelte later som de har begynt å skrive. Det kan være enkelt å tenke at disse elevene er late og ikke gidder å delta i skrijvingen. Læreren burde ta i betraktning at disse elevene har vansker med å komme i gang med skriveprosessen. De sliter med å få fingrene gående over tastaturet. De kjenner kanskje på press, liten motivasjon, er usikre i sin egen *skriveridentitet*. Skriveridentitet blir påvirket av skriveoppgavene elevene arbeider med hevder Roz Ivaničs. Eleven må være klar for å utvide sitt repertoar, da for eksempel skrive som en videregåendelev framfor en ungdomsskolelev. Ved å skrive som en videregåendelev blir eleven en elev på videregående (Ivaničs, 1998; Jakobsen, 2017, s. 35–36). En måte å løse opp i og ta tak i presset, motivasjonen og skriveridentiteten er at elevene

kan skrive tekster som ikke skal vurderes av læreren. I skolen møter elever prøver, skrive dager og eksamener som har fokus på prestasjonsskriving. Prestasjonsskriving er nødvendig for at elevene skal kunne formulere seg på en hensiktsmessig måte i offentligheten (Hertzberg (2011) i Skovholt, 2014, s. 30). Det er også nødvendig at elevene får mulighet til å bruke skrive utenom presentasjonsskriving. Prestasjonsskriving skal forberede elevene på å møte skriveferdigheter som er nødvendige i offentligheten (Skovholt, 2014, s. 30). I skriveoppvarming får elevene rom til å reflektere, utforske, klargjøre tanker, få ideer mens de bruker personlig språk (Skovholt, 2014, s. 30). Tekstene elevene produserer skrives for dem selv og for at de skal få fingrene gående over tastaturet. Teksten er ikke bundet av sjangerkonvensjoner eller låst av ulike krav til teksten. Dette kan virke frigjørende for skriveren. Målet med å produsere en slik tekst er at skriveren skal få ned noe i Word, at det slutføres og at det skjer raskt (Kverndokken, 2016a, s. 78).

2.5.6 Skriveoppgaver

Skriveoppgaver har fått lite fokus i bøker som tar for seg skrijving og skriveopplæringen. Det har sammenheng med formålet som jeg skriver om tidligere. Dette understreker Hildegunn Otnes (2015) i sin artikkel *Skriveoppgaver under lupen* (2015). Definisjon av skriveoppgaver kan defineres som det som holder skriveundervisningen sammen (Gardner (2008) i Otnes, 2015, s. 11). Videre har Ruth og Murphey (1988) definert skriveoppgaver som «springbrett», det fungerer som en metafor. Den metaforen skal vise til funksjonen av skriveoppgavene. Skriveoppgavene har til hensikt å hjelpe eleven i gang med skriveprosessen (Ruth & Murphey (1988) i Otnes, 2015, s. 12). Definisjonen til Otnes (2015) lyder som følger: « (...) en skriveoppgave er et fenomen som på et eller annet vis igangsetter skrijvingen av en tekst» (Otnes, 2015, s. 14). Otnes påpeker også at skriveoppgaver er noe som pålegges elevene, på grunn av ordet «oppgave», likevel er det slik at skriveoppgaven inviterer elevene til å skrive (op.cit. s,12). Skriveoppgaven, oppgaveskriving, eller oppgaveløsning er uten tvil utbredt i norsk skole. Denne formen for skrijving er integrert og en forventet del av diskursen i klasserommet (op.cit. s,15).

Veldig ofte hentes oppgavetekster fra lærebøkene og har til formål å gi mottakeren (eleven) en oppgave å svare på. Det spiller ingen rolle om oppgaven kan svares på med to setninger, eller om det kreves 500 ord. Hvordan oppgaven er utformet er sentralt i forhold til mottaker. Er oppgaven nøye planlagt med tydelige instruksjoner kan dette bidra til at eleven svarer godt på oppgaven, men er oppgaven forfattet slik at det er sprekker i formuleringen kan dette bidra til at elevene blir uengasjerte og frustrerte (op.cit.). Skriveoppgaver i skolen skal ha, med høy

oppslutning fra forskere på feltet, en reell mottaker og elevene burde skrive for noen. Det vil også være hensiktsmessig å gi elevene en form for progresjon i arbeidet med skriveoppgaver, slik at elevene vet at det de arbeider kan ha verdi i senere arbeid. Teksten skal ikke forfattes, leses av læreren og forkastes (Otnes, 2015). Prosessorientert skrivepraksis (POS) bygger på at elevene skal arbeide med tekstene i prosess for å utvikle en metakognitiv bevissthet. Fjørtoft skriver at det er viktig at elevene får tid til å skrive, slik at de får praktisere håndverket, å skrive. Han nevner videre at det er viktig å øke kunnskapen rundt skriving. Elevene trenger kunnskap om hva som er gode tekster og de ulike formene og formålene. En annen faktor Fjørtoft (2014) skriver er at man som skriveleærer bør legge til for elevenes interesser og glede, for å gi elevene motivasjon i skrivearbeidet (Fjørtoft, 2014b). Gardner (2008) i Otnes (2015) skriver at skriveaktiviteter på skolen bør være skriveaktiviteter som inviterer elevene inn i å skrive om eget liv, noe som er relevant og kjent for elevene. Forskerens mål med slike skriveoppgaver er å posisjonere elevene som kyndige og oppleve seg selv som en autoritet i egen tekst (Gardner (2008) i Otnes, 2015, s. 18).

2.6 Muntlighet

Muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal ha fokus i undervisningen hos alle lærere. Som nevnt tidligere har norskfaget et særlig ansvar for å fremme denne grunnleggende ferdigheten. Norskfaget omhandler kommunikasjon, danning, identitetsutvikling og kulturforståelse. (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Elevene skal via norskfaget få tilgang på sjangerkonvensjoner og det språklige mangfoldet i samfunnet, samt kulturens tekster. Norsk skal også bidra til å utvikle kommunikasjonen slik at elevene blir klare får å delta i demokratiske prosesser, samtidig som de mestrer lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Kverndokken (2016) påpeker at muntlige ferdigheter har kommet i skyggen av andre grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. Både skriving, lesing, regning og IKT har nasjonale sentre og sammenlignet med lesing og skriving har muntlighet vært den tapende part i forskning (Kverndokken, 2016b, s. 5). Muntlighet er et enormt fagfelt. Det omhandler å kommunisere med elever, kollegaer, rengjøringspersonell, tolke budskapet fra en politiker, lytte til legens råd og småprate med folk i butikker. Muntlighet, uansett situasjon, så innebærer det en form for samhandling med andre mennesker. Derfor kan det argumenteres for at muntlighet burde være svært sentralt i skolen. Det kan ikke og burde ikke komme i skyggen av lesing og skriving. Muntlighet er sentralt i både skrive- og leseopplæring, Kåre Kverndokken (2016) fremstiller verdien av

muntlighet som: « Muntlig kompetanse fungerer så å si som et «lim» mellom fagdisipliner (...)» (Kverndokken, 2016b, s. 6)

Communicare på latinsk er opphavet til ordet *kommunisere*, det kan oversettes til å «gjøre noe felles» (Svennevig, 2020, s. 72). I et klasserom vil det foregå mye kommunikasjon.

Kommunikasjonen foregår mellom lærer-elev eller elev-elev. I en situasjon hvor elevene har en heldagsprøve kan man se utover klasserommet og ta innover seg hvilke former for kommunikasjon som foregår –ikke nødvendigvis *intendert budskap*– noe eleven vil formidle (Svennevig, 2020, s. 73).

2.6.1 Helklassesamtalen/ helklasseundervisning

Helklasseundervisning i skolen tilsier at et sted mellom 20-30 elever sitter på plassene sine og ser opp mot en lærer som prøver å formidle fagstoffet til elevene. I helklasseundervisning er det ikke alt engasjement man kan se da det foregår endel kognitivt. Helklasseundervisning faller under et lærerstyrt undervisningsopplegg. Læreren kan i en helklasseundervisning aktivere elevene ved å stille spørsmål. En annen måte kan være at læreren kan benytte seg av en mer elevaktivisert undervisningsform og læreren kommer mer i bakgrunnen. Innenfor formidlingspedagogikken er dette muligens to ytterpunkter, der den første kan minne om pedagogikken til *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841). Han mente ifølge Imsen (2016) at gjennom en nøye planlagt undervisningsmetodikk ville elevenes appersepsjonsmasse aktiviseres, og på denne måten gjøre elevene modne til å tilegne seg det nye stoffet.

Som nevnt litt over her så kan også en helklasseundervisning inneholde en større mengde av elevaktivitet, motpolen til Herbart var kanskje John Dewey (1859-1952). Dewey fikk en rask anerkjennelse for sin aktivitetspedagogikk og ble en favoritt blant lærere ifølge Imsen (2016). Tanken på at skolen skulle være et venterom for voksenlivet var han var imot, han mente at skolen skulle være et sted der barnet hele tiden skulle være i vekst og utvikling. Han ble kjent for slagordet: *learning by doing*.

I forskning ser man at IRE-strukturen, også kjent som IRE-mønsteret – Intitiation, Response og Evaluation er mye brukt av lærere i klasserommet. Oversatt betyr det: initiering (I), svar (R) og evaluering (E). I et klasserom fungerer det så enkelt som at læreren spør, eleven svarer og læreren evaluerer svaret. Etter denne interaksjonen er dialogen over. Neste interaksjon i IRE-strukturen startes ved neste henvendelse fra læreren, den nye IRE-strukturen er uavhengig av den forrige, dette regnes ifølge Fjørtoft (2014) som en standardisert

klasseromsdialog om ikke læreren bevisst bestemmer seg for en annen tilnærming (Fjørtoft, 2014b, s. 137). IRF-strukturen – Intitiation, Response og Feedback. Oversatt betyr det: (initiering (I), svar (R) og (oppfølging). Den ene forskjellen fra IRE-strukturen til IRF-strukturen er hvordan læreren følger opp responsen fra eleven. Etter elevens respons stiller læreren eleven utdypings- eller oppfølgingsspørsmål (Jenssen et al., 2020). Slike samtalemønstre har fått kritikk for at det ikke ligner «ekte» samtaler. Det er på grunn av at læreren bruker lukkede spørsmål som kan ha et bestemt svar, skriver Blikstad-Balas og Roe (2020). I noen tilfeller kan disse formene for samtaler med elevene virke mer som en monolog fra lærerens side og læreren går videre etter mottatte svar. Men det er ikke sånn at IRE-strukturen og IRF-strukturen ikke bidrar til læring. IRE- og IRF-strukturen kan bidra til økt elevdeltakelse og fremme læring (Mercer & Dawes (2008) i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 75).

2.6.2 Monolog og dialog i klasserommet

Olga Dysthe (2005) fant ut etter å ha observert flere undervisningstimer at det som kanskje regnes som dialog mellom lærer og elev – egentlig var en monolog. Det hun observerte var at elevene hjalp læreren med å fylle ut noen ord i lærerens enetale til elevene. Dysthe kaller dette det en *monologisk undervisningsdiskurs*. I en monolog så er det avsender som har ansvaret for å drive kommunikasjonen fremover. I klasserommet så er det læreren som har ansvaret for det faglige og å drive kommunikasjonen – monologen og dialogen – fremover. Dialoger i klasserommet kan være problematiske på grunn av den asymmetriske maktrelasjonen lærer-elev. For å få til en god dialog må denne asymmetriske relasjonen settes til side.

Maktrelasjonen vil ikke forsvinne, men det kan det bidra til en mer symmetrisk relasjon. Da kan læreren invitere elevene inn i læringsprosessene. Om elevene godtar denne invitasjonen kan de selv ta over eierskapet til læringsprosessen (Alrø & Skovsmose, 2005, s. 8–9).

I boken: *Det flerstemmige klasserommet - skriving og samtale for å lære* viser Dysthe (1995) gjennom forskning at klasserommene består av mye monologisk «samtale» fra lærerne. Dysthe er ikke utelukkende negativ til det monologiske, det vil være behov for en monologisk samtale fra læreren, som ved for eksempel: introduksjon av nytt tema. Forskningen hennes fant at opptil 75% av tiden snakker læreren, mens de resterende 25% er det elevene som har interaksjoner med hverandre eller læreren (Dysthe, 1995, s. 12). Penne og Hertzberg (2017) trekker frem funn fra delprosjektet til Aukrusts: *Samtaledeltakelse i klasserommet*. Funnet stod i stil med internasjonal forskning der det viser seg at 2/3 (60%) av muntligheten i klasserommet er det læreren som står for. Et aspekt som muligens ikke stemte med

internasjonal forskning, var at elevene var passive og kom med minimal respons. Her opplevde Aukrusts at elevene kom med utfyllende svar og bidro med nye synspunkter i samtalen, kun hver femte uttalelse var minimal respons (Aukrusts (2003) i Penne & Hertzberg, 2017, s. 21–22).

2.6.3 Lytting

Lytting som forskningsfelt er det forsket på i mindre grad enn andre felt. Det kan være på bakgrunn av at det er vanskelig å «måle» lytting. Datamaterialet som kan knyttes opp mot lytteteori er ingen samlende teori og heller representert i mye ulik empiri. Det som gjerne er blitt målt i lytteteori er tester som måler hukommelsen (Otnes, 2007). Hildegunn Otnes setter spørsmålsteget ved at samtaleforskere ikke har tatt for seg lyttebegrepet i større grad, men hun trekker frem noen forskere som har tatt det opp som egen tematikk. Forskning på lesing og leseopplæring er godt etablert i samfunnet. Elevenes leseferdigheter er noe av det som anses å være det viktigste å tilegne seg som elev (Otnes, 2007, s. 88). Det kan også diskuteres om det å lese også er å lytte. Hildegunn Otnes (2007) skriver: «Det å linke til andres tekster er ikke minst en form for kommunikasjon, en dialog. Pekerne til andres tekster signaliserer respekt, interesse og oppfølgingsvilje – og hvis man strekker det langt: en form for lytting» (Otnes, 2007, s. 8).

Å kunne lese er viktig for å kunne være en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn og være en god samfunnsborger. Det samme når det gjelder lytting. Robin Alexander (2008) skriver: « (...) –listening attentively and responsively to others, framing and asking questions, (...)» (Alexander, 2008, s. 33). Han poengterer at disse grunnleggende ferdighetene er et absolutt for å være en god statsborger. For å kunne forstå, se å erfare hvordan andre mennesker i ditt sosiale miljø og i omverden har det så trenger man å kunne lytte til sine medmennesker. Samtidig kan man koble det opp mot det å være/tenke kritisk. Norsk demokrati og tilstand hviler på at samfunnsborgerne har evnen til å lytte og ta kritiske standpunkt til hva som blir sagt eller gjort.

I overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen er ikke verbet: «å lytte» representert i annet enn det som omhandler sosial læring og utvikling. Det å lytte blir faktisk kun omtalt i: «Sosial læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020) I omtalen av det å lytte står det at:

Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre

og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Dette viser tilbake til doktoravhandlingen til Hildegun Otnes og hennes observasjoner vedrørende lytting de siste ti årene og at det nå kanskje heller er knyttet til det sosiale perspektivet (Otnes, 2007, s. 89).

Videre kan vi se i forskning at publikumsrollen ikke prioriteres i enhver muntlig fremføring krever mer av publikum enn at de er stille under presentasjonen (Svenkerud, 2013). Penne (2017) og Hertzberg (2017) hevder om at erfarne kursholdere i retorikk legger fokuset på lytterrollen før de forteller om framførerrollen. «Selv den best forberedte framføring kan falle til jorden på øyeblikket hvis oppmerksomheten til publikum på en tydelig måte er vendt et annet sted, slik vi av og til så det i klasserommet» (Penne & Hertzberg, 2017, s. 23).

2.6.4 God undervisning i muntlighet

Elever er ofte gjenstand for en lærer som bruker IRE (F)-strukturen i klasserommet. Dette kan som jeg har nevnt tidligere bidra til et relativt monologisk klasserom. Forskning viser at god muntlig undervisning er at elevene er gjenstand for det dialogiske klasserommet, hvor elevenes stemme er representert i høyere grad enn lærerens. Hvorfor læreren har 60% taletid i et klasserom kan det være mange grunner til, men en grunn kan være at læreren er redd for å miste kontrollen. Det kan innebære at det elevene lærer ikke er kvalitetssjekket av fagansvarlig i klasserommet, uro for at elevene ikke får med seg alt de har behov for og kanskje en bekymring for å miste kontrollen på samtalen. Olga Dysthe (1995) fremhever i sin forskning at det kan utføres enkle grep for en lærer som er urolig for å miste kontrollen i klasserommet og har mange lærerstyrte samtaler; kortskriving med muntlig oppfølging. I stedet for at læreren er pådriveren til samtalestartere er det da elevene som har fått dette ansvaret, de har også forberedt seg ved å skrive ned de punktene elevene ønsker å formidle under samtalen. Dysthe (1995) trekker frem at dette vil hjelpe læreren å ha en relativt god kontroll på hva elevene skal samtale om. Det samme gjelder når elever skal ta notater fra en lærebok, dette kan være svært monologisk og reprodusere gjengivelser fra lærebøkene. I stedet for å gjennomføre oppgaven alene så kan elevene lese teksten for så å gå i grupper å diskutere hva de akkurat har lest, læreren kan trekke ut hovedelementer hun tenker kan være nyttige for elevene å diskutere og på denne måten «sikre» læringspotensialet, samtidig som læreren kan oppleve å ha en viss kontroll (Dysthe, 1995, s. 207).

Å arbeide med muntlighet i et klasserom kan gjøres på veldig mange måter. Dysthe (1995) skriver om autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting. For å få elevene involverte og aktive under muntlig interaksjon kan autentiske spørsmål være verdifulle. Gjennom autentiske spørsmål stiller læreren åpne spørsmål som ikke har et «fasitsvar». «I hvilket år ble *Et dukkehjem* utgitt?» (mitt eksempel) er ikke et autentisk spørsmål, dette har et fasitsvar. Likevel kan man spørre: «Hvilke grunner kan Ibsen hatt for å gi ut *Et dukkehjem* i 1879?» (mitt eksempel), dette er et autentisk spørsmål uten et fasitsvar. Beate Børresen (2016) definerer autentiske spørsmål: «*Autentiske spørsmål* er slike som ikke umiddelbart skal besvares med ett rett svar, men som krever et resonnement eller en forklaring» (Børresen, 2016, s. 96). Elevene er tvunget til å tenke gjennom, reflektere, for så å artikulere svaret. På denne måten vil elevene sine refleksjoner og artikulering bidra til økt læringstrykk (Dysthe, 1995, s. 214). Når elevene har svart på spørsmålene og vi beveger oss inn del to; opptak. Opptak er en viktig sekvens i samtalen. Læreren tar med seg det svaret eleven har avgitt tidligere inn i det neste spørsmålet som skal stilles til klassen. På denne måten får læreren elevene til å reflektere videre på elevens svar for at elevene så kan trekke dette inn i sine diskusjoner seg imellom. Det er også sentralt at elevene blir forklart hvorfor det er viktig å lytte til sine medelever. Da læreren modulerte dette fant Dysthe (2015) ut at elevene kopierte strategien og brukte det i egne gruppesamtaler. Dysthe (2015) problematiserer avslutningsvis at det var essensielt at læreren arbeider systematisk med opptak slik at det blir en naturlig progresjon og vil derfor ikke bli målløst. Derfor er det substansielt at læreren finner en balanse mellom opptak og veien videre (Dysthe, 1995, s. 215).

I den siste delen av samtalen burde læreren trekke inn elevens svar og bygge videre på det. Det kan gjøres ved å skrive det ned eller gjenta det for å vise eleven at det hun sier er av verdi for videre samtale, elevens uttalelse styrer samtalen videre, læreren forteller eleven indirekte og bekreftende at dette er noe eleven behersker. Dette kan bidra til økt motivasjon og bedret akademisk selvbilde (Børresen, 2016, s. 96). Verdsetting på et lavt nivå vil være å si: «Fint!», «Bra», «Flott» og «Godt innspill». Lav verdsetting vil kanskje være hyggelig å høre, men det har ikke en avgjørende effekt på det akademiske selvbildet, samtidig slipper læreren å være den som «alltid» har fasitsvarene (Dysthe, 1995, s. 216). For å bidra til elevenes øking av muntlighet i klasserommet må elevene erfare at det de sier er viktig og at det lyttes til av lærer og medelev. Svarene til elevene burde anerkjennes på en annen måte enn ved lav verdsetting. En siste ting som man burde trekke frem er bekymringen over at denne formen for samtale vil bli et ritual: Underliggende mål for arbeidet bør være; læring og forståelse (Dysthe 2013 i

Børresen, 2016, s. 97). Målet burde være at elevene med trygghet kan rekke opp hånden uten å måtte ha det «riktige» svaret på spørsmålet. Elevene burde kunne være i et klasserom hvor de kan uttrykke sine synspunkter i et godt og trygt miljø. Ved å benytte seg av denne strukturen– som kan justeres og brukes i ulike metoder– kan elevene få rom til å snakke fritt med tydelige rammer for samtalen. Rammer, regler, rutiner kan bidra til økt trygghet hos elevene (Børresen, 2016, s. 97). Denne formen for metodisk tilnærming til muntlighet i norskfaget støttes av grunnleggende ferdigheter i Fagfornyelsen (LK20): «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I muntlighet er det et skille mellom «muntlighet i undervisningen» og «undervisningen i muntlighet» (Haugsted (2004) i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Muntlighet i undervisningen er for eksempel den ordinære dialogen som foregår i hver norsktime som gruppediskusjoner, dialog mellom elever og læreren og det at elevene deltar i ulike helklassesamtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Det meste av kommunikasjonen som foregår i undervisningen er muntlig kommunikasjon. Det forskerne ser mindre av er «undervisning i muntlighet» (op.cit, s. 70). Blikstad- Balas og Roe (2020) hevder at forventningene til muntlig kompetanse er lave og at muntlighet burde arbeides med systematisk. Veiledning i forberedelser av muntlige fremleggelser er fraværende, og dette kan være bekymringsfullt fordi elevene får lite eller ingen mulighet til å øve på og forbedre sine muntlige ferdigheter (op.cit, s. 70).

3 Tidligere forskning

3.1 Lesing

PISA-undersøkelsen 2018 ønsket å måle hvordan det stod til med leseferdighetene til elevene som deltok i undersøkelsen. Elevene ble målt i strategier for å huske en tekst, lage et sammendrag av en tekst, metaperspektivet på tekst. I forskning viser det seg at gode lesere tar i bruk kognitive teknikker i alle tre fasene i lesing. Det deles gjerne opp i: førlesing, underveis eller etterlesing (Paris, Wasik & Turner (1991) i Frønes & Magnusson, 2020, s. 83). I disse fasene vil den gode leseren ifølge forskning overvåke egen leseprosess. Ved å overvåke leseprosessen kan leseren oppdage mangler og innsikt i oppfatningen av teksten. Gode lesere kan ta i bruk ulike strategier for å rette opp i mangler og innsikt (Baker & Brown (1984); Coiro & Dobler (2007) i Frønes & Magnusson, 2020, s. 83). For å kunne overvåke egen leseprosess kreves det metakognitiv bevissthet (Baker (2002) i Frønes & Magnusson, 2020, s. 83). Forskerne fant også ut at 17% av norske og svenske elever syntes teksten de arbeidet med var for vanskelig for dem. Dette tilsvarer ca. 1/5 av norske elever som mener at de ikke har forutsetningene til å forstå tekstene de opplever som utfordrende. Forskerne konkluderer derfor med at det vil være hensiktsmessig med tettere oppfølging av lesing og i arbeidet med å lære å lære (Magnusson & Frønes, 2020, s. 97).

Blikstad- Balas og Roe (2020) skriver om en undersøkelse gjort av Magnusson et al. (2018). 22 av 34 lærere var innom lesestrategier på en eller annen måte, de resterende 12 benyttet seg ikke direkte av begrepet eller en spesifikk strategi, men de tok for seg sjangertrekk, retoriske virkemidler i samtaler om tekst. I lesestrategier som de 22 brukte ble det registrert 16 ulike måter lærerne hjalp elevene til å fremme leseforståelse. Strategier som å memorere, visualisere og finne hensikten var de tre som forekom i mindre grad, mens skanne, foregripe og oppsummere var de tre strategiene som ble brukt i størst grad (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 26–27).

3.2 Skrivning

Appelbee og Langer (2006) i Dysthe og Hertzberg (2014) utførte en undersøkelse hvor de kartla ulike arbeidsformer i skriveopplæringen i hele USA. Når de sammenlignet empirien fant de ut at de elevene med høyest prestasjoner på skrivetester «stort sett» arbeidet med tekst i prosess foruten om i testsituasjonen. Elevene fortalte at de arbeidet på ulike måter som for eksempel: å utveksle ideer med medelever, delta i gruppearbeid for å forbedre teksten,

organisere teksten før de skrev den og skrive mer enn ett utkast og gjøre endringer. Undervisningen var rettet mot prosessene til en god tekst (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 14).

Dysthe og Hertzberg viser til en undersøkelse gjort av Andrews med flere i 2009 kan konkludere etter en sammenligning av flere effektstudier at direkte undervisning i skrivestrategier som for eksempel: idemyldring, modellering av sjanger, planlegging og vurdering og trening i å strukturere teksten. Om elevene arbeidet etter en prosesskrivingsmodell så de gode effekter hos de elevene som hadde muligheten til å planlegge skrivingen, skrive utkast, redigere og revidere og samarbeide ulike undervisningsformer som: direkte undervisning i skrivestrategier som planlegging og vurdering av tekst, idemyldring gir gode effekter (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 14).

Dysthe og Hertzberg (2014) skriver at det er helt sentralt i forhold til profesjonaliseringen i skrivearbeidet at elever får arbeide med en tekst slik at det kan bli et ferdig produkt som har fått tilbakemelding og hjelp underveis i arbeidet med teksten. De mener at det kan være hensiktsmessig å revitalisere prosessorientertskrivning ved å supplere med ny innsikt og erfaringer (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15).

Anne Holten Kvistad og Hildegunn Otnes (2019) undersøkte mottakerinstansen i skoleskriving basert på empiri fra Norm-prosjektet. Kvistad og Otnes (2019) forsket på empirien fra Norm-prosjektet. Norm-prosjektet hadde to ulike grupper som ble kalt 300-elever og 600-elever. I de to ulike gruppene hadde langt over halvparten av oppgavene de analyserte hadde en eksplisitt mottaker. Mottakeren var i stor grad innbakt i selve oppgaveformuleringen. De fant ut at det var stor variasjon og bredde i oppgavedesignet og rikelig oppfinnsomhet vedrørende mottakerperspektivet til lærerne. Elevene fikk skrive til blant annet romvesen og verdensledere. Forskerne så også at det var en økning på antall oppgaver som hadde en eksplisitt mottaker fra første til andre året, det kan forklares med at prosjektlærerne i NORM-prosjektet fikk kurs som vektla mottakerbevissthet og skjemaet de skulle fylle ut hadde det andre året en egen rubrikk med mottaker. Videre så Kvistad og Otnes (2019) at mottakerne av tekstene var i den nære sfæren til eleven, som medelever, venner, familie, men som oftest læreren. I artikkelen trekker de frem at det ikke kan være mulig å alltid gi elevene en autentisk mottaker utenfor skolekonteksten og at det vil være nødvendig å dikte opp ulike kontekster og mottakere for elevene (Kvistad & Otnes, 2019)

3.3 Muntlighet

En studie utført av Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012) undersøkte dem arbeidet med muntlighet i skolen. De kom frem til at arbeidet var i all hovedsak knyttet til forberedelse til og utøvelse av fremføringer. Under forberedelsen deltok elevene i det som kan kategoriseres som fremføringsverksteder. Denne formen for muntlighet tok opp 4/5 av den totale tiden som anvendes til å arbeide med muntlighet (Svenkerud et al., 2012).

Etter innføringen av Kompetanseløftet og de grunnleggende ferdighetene ble FIRE-prosjektet etablert for å evaluere posisjonen til muntlighet. Det ble gjennomført intervjuer og observasjoner på grunnskole og videregående nivå av Aasen et al. (2012). De kunne konkludere med at det var viss økning når det kom til prioriteringen av muntlighet i klasserommet. Men de fremhever at det var store forskjeller mellom ulike skoler på satsing og rammer rundt muntlighet. Muntlighet stod fremdeles i skyggen av lesing og skriving som grunnleggende ferdighet. Ett annet funn var at de så at elevene trengte mer støtte enn det de fikk (Aasen et al., 2012).

Lærere og skoleledelsen ble intervjuet i forbindelse med evalueringen, og muntlighet var et tema de sjelden tok opp uoppfordret. På direkte spørsmål varierte synspunktene til informantene. Noen beskrev muntlighet som et oversett felt i undervisningen, mens andre oppgav årsaksforklaringer som at muntlig kompetanse utvikles naturlig og uavhengig av systematisk øving (Aasen et al., 2012).

Sigrun Svenkerud (2013) undersøkte hvordan elevene opplevde arbeidet med muntlighet i klasserommet. Elevene bekreftet at de arbeidet i all hovedsak med muntlige fremføringer. I disse funnene har Svenkerud (2013) dokumentert at elevene arbeider med sine muntlige fremføringer i all hovedsak alene. Lærerens rolle virker å være tilretteleggere, men fraværende som veiledere, støtte og øving under arbeidet med den muntlige fremføringen rapporterer elevene. Elevene bruker hjemmemiljøet, foreldre for eksempel, for å forberede fremføringer på skolen. Videre trekker hun frem at elevene virket å ha mer innsikt i avsenderrollen enn mottakerrollen, elevene sitter stille i klasserommet, men de har ingen tydelige mål som omhandler publikumsrollen (Svenkerud, 2013). Svenkerud trekker også frem at i arbeidet med muntlighet trenger elevene å arbeide med repertoaret innenfor muntlighet, mottaker-bevissthet og lytteperspektivet. Det er store mangler i elevenes kompetanse i muntlighet sett i lys av kravene som stilles til kompetanse i muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet. I den sammenheng vil jeg trekke frem et par funn Svenkerud (2013) gjorde

seg i sin forskning. Elevenes ferdigheter i muntlighet handlet først og fremst om kroppsspråket og stemmebruken i sammenheng med fremføringer. Elevene visste at de ikke skulle lese rett fra manus, ikke virke nervøse ved å plukke på arket, de skulle bruke høy og tydelig stemme, og ikke snakke for fort. Kort oppsummert, eleven skulle virke trygg, selvsikker, autentisk og engasjert. Det elevene ikke hadde innsikt i var tilhørerne i publikum. Elevene var høflige og lyttet til hverandre, men elevene var nødvendigvis ikke interesserte i hva som ble formidlet (Svenkerud, 2013, s. 11). Denne formen for usikkerhet rundt lytterollen finner vi igjen i en nyere studie utført i 2018 av masterstudenten Anne Marte Jordet Stensrud (2018) som undersøkte lytteroller med materialet fra LISA-studien. Hun fant ut at lytterollene og lytteforventningene til elevene var vage, uoversiktlig og splitta. Et spennende funn var at hun fant ut av lærerne ikke benyttet seg av muligheten til å knytte lytting opp mot muntlighet under fremføringer og at det ikke var noen tydelige lyttebestillinger til elevene (Stensrud, 2018, s. 94).

I 2020 ble *Muntlige tekster i klasserommet* utgitt i tredje utgave av forskerne Sylvi Penne, Frøydis Hertzberg og Marit Skarbø Solem (2020). Boken er utgitt i fjor, men det finnes ikke mye nyere forskning enn hva jeg tidligere har skrevet om i dette kapittelet. Jeg kan trekke frem Klette mfl. (2018) i Penne et al. (2020) at elevene får mange muligheter til å ytre seg i øktene, og dette oppmuntres av lærerne (Klette mfl. (2018) i Penne et al., 2020, s. 20). Selv om nyere forskning på feltet er magert trekker forskerne frem lærdommen som kan trekkes ut av forskningen. Ifølge Siljan studien (2017) i Penne et al. (2020) er det mangler rundt mottakerperspektivet. Elevene rapporterer at lærerne har vært innom tematikken. Det som vektlegges er å sitte i ro, lytte og ikke være til forstyrrelser for de som fremfører. Lytteperspektivet er ikke innarbeidet i muntlighet. Elevene virker ikke å ha en forståelse av at begrepet lytting er en essensielt del av begrepet muntlighet (Siljan (2017) i Penne et al., 2020, s. 78). Selv om forskningen er mager, er det lærdom som kan trekkes ut av dem. Et element av muntlighet er hvordan lærerne responderer på fremføringer. Grunnen til at det i all hovedsak er positive og oppmuntrende tilbakemeldinger på fremføringer er fordi at lærerne gruer seg til å gi konstruktive tilbakemeldinger på grunn av at det kan være ekstremt sårbart for eleven å ha en fremføring. Derfor trekker forskerne frem at det er særs viktig å ha deskriptive og helt klare kriterier for elevene å følge (Penne et al., 2020, s. 21). Det siste forskerne trekker frem er hvordan lærere kan utvikle repertoaret i muntligeøvelser. Det kan for eksempel være i form av rollekort hvor elevene arbeider med å forberede meninger de skal forsvare. De trekker også frem at sjenansen for å stå foran klassen kan arbeides med ved at det

kan fremføres i smågrupper flere ganger før den faktiske fremføringen. En siste ting lærere kan arbeide med er å lage verksted hvor elevene arbeider med å snakke sammenhengende i flere minutter om et tema uten manus (op.cit.).

4 Metode

4.1 Forskningsprosedyre

Intervjuene av alle mine fire informanter ble gjennomført i perioden av august 2020-februar 2021. Det ble spredningen i tid fordi det var vanskelig å få tak i informanter som hadde vært norsklærere på yrkesfag i en periode med nedstengning. I starten av prosjektet ønsket jeg informanter som hadde arbeidet i den første perioden med nedstengning fra mars 2020. Det lot seg ikke gjennomføre, så jeg utvidet tiden til vår og høst semesteret 2020. Det kan i retrospekt ha vært en god ide, da informantene beskrev ulike erfaringer fra vår- og høstsemesteret. Hadde jeg intervjuet informantene kun under den første perioden med nedstengning tror jeg at svarene ville vært noe ulike de svarene jeg fikk senere. Ulempen med at intervjuet kom etter sommerferien kan være at deres opplevelser og erfaringer ble farget av ettertiden, eller at de ikke husket så godt deres opplevelse av hvordan situasjonen var der og da. Intervjuene opplevde jeg som åpne og at samtalen var lett å holde i gang. Informantene snakket nokså fritt, likevel fungerte intervjuguiden som en ramme i alle intervjuene. Intervjuene varte ca. 60 minutter. I ettertid fant jeg ut at jeg trengte å supplere intervjuene mine med et spørreskjema som kunne bidra til å bygge opp under min problemstilling.

4.2 Utvalg av informanter

Ved utvalget av informanter var det ønskelig å ha en bredde vedrørende alder og kjønn. Det ideelle hadde vært å få to menn og to kvinner, og en relativt nyutdannet og en erfaren lærer fra hver kategori. Det ville gitt en god bredde i erfaringene til informantene. Det viste seg at å få tak i informanter til denne masteren, skulle bli vanskelig. Kravet var at de måtte være aktive norsklærere på yrkesfag under koronatiden vår/høst 2020. Mange lærere var også opptatt med å forberede undervisning for sine elever til neste smittebølge.

Menn har vært i fåtall. Kvinner var dominerende i antall. Derfor måtte jeg akseptere at utvalget mitt ble bestående av kun kvinner. Avgjørelsen på at det kun ble kvinnelige informanter ble tatt allerede i november. Informantenes erfaringsbredde er ivaretatt, da de har vært yrkesaktive i fem til tretti år.

Fremgangsmåten min for å skaffe informanter har vært å henvende meg til tidligere praksislærere, medstudenter og kjente som har henvist meg videre. De som har henvist har ikke fått bekreftelse på om deres tips om informantene ble med i min studie. Dette er fordi det er essensielt å beholde anonymiteten på informantene. De fikk informasjonsskriv (vedlegg 1)

fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og ble opplyst om deres rettigheter som informant. Videre signerte de et samtykkeskjema som fulgte retningslinjene som var godkjent av NSD.

Intervjuer er alltid en prøvelse for intervjueren. Monica Dalen (2019) trekker frem nødvendigheten av prøveintervjuer slik at man kan teste seg som intervjuer og foreta ulike endringer slik at man er forberedt på intervjusituasjonen (Dalen, 2013, s. 30). Jeg gjennomførte et slikt prøveintervju og det viste seg å være nyttig. Dette var også en god anledning til å teste ut diktafonene til Nettskjema fra Universitetet i Oslo. Jeg fikk testet ut intervjuguiden slik at jeg kunne avgjøre hvordan jeg best kunne tilpasse spørsmålene. Prøveintervjuet var nødvendig for å teste ut mine ferdigheter som intervjuer.

Grunnet høyt smittetrykk og tilsvarende restriksjoner måtte det finnes en arena for intervjuet hvor retningslinjer fra staten kunne følges. Det var ikke anbefalt å møte andre enn de man anså som egen kohort. Jeg kunne derfor ikke møte informantene personlig, derimot møttes vi på Teams. Teams er et verktøy publisert av Microsoft Office 365. Plattformen er utstyrt med muligheten for kontakt gjennom onlinetelefon og/eller videosamtale. I Teams er det gode muligheter for å dele skjerm, chatte og dele ulike filer. Under intervjuet hadde både informant og intervjuer på kamera, slik at det ble et intervjuformat som var tilnærmet likt et personlig møte.

4.3 Semistrukturert intervju

Hensikten med å velge semistrukturert intervju var å få innsikt i informantenes ulike perspektiver og erfaringer. Fremgangsmåten ville sette meg i direkte kontakt med informantene, og underveis kunne jeg åpne for oppfølgingsspørsmål, utdype og rette opp i eventuelle misforståelser. Kvale og Brinkmann (2009) definerer semistrukturert intervju som: «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Ved å velge en slik metode ønsket jeg å oppnå en viss symmetrisk relasjon overfor informantene.

Det kvalitative semistrukturerte intervjuformatet kan bidra til at man som forsker skaper og opprettholder samspillet og relasjonen mellom forsker og informant hevder Steinar Kvale i *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2009). Det sentrale er at forskeren har satt av god tid, og er villig til å forstå intervjupersonenes hverdag, ut fra deres perspektiv, selv om samtalen inngår i et profesjonelt intervju med en bestemt spørreteknikk og metode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43–51). Som forsker burde man velge en tilnæringsmetode som gir økt

tillitt til forskeren. Tilnæringsmetoden burde være slik at intervjuobjektet opplever at forskeren virkelig viser interesse for samtalen gjennom det non-verbale og den verbale kommunikasjonen. I et kvalitativt intervju søker man opplevelsen av det daglige. Samtidig stiller intervjueren oppfølgingsspørsmål og avklarings spørsmål for å ha integritet med intervjugaiden og forskningsintervjuet. Det kvalitative intervjuet skiller seg fra det kvantitative gjennom å akkumulere kunnskap som ikke kan rapporteres gjennom skjemaer eller telling (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43–51). I det kvalitative semistrukturerte intervjuet har forskeren allerede etablert en intervjugaid, likevel vil det være hensiktsmessig for forskeren å være åpen for at ny tematikk kan introduseres av begge parter underveis i intervjuet og på den måten opprettholde pendlingen mellom induksjon og deduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

4.4 Spørreskjema

I forskning kan det være hensiktsmessig å ha med en supplerende metode slik at man kan få svar på utdypende spørsmål man sitter igjen med etter at intervjuene av informantene er gjennomført. I mitt tilfelle trengte jeg utdypende svar for å spisse prosjektet opp mot grunnleggende ferdigheter. Derfor utformet jeg et spørreskjema som informantene fikk tilsendt via e-post (vedlegg: 5). Et strukturert intervju, er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) et intervju som har utformet spørsmålene på forhånd, spørsmålene er faste og kan ikke endres av hverken forskeren eller respondentene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Grønmo (2016) påpeker at forberedelsen til innsamlingen burde være nøye planlagt da spørsmålene ikke kan endres underveis. Spørsmålene bør også være overkommelig for informantene slik at motivasjonen for å svare etterrettelig blir opprettholdt. I et spørreskjema må man være særlig bevisst på om man skal ha åpne eller lukkede spørsmål. Åpne spørsmål gir rom for at informantene kan svare hva de måtte ønske, mens lukkede spørsmål gir faste svaralternativer og har ikke rom for utdypning (Grønmo, 2016, s. 193). Spørsmålene jeg stilte mine informanter var for å utdype svarene de allerede hadde gitt meg under det semistrukturerte intervjuet. Derfor utarbeidet jeg åpne spørsmål til informantene som kunne bidra til at jeg kom nærmere svar på min problemstilling.

4.5 Intervjugaid og supplerende metode; spørreskjema

Ved bruk av kvalitativ metode og intervju ønsket jeg å få frem informantenes perspektiv og opplevelse av lærersituasjon i koronatiden. Monica Dalen (2011) trekker frem at et kvalitativt intervju kan bidra til at man som forsker kommer i nær kontakt med intervjuobjektet og deres opplevelser. Intervjugaiden (vedlegg: 2) min har tre hovedbolker som inneholder ulike antall

underspørsmål slik at jeg kunne få et bredt perspektiv på situasjonen lærerne stod i, for så senere å snevre det inn til de mest konkrete funnene. Intervjugaiden ble bygd opp slik:

- «Fravær og tilstedeværelse» (5 underspørsmål)
- «Myndigheten, skoleledelse og kollegaer» (5 underspørsmål)
- «Det digitale klasserommet» (15 underspørsmål)

Utgangspunktet for utformingen av intervjugaiden var mine egne opplevelser som onlinelærere i norsk på yrkesfag. Intervjugaiden fungerte som et lite manus slik at jeg forsikret meg om at hovedspørsmålene var like for alle informantene, men det var muligheter for ulike oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Tidlig i utformingen av intervjugaiden inkluderte jeg ulike aspekter ved undervisning som: klasseledelse, relasjonsarbeid, it-kunnskaper og tidsaspektet.

Supplerende metode; spørreskjema, ble utformet i samarbeid med veiledere. Spørreskjema inneholdt fire bolker:

- «Oppstart» (1 spørsmål)
- «Leseopplæring» (2 spørsmål)
- «Skriveopplæring» (3 spørsmål)
- «Muntlighet» (4 spørsmål)

Utformingen av spørreskjema var for å spisse mot problemstillingen. Jeg ønsket å få utdypende svar fra informantene slik at jeg kunne få tydeligere frem deres arbeid med grunnleggende ferdigheter som onlinelærere.

4.6 utfordringer og etiske betraktninger

Ved å benytte seg av kvalitativ metode kan man møte på spesielle utfordringer, ifølge Dalen (2013). Først og fremst er det sentralt at kommunikasjonen mellom intervjuer og informant er optimal. Dersom det er vanskeligheter i kommunikasjonen gjelder det å rette opp i dette snarest så det ikke påvirker informasjonsutvekslingen. Problemene kan i all hovedsak tilknyttes etiske og metodiske utfordringer, spesielt om området man vil forske på er lite og at informantene dermed kan være enkle å identifisere. Dette kan være problematisk da det kan bli konsekvenser for informantene vedrørende informasjonen som er delt, kanskje det ikke er sosialt akseptert, eller at kollegaer og ledere ikke ønsket at akkurat den informasjonen skulle bli offentlig. Derfor er det særs viktig at forskeren har tydelig mål og intensjon med det

konkrete forskningsprosjektet, slik at det kan hindre uheldige reaksjoner og konsekvenser for informantene i ettertid (Dalen, 2013, s. 19).

Solidaritet fra forskerens side kan gi et metodeproblem, spesielt om forskeren har valgt et tema som hun er berørt av. Da dette kan påvirke hvordan forskeren tolker og formidler data. Det kan være en konflikt for forskeren å vite hva som skal legges frem og hva som kan holdes tilbake. Samtidig må det som formidles nedskrives slik at det ikke kan skade informanten samtidig som at informantens svar kommer tydelig frem. Videre må fortolkningen være i tråd med informantens utsagn. Forholdet mellom forsker og informant er en asymmetrisk maktrelasjon. En asymmetrisk maktrelasjon består i at forskeren har vitenskapelig kompetanse og ved at det er intervjueren som bestemmer tema, stiller spørsmål og bestemmer hvilke svar hun vil følge opp. Samtidig vil jeg trekke frem at det er en enveisdialog og at den som intervjuer kan føre en manipulerende dialog. Derfor er det sentralt at forskeren er observant i sin rolle som intervjuer og anerkjenner maktforholdet mellom seg selv og sine informanter (Dalen, 2013, s. 20–21).

I forkant av intervjuene mottok informantene en e-post med informasjon om prosjektet som ble fulgt opp med en telefonsamtale om veien videre. Ønsket var at informantene skulle oppleve prosjektet som transparent, slik at de kunne føle seg trygge og komfortable med informasjonen de delte. Via et samtykkeskjema (vedlegg 1) fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble informantene opplyst om sine rettigheter vedrørende mulighet for avmeldingen av prosjektet og at deres anonymitet ble ivaretatt (NSD, 2001). Loven om personopplysning ble innført i 2001 og medførte at alle prosjekter som inneholder personopplysninger og foregår digitalt har meldeplikt. Videre fikk informantene informasjon om at intervjuet fulgte retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora (NESH) som ble etablert i 1990 (NESH, 1990) og har utviklet etiske retningslinjer innenfor forskning. Ifølge forskningsetiske rammevilkår skal forskeren unngå å bruke forskningen slik at den kan skade eller true menneskeverdet. «Forskningen kan fremme menneskeverd, men også true det. Forskeren må derfor vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen, og når forskningsresultatene blir formidlet og publisert.» (NESH, 2018).

Informasjonen informantene mottok virket å bidra til å gjøre dem komfortable under intervjuene. Intervjuet ble innledet ved at jeg som intervjuer ga generell informasjon om meg selv, studiested og bakgrunn for valg av tematikk. Informantene fikk dernest informasjon om hvordan intervjuet kom til å arte seg. Det første som ble opplyst var hvor lang tid intervjuet

ville ta, at det ville ta ca. en time, og at de ville motta spørsmålene på forhånd. Det at informanter mottar intervju spørsmålene på forhånd det kan ha bidratt til en økt trygghet hos informantene. I intervjuguiden kom det ingen overraskende spørsmål, det anså jeg som hensiktsmessig for at dialogen mellom intervjuer og informant kunne bli så transparent som mulig. Informantene virket ikke å ha problemer med å være ærlige og direkte i svarene de ga meg. Ulike begrensninger vil alltid være til stede i et intervju, hevder Sigmund Grønmo (2016). Kommunikasjonen mellom intervjuer og informant kan bære preg av misforståelser og intervjueren kan mistolke informasjonen som kommer frem under intervjuet. For å unngå denne situasjonen er det viktig å etablere en god kommunikasjonssituasjon før og under intervjuet (Grønmo, 2016, s. 172).

Selv om jeg opplevde at informantene var åpne og ærlige måtte jeg uansett regne med feilmarginer. Som intervjuer hadde jeg også et spesielt ansvar for hvordan spørsmålene ble formulert og stilt. Grønmo (2016) mener at forskeren må være våken og bevisst i sin egen fremtoning slik at det ikke oppleves som at intervjuer provoserer eller stimulerer informantene i den ene eller andre retning. Dette er særs viktig i forhold til om intervju spørsmålene oppfattes som ledende, noe som kan gi informantene en indikasjon på at intervjuer ønsker et bestemt svar (Grønmo, 2016, s. 172). Videre trekker Grønmo (2016) frem informantens oppfatninger vil påvirkes av tidsperspektivet. Dette problemet blir større jo mer tid som har gått. Et annet poeng er informantens fremstilling av seg selv. Fremstillingen kan påvirke svarene da tematikken kan være belastende eller avvike fra dominerende sosiale normer (Grønmo, 2016, s. 173). Dette kan være en feilkilde i mitt prosjekt da min rolle som student og lærer i perioden intervjuene fant sted. Det kan ha fått informant til å anta at jeg satt med «de rette svarene» og derfor kan ha virket truende på informant. Dette kan ha ført til at informantene har svart selektivt og «strategisk». May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) trekker frem at informanter kan velge å utelate et visst svar og i noen tilfeller lyve slik at svarene «passer» innenfor de aksepterte normene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Ett tredje poeng kan være at informanten ønsker å fremstille seg selv i et gunstig lys. Slike feilkilder kan være vanskelig for intervjuer å oppdage, men intervjuer kan stille ulike oppfølgingsspørsmål slik at informanten må utdype svarene sine (Grønmo, 2016, s. 173). Disse fallgruvne vil være umulige å unngå, derfor er det særs viktig å ha med seg muligheten for feilkilder inn i tolkningen av datamaterialet (op.cit, s. 173). Under mine intervjuer benyttet jeg meg av ulike fagbegreper som kunne forstås på ulike måter. Fagbegreper i norsdidaktikk var ferske for meg, da jeg var under

utdanning. Informantene brukte nødvendigvis ikke disse i hverdagspråket. I og med at intervjuene foregikk over nett har jeg som forsker ikke fått med alt det non-verbale og det kan svekke tolkningen min av informantenes svar. Det er også viktig å trekke frem at respondentene hadde hatt en sommerferie før de ble intervjuet.

4.7 Reliabilitet og validitet

4.8 Reliabilitet

Reliabilitet referer til datamaterialets pålitelighet. Ifølge Sigmund Grønmo (2016) betyr høy reliabilitet at samme undersøkelse vil gi samme svar, om og om igjen i ulike perioder.

Reliabiliteten er høyere jo større samsvar det er mellom undersøkelsene. Dette er en vanlig måte å måle reliabilitet på i kvantitative forskningsundersøkelser (Grønmo, 2016, s. 241). I en kvalitativ undersøkelse er det ikke mulig å måle reliabiliteten ut fra de samme måleinstrumenter på bakgrunn av at innsamlingen er mindre strukturert og inkludere analyse og tolkning. Mitt prosjekt tar utgangspunkt i fenomenologi, jeg kan kun si noe om denne spesifikke situasjonen, funnene kan ha overføringsverdi, men det kan ikke generaliseres. Mitt prosjekt er av kvalitativ art og jeg vil derfor benytte meg av begrepet troverdighet i denne sammenheng. Troverdighet viser til, ifølge Grønmo (2016), at forskerens data er basert på faktiske forhold og ikke tilfeldigheter og forskerens subjektive meninger. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) sier at forskeren må vise evne til å reflektere over sin påvirkning ved å ta sin egen subjektivitet under lupen. Det er sentralt at forskeren utvikler et metablikk på egen rolle. Videre bør forskningen være åpen slik at andre kan reflektere over den, sier Postholm og Jacobsen (2018). Det bør foreligge en refleksjon over relasjonen mellom forsker og informant. I hvilken kontekst ble datamaterialet samlet inn? Hvem har deltatt og hvem har ikke deltatt i undersøkelsen? Har forskeren registrert det viktige under intervjuene? (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224–228). Disse kritiske spørsmålene og dette kritiske blikket vil bidra til at forskningsprosessen blir tilgjengelig, synlig og får høy troverdighet. Mitt prosjekt er inspirert ut ifra mine egne erfaringer i min praksis som norsklærer på yrkesfag under pandemien. Intervjuspørsmålene vil derfor bære preg av mine erfaringer i det digitale klasserommet. Derfor ble intervjuspørsmålene mine revidert i flere omganger slik at spørsmålene jeg stilte ble så nøytrale som mulig. Det vil si at jeg ikke ønsket at min personlige mening skulle farge spørsmålene jeg sendte til mine informanter. Mine foregående tanker og selvopplevd situasjon kan ha bidratt til en forutinntatthet under intervjuene. Jeg kan ha formidlet mine holdninger verbalt og non-verbalt til ulike spørsmål under intervjuet. Etter at informantene ble intervjuet fant jeg ut at jeg måtte sende ut spørsmål

i et spørreskjema til informantene. Jeg måtte justere fremgangsmåten i forskningsprosjektet for å få en utdypning av spørsmålene som leder opp til min problemstilling. Dette var fallgruver jeg var klar over tidlig i prosessen. Slik spørsmålene ble vil jeg tro at om en annen forsker tok i bruk intervjuguiden ville de primære funnene blitt tilnærmet like.

4.9 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig datainnsamlingen er for problemstillingen ifølge Grønmo (2016). Validiteten øker i tråd med i hvor stor grad datainnsamlingen svarer på forskerens intensjoner. Et prosjekt med en datainnsamling som er lite treffende for problemstillingen har lav validitet. Postholm og Jacobsen (2018) deler begrepet i to, indre og ytre validitet. De bruker begrepet gyldighet om indre validitet og begrepet overførbarhet om ytre validitet. Dette på bakgrunn av at begrepene først oppstod i kvalitativ forskning. Gyldighet ser først og fremst på hvor stort samsvar det er mellom virkeligheten og studiet, samt begreper og teorier benyttet for å gjengi virkeligheten i det vi analyserer. Overførbarhet forteller noe om hvorvidt funnene i prosjektet kan generaliseres hevder Postholm og Jacobsen (2018). Et annet aspekt ved gyldighet er hvorvidt vi har kvalifikasjoner til å uttale oss om studien vi har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Grønmo (2016) har trukket frem flere forutsetninger for god datakvalitet. Gyldigheten i prosjektet er relatert til utvelging av enheter og type informasjon. Videre legger han vekt på at forberedelsene til datainnsamlingen er sentral i forhold til fokus, tema, utfordring av opplegget og valg av opptaksutstyr. Forskerens drøfting er også et sentralt aspekt, det er viktig at drøftingen er logisk og nyttig for feltet. Viktige prinsipper er forskerens forpliktelse til sannheten og vurderingen av hvilken informasjon som har høyest relevans (Grønmo, 2016, s. 242). I arbeidet med mitt prosjekt har jeg tatt sikte på å få frem de mest aktuelle funnene fra forskningen. Det vil likevel alltid være en subjektiv oppfattelse av hva som har høyest relevans for feltet. I et slikt prosjekt føler man alltid at man kunne brukt mer tid på det. Det er alltid noe som kan fikses, endres eller skrives om for å få frem funnene på en mer hensiktsmessig måte. I forskningen min etterstreber jeg også å formidle informantenes informasjon etterrettelig. Yrkesfag og norsklærere på yrkesfag har gjennom min studietid vært min prioritering i ulike prosjekter. Mitt ønske gjennom tiden som student har vært å bidra til forskningen rundt undervisning på yrkesfag. Denne forkjærligheten kan ha gitt en skjevhet i min analyse av funnene. Derfor har jeg hatt flere diskusjoner med veiledere og medstudenter for å luke ut ulike skjevheter. I min undersøkelse har jeg kun fire informanter, så funnene kan ikke generaliseres. Derimot mener jeg at funnene mine kan være gjenkjennbare for mange lærere som var yrkesaktive i perioden med nedstengning.

5 Empiri

Analysen av datamaterialet startet umiddelbart etter det første ordet var sagt i det første intervjuet. Prosjektet og intervjuprosessen har vært en kontinuerlig prosess som har foregått hver eneste dag i et år. Det startet med intervjuene, etter intervjuene skrev jeg ned det informantene hadde formidlet. I denne prosessen har det vært en veksling mellom tanker, empiri, skriving og resonans av teori. I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra empirien jeg mener kan bidra til å svare på problemstillingen.

5.1 Transkripsjon

Semistrukturert intervju er en samtalesituasjon mellom intervjuer og intervjuobjektene. I disse intervjuene kan man velge ulike tilnæringsmetoder. Man kan ta notater underveis i intervjuet og lyd- eller filmopptak av samtalesituasjonen. Etter intervjuet er det ifølge Tholander og Cekaite (2015) i Postholm og Jacobsen (2018) anbefalt at intervjueren lytter til intervjuene flere ganger og transkriberer dem slik at man kan gjøre nye oppdagelser og analysere ytringene. Hensikten til forsker er å forstå ytringene til intervjuobjektene og ikke være moralpoliti. Videre forklarer de at det ikke er intervjuers oppgave å undre seg over hva som foregår i deltagerne eller vurdere utsagnene opp mot virkeligheten (Tholander & Cekaite (2015) i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 164). I mitt prosjekt er det ikke språklig interaksjon som er gjenstand for analysen. Det er derimot å få en forståelse av hvordan informantene opplevde det å arbeide med lesing, skriving og muntlighet i online-undervisning fremfor å arbeide i klasserommet. En oversettelse fra talespråk til skriftspråk kan kun etterligne intervjusamtalen, det skriftlige vil aldri helt kunne gjengi den muntlige samtalen. Siden intervjusamtalen foregikk over nett, mistet jeg en del av informantens non-verbale kommunikasjon. Ved å oversette talespråket til skriftspråk forsvinner også det non-verbale. Jeg har ikke transkribert ord for ord, men jeg har laget et skjema per informant (vedlegg: 3 & 4) hvor jeg har notert ned svarene relativt likt svarene til informantene ved siden av spørsmålene i intervjugaiden.

Før intervjuene hadde jeg ferdigstilt skjema i Word hvor jeg skulle skrive inn intervjusvarene. Rett etter hvert intervju gikk jeg gjennom opptaket og skrev inn svarene i tabellen. Selv om jeg ikke transkriberte ordrett, har jeg tilstrebet å komme så nær som mulig poengene og essensen av hva informantene formidlet. Der jeg opplevde at jeg trengte oppfølgingsspørsmål, brukte jeg fargekoden: cyan, slik at jeg lett kunne se hvor jeg måtte få utdypet informasjon fra informantene. Videre markerte jeg funn i lesing (gult), skriving (lilla) og muntlighet (rød) og

skrev ut funnene i et nytt dokument. I dokumentet skrev jeg ned informantens svar under kategoriene, lesing, skriving og muntlighet.

I undersøkelsen min er det lærernes utsagn som er materialet for min analyse. I innsamlingen av kvalitativ forskningsdata bør man ifølge Kvale og Brinkmann (2009) stille spørsmål til materialet for så å rekapitulere svarene på en forståelig, systematisk og relevant måte. For å få en god oversikt og forståelse av datamaterialet leste jeg over intervjuene flere ganger og utførte individuelle analyser av hvert intervju. Før jeg gikk i gang med å analysere funnene, forsøkte jeg å sette min egen forforståelse til side slik at jeg kunne være mest mulig åpen under analysen. Ved å lese datamaterialet flere ganger så kunne jeg noterte ned ulike temaer som ble gjentatt flere ganger og som kunne være med på å kaste lys over problemstillingen min.

6 Analyse av funn

I analysen vil jeg ta for meg hver informant, Alba (informant 1), Bea (informant 2), Camela (informant 3) og Dina (informant 4) og beskrive hovedfunnene mine innen lesing (gult), skriving (lilla) og muntlighet (rødt). I analysen min trekker jeg sammen svarene fra de semistrukturerte intervjuene og spørreundersøkelsene informantene fikk tilsendt i ettertid. Sammendragene av svarene håper jeg kan gi et tydelig bilde av funnene i mitt prosjekt.

6.1 Lesing

6.1.1 Informant 1: Alba

Alba fortalte at hun brukte PowerPoint i undervisningen med elevene sine.. Elevene måtte lese på PowerPointen for å få med seg hva hun ønsket å meddele. Hun trekker også frem at hun brukte læreboka i mindre grad etter 12 mars. Hun foretrakk NDLA og benyttet seg av sjansen til å bruke det forlagene la ut gratis. Hun trekker også frem at hun i vanlig klasseromssammenheng pleide å lese høyt for elevene, dette ble ikke gjennomført under tiden med hjemmeskole. Hun begrunnet dette med at hun syntes det ble rart i sammenheng med Teams. «Det å lese en tekst for elevene gjorde jeg heller ikke. Det ble veldig rart på Teams. Når man leser for noen, så er man avhengig av et publikum slik at man kan se når man bør gjøre lesestopp. Dette fungerte ikke på Teams, da jeg kun så sorte skjjermer».

Et av de spennende funnene i intervjuet med Alba er måten hun tilnærmer seg tekst sammen med elevene på. Det er viktig for Alba at elevene lærer kritisk tilnærming til tekst, spesielt de tekstene elevene blir utsatt for i vår tid. Hun beskriver at hun arbeider med førlesing og forklarer begreper, ofte ved hjelp av PowerPoint. Hun gir elevene refleksjonsspørsmål underveis knyttet til fagbegreper, tema og innhold som elevene får muligheten til å svare på skriftlig, alene, med sidemannen eller i en helklassesamtale. Når det gjelder underlesing forteller hun at hun i klasserommet gjerne leser teksten høyt for klassen med innlagte lesestopp, men dette stoppet opp når hun underviste online. Dette markerer jeg som et spennende funn. Informanten utdyper videre at hun i større grad ble bevisst på å finne tekster som var digitale og som hadde lesestøtte. I etterlesingsfasen gir hun elevene ulike oppgaver knyttet til teksten de har lest, skriftlig eller muntlig.

6.1.2 Informant 2: Bea

Bea aktiverer elevene med spørsmål gjennom chatten. Elevene må lese i chatten for å kunne svare, samt hun viser til at hun prøvde å bruke PowerPoint som elevene kunne lese mens læreren snakket. Bea utdyper hvordan hun arbeidet med lesing i spørreundersøkelsen. Primært

ga hun elevene hjemmelekse i lesing. Deretter arbeidet de sammen med teksten online. Bea spurte elevene om hva de syntes om teksten, om de fant noen begreper eller ord de ikke forstod og ga elevene rom for å dele deres synspunkter om teksten før de gikk i gang med kapittelet sammen. Hun gikk gjennom leseleksen som en ren forelesning for elevene. Etter forelesningen fikk elevene arbeide med oppgaver knyttet til teksten alene i starten, men så gikk hun over til mer gruppearbeid utover våren. Hun påpeker at på skolen ville hun latt elevene arbeide med teksten på skolen og ikke som lekse, med andre ord brukt tiden på teksten sammen med elevene.

6.1.3 Informant 3: Camela

Camela skriver i spørreskjema at hun arbeidet med BISON-blikk i førlesing, eller at elevene så på bilder og overskrifter i teksten. Hun spurte også hva elevene kunne om tematikken før de gikk i gang med lesingen. I underlesing brukte hun PowerPoint som hadde fokus på det viktigste innholdet i kapittelet. Grunnen til at hun brukte PowerPoint var at hun ønsket å lage en form for struktur for elevene, og hun varierte med repetisjonsspørsmål fra boka eller spørsmål hun selv hadde laget. I etterlesing brukte hun quiz og loggskrivning for å se hva elevene hadde fått med seg av innholdet. Informanten sier også at leseopplæringen ikke forandret seg fra det ordinære klasserommet til online-undervisning.

6.1.4 Informant 4: Dina

Fagbokforlaget var det verktøyet Dina brukte i sin undervisning for å hjelpe elevene til en tilnærming til lesing og sjangerlære. Leseverktøyet var lagt opp pedagogisk så hun fulgte læringsstien der. Elevene fikk dette tilgjengelig før økten. Dina leste teksten høyt for elevene. Dina forteller at hun alltid begynner med førlesing. Under førlesing ga hun elevene spørsmål hun selv hadde forfattet eller de arbeidet med BISON-blikk, tankekart, produsering av korte tekster, individuelt eller i grupper. Eventuelt arbeidet de i grupper med tanker og refleksjoner om hva elevene tenkte om tematikken i tekster. I underlesingsfasen kunne Dina ha høytlesing mens elevene fulgte teksten individuelt, elevene kunne lese sammen i grupper eller så brukte hun lydbok. Ved bruk av lydbok inviterte hun elevene til å bruke mobilen sin slik at de kunne gå seg en liten tur ut mens de hørte på. Under lesingen praktiserte hun lesestopp hvor hun ga elevene spørsmål i chatten og/eller åpne spørsmål i selve møtet. Et spennende funn er hvordan Dina arbeidet i etterlesing, hun gjennomførte en felles oppsummering, men så varierte hun med IGP-metoden (individuelt, grupper og plenum). Elevene fikk arbeide med refleksjonsoppgaver til teksten og de produserte egen tekst for å vise tekstnærhet til teksten de leste. Teksten ble arbeidet med systematisk ved bruk av leseverktøy. Verktøyet viser med

fargekoder ulike virkemidler i en tekst. Et nytt og spennende funn er hvordan hun arbeidet i etterlesingsfasen. Hun arbeidet med sjangerendring. Innholdet i teksten ble beholdt for å se om det skjedde noe med innholdet om sjangeren ble endret. Som eksempel trekker hun frem sjangerendring fra en novelle over til en nyhetsartikkel. Hun ønsket at elevene skulle reflektere over om budskapet i novellen endret seg i en nyhetsartikkel.

Informanten forteller om hvordan planleggingen av leseopplæringen endret seg online. Hun måtte planlegge undervisningen baklengs. Alt måtte opprettes på forhånd, for eksempel i OneNote og Teams. Videre trekker hun frem at gruppene måtte skapes før undervisning. I det tradisjonelle klasserommet sier hun at hun kunne bare dele opp gruppene og dele ut ark, det er umulig å gjøre online. I hennes undervisning i lesing tar hun alltid utgangspunkt i kompetansemålet (ene) og det opplever hun enklere å gjøre online enn i klasserommet. Hun trekker frem at det er enklere å arbeide i det digitale formatet når hun har planlagt alt på forhånd. Ved online-undervisning må man planlegge for det uforutsette på en annen måte enn i klasserommet. En lærer burde alltid ha en plan B som også er godt planlagt, skrev hun. Hun fraråder å flytte det ordinære klasseromsundervisningsopplegget til online-undervisning uten å gjøre noen forandringer. Da hennes erfaring er at det er stort risiko for at man ikke vil få formidlet det som var intensjonen med økten. Avslutningsvis påpeker hun at hun mener at man må være kreativ og ha grunnleggende digital kompetanse.

6.1.5 Oppsummering av funn om lesing

I funnene mine finner jeg at alle informantene arbeider med før, under og etterlesing, derimot arbeider de ulikt med disse prosessene. I førlesingsfasen arbeider informantene med førlesingsstrategier. En informant nevner at det er viktig for henne at elevene utvikler kritisk literacy på grunn av tekstmangfoldet elevene møter i dagens samfunn. To informanter nevner BISON-blikk som en spesifikk strategi i førlesing og en informant påpeker at hun alltid arbeider med førlesing i form av ulike strategier som tankekart, selvproduserte spørsmål til elevene og skriving av korte tekster. Generelt virker det som informantene ønsker å gi elevene et metaperspektiv på egen læring via ulike måter å møte teksten på i førlesingsfasen om de arbeider alene eller sammen med lærer/elev. I underlesingsfasen trekkes fagbegreper og ord elevene ikke forstod under lesingen, en informant forteller om lesestopp med spørsmål i chatten og/eller spørsmål i selve møtet. Måten de arbeidet med underlesningsfasen varierte fra at elevene leste sammen, hørte på høytlesing eller leste sammen i grupper. Tre av fire bruker PowerPoint som en strategi i leseprosessen selv om informantene påpeker selv at PowerPoint ikke fungerer svært godt på grunn av at elevene ikke virker å engasjere seg i den formen for

undervisning på Teams. I etterlesingsfasen er det varierte tilnæringsmetoder hos noen, mens andre informanter kan fortelle om en eller to måter i arbeidet med denne fasen. To av fire forteller at elevene får oppgaver knyttet til teksten i etterlesingsfasen eventuelt quiz og loggskrivning for å se hva elevene har fått med seg. En informant kan fortelle om en svært variert tilnærming til etterlesingsfasen som: felles oppsummering, IGP-metoden, refleksjonsoppgaver og produsering av egen tekst. En informant trekker frem sjangerendring.

6.2 Skrivning

6.2.1 Informant 1: Alba

Angående skriveopplæringen under tiden med hjemmeundervisningen forteller Alba at elevene hennes arbeidet med skriveoppvarming ved å øve på å skrive om ulike ting og i ulike sjangere. Hun lot elevene arbeide prosessorientert med skrivning. Hun hadde en arbeidsmappe til vurdering i faget. Hver elev skulle levere tre tekster i enden av semesteret. Hun sier videre at elevene hadde hyppige innleveringer og hun fulgte elevene opp i sanntid i OneNote, dette fungerte tidvis som en kontrollfunksjon på om elevene var til stede og faktisk arbeidet med faget. Alba forberedte elevene sine på skriveoppgaver ved felles gjennomgang av begreper, modelltekster og en felles avklaring av hvilke kriterier som var viktige for de ulike skriveoppgavene. Måten hun arbeider med skrivning på yrkesfag er at hun ønsker at elevene skal mestre håndverket å skrive. Hun påpeker at det er viktig for henne at hennes elever vet at hun synes tekstene deres er verdt å lese. «Jeg arbeider med selvtilliten rundt skrivning. De trenger ikke bli glade i å skrive, men det er viktig at de opplever mestring og at det er verdt å lese det de skriver».

6.2.2 Informant 2: Bea

Elevene på yrkesfag arbeidet ikke så mye sammen om skrivning av tekst i starten av hjemmeundervisningen sier Bea. Etter hvert som de ble tryggere på Teams fikk de arbeide mer sammen om tekst. Som kontrollfunksjon ble skriveoppgaver til elevene brukt i øktene. Selv når de ikke hadde skriveoppgaver skulle elevene legge inn en kommentar på hva de hadde gjort i timen i OneNote. Bea gikk gjennom oppgavene med elevene slik at hun kunne forklare hva som ble vektlagt i vurderingen av teksten og kunne presisere hva de måtte huske å få med seg i oppgaven, slik at hun kunne få en bekreftelse på at de fleste hadde forstått oppgaven. Etter gjennomgang av oppgavene felles tok hun kontakt med enkeltelever som hun visste hadde behov for tettere oppfølging og trengte hjelp til å sette i gang. I arbeidet sitt med yrkesfag legger Bea seg på et lavere nivå enn hva hun ville ha gjort på studiespesialiserende. Målet med skrivning på yrkesfag er at de skal skrive slik at mottaker av teksten forstår

budskapet. Når hun vet elevene har kommet til det punktet, begynner hun å arbeide med «pirk». Hun begrunner dette med at læreplanen går over to år og derfor har hun bedre tid til å få elevene opp på ønsket nivå. Hun er mer opptatt av å gi elevene korte oppgaver de kan svare godt på og mestre, enn at de skal skrive lange analyser som kan drepe engasjementet i skriving.

6.2.3 Informant 3: Camela

Camela forteller at i starten av online-undervisning fikk elevene mange oppgaver fra henne. «Vi prøste jo på med oppgaver til elevene i starten». Oppgavene hadde tidvis en kontrollfunksjon på om elevene hadde vært aktive i timen. Dersom de ikke hadde innlevering av oppgaver, skulle elevene skrive logg slik at hun kunne se hva de hadde arbeidet med i timen. «Når jeg fikk inn oppgaver ble det veldig mange fordi de måtte dokumentere at de gjorde noe». Lengre oppgaver –som tekster til vurdering– fulgte planen som var lagt høsten 2019, og ble ikke brukt som kontrollfunksjon på om elevene hadde vært aktive i timen. Elevene hennes fikk for eksempel skrive deler av analyser og debattinnlegg, og disse tekstene kikket hun på i ettertid for å se om elevene hadde vært delaktige i timen. Camela brukte ikke OneNote for å se at elevene arbeidet i sanntid. Informanten arbeidet for å forberede elevene sine på oppgaver ved å arbeide med sjanger i forkant av å gi dem skriftlig informasjon om sjanger og sjangertrekk. De oppgavene elevene skulle få karakter på sier hun at hun lot elevene arbeide i prosess. På disse oppgavene fikk elevene muligheten til å revidere teksten sin etter tilbakemelding fra læreren.

6.2.4 Informant 4: Dina

Elevene arbeidet prosessorientert hver uke, forteller Dina, enten individuelt eller under samskriving med maks tre medelever eller sammen med læreren. I samskrivingen brukte elevene OneNote og Teams med delingsdokumenter i Word. Dina oppgir at hun ikke brukte oppgaver som en kontrollfunksjon på om elevene hadde deltatt i timen. Hun benyttet seg av muntlig refleksjon og kommunikasjon for å få til en dialog og derved fikk hun samtidig informasjon om elevene var delaktige i økten. Var det elever som ikke deltok i timen tok hun kontakt med dem etter endt økt. Dina trekker frem at det var viktig å forberede elevene på skriving. Hun skriver i spørreskjema at hun forberede elevene på skriving ved å modellere skriverammer for elevene. Hun brukte også skriverammer og skrivestillas ved hjelp av skriveverktøyet til Fagbokforlaget, modelltekster fra læreboka og skrivesenterets ressurssider. Et spennende funn er hvordan Dina benyttet seg av chat-funksjonen på Teams for å engasjere elevene i sanntid. Da de lyttet til *Robinson Crusoe* (1719) hadde elevene gode diskusjoner i

chatten. Elevene stoppet opp og diskuterte blant annet at det ikke var greit å ha med ordet: «neger» i en roman i 2020. Ifølge Dina mente elevene at ord som «neger» burde sladdes. Ved å aktivisere elevene via chat, ble elevene delaktige og hadde gode diskusjoner mens de lyttet til en roman.

6.2.5 Oppsummering av funn om skriving

En fellesnevner under skriving er skriveoppgavene elevene fikk. Tre av fire nevner at de tidvis brukte skriveoppgaver som en kontrollfunksjon på om elevene var aktive i timen. Et generelt inntrykk er at alle informantene hadde høyt trykk på innleveringer av skriveoppgaver, uavhengig om det ble brukt som en kontrollfunksjon eller ikke. Tre av fire informanter forteller at de arbeider med prosessorientert skriving i en eller annen form. To av fire forteller at de forbereder elevene på skriving ved en form for skriveoppvarming som modelltekster, skrivestillas, småtekster og ulike ressursider for skriving. To av fire forteller eksplisitt at de arbeidet med å øke selvtilliten til elevene i skriving. Den ene informanten trakk frem at det var særs viktig at elevene visste at teksten deres var verdt å lese. Det ser ut til at alle informantene implisitt ønsket å øke selvtilliten til elevene i skriving. OneNote ble brukt for å følge elevenes skriving i sanntid. Funnene peker også på at elevene arbeidet sammen om skriveoppgaver ved noen anledninger. Noen informanter brukte det i større grad enn andre, men det ble brukt av flere. Informantene arbeidet tydelig med å ta for seg vurderingskriteriene for ulike skriveoppgaver og forklaring av sentrale begreper i skriving.

6.3 Muntlighet

6.3.1 Informant 1: Alba

Alba trekker frem at helklassesamtalen ble borte over Teams. Det spontane i elevenes tolkninger av tekst ble veldig annerledes. Undervisningsøktene til Alba ble mer lærerstyrte online enn i klasserommet. Hun hadde korte bolker i undervisningen der hun selv pratet og presenterte en oppgave for elevene. Elevene fikk ikke ofte presentert en oppgave hvor de skulle arbeide alene i 45 minutter for så å møtes for gjennomgang, dette formatet, merket hun, ikke fungerte så godt. Undervisningen hun gjennomførte var nøye planlagt og hun ga elevene muligheten til å delta muntlig i økten. De arbeidet med små tenke-skriveoppgaver gjerne to og to for å få i gang praten i løpet av undervisningen. Ved hjelp av disse oppgaver måtte elevene legge frem hva de hadde kommet frem til i helklassen, skriver hun i spørreundersøkelsen. I intervjuet forteller informanten at muntligheten primært gikk over til chat og derfor brukte hun mye tid på å ringe elevene opp etter endt økt. Informasjonen hun kom med i spørreundersøkelsen kan da forstås som at dette var den spontane kommunikasjonen fra

elevene og ikke elevenes svar på oppgavene de fikk. Elevene snakkeskrev som del av de spontane ytringene i øktene. For at elevene skulle få pratet i øktene, brukte hun gruppeinndeling med to og to hvor de skulle svare på de små tenke-skriveoppgavene.

Elevene til Alba fikk også konkrete oppgaver som skulle brukes i vurdering av muntlighet. I en klasse brukte hun videoblogg. Elevene skulle ut ifra et skriftlig manus spille inn kommentarer til bildene i videologgen. I en annen klasse arbeidet hun ikke med vurdering av muntlighet online. Hun sparte dette til de var tilbake på skolen og da hadde de en fagsamtale. Om skolen ikke åpnet var planen hennes at elevene skulle sende inn en podkast. Kommunikasjonen med noen enkeltelever bedret seg under tiden med hjemmeundervisning. Men kommunikasjonene med klassen som helhet ble vanskeligere. Dette var mye på grunn av at elevene ikke hadde på kamera i øktene. Hun mistet det å kunne lese det non-verbale til elevene for å avgjøre om de hadde det bra den dagen. Hun innførte derfor Mentimeter i øktene. På Mentimeter hadde hun spørsmål om elevenes opplevelse av hjemmeundervisningen. Svarene på undersøkelsen offentliggjorde hun på slutten av økten og gikk gjennom svarene sammen med elevene. Angående spørsmålet om elevenes lytting i øktene skriver hun at hun opplevde at elevene var med på det som skjedde i øktene. Men for å ha elevene med i øktene, krevde det en «stram» struktur og stor variasjon på øktene. Øktene hvor hun foreleste i starten av økten og elevene fikk oppgaver å arbeide alene med, merket hun fungerte dårlig.

6.3.2 Informant 2: Bea

Helklasseundervisningen på Teams opplevde Bea som knotete med mye uro fra elevene. For eksempel i chatten sendte elevene mange GIF'er, bilder og så videre. Hun måtte derfor stenge chatten fordi det ble for forstyrrende i undervisningen. Bea måtte også fjerne elevenes mulighet til å fjerne egen demping av mikrofonen, på grunn av at de ved flere anledninger fjernet elevene dempingen og forstyrret medelever i undervisningen. Siden elevene ikke hadde muligheten til å delta muntlig, fikk elevene i hovedsak lytterrollen i undervisningen. Hun opplevde at elevene lyttet, men hun endret undervisningsmetoden til samtaler med en og en eller gruppesamtaler da uroen i klassen ikke hadde faglig innhold.

Denne informanten trekker også frem at det var krevende å ikke kunne se elevene mens hun underviste. «Sorte skjermer, veldig kjedelig. Det fungerte skikkelig dårlig». Bea kan fortelle at hun måtte endre hvordan hun arbeidet i undervisningsøktene på grunn av at hun ikke så elevene på skjermen. Hun ante ikke hvorvidt elevene var til stede mens hun underviste. De muntlige aktive i det fysiske klasserommet fortsatte å være muntlige aktive på Teams, mens

de som ikke var aktive på skolen fikk større sjanse til å forsvinne. Derfor brukte hun stikkprøver for å kontrollere om elevene faktisk var til stede, og flere ganger hendte det at ingen svarte. Bea forteller at noen elever reddet undervisningen slik at hun kunne ha en dialog mens hun underviste. «De elevene som var muntlig aktive –spesielt jenter– reddet undervisningen. For da kunne jeg spørre om ting og få respons».

Å arbeide med læreplanmål om å finne det utforskende og undrende, synes hun var vanskelig på nett. Derimot opplevde hun tilpasset opplæring på nett enklere enn i det ordinære klasserommet. Hun ringte elevene for å tilpasse oppgavene til deres nivå og utfordringer. Hun merket også at hun kom nærmere innpå elevene via Teams, hun bygde en annen form for relasjoner til hele klassen og til enkeltelever. Elevene var mer interessert i å svare på henvendelser fra henne, og de responderte på en annen måte enn i klasserommet.

6.3.3 Informant 3: Camela

Det muntlige i øktene til Camela ble i likhet med de to informantene over vanskelig i helklasseundervisning. Hun hadde kun to til tre elever som svarte på henvendelser, det vil si åpne spørsmål til klassen. Hun ønsket at elevene skulle ha rom til å kunne småprate seg imellom og med henne. Camela var veldig opptatt å ha en åpen dialog med elevene sine på Teams. I undervisningen var det kun noen få elever som tok ansvar i det digitale formatet og svarte på ulike henvendelser om hvordan de hadde det og generelle faglige spørsmål. Hun gjennomgikk gjerne en PowerPoint med fagstoff. Så fikk elevene oppgaver å arbeide med før de møttes for felles avslutning på økten. I avslutningen på økten var det vanskelig å få elevene til å prate. Dette opplevde hun også i generelt i online-undervisningen, derfor delte hun opp i ulike grupper på Teams. Hun gikk inn og ut i gruppene for å lytte til elevene og stille de spørsmål slik at den faglige samtalen kunne drives videre. Et spennende funn er at hun opplevde at det var enklere å gjøre grep om å få elevene muntlig i øktene dersom de hadde på kamera. For å gi elevene vurdering i muntlig, brukte hun lydfilinnleveringer og fagsamtaler en–og– en og i grupper. Hun synes dette formatet fungerte veldig godt. Elevene hennes måtte se rett inn i kamera og kunne ikke kikke ned under fagsamtalene. Ifølge Camela var dette noe elevene også synes var en grei vurdering.

6.3.4 Informant 4: Dina

Dina arbeidet med en–til–en samtaler sammen med elevene sine i form av fagsamtaler og fagmonolog i grupper og i plenum. I grupper tok elevene opptak i Teams og sendte til læreren. Fagsamtalen i Teams kunne ha form som en podkast. Elevene fikk også bruke PowerPoint med lydfiler og lydopptak i OneNote. Metoden hun brukte i arbeidet med

muntlighet var å la elevene ha en utforskende tilnærming til et nytt tema. Hun ønsket at elevene skulle ha fokus på refleksjon. Hun arbeidet med elevenes muntlighet med for eksempel retoriske ferdigheter, blant annet at elevene skulle holde taler og overbevise andre om et tema. Elevene til Dina fikk muligheten til å øve på muntlig eksamen. De hadde en-til-en presentasjon først og så ble det stilt spørsmål rundt tematikken. Elevene arbeidet også med høytlesing og rollespill. Muntlighet er noe Dina legger stor vekt på i sin undervisning. Hun kan fortelle at hun arbeider med det muntlige like mye som med annet fagstoff. Når muntlighet i undervisningen var sentral, fikk elevene tydelige mål og vurderingskriterier for eksempel en fagsamtale. Det samme gjaldt elevene som skulle lytte på fremføring. Elevene fikk lyttebestillinger som for eksempel å skrive en tilbakemelding til sin medelev. På Teams kunne elevene hennes få velge om de ville ha kamera på eller av. I Dina sin undervisning var chatten et sted hvor hun aktiviserte elevene og elevene fikk snakkeskrive i chatten. Via chatten fikk de i gang gode diskusjoner som jeg har nevnt tidligere under skriving. Generelt gikk Dina systematisk til verks for å opprettholde kontakt med elevene sine under tiden med hjemmeskole. Hun startet nederst på klasselisten og jobbet seg oppover. Når alle elevene hadde blitt ringt opp, begynte hun på nytt. Grunnen til at hun arbeidet systematisk var for at hun mistet den non-verbale kommunikasjonen og hun så ikke nødvendigvis elevene hver dag. Målet hennes var å ha en samtale med alle innen uken var over.

6.3.5 Oppsummering funn om muntlighet

Alle informantene forteller at helklassesamtalene ble endret eller borte i nettundervisningen. Det var problematisk å få kommunisert like godt som i klasserommet da den non-verbale var borte. Dette krevde at lærerne måtte ta flere en-til-en samtaler med elevene. En lærer opplevde at kommunikasjonen i helklasse ble dårligere, men kommunikasjonen og relasjonen med enkelt elever bedret seg. Tre av fire forteller at de benyttet seg av chatten for å få elevene aktivisert i øktene. To av informantene opplevde usikkerhet knyttet til sorte skjermer. I undervisningen visste de ikke hvem som var til stede og lærerne fikk ingen respons i form av kommunikasjon på undervisningsopplegget, IRE (F) kommunikasjonen ble borte. En informant forteller at der hvor elevene hadde på kamera var det enklere å føre en dialog i undervisningen. Det dialogiske klasserommet gikk over til å bli monologisk, men informantene benyttet seg av chatten for å øke dialogen i klasserommet. To informanter forteller i intervjuet at elever som var aktive på skolen fortsatte å være aktive på Teams, mens de som var mindre aktive på skolen fikk større mulighet til å bli usynlige på Teams.

7 Drøfting

Under koronapandemien ble alle skoler i Norge stengt ned fra 12.mars 2020. Hensikten med dette prosjektet var å se hvordan lærere arbeidet med grunnleggende ferdigheter under koronapandemien. I denne fasen av prosjektet vil jeg diskutere teori og tidligere forskning opp mot mine funn. Målet mitt er å se på hvordan lærerne arbeidet med grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og muntlighet i den heldigitale skolen. Problemstillingen besvares med empiriske funn og teori. Forskningen i dette prosjektet har begrenset empiri og kan dermed ikke generaliseres til å gjelde alle lærere i Norge, likevel har forskningen dokumentert noen funn som kan være gjenkjennbare og derfor ha overføringsverdi.

7.1 Lesing

All forskning viser at å arbeide med lesestrategier i førlesing er viktig (Magnusson & Frønes, 2020; Roe, 2014). Mine funn viser at alle informantene arbeidet med ulike læringsstrategier i førlesingen. Det kan være fordi jeg hadde spørsmål som eksplisitt nevnte før-, under- og etterlesing. Alle informantene tok i bruk ulike lesestrategier før de gikk i gang med de ulike tekstene elevene skulle arbeide med. Førlesingen til informantene virker å ha vært dialogisk mellom lærer/elev og/eller elev/elev. Informantene forteller at de forklarte begreper, ofte ved hjelp av PowerPoint. Elevene fikk lage tankekart og svare på refleksjonsspørsmål. Forskning sier at å arbeide med begreper er viktig for alle fag (Mortensen- Buan, 2015, s. 195). Videre skriver Mortensen-Buan at man kan arbeide med begreper på ulike måter, for eksempel: snakke om begreper sammen i elevgrupper, slik at det kan åpne for bevisstgjøring (op.cit, s.196). Informantene arbeidet i førlesing med å avklare begreper og aktivere forkunnskap hos elevene. Det kan tyde på at lærerne har sett på arbeidet med førlesing som en viktig faktor for å koble elevene på hva som skulle skje, der og da.

I underlesing er det ønskelig at elevene stopper opp og sjekker egen forståelse (Mortensen-Buan, 2015, s. 197). Er det noe elevene ikke forstår, er det hensiktsmessig at de tar i bruk strategier som kan bidra til oppklaring av teksten, slik at de blir bevisst på hva de forstår og hva de ikke forstår i lesingen (Roe, 2014, s. 89). Alle informantene arbeidet med underlesingsstrategier sammen med elevene. Bea og Camela brukte gjerne en PowerPoint for å gå igjennom det viktigste innholdet i kapittelet for elevene. Alba forteller at på hjemmeskolen sluttet hun å lese høyt for elevene da hun opplevde det som unaturlig i den konteksten. Det kan ses i sammenheng med at når en har høytlesing så er man avhengig av et publikum. Høytlesing foregår i en kommunikasjonsprosess, og på hjemmeskolen syntes hun

det var vanskelig å kommunisere med elevene da skjermen var sort og mikrofonen dempet. En annen informant, Dina, hadde høytlesning for elevene, enten ved at hun selv leste eller ved at hun brukte lydbok. Da hun ikke fikk verbal respons av elevene, valgte hun å bruke chatten i Teams for å aktivisere elevene sine. Hun stilte spørsmål og sjekket forståelsen til elevene underveis i høytlesingen med lesestopp og utforskende spørsmål individuelt og i plenum.

Svennevig (2020) skriver at kommunikasjonen er avhengig av konteksten. Det er samspillet mellom mennesker som skaper en felles mening (Svennevig, 2020, s. 102). I kommunikasjonen mellom lærer og elev forsvant eleven ofte bak de sorte skjermene i tiden med heldigital skole. Det kan ha ført til at avsender (læreren) i kommunikasjonssammenhengen valgte å kommunisere med mottaker (eleven) på en annen måte enn det som var vanlig i det ordinære klasserommet. Dette kan ha bidratt til at Alba valgte bort høytlesing for elevene, da samspillet mellom lærer og elev forsvant. Hun ga i stedet elevene muligheten til å arbeide med underlesingen i lesegrupper på to til fire. Dina fant en annen kommunikasjonskanal via chatten i Teams. I det ordinære klasserommet har læreren den fordel at hun under høytlesing kan se på elevene om noen har falt av, eller ikke forstår hva hun leser for dem. Læreren kan også gjøre lesestopp, for å forklare ord og uttrykk i en tekst. I økten på den fysiske skolen kan læreren sjekke forståelsen til elevene sine ved enkelt å henvende seg til dem. Det burde teknisk sett være likt i hjemmeundervisningen, men informantene forteller at det var svært vanskelig å få elevene i tale. Når elever ikke svarer på henvendelser, er det vanskelig for læreren å vite om budskapet i undervisningen er mottatt. Først og fremst vil lærerne at elevene skal få læringsutbytte av undervisningen, og det kan «sjekkes» i dialog med elevene. Når denne kommunikasjonskanalen blir begrenset, står læreren der uten å ha fått bekreftet at det for eksempel er formålstjenlig å gå videre med fagstoffet.

I etterlesingsfasen ønsker man at elevene skal kunne reflektere over det de har arbeidet med i før- og underlesing. I refleksjonsarbeidet med teksten kan man bruke ulike tilnæringsmetoder som, å svare på oppgaver knyttet til teksten, svare på quiz eller skrive en logg. En strategi som alle informantene forteller at de bruker i etterlesing er refleksjonsspørsmål til teksten. Én informant brukte I-G-P- metoden. Ved å bruke I-G-P- metoden kan man ifølge Helstad og Øiestad (2014) få frem flere vinklinger og ulik refleksjon ved at alle elevene i klassen er delaktige. I en situasjon hvor alle deltakere er isolert i hvert sitt hjem og det sosiale aspektet ved skolegang har falt bort, kan undervisning som ivaretar det sosiale aspektet være både engasjerende og motiverende for elevene. Informantene forteller at

elevene hadde enklere for å skru på kamera og ytre seg i gruppearbeid, enn i samlet klasse. Gruppearbeid kan være en fin tilnæringsmetode til etterlesingsfasen. Som Mortensen- Buan (2015) skriver kan elevene prate sammen om innholdet i teksten, lage spørsmål med ulike vanskelighetsgrad og diskutere holdninger og verdier opp mot teksten (Mortensen- Buan, 2015, s. 197). Dette kan bidra til å engasjere elevene som sitter alene foran dataen. (Guthrie (2004) mener at den engasjerte eleven har behov for å ha sosiale interaksjoner og samarbeid med medelever, jfr. modellen til Guthrie (s. 16) for å kunne engasjere seg i skolearbeidet (Guthrie, 2004). Ved å bruke I-G-P-metoden med elevene online, får de muligheten til å først arbeide alene for å komme opp med egne refleksjoner som de skriver ned. Siden elevene skal arbeide i grupper etter at de har skrevet ferdig egne refleksjoner, kan det gi et positivt press på å delta i det individuelle arbeidet.

I arbeid med I-G-P har teksten en autentisk mottaker (medelever og lærer), de har et tydelig formål med teksten og den tilpasses mottaker. Dette påpeker Smidt (2010) gir elevene tydelige rammer i arbeidet med tekst (Smidt, 2010). Etter den individuelle arbeidsrunden skal elevene møtes i grupper online. I online-undervisningen kan læreren ha flere runder med gruppearbeid så elevene kan få flere synsvinkler på tematikken de arbeider med. Elevene kan opparbeide seg en trygghet ved at elevene i fellesskap blir enige om hva de ønsker å dele i plenum. For læreren sin del kan tekstene elevene produserer brukes som en kontrollfunksjon på at elevene har fått med seg hva man tenker er essensen av teksten elevene leste. Læreren kan også ha fokus på hvilke elever som ikke har levert teksten med refleksjon og/eller skrevet et halvhjertet forsøk. Når elevene er delt inn i grupper kan læreren kikke på tekstene for eventuelt å se hva hun må utdype i plenumsdiskusjonen og eventuelt ringe enkeltelever som ikke har deltatt tilfredsstillende i undervisningsopplegget. I-G-P-metoden er nok absolutt et godt verktøy i det klassiske klasserommet. Ut ifra mine funn kan I-G-P-metoden ha stor nytteverdi online, da det ga øvelse i å delta verbalt det nye skoleformatet. Ut ifra mine funn, ser jeg at elevene hadde lettere for å skru på kamera og være aktive når de ble delt inn i små grupper. Ved å gi elevene en slik oppgave online får elevene medansvar i egen undervisning. Elevene har ikke mulighet til å «gjemme» seg bak de sorte skjermene når læreren lager et undervisningsopplegg som hviler på at elevene får medansvar i undervisningen.

Berge (2020) skriver at det er hensiktsmessig å utfordre elevene med dybdestrategier i leseprosessen. Dybdestrategier utfordrer elevene til å tolke, vurdere og reflektere (Berge, 2020). Dette samsvarer godt med lesing som grunnleggende ferdighet. Elevene skal kunne reflektere og nyttiggjøre seg av lesestrategier som er formålstjenlig til type tekst

(Utdanningsdirektoratet, 2020c). Mine funn kan ikke si noe om hvordan lærere og elever arbeidet med strategier i klasserommet, men de viser hvordan de utvalgte informantene arbeidet med strategier i før-, under-, og etterlesing som: skrivestillas, skriverammer, modellering av tekst, I-G-P, samskriving, skriveoppvarming og ulike former for skriveoppgaver. Forskning tilsier at elevene bør få opplæring i ulike strategier som tjener ulike formål (Berge, 2020). Dette er en forutsetning for at elevene skal kunne opparbeide seg et metaperspektiv på egen lesing og læring.

Det er lite variasjon i før-, under- og etterlesingsstrategiene blant tre av informantene. I førlesing ser jeg at informantene i stor grad forklarte fagbegreper og spørsmål om hva de kunne om tematikken. Dette gjentar seg i underlesing, der informantene bruker PowerPoint for å trekke frem det viktigste innholdet, og lesing individuelt og/eller høytlesing fra læreren og at elevene leste i gruppe på to til fire. Det er kun én av informantene som varierer mye i læringssituasjonene i før-, under- og etterlesingsfasen. Hun har særlig stor variasjon i etterlesingsfasen, derfor trekker jeg den frem som eksempel. Denne informanten forteller om felles oppsummering, IGP, produsere egen tekst ved å vise tekstnærhet til teksten de har lest, bruke leseverktøy som viser fargekoder på ulike virkemidler i teksten. Elevene til informanten fikk jobbe kreativt med teksten, ved for eksempel bytte sjanger fra en novelle til en nyhetsartikkel. Forskning viser at det er viktig å variere med strategier, slik at strategien ikke blir en «egen aktivitet». Det kan skje om etterlesingen alltid har refleksjonsoppgaver som strategi (Berge, 2020). Mortensen- Buan (2015) hevder at å arbeide med strategier kan være spennende for eleven. Men om eleven utsettes for den samme strategien om og om igjen kan det også være kjedelig (Mortensen- Buan, 2015, s. 196–197). Roe (2014) skriver at elevene burde møte ulike strategier. Om eleven utsettes for kun en strategi kan det hindre utviklingen av andre måter å lære (Roe, 2014, s. 86). Når det gjelder lesing, kan det se ut til at lærerne hadde for få strategier i verktøykassen, og at bruken av de ikke lar seg enkelt overføre fra det fysiske klasserommet til det digitale klasserommet.

7.2 Skrivning

Proessorientert skrivning kan tilby elever å iaktta egen læring og skriveprosess, skriver Fjørtoft (2014). Skriveprosessen gir elevene mulighet til samarbeid og dialog i skriveprosessen. Når lærere gir elevene mulighet til å arbeide med tekst i prosess, får de selv en omfattende rolle som veileder (Fjørtoft, 2014b, s. 164–165). Fjørtoft (2014) skriver at før man begynte med proessorientert skrivning var det i større grad mer akseptert og normalt å gi elevene skriveoppgaver som læreren samlet inn, rettet og ga tilbake til elevene. I mine funn er

det tegn på at lærerne ga elevene flere oppgaver som de samlet inn, rettet og ga tilbake. Informantene hadde et behov for å se at elevene var delaktige i økten på hjemmeundervisningen, ikke kun for å se at de fikk med seg fagstoffet, men også for å sikre seg at elevene mestret hjemmeskoletilværelsen. Funnene mine viser at lærerne var bekymret for at rammene i hverdagen til elevene fløt ut. En informant sier at hun tror mange elever følte seg ensomme. Det at elevene følte seg ensomme, bekrefter en annen informant. Hun hadde tre elever som falt fra, da de syntes hjemmeskole var tøft på grunn av hjemmesituasjonen. Mine funn viser at informantene økte antall oppgaver elevene ikke fikk arbeide med i prosess i tiden med hjemmeskole.

I skriveoppgavene ga informantene tilbakemeldinger i form av korte motivasjonskommentarer som: «Bra jobbet!», og generelle tilbakemeldinger som: «Spørsmål 8 og 9 kunne vært utdypet». Informantene forteller at oppgaver som læreren samlet inn, rettet og ga tilbake til elevene økte i tiden med hjemmeundervisning. Det var på grunn av at elevene måtte dokumentere at de hadde gjort noe, forteller Camela. Når lærerne arbeider med skriveoppgaver som samles inn, rettes og leveres tilbake, får ikke elevene muligheten til å arbeide med teksten sin i prosess, med mindre de skal levere den igjen etter retting. I nyere tid er verbet «å rette» byttet ut med verbet «å vurdere». Fjørtoft (2014) skriver at å vurdere en tekst i prosess krever mer av læreren. Læreren må være tekstkyndig og veileder i elevenes skriveprosess (Fjørtoft, 2014b, s. 165). Informantene fortalte at de arbeidet med skrivning i prosess. Camela sa at hun opplever at når hun ga elever en lang tilbakemelding og en karakter, så elevene på karakteren og ga ikke tilbakemeldingen mye oppmerksomhet. Da hun ga elevene tilbakemeldinger som elevene skulle revidere, følte hun at hun rakk over tekstene deres på en bedre måte. Hun ønsket at elevene skulle se at tekstene deres ble et helt produkt. Alba og Dina sa også at de arbeidet med tekst i prosess. Funnene mine tilsier at tre av fire lærere valgte å arbeide med tekst i prosess på hjemmeskolen. Ut ifra mine funn fikk elevene revidere teksten med tilbakemeldinger fra læreren, Det kan virke som informantene har innarbeidet prosessorientertskrivning og at dette er et fast innslag i deres arbeid.

For å få elever til å starte på skriveprosessen kan skriveoppvarming være en hensiktsmessig strategi. Kverndokken (2016) skriver at i ordinær undervisning er det et kjent fenomen at elever sliter med å komme i gang med selve skriveprosessen (Kverndokken, 2016a, s. 78). I mine funn forteller en informant at hun benyttet seg av skriveoppvarming i tenkeskriving og «løsrevne» skriveoppgaver før elevene skulle skrive annen tekst. Funnene mine viser at skriveoppvarming kan gi elevene mulighet til å øve på å skrive ulike tekster. Forskning sier at

skriveoppvarming kan hjelpe elevene å komme i gang med skriveprosessen (Kverndokken, 2016a, s. 78). Grunnleggende ferdigheter har fokus på at eleven skal utvikle sin personlige skrivemåte (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I mine funn ser jeg at elevene hadde mange oppgaver som skulle leveres inn i tiden med hjemmeskole. Å la elevene få arbeide med skriveoppvarming kan gi dem muligheten til å ønske og skrive om noe de er interessert i, i et format/sjanger de selv liker (Lorentzen (2008) i Fjørtoft, 2014a, s. 78).

Som skriveoppvarming nevnt ovenfor, kan også samskriving virke positivt inn på elevens skriving i prosess. For at samskriving skal fungere er innsikten klasselederen har på hvilke elever som kan arbeide godt sammen er viktig (Eritslund, 2008, s. 32). Elever burde lære å samarbeide med andre, fordi de ikke kan velge sine kollegaer i arbeidslivet. I det ordinære klasserommet bør dette være en faktor som veier tungt, slik at elevene får øvelse i å samarbeide med ulike klassekamerater. På skolen har læreren muligheten til å sette seg ned med elevene og ha en dialog med dem om samarbeidet og eventuelt rette opp i ulike kognitive konflikter som ikke omhandler tekstskapingen. «Kognitiv konflikt- ein motor i skrivesamtalen» skriver Eritslund (2008). Kognitive konflikter på et faglig nivå handler om læringsfremende spenninger i en samtale. De kognitive konfliktene er ikke på det personlige nivået, men det er konstruktive diskusjoner rettet mot tekstskaping (Eritslund, 2008, s. 29). Jeg fant at to av fire informanter hadde undervisningsopplegg som inneholdt samskriving via OneNote eller som delingsdokument i Word. Å gi respons på andres og deres tekster kan høste gode samtaler om skriving, skriver Kverndokken (2016). Teorien sier også at å arbeide sammen om tekst kan skape motivasjon og øke engasjementet hos eleven ved at de får stille spørsmål, får svar og kan diskutere seg frem til hva de ønsker å ha med i teksten (Bakke, 2016; Eritslund, 2008). Som nevnt tidligere dalte motivasjonene til elevene da de fikk beskjed om at hjemmeundervisningen kom til å fortsette mot sommeren 2020. Informantene sier at elevene ønsket seg tilbake på skolen fordi de savnet medelever og det sosiale. Teorien sier at samskriving er positivt for å gi elevene mulighet til å delta i et samspill med en medelev samtidig som de utforsker tekster (Eritslund, 2008, s. 25).

Skriveoppgaver har flere formål. Noen oppgaver skal besvares slik at elevene får kommet i gang med skriving, noen tekster skal elevene skrive for å informere læreren om tankene sine, noen tekster skal skrives i prosess og noen tekster skal skrives for å besvare en eksamensoppgave. Uansett hvilket formål teksten har, så ser man i tidligere forskning at skoleoppgaven har en helt sentral plass i norsk skole (Kvistad & Otnes, 2019). Otnes (2015) hevder at skriveoppgavene er et utbredt fenomen i norsk skole (Otnes, 2015). Dette stemmer

godt med funnene mine. Skriveoppgaven virket å være en pivotal del av tiden med hjemmeskole. Funnene mine forteller ikke om hvilke typer oppgaver elevene fikk i undervisningen, men funnene viser at elevene arbeidet ofte med skriveoppgaver i en eller annen form. En informant forteller at i starten av hjemmeskolen pøste de på med oppgaver til elevene. I ettertiden kan man spørre seg om hvorfor de valgte å gi elevene så mange oppgaver i starten? Var det fordi lærerne ønsket at elevene skulle få et faglig utbytte av oppgaven? Det kan tenkes at lærerne opplevde et tap av oversikt på om elevene fikk med seg det faglige utbyttet læreren ønsket. Kanskje lærerne ga elevene flere oppgaver til fagstoffet for å kompensere for dette. Formålet med oppgavene var selvfølgelig at elevene skulle oppnå læringsutbytte i arbeidet, men oppgaven kan samtidig ha hatt et formål å «kontrollere» hvilke elever som var delaktige bak de sorte skjermene.

Informantene forteller om en usikkerhet knyttet til om elevene var til stede bak skjermen. En informant sier at hun tidvis tok stikkprøver av om elevene var til stede bak de sorte skjermene ved å henvende seg direkte til enkelteleven. Hun opplevde ved noen anledninger at elevene ikke svarte. Lærerne kunne følge med på hvilke elever som falt fra og kanskje strevde med å holde tritt på skolen, men det kan også ha gitt elevene tidvis for stort arbeidspress i en tid hvor de kanskje måtte passe småsøsken og eventuelt hadde mye støy rundt seg hjemme.

I teorien, skriver forskerne, at oppgaver bør ha et tydelig formål, oppgavene bør være nøye planlagte med tydelige instruksjoner og det må være en form for progresjon i arbeidet med skriveoppgavene (Otnes, 2015; Smidt, 2010). Det kan nok gjennomføres i teorien. Ut fra mine funn kan det se ut som at dette var vanskelig å få til for lærerne i hjemmeundervisningen. Lærerne måtte legge om sin egen klasseromspraksis til online-undervisning. Bøker og andre vesentlige hjelpemidler som elevene brukte i vanlig undervisning hadde flere elever ikke fått tatt med seg hjem til online-undervisningen. Lærerne i norsk skole fikk utvidede arbeidsoppgaver, som å ringe opp hver og en elev og tilpasse opplæringen på en måte som ikke var gjort før. Samtidig hadde lærerne kanskje barnehagebarn og skolebarn som gikk på skole i samme rom.

7.3 Muntlig

Helklassesamtalen er en del av normalen i norske klasserom. Forskerne Blikstad- Balas og Roe (2020) fant ut at elevene hadde få «bestillinger» som handlet om deltakelse. Det var ingen forventninger fra læreren om at «alle» elevene skulle ytre seg (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Det var enkeltelever som responderte på spørsmål fra læreren, men responsen

var så mager at læreren selv svarte på egne spørsmål, skriver Blikstad-Balas og Roe (2020). Det vil i prinsippet si at læreren hadde en klasseromsmonolog og elevene var tilhørere. Forskningen til Dysthe (1995) fant at i et ordinært klasserom forgikk det mye undervisning på tavlen og læreren fulgte opp med ulike spørsmål som ble besvart av elevene. Dysthe og andre forskere hevder at læreren prater opp mot 75% av tiden, og de resterende 25% er det elevene som prater (Dysthe, 1995, s. 12).

I den heldigitale undervisningen hadde informantene øker hvor det var nærmest umulig å få elevene til å delta muntlig, forteller informantene. Jeg vil med rimelighet anta ut ifra mine funn at det var enda mindre deltakelse fra elevene online enn hva Blikstad- Balas og Roe (2020) rapporterer. Hvorfor er det slik at elevene i online-undervisningen ikke var muntlig aktive? Først og fremst vil jeg trekke frem poenget til Blikstad-Balas og Roe (2020) om at elevene ikke har fått noen bestillinger på hvordan det er ønskelig at de opptrer i undervisningen. Forventningene til deres deltakelse er så lav at læreren selv svarer på egne spørsmål (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73).

Funnene mine viser at lærerne prøvde ved mange anledninger å gi elevene taletid i undervisningen, men det var kun et fåtall elever som svarte på åpne spørsmål. Det kan ha vært fordi elevene var usikre i deres rolle som elever, samtidig som de ikke hadde et bekreftet kollektivt ansvar i undervisningen. Dette kan ses i sammenheng med lærerens digitale kompetanse. En informant hevder at det å differensiere, planlegge for, og motivere for læring i heldigitale læringsmiljø krever andre teknikker og didaktisk tilnærming enn planlegging for den tradisjonelle klasseromsundervisningen innenfor fire vegger og bak lukkede dører. God digital undervisning med høyt læringstrykk krever en motivert, kreativ og digital kompetent lærer, som ser elevene. Gode relasjoner bør være på plass i forkant, og læreren må få tid til å omstille seg fra tradisjonell til digital undervisning. Funnene mine viser at informantene opplevde at elevene lyttet dersom lærerne la opp til en stram struktur med mye variasjon og «droppet» helklasseundervisningen. I stedet for helklasseundervisning, sa informantene at det var hensiktsmessig å ha god variasjon og småoppgaver elevene hadde tid til å løse i økten, individuelt eller i gruppe. Informantene sier at muntligheten i øktene stort sett gikk over chatten i Teams. Helklassesamtalen i helklassesundervisningen ble som nevnt endret og/eller helt borte, men informantene forteller om bedret relasjon mellom lærer og elev i kommunikasjonssituasjoner som var en- til -en.

Elever har gjennom hele skolelivet vært i situasjoner hvor de må snakke en- til- en og vet hvilket ansvar de har i kommunikasjonen for å drive samtalen videre. Men i en klasseromskontekst, online, eller i det fysiske klasserommet, er det ikke utarbeidet eller arbeidet nok med forventningene og ansvaret til eleven. Blikstad- Balas og Roe (2020) siterer lektor Haugsted (2004) som skiller mellom «muntlighet i undervisningen» og «undervisning i muntlighet» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70).

Alexander (2008) skriver at for å være en aktiv deltaker i det demokratiske samfunnet må man lære å lytte til sine medmennesker (Alexander, 2008). I mine undersøkelser finner jeg at elevene lyttet til hverandre og viste hverandre respekt. Derimot måtte helklasseundervisningen vike da informantene merket at elevene ikke lyttet til hva læreren sa. Det kan være mange grunner til at det virket som elevene ikke lyttet under helklasseundervisningen. For eksempel kan undervisningen ha vært for ensformig og elevene kan ha slitt med å holde konsentrasjonen. En annen faktor kan være at elevene ikke hadde fått tydelig informasjon om deres rolle som onlineelev og var usikre i sin deltakerrolle. Ut fra mine funn er det kun en informant som har arbeidet med lyttebestillinger. Informant Dina, forteller i intervjuet at hun praktiserte hverandrevurdering på elevpresentasjoner. Elevene hennes måtte gi «two stars and a wish» (to positive tilbakemeldinger og en konstruktiv) til sine medelever når de presenterte noe, eller ved podkastproduksjon. Elevene må aktivt lytte for å gi sine medelever konkrete og konstruktive tilbakemeldinger. At lyttebestillinger ofte er fraværende trekkes også frem ved tidligere forskning på feltet. Stensrud (2018) fant at lytteforventningene til elevene var uoversiktlige, vage og splitta (Stensrud, 2018, s. 94).

Som påpekt tidligere ser jeg at informantene arbeider med lesing og skriving i prosess, og jeg ser hvor sentralt dette er i informantenes undervisning. I mine funn ser jeg at lærerne ikke arbeider med muntlighet i prosess, slik de gjør i lesing og skriving. Blikstad -Balas og Roe (2020) har observert norsktimer og funnene deres sier at muntlighet i undervisningen ikke arbeides med systematisk og tilfredsstillende i klasserommet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90). Guthrie (2004) trekker frem at elevene trenger å utvikle kognitiv kompetanse så de får et overblikk og forståelse av hva som kreves i undervisningen (Guthrie, 2004). Om elevene i norske klasserom ikke har tydelige forventninger til hva som kreves av dem i muntlighet, blir det vanskelig for eleven å navigere i feltet og dette kan påvirke deres motivasjon til å ønske å tilegne seg kunnskap. Guthrie (2004) hevder at elevenes motivasjon er drevet av lysten til å lære (Guthrie, 2004). Men hva om det ikke blir noen tydelige rammer som gir elevene

muligheten til å mestre målet med muntlighet når ikke læreren modellerer og formidler undervisning i muntlighet? Hvordan kan da eleven engasjere seg i egen utvikling?

I det norske samfunnet har vi store forskjeller i den sosiokulturelle bakgrunn og skolen skal være med på å utjevne forskjellene slik at elevene får lik mulighet til å bruke muntlighet i identitetsutvikling, arbeid, samfunnsliv, utdanning og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Duke og Pearson (2002) og Skaftun (2014) i Berge (2020) skriver at om man skal utjevne de sosioøkonomiske forskjellene må alle elever få tilgang på lesestrategier slik at de får jevnstilt tilgang på tekst. Fjørtoft (2014) hevder at skriving er en «terskelferdighet», da skriving kan brukes som en sorteringsmekanisme i samfunnet. Roe (2014) viser til forskning som er gjort på elever som er faglig sterkere enn deres sosioøkonomiske bakgrunn tilsier. Det som skiller dem fra andre i deres sosioøkonomiske bakgrunn er lærerne deres som samtaler omkring tekstene elevene leser. Elevene modellerer måten å samtale om tekst. Lærerne hun viser til er kvalifisert som *spesielt dyktige* i England og USA. Det som kjennetegner disse lærerne, er at de har samtaler omkring de tekstene elevene leser. Dette fører med seg at elevene modellerer denne måten å samtale om tekst på (Roe, 2014, s. 83). For å få tilgang på lesestrategier, skrivestrategier og muntlige strategier er en forutsetning at lærerne og elevene har en dialog.

Kverndokken (2016) har rett når han skriver at: «Muntlig kompetanse fungerer så å si som et «lim» mellom fagdisipliner (...)» (Kverndokken, 2016b, s. 6). Dette bekrefter informant Dina, som forteller om hvordan hun måtte endre praksis i det digitale klasserommet for å få elevene i tale. De sosioøkonomiske forskjellene kan komme lettere til synes i det digitale arbeidsmiljøet. Informant Dina forklarer i denne sammenhengen viktigheten av at relasjonsbygging, trygging av elever og sosial mestring og at det faglige utbytte måtte vike for relasjon og grunnleggende behov. Lærerens mandat er å forsøke å utjevne forskjeller, mens i noen tilfeller i online-undervisningen, sånn som noen informanter legger det frem, kan se ut til å forsterke forskjeller. De sosiokulturelle forskjellene er en utfordring, men om skolen skal bidra til å utjevne de sosiale forskjellene, er det essensielt at undervisning i muntlighet blir prioritert på lik linje med lesing og skriving.

7.4 Kommunikasjon

I kommunikasjonen trekker Svennevig (2020) frem at det er fire sentrale nivåer som burde ligge til rette for å få til en god kommunikasjon. De to første nivåene handler om at avsender og mottaker, har en felles oppmerksomhet mot det som skal formidles og elevene identifiserer

dette med å gi fra seg en bekreftelse på at det skal foregå en kommunikasjon (Svennevig, 2020, s. 104). På skolen er dette enkelt i teorien, elevene ser opp mot læreren som ønsker å formidle noe og bruker det non-verbale og/eller det verbale for å bekrefte. I online-undervisning hvor elevene har sorte skjermer er det ingen måte for lærerne å sikre at elevene har oppmerksomheten mot det som skal formidles. I starten av en økt uansett om det er i det ordinære klasserommet, eller online vil læreren åpne dialogen med å ønske velkommen til økten og i de fleste tilfeller vil elevene gi en respons. I den ordinære skolen vil læreren se og høre gjennom kommunikasjonen at det er opprettet en felles oppmerksomhet og det kan gi et signal om at det er greit å gå videre i kommunikasjonen.

I online-undervisningen ble kommunikasjonen delvis og tidvis helt borte. Informantene forteller at de manglet respons og i mangel av responsen forteller én informant at det bidro til usikkerhet, som bidro til at hun følte hun ikke gjorde en god jobb som lærer. I nivå 3 og 4 hevder Svennevig (2020) at de foregående ytringene burde skape en felles forståelse og at avsender mottar en form for aksept om målet med kommunikasjonen ble oppfylt (op.cit, s. 106-108). Det Svennevig (2020) hevder er at dette er det optimale i en kommunikasjonsprosess og det vil ikke alltid foregå slik i et klasserom. Det vil være flere hindringer og uromomenter som kan være i veien for å oppnå utmerket kommunikasjon mellom lærer og elev. Lærerens fordel i klasserommet at hun kan justere budskapet slik at det kan skape en felles forståelse og få en form for aksept fra mottaker. I online-undervisning når elevene har skrudd av kamera og dempet mikrofonene blir dette tilnærmet en umulig oppgave for avsender, da mottaker faktisk ikke er til stede med en form for aksept på budskapet. I et læringsfellesskap er det nettopp kommunikasjonen som er grunnlaget for at all læring kan skje, man behøver nødvendigvis ikke se hverandre, men avsender og mottaker har et felles ansvar om budskapet som formidles.

8 Avslutning

Målet med dette prosjektet var å finne ut hvordan norsklærere på yrkesfag arbeidet med elevene sine i lesing, skriving og muntlighet under tiden da skolene var stengte på grunn av koronapandemien. Gjennom intervjuer og spørreskjemaer har jeg forsøkt å få et bilde av hvordan de arbeidet med lesing, skriving og muntlighet ved nettbasert undervisning. Jeg formulerte en problemstilling og tre forskningsspørsmål innledningsvis.

Problemstilling:

«Hvordan underviste norsklærere på yrkesfag til sorte skjermer under koronapandemien? Med hovedfokus på lesing, skriving og muntlighet; på hvilken måte påvirket dette didaktikken deres i norskfaget?»

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan arbeidet lærerne med lesing på den digitale arenaen?
- 2) Hvordan arbeidet lærerne med skriving på den digitale arenaen?
- 3) Hvordan arbeidet lærerne med muntlighet på den digitale arenaen?

Avslutningsvis, vil jeg nå forsøke å vise hvordan analysens hovedfunn svarer på forskningsspørsmålene og komme med et svar på problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet omhandlet hvordan lærerne arbeidet med lesing på hjemmeskolen. Informantene arbeidet med før, under og etterlesing, men de varierte fremgangsmåten. I førlesingsfasen fant jeg at de varierte med BISON-blikk, tankekart, selvproduserte spørsmål og skriving av korte tekster. Lærerens arbeid med førlesingsfasen bar preget av at læreren ønsket at elevene skulle få et metaperspektiv på egen læring. I arbeid med underlesingsfasen finner jeg at fagbegreper og ord elevene ikke forstod ble tatt opp og forklart av lærerne. I arbeidet med etterlesing brukte tre av fire informanter PowerPoint for å trekke ut det viktigste i teksten. To av fire informanter ga elevene skriveoppgaver til teksten. Det ble variert med quiz, loggskriving og IGP-metoden.

Det andre forskningsspørsmålet handlet om hvordan lærerne arbeidet med skriving på hjemmeskolen. Et spennende funn var at tre av fire lærere brukte skriveoppgaver tidvis som en kontrollfunksjon på om elevene var delaktige i økten, men jeg vil påpeke at primærfunksjonen var læring. Noen av informantene beskrev at de ga flere skriveoppgaver under online-undervisningen enn ved undervisning i klasserommet. Et funn var at tre av fire

informanter arbeidet med prosessorientert skriving, men som på lesing så var det variasjon i fremgangsmåten også her. Noen tok teksten inn til revisjon en gang, mens andre flere runder. Informantene ga elevene skriveoppvarmingsoppgaver, modelltekster, skrivestillas, småtekster og ulike ressursider for å forberede elevene på skriving. To av fire fortalte at de eksplisitt ønsket å øke selvtiliten rundt skriving. De to informantene ønsket at elevene skulle oppleve at deres tekster var verdt å lese. Noen informanter lot elevene arbeide med samskriving via for eksempel OneNote. En siste ting alle informantene hadde til felles var at de arbeidet med å tydeliggjøre vurderingskriterier og sentrale begreper i skrivingen for elevene, før skriveprosessen.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet handlet om hvordan informantene arbeidet med muntlighet på onlineskolen. Hovedfunnet vedrørende muntlighet var at helklassesamtalene ble endret og/eller helt borte. De elevene som tok til orde, hadde dannet en relasjon med læreren i det ordinære klasserommet. Elevene som var aktive på skolen fortsatte å være aktive i online-undervisningen. De elevene som ikke var aktive på skolen fikk en enda større mulighet til å forsvinne bak de sorte skjermene. Norsk skole skal være med på å utjevne sosiale forskjeller, men slik online-undervisningen portretteres kan det se ut til at de svake elevene var den tapende part i online-undervisningen. De sosiokulturelle forskjellene er en utfordring, men om skolen skal bidra til å utjevne de sosiale forskjellene, er det essensielt at muntlighet blir prioritert på lik linje med lesing og skriving. Lærerne opplevde det som problematisk å få til kommunikasjon når skjermene og mikrofonene til elevene var skrudd av. På bakgrunn av at denne formen for dialog ble borte, tok lærerne kontakt med en og en elev. I den nye kommunikasjonen opplevde flere informanter at relasjonen mellom enkeltelever og læreren bedret seg i noen tilfeller. Tre av fire informanter tok i bruk chatten på Teams for å aktivisere elevene i øktene. Dialogen i chatten opplevdes i stor grad svært positiv fra informantenes side. Strukturen IRE (F) som er kjent for å ha stor plass i det fysiske klasserommet, ble endret. Det var få elever som responderte på tiltale på Teams og onlineklasserommet ble i stor grad monologisk. I arbeidet med muntlighet var det kun én informant som jeg kan anta hadde «undervisning i muntlighet». I vurderingssituasjoner fikk elevene ha for eksempel: fagsamtaler, fremføringer og podkast. Kun én informant hadde tydelige lyttebestillinger til elevene sine.

I denne siste delen av avslutningen vil jeg svare på problemstillingen min: «Hvordan underviste norsklærere på yrkesfag til sorte skjermer under koronapandemien? Med hovedfokus på lesing, skriving og muntlighet; på hvilken måte påvirket dette didaktikken deres i norskfaget?».

Det første jeg ønsker å fremheve er at alle informantene har tatt hjemmeskolen på største alvor. Informantene har arbeidet mot at deres elever skulle få størst mulig læringsutbytte under tiden med hjemmeundervisning. Ideelt sett burde heldigital undervisning forgå like «smertefritt» som på skolebenken. Endringene er at elevene er hver for seg og på lærerens skjerm. Hadde alle elevene hatt like forutsetninger for læring så ville det kanskje også gått smertefritt, men sann er det faktisk ikke. I lesing arbeidet lærerne i klasseromsundervisningen gjerne med elevenes refleksjoner, visualisering, og med å vurdere tekster kritisk. Dette opplevde informantene som vanskelig i tiden med hjemmeskole, ikke fordi elevene ikke klarte å utføre disse tre instruksene hjemme, men fordi kommunikasjonen mellom lærer og elev endret seg. Elevenes avskrudde kamera og dempede mikrofon var et stort hinder for at lærerne kunne få til en god dialog rundt refleksjoner, tolkninger og litterære samtaler. I lesing og tolkning av tekst var det elevenes spontane ytringer som ble borte. Dette preget undervisningen i den grad at informantene endret den didaktiske tilnærmingen. I stedet for å samtale om tekst, gikk de over til å kommunisere via chattefunksjonen til plattformen, og i noen tilfeller forsvant dialogen om tekst helt. Om undervisningen online fortalte informantene at de brukte PowerPoint for å for eksempel vise elevene sentrale begreper fra en tekst, eller trekke ut det viktigste fra teksten. Informantene forteller samtidig at undervisning med PowerPoint var noe de ikke opplevde som en gunstig didaktisk tilnærming til elevene. Likevel virker det ut ifra mine funn at lærerne fortsatte å bruke PowerPoint regelmessig i sin heldigital undervisning. Det kan være fordi tiden ikke strakk til og de ikke hadde mulighet til å legge opp en annen undervisning. Men det kan også være fordi informantene opplevde denne formen for undervisning som «trygg». Den siste delen som virker å ha forandret seg i lesing er hvem som leste hva. På den fysiske skolen fikk elevene lite leselekser og læreren leste gjerne høyt for dem. Dette endret seg i hjemmeundervisningen. Tekstene som normalt ble lest opp for elevene i klasserommet fikk de nå selv ansvar for å lese hjemme før undervisning. Igjen forteller informantene at det var vanskelige kommunikasjonen mellom lærer og elev som var årsaken til at elevene fikk ansvaret for å lese tekster selv.

Vedrørende skriving ser det ut til at lærerne har gitt elevene skriveoppgaver i form av skriveoppvarming og spørsmål til tekster samt skrivedager. Elevene har fått skriverammer, stillas og modelltekster. I skrivingen er det et funn som skiller seg ut og det er mengden av oppgaver elevene har fått på hjemmeskolen, det kan være flere grunner til det, som jeg har skrevet tidligere. Ingen av informantene forteller om at det har vært stor endring i skrivepedagogikken deres, bortsett fra at elevene har fått flere småoppgaver (med eller uten et avklart formål) som skulle leveres, noe som ga læreren flere tekster å se på. Dette resulterte i at lærerne ga elevene enkle bekreftende motivasjonstilbakemeldinger som: «Bra jobba!» og ikke ga elevene fremovermeldinger, slik at elevene kunne arbeide videre med teksten.

I muntlighet var det først og fremst strukturen IRE (F) og helklassesamtalen som endret seg radikalt i undervisningen online. Nå viser tidligere forskning utført av Blikstad-Balas og Roe (2020) at elevene også i klasseromsundervisningen tidvis ikke svarte på spørsmål fra læreren, og at det gjerne var kun noen få som tok ansvaret for å svare (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Informantene forteller at på hjemmeskolen var skjermene sorte og mikrofonen var avskrudd. Dette resulterte i at kommunikasjonen med elevene ble borte. Kommunikasjonen foregikk primært over chat eller i en-til-en samtaler. Elevene ble også delt opp i grupper, da merket lærerne en økning i kommunikasjon mellom elevene. I vurdering for karakter har elevene hatt podkast, fremføring med og uten PowerPoint og fagsamtaler. Dette har ikke virket å endre seg i tiden med hjemmeskole. Alt i alt vil jeg påpeke at mye av didaktikken til mine informanter virker å ha endret seg fra det fysiske klasserommet til online-undervisning. Dette mener jeg man kan se på som et svært positivt tegn, lærerne var kreative i deres didaktikk for å sikre at elevene fikk størst mulig læringsutbytte, selv om elevene satt bak sorte skjermer. Det kan bety at lærere har kompetanse til å endre undervisningspraksis til fordel for mottakeren, uavhengig av kontekst, og det må være en stor fordel for elevene våre.

I videre forskning på undervisning under skolestengning og pandemi kan man utvide fra norsk på yrkesfag til flere fag og inkludere flere studieforløp på videregående skole. For å få et totalinntrykk av hjemmeundervisningen vil det være hensiktsmessig å inkludere elevenes perspektiv sammen med lærerens. Det ville også vært fordelaktig å utvide med antall informanter. Mixed-methods kunne vært en god fremgangsmåte for å få et godt helhetsinntrykk. Beklageligvis har jeg ikke hatt mulighet til å forske på elevenes perspektiv denne gangen.

9 Litteraturliste

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. utg.). Dialogos.
- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2005). *Læring i spændingsfeltet mellem dialog, intention, refleksion og kritik*. Aalborg University.
- Bakke, J. O. (2016). Å «late tanker» med penn og tastatur. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (3. utg., s. 56–75). Fagbokforlaget.
- Berge, I. M. (2020, 29. oktober). *Lesestrategiar – middel, ikkje mål*. Universitetet i Stavanger.
<https://www.uis.no/nb/lesestrategiar-middel-ikkje-mal>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet—Samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter- om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89–102). Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13–35). Fagbokforlaget.
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa*. Samlaget.

- Fjørtoft, H. (2014a). Hele skolen skriver. Skolebasert kompetanseutvikling i skriving som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 343–357). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014b). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2010). Sakprosaesing i skolen. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 75–90). Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom Contexts for Engaged Reading: An Overview. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Red.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (s. 3–20). Taylor & Francis Group.
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2014). *Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-laring/>
- Indreeide, E. (1990). *Eplekkosmos; remser og rim*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Ivaničs, R. (1998). *Studies in Written Language and Literacy: Writing and Identity—The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins Publishing Company.
- Jakobsen, K. S. (2017). Skriveridentitet og skrivepraktikker i elevperspektiv. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 23(65), 34–41. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/112853>
- Jenssen, E. S., Fossøy, I., & Uglum, M. I. (2020). *Hvordan kommer lærerens støtte for læring til uttrykk gjennom klasseromssamtalen | Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. <https://doi.org/10.23865/up.v14.1900>

- Klemp, T., Nilssen, V., Strømman, E., & Dons, C. F. (2016). *På vei til å bli skriveleærer: Lærerstudenten i dialog med teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 3. september). *NOU 2014: 7* [NOU]. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2016a). Elevers tekstskaping - Øve eller skape selv? Om eksempel tekster, skriverammer, læremodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skiving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 36–55). Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2016b). Forord. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 5–8). Fagbokforlaget.
- Kvistad, A. H., & Otnes, H. (2019). *Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet*. 5(2), 100–119.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 79–106). Universitetsforlaget.
- Mortensen- Buan, A.-B. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 180–202). Universitetsforlaget.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U., & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Cappelen akademisk.

- NESH. (1990). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*.
Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NSD. (2001). *Norsk senter for forskningsdata*. NSD. <https://nsd.no/>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I) What Students Know and Can Do*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/8eebc6cc-en>
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243964>
- Otnes, H. (2015). Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver. I H. Otnes (Red.), *Skriveoppgaver under lupen* (s. 11–27). Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.).
Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.).
Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Pushwagner, H. (2008). *They are asleep*. FINEART.
https://www.fineart.no/galleriobjekt/Pushwagner_-_They_are_asleep/374670
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.

Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning teori og praksis* (3. utg.).

Universitetsforlaget.

Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I K. Skovholt (Red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 13–54). Cappelen Damm akademisk.

Skrivesenteret. (u.å). *Småskrivingsoppgaver*. Skrivesenteret.

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/smaskrivingsoppgaver>

Smidt, J. (2010). *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*. DocPlayer.

<https://docplayer.me/15960310-Skriving-som-grunnleggende-ferdighet-og-utfordring-jon-smidt-konferansen-forskning-om-utdanning-2010-oslo-8-november-2010.html>

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 9–41). Tapir akademisk forlag.

Stensrud, A. M. J. (2018). *Ansvar for egen lytting? Læreres lytteforventinger og elevers lytteresponser ved muntlige framføringer på åttende trinn* [Master, Universitetet i Oslo]. Universitetet i Oslo.

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64365/Master_Lytting.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - Elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1–16.

<https://doi.org/10.5617/adno.1109>

Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35–49.

https://www.idunn.no/np/2012/01/opplæring_i_muntlige_ferdigheter

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. (3. utg.). Cappelen Damm.

- UNESCO. (2020, 22. juni). *Literacy*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er grunnleggende ferdigheter? Hva er grunnleggende ferdigheter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. [udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob](http://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob)
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *2 Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *2.5 Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet*. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Fagets relevans og sentrale verdier* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Grunnleggende ferdigheter* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Sosial læring og utvikling*. Overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform—Et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Nr. 20/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire_slutt.pdf

Denne oppgaven inneholder: 27716 ord

10 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Lærerperspektivet i norsk på yrkesfag under Covid-19

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan dere arbeidet med tilbakemeldinger og ulike undervisningsopplegg fra 12.mars og frem til sommerferien på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få tak i lærerperspektivet som gjelder tiden med hjemmeskole. Jeg ønsker å se på hvordan norsklærere på yrkesfag arbeidet med tilbakemeldinger og undervisningsopplegg under Covid-19.

Stikkord: yrkesfag, norsklærere, tilbakemeldinger, undervisningsopplegg, var dere rustet til å starte arbeidet med læringsplattformen Teams, hvordan har dere som lærer opplevd tiden dere stod og fortsatt står i beredskap? Dette ønsker jeg å se på i min masteroppgave.

Det er usikkert om masteroppgaven skal benyttes ved videre forskning, men den vil bli publisert offentlig etter innlevering. Dette er fordi jeg mener at den empirien som man får ved lærerperspektivet er svært relevant for videre forskning på skoler i beredskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er valgt ved at du arbeider som norsklærer på yrkesfag. Du er også valgt på bakgrunn av at jeg ønsket meg ulike kjønn og alder i utvalget mitt. Det er kun fire stykker som fungerer som informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil arbeide med et personlig intervju, dette vil det bli tatt taleopptak av. Hvor jeg videre transkriberer intervjuet og bruker dette som empiri i min master.

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil møte meg personlig til et intervju og dette vil ta ca. en time. Spørsmålene til intervjuet vil sendes til deg på forhånd. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk»

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være undertegnede og to veiledere; Anne-Beathe Mortensen-Buan og Ommund Carsten Vareberg som har tilgang på dataen som samles inn.
- Deres navn og skoler vil byttes ut med fiktive navn. Intervjuet vil lagres på en separat harddisk og vil være innelåst og beskyttet av passord.

Deltakeren kan ikke gjenkjennes i publikasjonen. Foruten av hun som har hjulpet meg i å finne informanter til denne masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er. 15.juni 2021. Lydopptakene vil slettes, men publikasjonen med transkripsjonene vil være offentlige.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst Norge ved Anne- Beathe Mortensen-Buan, telefon 31009165, mail: anne-beathe.mortensen-buan@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, telefon 35575053, mail: paal.a.solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne-Beathe Mortensen-Buan
(Forsker/veileder)

Merethe Linelle Trollsås
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerperspektivet i norsk på yrkesfag under Covid-19*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine data kan analyseres og brukes som empiri i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.2 Vedlegg: 2 Intervjugaid

Intervjugaid

Fravær og tilstedeværelse

1. Møtte elevene dine opp til norskøktene, var det økt eller redusert fravær i perioden 12 mars- 11 mai?
2. Det er forsket på at det er høyt frafall av elever på videregående skole. Under tiden med hjemmeundervisning, hadde du noen elever som falt fra og tror du at disse elevene hadde hatt en større sjans for gjennomføring av skoleåret ved å være fysisk til stede på skolen?
3. Hva var retningslinjene for dine elever vedrørende å ha på kamera i undervisningen?
4. Hvordan forandret deltakelsen i norsktimene seg fra det fysiske klasserommet til det digitale klasserommet?
5. Hvordan opplevde du foresattes forholdt seg til omlegningen fra skolen til online? Ble de mer engasjert, mindre engasjert?

Myndigheten, ledelsen og kollegaer

1. Kan du beskrive motivasjonen din til å starte et nytt skoleår etter sommerferien?
2. Hvordan opplevde du samarbeidet med kollegaer og ledere under C-19?
3. Fortell om tiden du hadde tilgjengelig til å sette deg inn i de nye retningslinjene fra myndighetene. Hadde du som lærer god nok tid til å sette deg inn i de nye retningslinjene fra myndighetene før du gikk i gang med digital undervisning og tiden etter 11 mai da du hadde fysisk undervisning på skolen? Da tenker jeg spesielt på 12 mars og tiden før 11 mai.
4. I omleggingen til digital undervisning kan man tenke seg at dette var tidkrevende. Hvordan opplevde du omleggingen til digital undervisning. Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde dette?
5. Mellom 12 mars til 11 mai har lærere etablert digitale fellesarenaer for elever. Et utsagn er at flere lærere opplevde bedre muligheter for individuell oppfølging enn tidligere. En informant har sagt til Universitetet i Oslo at hun/han: "Er tettere på elevene og får fulgt opp på en helt ny måte". Hvordan stiller du deg i forhold til denne uttalelsen?

Det digitale klasserommet

1. Skolen var stengt for vanlig undervisning i perioden 12 mars til 11 mai på grunn av Covid-19, hvilke læringsarenaer (Teams, It's learning, Canvas, Fronter) brukte dere i undervisningen?
2. Hvordan opplevde du omstillingen fra å undervise i norsk på skolen til å undervise i norsk via en digital plattform?
3. Hvilke lærestoff brukte du? Lærebok, lenker, NDLA osv.? Kan du fortelle litt om du endret på læremiddelbruken og om læremiddelmiksen forandret seg i C-19-tiden.
4. Hva arbeidet du med i norskfaget?
5. På hvilken måte strukturerte du undervisningsøktene dine?
6. På hvilke måter vurderte du muntlighet i norskfaget?
7. Hadde du regelmessige én til én-samtaler med dine elever?
8. Hvordan arbeidet du med klasseledelse på den digitale plattformen?
9. Hvilke regler satt du i dine digitale undervisningsøkter? Forandret det seg fra det fysiske klasserommet?
10. Hvordan opplevde du elevenes kompetanse rundt det digitale, som for eksempel: Laste opp filer, laste ned filer, operere Word?
11. Hvordan arbeidet du med tilbakemeldinger fra 12-mars og frem til 11-mai?
12. Tenker du at dere arbeider med tilbakemeldinger i norskfaget på en annen måte på yrkesfag, hvis ja, hvordan og hvorfor må dere arbeide på en annen måte?
13. Om du skal beskrive motivasjonen i norskfaget fra 12 mars til sommerferien. Hvordan opplevde du dette som lærer? Var det en endring i elevenes motivasjon?
14. I tidsskriftet for Norsk psykologforening kan vi lese i en artikkel at: "Sosial bakgrunn og individuelle kjennetegn påvirker hvordan barn og unge klarer seg i skolen. Og når alle elever undervises på samme måte, er det de individuelle forskjellene i bakgrunn og forutsetninger som skaper prestasjonsforskjeller". På hvilke måter arbeidet du med dine elever for å møte de ulike læringsforutsetningene?
15. En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole. Er en undersøkelse gjort av Høgskolen i Innlandet. I denne undersøkelsen konkluderes det med følgende: "Sammenlignet med hvordan elevene har svart på tidligere undersøkelser så arbeider de ikke bedre hjemme enn det de gjør på skolen". Hva er din respons på denne uttalelsen?

10.3 Vedlegg 3: Intervju med Alba og Bea

Intervjuinformant 1 (Alba)

Intervjuinformant 2 (Bea)

Intervjuinformant 3 (Camela)

Intervjuinformant 4 (Dina)

Oppfølgingsspørsmål

Muntlighet

Lesing

Skrijving

	Informant 1 Alba	Informant 2 Bea
Fravær og tilstedeværelse		
1- Var det økt eller redusert fravær i perioden 12 mars- 11 mai?	Generelt økt fravær Elevene som generelt var for sent til timer ellers var de elevene som gjerne fikk fravær	De faglig svake eller de som hadde tilleggsdiagnose forsvant, de hadde vært til stede om vi var på skolen. Disse forsvant for alle.
2- Det er forsket på at det er høyt frafall av elever på videregående skole. Under tiden med hjemmeundervisning, hadde du noen elever som falt fra og tror du at disse elevene hadde hatt en større sjans for gjennomføring av skoleåret	En elev som falt fra og disse elevene hadde hatt større sjans til å gjennomføre på skolen. Denne eleven trengte oppfølging. Det å være alene hjemme ble vanskelig, det ble vanskelig å strukturere sin egen hverdag. Hun var en elev som gjerne ville gjøre det bra, men pga omstendighetene hennes så ble	De hadde falt fra, men siden skolen hadde et tilbud om å komme på skolen. Derfor falt dem ikke i fra. De elevene som de så var på vei til å falle fra fikk tilbud om å komme på skolen 1-2 dager på skolen. I ulike kohorter. Det var

<p>ved å være fysisk til stede på skolen?</p>	<p>det vanskelig å strukturere hverdagen sin hjemme.</p> <p>Alba er ganske sikker på at om hjemmeundervisning ikke hadde skjedd så ville denne eleven gjennomført.</p> <p>Elever som ikke kunne sitte hjemme fikk fort tilbud om å være til stede på skolen. Dette ble et etterlengtet tilbud for elevene, veldig mange elever som ønsket å være på skolen</p>	<p>ulike lærere som var sammen med dem. Dette tilbudet var elevene svært glad for. Elever som også var faglig sterke kom også på skolen, de håndterte bare ikke å være hjemme.</p> <p>Hjemmesituasjon eller det å ta ansvar for egen hverdag.</p> <p>For noen sterke var det vanskelig, men for noen svake blomstret.</p>
<p>3- Hva var retningslinjene for dine elever som gjelder å ha på kamera i undervisningen?</p>	<p>Retningslinjene fra fylke sa at elevene ikke skulle ha kamera på i undervisningen. Men da det var 1-1 samtaler hadde elevene på kamera.</p> <p>Hvordan var det å undervise til sorte skjermer? Latter: Ikke veldig moro, veldig tung, det var rett og slett utmattende.</p> <p>«Utmattende».</p> <p>Undervisningstimen er nok en sjanger som krever fysisk tilstedeværelse.</p> <p>En mistanke om at elevene dusjet, spilte, sov og gjorde andre ting enn å være i skolen.</p>	<p>De måtte ikke, men det hadde vært fint. Vi kunne ikke tvinge dem til å ha dem på. Men i fagsamtale var det naturlig at det var kamera på.</p> <p>Sorte skjermer, veldig kjedelig, funket ikke, fungerte skikkelig dårlig.</p> <p>Det endret hvordan jeg la opp mine undervisningsøkter. Når man ikke ser elevene, og man aner ikke om dem er der. For de kan starte møtet å gå å legge seg igjen.</p> <p>Under en- til- en var det langt under halvparten</p>

	<p>Ringerunde hvor hun snakket med hver enkelt elev.</p> <p>Avsluttet timen med en spørreundersøkelse om hvordan de opplevde hjemmeundervisningen.</p> <p>Små problem: Laderen sluttet å virke, enkel løsning. Men det er ikke så enkelt for alle, noen bor langt fra skolen, noen har foreldre som ikke er så kjent med det norske systemet. Hun gjorde andre ting enn «bare å være lærer» ringte opp ikt osv.</p>	<p>hadde på kamera når hun snakket med dem en-til- en.</p>
<p>4- Hvordan forandret deltakelsen i norsktimene seg fra det fysiske klasserommet til det digitale klasserommet?</p>	<p>Helklassesamtalen ble bråstopp.</p> <p>De som allerede hadde etablert en god relasjon med lærer fortsatte å være de «flinke». Men de som hun akkurat hadde begynt å snakke å ta plass i klasserommet disse forsvant.</p> <p>Derimot dem som var stille i klasserommet begynte å ta i bruk chatfunksjonen, her opplevde hun blomstring</p> <p>Kan summere med at de vokste noe i forhold til at det var en chat-funksjon.</p>	<p>De muntlige aktive i klasserommet fortsatte, men de som ikke var muntlig aktive ellers hadde større sjanse til å forsvinne. Så noen ganger tok hun stikkprøver. Da hendte det ingen svarte.</p> <p>De elevene som var muntlig aktive, spesielt jenter, reddet undervisningen. For da kunne hun spørre om ting.</p> <p>Undervisningen ble mer lærerstyrt.</p>

	<p>Relasjoner mellom elevene, jo det fungerte, men det var avhengig av at de skulle produsere et produkt. Hun sørge for at produktet var lite slik at de kunne gjøre det ferdig innen 90 min.</p>	<p>Chatten ble veldig mye brukt i starten, mange GIF'er. Så hun måtte stenge chatten en periode. Men så begynte hun å spørre spørsmål i chatten og der var det flere av de som ikke pleide å være muntlig aktive som ble aktive. Klasseroms aktiviteter som gikk relativt kjapt, tok nå lengre tid. Det spontane ble borte. Alt tok lengre tid.</p>
<p>5- Hvordan opplevde du foresattes forholdt seg til omlegningen fra skolen til online? Ble de mer engasjert, mindre engasjert?</p>	<p>Ingen forandring. Grunnet hennes stilling i den klassen. Men at hun vet at det foregikk gode dialoger mellom foreldre og skolen</p>	<p>Hun vet ikke for hun var ikke kontaktlærer i den klassen. Men generelt opplever hun at foreldre av barn på yrkesfag ikke tar mye kontakt med oss. Utviklingssamtaler så er det 1 foreldre hvert andre år som møter opp. Hun opplever at foreldre av elever på yrkesfag ikke nødvendigvis er så engasjerte.</p>
<p>Myndigheten, ledelsen og kollegaer</p>		
<p>6- Kan du beskrive motivasjonen din til å starte et</p>	<p>«Lite som samler skolen» «Man vet ikket»</p>	<p>Ekstremt lav, er det noe vits. Forutsigbarheten var borte,</p>

<p>nytt skoleår etter sommerferien?</p>	<p>Alt blir annerledes, det blir ikke noe felles oppstart, konserter og ingen ting foregikk i fellesarealene.</p> <p>«Alle spill til elevene er tatt bort»</p> <p>Det å bygge et godt skolemiljø blir vanskelig, det blir å arbeide klassevis.</p> <p>«Stemningen blir ikke den samme. Det følte «barbert»</p> <p>Egen motivasjon til å starte: Hun så mange utfordringer, hva om jeg blir syk, hva om barna blir syke, elever blir syke, man må ha flere backup-planer enn ellers.</p> <p>Man bruker mer tid, men nå er vi blitt så vant til det. Men det å ikke vite, fargen på hva som skjer i fylke/kommunen. Grønt, gult og rødt. Man vet at kollegaer er slitne, smittevern som ikke er tilstrekkelig, kollegaer med underliggende sykdommer som er redde, hva skal man gjøre, hvilke valg skal man gjøre?</p> <p>Fra ITs til Teams:</p>	<p>fylke mener noe, men det er kommuneoverlegen som bestemmer, man ante ikke hvordan man skulle forholde seg til ting.</p> <p>Ny læreplan: Selv om det er arbeidet mye med læreplan før dette så ble litt «det får rusle og gå». Fagfornyelsen er god, og hun liker den godt.</p> <p>Hun mener også at den burde utsettes ett år. Man har ikke overskuddet eller tiden til å iverksette det utforskende og undrende.</p> <p>Overskuddet til å finne oppgaver og tekster som skal oppfylle disse kravene. I ettertid ser hun at den burde vært utsatt ett år.</p> <p>Sparing fra fylket: Spare så mye, naturlig avgang, lite ressurser til å hente på for eksempel rengjøringshjelp.</p> <p>Første møte med rektor etter skolestart var ikke spesielt motiverende.</p>
---	--	---

	<p>Krevende å ta i bruk det digitale, OneNote, Teams osv. Mye som gjenstår enda. Mange kollegaer som sliter.</p> <p>Sparing: Det ville vært bedre og kommet med for en innsats dere har gjort i år og utsatt sparingen minst ett år. Gap mellom byråkrati og praksisfeltet.</p> <p>Hvordan opplevde du å starte med en ny læreplan i 2020, blir du ivaretatt som menneske? Jeg er ganske god på å tenke på hva man kan gjøre noe med, dette kan jeg ikke gjøre noe det. Smittevern er veldig viktig, men jeg ser jo at det blir vanskelig. Så jeg har vurdert å benytte meg av munnbind nå.</p> <p>Hun forholder seg kun til overordnet del av læreplanen pga elevene hennes ikke har byttet.</p> <p>Tverrfaglighet jobbe med dette er noe vanskelig, men at jeg ser for at det blir for mye for andre og at de ikke kan ta i det nå. Så det blir utsatt noe og ikke ivaretatt fra ledelsesnivået. Derfor blir det egentlig ikke like</p>	<p>Politiske styringa som hun kjenner, er demotiverende og tærer på ønsket om å jobbe mer.</p> <p>Politikere som sitter og bestemmer, skillet mellom byråkrati og praksis er stor.</p>
--	---	--

	<p>praksis på skolen. De lærerne som brenner for det jobber med det, mens det er ikke «pålagt»</p>	
<p>7- Hvordan opplevde du samarbeidet med kollegaer og ledere under C-19?</p>		<p>Godt samarbeid mellom kollegaer, ikke like lett å bare gå bort i gangen til kollegaene, men likevel opplevdes det som god kommunikasjon.</p>
<p>8- Fortell om tiden du hadde tilgjengelig til å sette deg inn i de nye retningslinjene fra myndighetene. Hadde du som lærer god nok tid til å sette deg inn i de nye retningslinjene fra myndighetene før du gikk i gang med digital undervisning og tiden etter 11 mai da du hadde fysisk undervisning på skolen? Da tenker jeg spesielt på 12 mars og tiden før 11 mai.</p>	<p>12 mars og over helgen jobbet nok veldig mange lærere ekstra. Hun arbeidet selv også mer enn vanlig.</p> <p>Mange møter fra ledelsen. Ledelsen på skolen gjorde en god jobb for å sette lærerne inn i situasjonen.</p> <p>Mars til 11 mai hadde jeg ikke mye fritid, det har noe med at det var flere i husstanden som også arbeidet med skole og arbeid. Hun påpeker at hun var sliten i mai.</p> <p>De første 14 dagene var det mer adrenalin, men etter påske så merket hun at hun og elevene virker tommere.</p>	<p>Helt ok, men mange e-poster å lese</p>

<p>9- I omleggingen til digital undervisning kan man tenke seg at dette var tidkrevende. Hvordan opplevde du omleggingen til digital undervisning. Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde dette?</p>		<p>Ikke så veldig tidskrevende for henne da hun hadde gode digitale ferdigheter. Men hun så at flere kollegaer sleit. Det som var stressfullt, var at man måtte være hjemme med familien. Da man måtte følge opp egen familie og gjøre det man skal for å kunne opprettholde et relativt normalt familieliv.</p> <p>Timeplanen hennes og opplegget rundt klassen hun hadde var allerede laget og klart. Hun ser tilbake på at hadde det vært ordinær undervisning i spesielt en klasse ville dette vært krise for henne og for hennes elever.</p> <p>Hun trekker frem kollegaer som brukte mye mer tid på undervisning og å lære seg Teams etc.</p>
<p>10- Mellom 12 mars til 11 mai har lærere etablert digitale fellesarenaer for elever. Et utsagn er at flere lærere opplevde bedre muligheter</p>	<p>Jeg kan støtte den, men ja og nei. At man ringte dem opp en og en. Økte forholdet til enkelte elever. Da arbeidet jeg jo over tiden. Og dette er ikke noe man kan få til i normal skoledag.</p>	<p>Helt enig, mye lettere å drive med tilpasset opplæring online, så kan dette publiseres til dem privat.</p>

<p>for individuell oppfølging enn tidligere. En informant har sagt til Universitetet i Oslo at hun/han: “Er tettere på elevene og får fulgt opp på en helt ny måte”. Hvordan stiller du deg i forhold til denne uttalelsen?</p>	<p>Man mister det at man ser elevene fysisk: «Han ser ikke ut til å ha det bra i dag».</p> <p>For noen få enkeltelever så kan det være bedre og oppleves som bedring. Elevene synes nok det er behagelig. Hun sier at hun tenker at det ikke det er bra å ligge i senga hele dagen, og hele kvelden ikke ha på lys. Hun tror ikke det er godt for elevene. Hun sier hun tror det er godt å komme seg opp om morgenen. Ramme inn dagen. De som ikke hadde så mye innramming ellers fløt rammene helt ut. Mange følte seg nok ensomme.</p>	<p>De andre elevene i klassen ser ikke at elevene har fått tilpasset opplæring, så man kan skåne/skjule de elevene det gjelder.</p> <p>Hun ringte dem opp, snakke med dem på en annen måte. Det virket som elevene var mer interessert i å svare på telefon enn i klasserommet.</p> <p>Hun skrudde av varsler på Teams etter kl.20.00. Hun forskjøv arbeidstiden sin fra dagtid til kveldstid. Da det passet henne og elevene svært godt. Da gjaldt dette kun noen få elever.</p>
<p>Det digitale klasserommet</p>		
<p>11- Skolen var stengt for vanlig undervisning i perioden 12 mars til 11 mai på grunn av Covid-19, hvilke læringsarenaer (Teams, It's Learning, Canvas, Fronter) brukte dere i undervisningen?</p>	<p>Teams, OneNote- kombinasjon</p>	<p>Teams, ITs</p> <p>Elever leverte overalt, fra face, e-post, ITs, Teams. Utrolig vanskelig å holde styr på. Så etter hvert sa hun at alle måtte levere på Teams.</p>
<p>12- Hvordan opplevde du omstillingen fra å undervise i norsk på skolen til å</p>	<p>Det at man leser en tekst og får til en hel klassesamtale om det ble borte, det spontane og</p>	<p>PP presentasjon og klassemøte prøvde hun å</p>

<p>undervise i norsk via en digital plattform?</p>	<p>elevens tolkninger ble veldig annerledes.</p> <p>Det å lese en tekst for elevene gjorde jeg heller ikke. Det ble veldig rart på Teams, at når man leser for noen så er man avhengig av publikumet. Og man kan se når man burde gjøre lesestopp. Fordi jeg så bare svarte skjermer.</p> <p>Lærerstyrt, korte bolker hvor jeg prata, jeg presenterer en oppgave, de skriver i OneNote (da kan jeg se hvem som er med i sanntid), elevene kommer tilbake, dette er oppgaven vi møtes om tre kvarter, det gjorde jeg ikke veldig ofte. De kunne stille spørsmål i chat, veldig nøye planlagt, presentere nøye, elevene gjør noe kort og de får muligheten til å delta muntlig. Muntligheten gikk over til chatten.</p>	<p>starte med. Dette funket ikke overhodet.</p> <p>Elevmedvirkning i undervisningen, hun var flinkere på dette i Teams enn i klasserommet. Større rom for å kunne gå på tryne.</p> <p>På skolen er det faste rammer, elevene har forventninger om at det du skal levere er bra. De fleste møtte opp i pysj på Teams, også læreren.</p> <p>Personvern som lærer: Da bakgrunnene kom så ble jeg flink til å bruke dem. For min egendel så kan de ta så mye bilder de vil. Men om andre kom inn i kamera ble dette en større stressfaktor og konsekvensene ville blitt store.</p>
<p>13- Hvilke lærestoff brukte du? Lærebok, lenker, NDLA osv.? Kan du fortelle litt om du endret på læremiddelbruken og om læremiddelmiksen forandret seg i C-19-tiden?</p>	<p>Nei, hun mener den ikke forandret seg mye, hun brukte PP med lærestoff. Klasseboken deres brukte hun ikke mer eller mindre etter 12 mars.</p>	<p>Brukte ikke læreboka, heller ikke brukt de de siste årene. Hun legger opp egne lenker osv., gjerne fra NDLA eller andre steder. Hun opplevde at det var litt</p>

	<p>Hun la ut lenker til NDLA, hun la ut mye fra forlagene på OneNote. Hun benyttet seg av sjansen til det som kom ut gratis.</p> <p>Brukte inspirasjon fra andre former for undervisningsopplegg. Hun er ikke lærebokstyrt i utgangspunktet.</p>	<p>lite «gratis» stoff til videregående.</p>
<p>14- Hva arbeidet du med i norskfaget?</p>	<p>Tverrfaglig opplegg, miljø og bærekraft. Skriveoppvarming, øve seg på å skrive ulike ting. Tverrfaglighet.</p> <p>Debattinnlegg, sakprosa, retorisk analyse. Jobbet med dette på ulike måter. Noen økter knyttet til språkhistorie.</p>	<p>Søknad, argumenterende tekst, logg (framdrift hver time).</p> <p>Tverrfaglig oppgave, kulturmøter.</p>
<p>15- På hvilken måte strukturerte du undervisningsøktene dine?</p>	<p>Rigide, opprop, skyggefraværsgenskap.</p> <p>Skriveoppvarming- se en musikkvideo, skrive litt om tekstelementene i videoen, tema, budskap, to og to gikk sammen for å få i gang pratingen.</p> <p>Dagens oppgave</p> <p>Egenarbeid. Her ringte hun til en- og- en.</p> <p>Veldig hyppige innleveringer.</p> <p>Prøvde å snakke med stort sett alle av dem. Så samlet de seg og</p>	<p>Kreative løsninger om elever ikke fikk tak i ulike bøker, så var læreren svært behjelpelig for elevene.</p> <p>Det funket dårlig å vise film i Teams, det skurret så veldig.</p> <p>Startet med opprop, hvordan det gikk og om de hadde noe spennende å fortelle osv. Tullet en del med at hun så på svarte skjermer hele tiden.</p>

	<p>hadde undersøkelsen. Så kikket de på statistikken fra klasserommet.</p> <p>Offentliggjorde de hva som var ukas ord i deres klasse. Da gikk det fra chill, deilig, til vanskelig, tungt, krevende og ensomt.</p>	
16- På hvilke måter vurderte du muntlighet i norskfaget?	<p>Den muntlige ble en muntlig fagsamtale knyttet til tekst i grupper når de var tilbake på skolen. (Hun jobbet ikke spesifikt med muntlig vurdering når de var online, dette sparte hun til de var tilbake) Ellers så var planen at de skulle sende inn en podkast.</p>	<p>Muntlig: Ringte dem opp, så måtte de snakke om teksten som var gjennomgått og de hadde analysert</p>
17- Hadde du regelmessige én til én-samtaler med dine elever?	<p>Stort sett hver eneste økt med de fleste. Noen traff hun ikke, men da ringte de opp igjen (meste parten av dem)</p>	<p>Nei, kun ved behov. Noen elever snakket jeg mer med enn andre. Det var ikke bevisst, men gikk etter magefølelsen. Nå har du blitt veldig stille så da tok jeg kontakt. Men jeg la også mye av det ansvaret over på kontaktlærer. Det er begrenset hvor mye jeg får til da jeg kun har dem få timer i uka. Men jeg tok kontakt med kontaktlærer,</p>

		<p>hvordan går det der egentlig?</p>
<p>18- Hvordan arbeidet du med klasseledelse på den digitale plattformen?</p>		<p>Jeg muta dem. Hahaha! Slik at de ikke kunne umute seg selv, og om de ikke ga seg så kastet jeg dem ut av timen. Teams utviklet seg vanvittig i tiden.</p> <p>Diktatorrolle. Veldig lærerstyrt, ellers ville elevene tatt over, og nå er tiden for å lære noe. Hvordan skal man sette anmerkning. Ellers ville jeg sagt at det er frivillig å gå her, døra er der.</p> <p>Så ringte jeg dem opp i etterkant. I dag ble det mye bråk og støy og undervisningen ble ødelagt for andre.</p> <p>Mer uro på den sosiale plattformen enn andre steder. Enklere for dem å gjemme seg bak en skjerm, den mer «barnslige» personen kom frem. Selv de hun så på som veldig «voksne» fikk raptuser noen ganger. Hun forstod</p>

		<p>ikke hva som skjer. Til slutt sluttet hun med å møte alle i Teams, hun ringte heller opp en og en. Fordi de var sulteforet på å tulle med hverandre, ha den sosiale gleden. Dette er en normalitet i et klasserom, men over Teams ble det mindre rom for slike utbrudd.</p> <p>Når de endelig kom tilbake på skolen så var det en stor glede for elevene.</p>
<p>19- Hvilke regler satte du i dine digitale undervisningsøkter? Forandret det seg fra det fysiske klasserommet?</p>	<p>Hadde ikke så mange regler, fordi jeg så dem ikke. Mye mas om mobil ned i sekken, den ble borte.</p> <p>Regel om å delta, imponert over innsatsen din. Du sitter innesperret med familien din. Hun beundrer den gjengen hun hadde.</p>	
<p>20- Hvordan opplevde du elevenes kompetanse rundt det digitale, som for eksempel: Laste opp filer, laste ned filer, operere Word?</p>	<p>Elevene hadde allerede jobbet med dette en del denne høsten. Når nye programmer ble introdusert så var det mange som slet i en av klassene. De som er gode lesere, skrivere er gode i digitale ferdigheter.</p>	<p>Gikk egentlig greit, mine elever blir drillet i det. I starten fikk de levere overalt, men så måtte de alle levere i Teams.</p> <p>Beskjeden om å strekke seg for elevene, til slutt så</p>

	<p>De som sliter med dette de, sliter også med de digitale ferdighetene. Samt ulike former for språkforståelse.</p>	<p>strakk jeg meg ikke lengre. Da var det nok. Elevene mine er flinke til å bruke OneNote</p>
<p>21- Hvordan arbeidet du med tilbakemeldinger fra 12-mars og frem til 11-mai?</p>	<p>Skrev tilbakemeldinger i OneNote etter hver økt. Hun arbeider prosessorientert.</p> <p>Arbeidsmappe, der de samler 3 innleveringer.</p> <p>Generelle tilbakemeldinger gjorde hun etter hver økt. Hun prøver å videreføre dette nå som hun er tilbake på skolen, men det sklir mer og mer ut.</p> <p>De fikk også muntlige underveisvurderinger da hun pratet med dem.</p>	<p>Mye skriftlig, underveis når de skrev oppgaver. Snakket med noen elever. Fylte ut med småkommentarer.</p> <p>Dette forandret seg ikke veldig mye for min del. Alle blir sett i OneNote i løpet av økten.</p>
<p>22- Tenker du at dere arbeider med tilbakemeldinger i norskfaget på en annen måte på yrkesfag, hvis ja, hvordan og hvorfor må dere arbeide på en annen måte?</p>	<p>Formen er ikke annerledes, men innholdet. Hun arbeider med selvtillit rundt skrivning. De trenger ikke bli glade i skrivning, men at de opplever at de mestrer og at det er verdt å lese det de skriver. At de lærer seg det håndverket det er å skrive.</p> <p>Mer omfattende på studiespesialiserende.</p> <p>Generell oppfatning at studieforberedende som gjelder og at</p>	<p>Ja, det gjør jeg.</p> <p>Det kommer nok mer naturlig for meg med vurdering for læring, det er lett for meg hva elevene skal jobbe med.</p> <p>Før skrev jeg lengre tilbakemeldinger enn teksten deres, jeg skriver kun om tre ting.</p>

	<p>yrkesfag er litt sånn man må gjøre. Men det er virkelig yrkesfag som trenger selvtilliten på at det de produserer er viktig. Det å lære å lese tekster kritisk, spesielt tekster de blir utsatt for i vår tid.</p>	<p>Studiespesialiserende, elevene skriver så mye, det er så mye tekst.</p> <p>Jeg legger meg på et lavere nivå, de skal ikke opp på VG3 eksamen, de skal klare å skrive slik at andre skjønner det. Har vi kommet dit så er jeg fornøyd, da kan jeg begynne å pirke litt.</p> <p>Jeg gir nok mindre krevende oppgaver enn det de gir de på studiespesialiserende.</p> <p>Er det for at de ikke kommer til å mestre det?</p> <p>Det er fordi læreplanen går over to år. Norskfaget er allerede hat fra noen elever, derfor er det viktig at elevene får en god relasjon til faget i stedet for å produsere så mye. Korte gode oppgaver som kan brukes til vurdering.</p> <p>Det er større og mer alvorlig på ST.</p>
--	---	--

		Det er ikke så viktig at de kan analysere, det er heller viktig at de kan si noe om det og at jeg ikke skal drepe motivasjonen deres.
23- Om du skal beskrive motivasjonen i norskfaget fra 12 mars til sommerferien. Hvordan opplevde du dette som lærer? Var det en endring i elevenes motivasjon?	Ja, det var det. Jeg merket at de ble mer og mer avkoblet og de som slet i utgangspunktet ga mer eller mindre opp og at de synes det var veldig vanskelig. Da ble det veldig fint når vi var tilbake på skolen, det var disse elevene som ga uttrykk for at det var godt å komme tilbake til skolen.	Startet med mindre motivasjon, derimot så økte motivasjonene pga at de kunne styre hverdagen sin mer. For de hadde alltid en uke på seg. Da hjemmeskolen ble en fast greie så fikk de mer motivasjon. De ble mer motiverte underveis enn starten. Men motivasjonen var størst da de kom på skolen. Da de fant formen sammen, ble det bedre. Elevene fikk alt for mange oppgaver.
24- I tidsskriftet for Norsk psykologforening kan vi lese i en artikkel at: "Sosial bakgrunn og individuelle kjennetegn påvirker hvordan barn og unge klarer seg i skolen. Og når alle elever undervises på samme måte, er det de individuelle forskjellene i bakgrunn og	Kunsten å være lærer, kulturforståelsen. Tilpassa oppgaver, egne oppgaver knyttet til norsk språkforståelse. Kjapp på å gi tilbakemelding når jeg ble bekymret. Nært samarbeid med kontaktlærere og teamet. Samt rådgivere. Slik at de som slet mest fikk muligheten til å sitte på skolen.	Tilpasse oppgavene mot elevenes nivå, i større grad enn hva jeg gjorde i klasserommet. Veldig tydelig hvilke elever som hadde mye på hjemmebane. Så de sosiale forskjellene ble enda tydeligere. De ressurssvake

<p>forutsetninger som skaper prestasjonsforskjeller”. På hvilke måter arbeidet du med dine elever for å møte de ulike læringsforutsetningene?</p>	<p>100% avhengig av at læreren forstår hvordan elevene har det med samarbeid. Og om vi kun hadde gjort det vi var «pålagt» å gjennomføre øktene. Kan man bare håpe at en annen lærer fanget opp problemet sier hun.</p> <p>Elever er velsignet med en god lærer, pedagogikk og didaktikk før faget.</p>	<p>møtte ikke opp, man fikk ikke tak i dem. De måtte passe på småsøsken, eller forholdet mellom foreldre og barn var ikke det beste. Da ble det så tydelig. Det var alltid han/hun som ikke møtte. Når man endelig fikk snakket med han/hun så kom hele historien.</p> <p>Derfor endret jeg oppgavene. Da tok jeg mer hensyn til elevenes hjemmesituasjon. Nå som de er på skolen så tilpasser jeg ikke jeg så mye, fordi at nå er de på skolen. Når de er i timen så forventer jeg at de gjør noe. I en hektisk skolehverdag rekker man ikke tenke over dette. Men hjemme så rekker man å tenke over det.</p>
<p>25- En spørreundersøkelse gjort av Høgskolen i Innlandet om: elevers erfaringer med hjemmeskole. De konkluderer med følgende: "Sammenlignet med hvordan elevene har svart på tidligere</p>	<p>100% helt enig.</p> <p>Digitale revolusjonen. Blir lærerprofesjon borte, trenges vi ikke lenger? Er det ikke nødvendig å ha skole lenger.</p>	<p>Både og. Flere av mine elever har jobbet bedre hjemme enn på skolen. De elevene jeg har sett på som svake har gjort det bedre hjemme, gjerne introverter. Disse har blomstret</p>

undersøkelser så arbeider de ikke bedre hjemme enn det de gjør på skolen". Hva er din respons på denne uttalelsen?	Etter denne våren så er jeg helt sikker på at læreren blir i skolen. Vi trenger denne sosiale plassen. Det er behov for en lærer, det er behov for en skole, den kulturen, samlingsplassen og tilstedeværelse. Vi trenger hverandre, elever og lærere.	hjemme. De sosiale har slitt mer. Halvparten har gjort det bedre hjemme enn på skolen. Det er ikke bare i mine fag de har gjort det bedre, men andre fag. Forstyrrelsene er blitt borte.
--	--	---

10.4 Vedlegg 4: Intervju med Camela og Dina

Intervjuinformant 1 (Alba)

Intervjuinformant 2 (Bea)

Intervjuinformant 3 (Camela)

Intervjuinformant 4 (Dina)

Oppfølgingsspørsmål

Muntlighet

Lesing

Skriving

	Informant 3 Camela	Informant 4 Dina
Fravær og tilstedeværelse		
1- Var det økt eller redusert fravær i perioden 12 mars- 11 mai?	Ja, de møter opp i stor grad. Nå er de 17 elever. De er inne på skolen en gang i uka. I fjor hadde jeg klassene mine på nett, seks klasser. De møtte opp, jeg hadde to elever med masse fravær, de var mer på nett enn de var i klasserommet. Mange av de som sleit med sosial angst, de hadde lettere å følge undervisning hjemme.	Mere oppmøte enn det var ellers, 100% oppmøte digitalt. Mye fraværsproblematikk da vi var på skolen. Hva tror du er grunnen til det? Mange grunner, tilgjengelig, slippe å ta buss, ligge i senga, pysj, mange likte å være hjemme hos seg selv.
2- Det er forsket på at det er høyt frafall av elever på videregående skole. Under tiden med hjemmeundervisning, hadde du noen elever som falt fra og tror du at disse elevene hadde hatt en større sjans for gjennomføring av skoleåret ved å være fysisk til stede på skolen?	Hvordan du jobber for å forhindre frafall i dine klasser innenfor Koronatiden? *endret spørsmål! Jeg prøver å gjøre undervisningen så motiverende som jeg kan, jeg har en følelse av at de elevene er noe lei av norskfaget. Jeg har de samme elevene i ett annet fag og der har de større motivasjon. Jeg starter gjerne med en PP, men jeg bruker ikke mer enn 20-30 minutter på det. Så går vi over til praktisk jobbing. Jeg viser de elevtekster, de får	Noen jeg måtte følge opp litt ekstra, som synes det var tøft å være på hjemmeskole. Men dette er de som allerede betegnes som de sårbare elevene. De fikk tilbud om å være på skolen. Selv de hadde mer oppmøte digitalt. Og de benyttet ikke tilbudet om å møte på skolen. Tre stykker som falt fra som går under kategorien sårbare, de hadde det ugunstig hjemme, dårlig digitale tilstander. En som måtte skrives ut.

	<p>skrive litt selv. De får begynne på små deler av teksten der det skal starte. De arbeider i prosess da, slik at de til slutt ser at det blir et helt produkt.</p> <p>Jeg har ingen elever som ikke får karakter. Jeg har vurderingsgrunnlag godt nok.</p>	
<p>3- Hva var retningslinjene for dine elever vedrørende å ha på kamera i undervisningen?</p>	<p>Vi gikk litt tøft ut, alle skal ha på kamera. Det var det jeg sa, men det var bare noen få som gjorde det. Da jeg sa de måtte ha på kamera, så kanskje de var rundt 5-10. og så ble det helt sort, da sluttet vi etter hvert å mase om det. Jeg ber dem ikke om å ha på kamera lengre. Det jeg ser er om at jeg ringer opp en og en så er det flere som tar på kamera, uoppfordret. Når de er alene så virker det som det er en selvfølge at de skulle ha på kamera. De ønsker ikke å vise seg ovenfor de tretti andre.</p>	<p>Retningslinjene fra fylket, var at de ikke skulle ha på kamera, vi kunne ikke kreve at de skulle ha på kamera.</p> <p>Elevfokus, ivareta eleven, for å lære må man være trygg. Mange følte seg ikke trygge når de har på kamera. Hvem sitter og tar opptak av stemme, snap og hva som blir gjort med det opptaket. Elevene sier det selv.</p> <p>Rektormøte angående at de skulle ha på kamera, her var det vanskelig å få til. For det må elevorganisasjoner, fagforeninger og advokater måtte se på.</p>

		<p>Dette ivaretar læreren og eleven.</p>
<p>4- Hvordan forandret deltakelsen i norsktimene seg fra det fysiske klasserommet til det digitale klasserommet?</p>		<p>Det ble mer deltakelse, vi gjorde et grep til. Vi endret strukturen på timeplanen. Vi gikk vekk fra standard timeplan. Da løsnet det, vi gikk over til hele dager. Inn og ut av digitale klasserom, da endret det seg. Det at elevene måtte gå fra time til time var ugunstig, de skiftene ble for mye. De rekker ikke å tenke en ny tanke fullt ut før de måtte videre og tenke et nytt fag. De rakk å bevege på beina, gå på do osv. ...</p> <p>Det var et ønske fra oss som lærere, det var ikke et krav fra leder.</p> <p>Som lærer fikk jeg frigjort hele dager til vurdering, en-til-en samtaler. Vi måtte jo ha kontakt med elevene på en annen måte fordi vi så dem jo ikke som her på skolen.</p> <p>Jeg liker ikke den strukturen som vi har i skolen. Jeg</p>

		<p>synes den er bakstreversk, 1800-tallet, derfor liker jeg fagdager.</p> <p>Om man skal sammenligne det med en møtedag, 8 forskjellige møter man rekker ikke prosessere det ene møte før man skal inn i det neste. Man får ikke arbeidet med den nye læreplanen om det ikke strukturer timeplanen. Da blir det vanskelig å få til å arbeide godt med timeplanene. Om det skal funke i praksis så må de ytre rammene legges til rette.</p> <p>Hvordan hadde det blitt tatt imot av den eldre generasjonen i skolen?</p> <p>Jeg tenker dette ikke er noe de hadde blitt fornøyde med.</p> <p>Timetellingen har økt med sammenslåingen. For å gjøre det vi skal nå som fagfornyelsen er her så må dette endres. Systemene bidrar til at man ikke får</p>
--	--	--

		drevet med det planverket sier.
5- Hvordan opplevde du foresattes forholdt seg til omlegningen fra skolen til online? Ble de mer engasjert, mindre engasjert?	Det kan jeg ikke si noe om. Jeg hadde ikke kontakt med foresatte, jeg er ikke kontaktlærer.	Jeg var kontaktlærer, det var det samme. Det var ingen forskjell. Foreldrene virker ikke å være engasjerte, ikke på videregående. 3 av 60 som vil ha utviklingssamtale
Myndigheten, ledelsen og kollegaer		
6- Kan du beskrive motivasjonen din til å starte et nytt skoleår etter sommerferien?	<p>Den var ganske god, da hadde vi hatt sommerferie. Det var lite smitte og jeg var motivert for ett nytt skoleår. Jeg var kanskje litt spent og høyt oppe. Jeg var engstelig for å måtte komme tilbake til det som skjedde i mars- mai.</p> <p>Angsten for å gå inn i en nedstenging igjen, men det var den litt fjern i august. Kommer det til å skje noe? Den første tiden på skolen gikk veldig bra.</p> <p>Hva ligger i den angsten?</p> <p>To ting: Å ha elevene på Teams, da mister jeg nærheten. Jeg har blitt lærer for å være i klasserommet. Da kan man se</p>	Den var vel kanskje lav, bar preg av utrygghet, usikkerhet. Hva er riktig, hva er galt. Man føler det på hele kroppen at det er galt at vi lærere skal stå der sammen med elevene og resten av Norge har hjemmekontor. Det var litt motvillig og utrygt. Men samtidig så jeg at elevene har et stort behov for å være sammen. Gult nivå er jo normalt i videregående skole, den ene forskjellen er spriten. Det er 30 elever som sitter i et klasserom. Det er ikke stor forskjell på vanlig hverdag og krisehverdag.

	<p>dem, være med dem. Jeg føler at jeg mister dem når jeg bare ser initialene på Teams. Jeg får ikke tilbakemelding. Du ser om de følger med, du ser om de har øyekontakt. Jeg føler at jeg ikke gjør en så god jobb som lærer. Jeg får ikke tilbakemelding på hva jeg gjør er bra nok. Jeg føler meg ikke mislykka, men jeg får ingen respons.</p> <p>Det andre er rødt nivå. De er på skolen, men de er delt. Da de er i to klasserom. Da skal vi løpe frem og tilbake.</p> <p>Og i talende stund er vi tilbake igjen.</p>	<p>Utrygg: Følelsen av at man selv sitter med fasiten, jeg vet at det kanskje hadde håndtert det bedre og det ville vært bedre for elevene om det var på nett for alle.</p> <p>7-8 stykker som sitter hjemme fordi de har snufs i nesa og de fikk oppgaver som de måtte jobbe med dette på egenhånd. Jeg kan gi mye bedre undervisning digitalt, da hadde jeg sluppet å ha dårlig samvittighet for de som sitter hjemme. De får ikke streaming hjem. Det er ikke optimalt. Da burde alle være på digitale plattformer. Da burde alle være hjemme og trygge. For å lære må man være trygg. Og de var usikre på han som hosta ved siden av, noen satt i helpenn og var ikke trygge da de var på skolen. Derfor tenker jeg de bare burde vært hjemme alle sammen.</p> <p>Likevel er det viktig å vite at om man tenker at det å</p>
--	--	--

		<p>undervise digitalt er å si noe i starten av en time, så gi de oppgaver. Da mener jeg det er bedre de er på skolen. For det er et dårlig tilbud til elevene. Det finnes jo så mange muligheter til dette formatet, jeg har fått mer kontakt med elever på dette formatet enn i vanlige klasser. Det å presentere for meg i Teams er bedre enn å stå foran meg i et klasserom å se meg inn i øynene. Jeg har fått annerledes muntlige vurderinger på nett. En man slipper å leite etter grupperom, fordi det er alltid tilgjengelig.</p> <p>Skriftlig er det mye lettere å være inni andre sin tekst når man ikke får gå ned til pulten. Du må stå i et klasserom å vurdere på skjerm. Da er det kanskje 30 andre som også trenger hjelp, men de sier ikke noe. Derimot hadde de sagt fra om det var digitalt. Samtidig som jeg finner de som ikke har gjort noe mye enklere da jeg kan se at de ikke har</p>
--	--	---

		<p>skrevet noe i notatet sitt.</p> <p>Dette ser du ikke i et tradisjonelt klasserom, for det er så mye annet man må passe på.</p>
<p>7- Hvordan opplevde du samarbeidet med kollegaer og ledere under C-19?</p>	<p>Veldig godt her ved skolen og også til dels ledere. Vi har fått litt lite informasjon. Etterlyst litt ros og klapp på skuldra. Vi har stått mye alene, de forstår og sier at vi har hatt mye å gjøre. Men likevel så pøser de på med merarbeid. En følelse av å være alene.</p> <p>De som er skrivebordspedagoger, det tror jeg har blitt et større gap. De sier de skjønner hvordan vi har det, men jeg tror ikke de forstår likevel.</p>	<p>Helt unikt samarbeid, vi hadde tillitt fra leder til at vi gjorde det som var best for elevene.</p> <p>Savnet du noe ved å ikke være sammen med kollegaene? Nei, ikke der og da. Jeg fikk en ro over arbeidsuka mi, jeg trengte ikke forflytte meg fra A-B. Det uformelle samarbeidet, etter sommeren skjønte jeg at jeg hadde savnet det. Men så kom jeg ditt og skjønte at jeg hadde noen introverte egenskaper.</p> <p>Vi startet Teams-møtene med å prate om løst og fast.</p> <p>Litt kaffeprat før møtet startet</p>
<p>8- Fortell om tiden du hadde tilgjengelig til å sette deg inn i de nye retningslinjene fra myndighetene. Hadde du som</p>	<p>Nei, den tiden var litt for kort. Men det skal sies at det skjedde mye bra den ene dagen vi var samlet. I ettertid er jeg</p>	<p>Det var for lite tid. Når man har planlagt undervisning i klasserommet så kan ikke dette føres over til et digitalt</p>

<p>lærer god nok tid til å sette deg inn i de nye retningslinjene fra myndighetene før du gikk i gang med digital undervisning og tiden etter 11 mai da du hadde fysisk undervisning på skolen? Da tenker jeg spesielt på 12 mars og tiden før 11 mai.</p>	<p>overrasket over at kollegier og yrkesgruppen kastet seg rundt for å være på allerede på mandag, men nok tid? Det var som å bli kastet ut i det. Jeg følte meg veldig utrygg da jeg startet på mandag.</p> <p>Hvorfor er det viktig for en lærer å ikke være utrygg?</p> <p>Det handler om undervisningssituasjonen. Når man ikke er sikker på den, så føler du at du mislykkes litt og at budskapet ikke kommer ut til elevene. Du mislykkes overfor så mange da. Det blir så synlig på nett, i et klasserom så synes det ikke så godt. Da kan man redde seg selv. Og ingen ser om jeg ikke får på prosjektoren. Det handlet mye om det tekniske egentlig. Jeg har nok middels kompetanse. Jeg klarer meg, vi brukte ITs Learning, men jeg hadde ikke brukt Teams som en læringsplattform og ikke kommunikasjon som dette. Det ble jeg bratt læringskurve. Jeg øvde i helga, jeg hadde workshop i helga. Det å dele skjerm, det er mange, mange ting som skal ordnes.</p>	<p>klasserom. Når jeg er i klasserommet kan jeg bruke meg selv, kroppen, bevegelser, stemmen osv. Hele meg.</p> <p>Jeg må jobbe mer baklengs, jeg må tenke mer baklengs enn det jeg må i klasserommet. For at jeg skal kunne jobbe med dem, se dokumentene deres, må jeg endre mange tekniske ting. Det metodiske opplegget må endres. Den tiden var dårlig.</p> <p>Digital undervisning var ikke en bra endring ifølge Guri Melby, men hun har nå snudd og sagt at det kan være fullgod undervisning. Men om man gjør akkurat det man har tenkt til å gjøre i klasserommet så er det ikke en fullgod undervisning.</p> <p>Jeg tenker også at det er skjerpene for læreren. Nå kan flere enn elevene mine høre på meg, utelukkende en bra greie. Mange har</p>
--	--	--

	<p>Mange andre sa alt hva de fikk til, de brukte så mange funksjoner. Jeg klarte ikke alt det alle andre klarer. Jeg synes det var krevende. Det var flere kollegaer som hadde større vegring og de følte at de ikke mestret ting. Jeg prøvde å være åpen og ærlig med elevene slik at de skulle kunne hjelpe meg. For det var kaos og noen ganger opplevdes det som mislykka.</p>	<p>privatpraktiserende undervisning og det som foregår der inne, blir der inne.</p> <p>Det blir sagt i media at undervisningen på nett ikke er god, men da spør jeg meg selv om hva de har å sammenligne med? For har de vært i tradisjonelle klasserom og sett hva den undervisningen der er? Det kan de ikke ha vært om de ikke er skolefolk. Det er ikke sikkert at lærerne der er så gode heller. Men nå er det allemannseie, foreldrene kan stikke hodet over skuldra og se hva som foregår.</p>
<p>9- Hvordan var det å jobbe med fagfornyelsen samtidig som du arbeidet med retningslinjene fra staten?</p>	<p>Jeg synes vi jobbet godt med det i vår, da hadde vi mange opplegg og vi lagde og forberedt oss greit teoretisk og tankemessig. Men det er noe helt annet når man står der og skal utføre det her. Jeg mener dette har vært krevende. Jeg synes de nye læreplanmålene er krevende. De nye retningslinjene har variert så</p>	<p>Jeg gjorde ikke det, i år er det engelsk som kom inn. Vi starter ikke med norsk før til neste år.</p>

	<p>mye, så jeg vet ikke hva vi skal forholde oss til.</p> <p>Kan du se for deg at det hadde vært hensiktsmessig å utsette læreplan?</p> <p>Jeg var ening i det i fjor, jeg tenkte på det endel i vår, men nå som jeg har kommet i gang. Øktene går og det er ikke alltid jeg klarer å innfri læreplan. Jeg er usikker om det er pga læreplan eller korona. Det har vært litt heseblesende. Hadde vi fått utsettelse ett år så tror jeg det kunne vært hensiktsmessig.</p>	
<p>10- I omleggingen til digital undervisning kan man tenke seg var tidkrevende. Hvordan opplevde du omleggingen til digital undervisning. Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde dette?</p>	<p>Fritid- ja! Jeg jobba ikke 24/7, men jeg jobbet utover hele kvelden. Spesielt de første 14 dagene. I starten hang systemene seg opp, elevene kunne ikke få levert. Fristen var i slutten av økten, men de kunne ikke levere. Man hadde en strøm av chat-meldinger inn, det er så mange oppgaver så jeg kan ikke bli ferdig. Vi pøste jo på med oppgaver til elevene i starten, elevene fikk det ikke til. De første dagene var ville.</p> <p>Jeg kunne bli kontaktet til alle døgnets tider. I økta kunne jeg</p>	<p>Ja, det var tidkrevende på den måten at jeg måtte endre på de planene jeg allerede hadde. Det krevde en annen struktur. Man må være mye mer strukturert når man har digital undervisning. I det tradisjonelle klasserommet kan man improvisere noe mer. Det kan man ikke på nett. Jeg måtte hele tiden ha en plan B.</p> <p>Det skapte mer merarbeid. Samtidig som de elevene man fikk blikkontakt med i klasserommet og man</p>

	<p>ikke få til det for da var et så mange andre ting. Etter hvert så ble jeg mer kynisk, så jeg var ikke så til stede i grupper og tok ansvar for at jeg måtte ha en- til- en samtale. Etter en økt på Teams så er du mer utlada enn en endt økt i klasserommet. Elevene forventet svar veldig fort. Jeg jobba liksom hele tiden. Men jeg hørte kollegaer som satt meldinger på vent fra klokka 16.00, men da ville det vært så mye for meg dagen etterpå.</p>	<p>forstod at ikke alt var greit, så tok man den praten i gangen på vei et sted. Men det funker ikke på nett, her må man snakke med en og en som kontaktlærer. Det var ikke lett å kartlegge når kamera ikke var på. Man kan ikke spørre om det er bra og ingen svarer. Da kan man ikke tenke at det er bra når man er i en krise. I denne perioden fikk jeg mer kontakt og relasjon til elevene.</p> <p>Det gikk utover fritid og familie tiden.</p> <p>Føler du at du har fått betalt for alt du har gjort?</p> <p>NEI! Jeg mener jo ikke det, du kan sitere meg på dette. Lektorlaget har kartlagt dette og de fleste har jobbet mer enn det de pleier.</p> <p>Lærerønnen: Økes!</p>
<p>11- Mellom 12 mars til 11 mai har lærere etablert digitale fellesarenaer for</p>	<p>Den kan jeg forstå, spesielt om det gjelder enkeltelever. Jeg hadde to elever som hadde</p>	<p>Ja, kikk på hva hun sa tidligere om oppfølging.</p>

<p>elever. Et utsagn er at flere lærere opplevde bedre muligheter for individuell oppfølging enn tidligere. En informant har sagt til Universitetet i Oslo at hun/han: “Er tettere på elevene og får fulgt opp på en helt ny måte”. Hvordan stiller du deg i forhold til denne uttalelsen?</p>	<p>masse fravær i ordinær undervisning. Da vi kom på digital undervisning. Ringte jeg de opp og jeg fikk et mye tettere forhold til dem. Den ene kom gjennom fordi koronaen kom. Hadde den ikke kommet så tror jeg at jeg hadde mistet henne. Så når det blir normalt igjen, må vi se på dette som en ressurs. Vi må ha en større aksept for elever som vegrer seg for å komme på skolen. At vi kan få til bedre oppfølging via Teams.</p> <p>Ja for noen elever, men jeg vil jo si at ved å ha de i klasserommet så får jeg jo generelt fulgt dem opp bedre. Men i noen situasjoner så er du faktisk tettere på ved digitalundervisning.</p>	
<p>Det digitale klasserommet</p>		
<p>12- Skolen var stengt for vanlig undervisning i perioden 12 mars til 11 mai på grunn av Covid-19, hvilke læringsarenaer (Teams, It's Learning, Canvas, Fronter) brukte dere i undervisningen?</p>	<p>IT's Learning til Teams</p>	<p>Teams, OneNote. Jeg var godt kjent med dette fra før av.</p>

<p>13- Hvordan opplevde du omstillingen fra å undervise i norsk på skolen til å undervise i norsk via en digital plattform?</p>	<p>Ja, jeg følte vel at det jeg gjorde i klasserommet kunne jeg gjøre på Teams. Jeg delte PP. Det jeg manglet på Teams var tilbakemeldingen fra elevene. Jeg var så usikker på om de fikk med seg det jeg sa nå. Det var frustrerende for meg, jeg visste ikke om de fikk det med seg. Jeg er ikke sikker på om de virkelig gjorde det. Jeg følte at jeg la til rette for læring, jeg har aldri kontroll på det ellers, men jeg følte jeg hadde mindre kontroll nå. Avstanden ble større.</p> <p>Legge ut filer og kommunikasjonen har gått veldig bra. Jeg opplevde at jeg får gjort mye av jobben min. Jeg får ikke fulgt opp.</p> <p>Hvordan var helklassesamtalene deres?</p> <p>Det fikk jeg ikke til åpent på Teams. Den umiddelbare responsen ble borte, kanskje to, tre som svarte.</p>	<p>Kjempe fint!</p> <p>En ting jeg vil si er at jeg fikk flere roller. I denne tiden ble jeg både helsesykepleier, omsorgsperson, «venn», «foresatt» og rådgiver. Noen ganger måtte jeg ringe elever for å vekke dem. Jeg minnet dem på at det er lurt med rutiner som dusje, spise for og minne dem på at det er lurt å dusje og spise frokost før skolen.</p>
---	---	---

	<p>Når jeg delte de i grupper, da når jeg kom inn hadde de på video seg imellom.</p> <p>Når elevene er alene eller i små grupper så virker elevene tryggere og hadde enklere for å prate i plenum.</p>	
<p>14- Hvilke lærestoff brukte du? Lærebok, lenker, NDLA osv.? Kan du fortelle litt om du endret på læremiddelbruken og om læremiddelmiksen forandret seg i C-19-tiden.</p>	<p>Læreboka (elevene har boka på nett, men mange ønsker å ha den fysisk). Videoteket, jeg shoppa veldig ute på nettet. Det har jeg gjort mindre dette halvåret her enn hva jeg gjorde i starten av C-19</p>	<p>NDLA, digitale bøker, brettboka, bruker mye nyhetsrelevante ting.</p> <p>Oppdatert på nyhetsbildet og bruker det aktivt i klasserommet.</p> <p>Læremiddelbruken endret seg ikke for meg.</p>
<p>15- Hva arbeidet du med i norskfaget?</p>		<p>Husker ikke, men slutten av litteraturhistorien.</p>
<p>16- På hvilken måte strukturerte du undervisningsøktene dine?</p>	<p>Veldig ofte at jeg på forhånd kunne de gå inn på faget mitt å se hva vi skal gjøre. De kunne se hva jeg skulle gjøre.</p> <p>Kort opprop, prøvde å være motiverende, ha på småpraten. Så startet jeg med en PP som ikke varte for lenge. Deretter gikk vi over til oppgaver. Da kobla jeg meg ut og inn med elevene. Da hendte det jeg ringte opp. Så hadde vi felles</p>	<p>Jeg hadde veldig lite forelesning, da dette funket svært dårlig. Det handlet om elevaktivering.</p> <p>Overhørt av en elev: Jeg satte på alarmen ett minutt før skolen begynte, når læreren ropte opp navnet mitt, svarte jeg «JA», høyt og tydelig, så gikk jeg og la meg igjen. Neste alarm satte jeg til slutten av timen, når</p>

	<p>avslutning. Da måtte de logge på i møte igjen. Da var det litt tilbakemelding og vanskelig å få dem til å snakke. Det var gjerne sånn øktene ble. Jeg brukte en del videosnutter for å variere.</p>	<p>læreren på ny spurte om jeg var der, og jeg på ny svarte «JA» på oppropet. Det var ingen krav til at jeg deltok aktivt i løpet av timen. Jeg gjorde bare oppgavene vi hadde fått i løpet av dagen på kvelden og etter skoletid. Jeg tror, (dessverre) ikke dette er unikt i konteksten av hjemmeskole</p> <p>Lydbok fungerer fint om man har på chatten samtidig.</p> <p>Så snakker med dem i chatten for å aktivere dem. Så mye elevaktivitet som mulig.</p> <p>Chat: helt unik måte å lese bok sammen på, det er jo egentlig en privat opplevelse, da kunne vi snakke om hva som skjedde. Vi hørte Robinson Crusoe. Spm. underveis: Minner dette om en annen historie vi har lest? Ja, Løvenes Konge, Hamlet.</p>
--	--	---

		<p>Neger ble nevnt et par ganger og da fikk vi en god diskusjon på det. Elevene mente vi skulle sladde ord som det, men det kan vi jo ikke.</p> <p>«Lesestopp», men lydboka gikk. Vi prata masse i chatten.</p> <p>Lesing og skriving, kontekstualisering, dekoktekstualisering og Hadde jeg lest den så hadde jeg stoppet, men nå var jeg frigjort. Da trengte jeg bare å koble de på. De var på hver sin skjerm på hver sin sofa.</p> <p>Noen tok ut av oppvaskmaskin for å ikke sovne, men det skjedd noe i chatten så da ble de engasjert.</p>
--	--	--

<p>17- På hvilke måter vurderte du muntlighet i norskfaget?</p>	<p>Det var jo muntlige vurderinger, jeg hadde lydfil som de leverte og at vi hadde fagsamtale i grupper og en og en. Dette fungerte veldig godt med det muntlige egentlig. De måtte se rett inn i kamera så de ikke kikket ned. Dette synes de selv var allright. De hadde også sendt en lydfil som de sendte til meg.</p>	<p>På mange måter. Fagmonolog, fagsamtale i sanntid, gruppesamtaler, podkaster. Åssen jobber du med muntlighet, hvordan jobber du med oppgaven til de skal levere.</p> <p>Framføringer digitalt. Hun sier hun jobber med å arbeide med det muntlige på likhet som fagstoffet. De kunne velge om de ville ha på kamera. De hadde tydelige mål og vurderingskriterier.</p> <p>Hva slags roller hadde publikum: Det var mest en-til- en eller i gruppe. Da skulle de skrive en tilbakemelding til hverandre. Det var mest en-til- en og dette var det de valgte.</p>

<p>18- Hadde du regelmessige én til én-samtaler med dine elever?</p>	<p>Ikke sånn at jeg var gjennom alle 30 og nå skal jeg i gang igjen. De jeg hadde samtaler med var de jeg var kontaktlærer for.</p>	<p>Ja, det var det som var mest tidkrevende. Jeg hadde de systematisk. Det er jo det som er forskjellen, i klasserommet så fanger jeg opp mye ved blikkontakt og ikke blikkontakt. Det non-verbale. Det fanger man ikke opp når kamera ikke er på, så dette måtte jeg gjøre i tillegg til. For å rekke alle så begynte jeg i begge ender, jeg måtte snakke med alle før uka var omme. Jeg snakket ikke med alle hver dag, men var innom alle en gang i uka.</p>
<p>19- Hvordan arbeidet du med klasseledelse på den digitale plattformen?</p>	<p>Noen ganger tenker jeg at jeg ikke var bevisst alle ting, nå tenker jeg klasseledelse. Når man har vært lærer i mange år så glir dette ut, så derfor er det godt å få studenter som kan minne meg på dette.</p> <p>Strukturen har jeg fått mange gode tilbakemeldinger på, jeg legger ut hva vi skal gjøre i økta. Slik at jeg er tidlig ute med det. Når det gjelder regler så hadde jeg ikke så mange av det, kamera kuttet vi ut. Det var jo regler på at de skulle rekke opp</p>	<p>Det var ikke så stort behov for det, de fleste hadde ikke på kamera. Men da de hadde det på så måtte vi snakke om hvordan vi representerer oss på et kamera, dette ble borte da de slo av kamera. Det var en oppdragelse på hvordan de oppførte seg på nett. Vi gikk gjennom personvern osv...</p>

	<p>hånda og det brukte de. Et par tilfeller om at de muta meg da sa jeg ifra at det var dårlig gjort og sa at det var skuffende. Da ble det slutt på det. Jeg prøvde å være tydelig. Jeg prøvde å ha en vennskapelig tone. Jeg førte anmerkninger og det fikk de om de ikke leverte det inn. Men jeg ga beskjed om at de måtte si ifra om de fikk for mye. Jeg var veldig opptatt av å ha en dialog. De sendte gjerne en melding og så hendte det at jeg ringte de opp.</p>	
<p>20- Hvilke regler satt du i dine digitale undervisningsøkter? Forandret det seg fra det fysiske klasserommet?</p>		<p>Nei, det var ganske likt. Vi snakket mer om personvern og taushetsplikt. Vi brukte skam-episoden. Mye oppdragelse rundt bilder, mange som la inn halvnakne bilder av seg selv på profilbilder. Noen logget seg på i baroverkropp.</p>
<p>21- Hvordan opplevde du elevenes kompetanse rundt det digitale, som for eksempel: Laste opp filer, laste ned filer, operere Word?</p>	<p>Ganske greit, det flere hadde problemer med var det tekniske, andre elever som prøvde å veilede, de fant ikke Teams-møter og det forundrer meg at det er mange elever som er desorientert. Når jeg har lagt filene på innlegget så finner de det.</p>	<p>Lav- det å navigere. De synes det var vanskelig å finne ting. Det er lett å styre seg inn via Teams. De trengte opplæring på det, man tror elevene er gode på det, men etter de fikk opplæring så gikk det mye bedre.</p>

		De har blitt bedre på det, alt var nytt for dem. OneNote og Teams. Vi lærerne ble enige om en type struktur.
22- Hvordan arbeidet du med tilbakemeldinger fra 12-mars og frem til 11-mai?	<p>Jeg brukte ikke OneNote fordi jeg er ikke noe flink til det. Når jeg fikk inn oppgaver, det ble jo veldig mange, fordi de måtte dokumentere at de gjorde noe, da skrev jeg «bra jobba, men spm. 8-9 kunne vært mer utdypet». Det ble noe litt generelle tilbakemeldinger på de små oppgavene slik at de følte at jeg hadde lest det.</p> <p>På de større vurderingssituasjonene så vurderte jeg på samme måte som før, jeg leverte dem tilbake så elevene fikk se karakteren deres. Jeg klarte ikke ringe opp alle 30, det maktet jeg ikke. Men jeg ga dem beskjed om at de kunne ringe meg om de ikke var enige. Da satt vi og prata sånn som oss. På muntlige oppgaver så hadde jeg muntlige tilbakemeldinger.</p>	En- til- en samtale vi hadde, systematisk i Teams i tilbakemeldingsfeltet, kommentarer i word-dokumentet. Sammen med vurderingskriterier.

<p>23- Tenker du at dere arbeider med tilbakemeldinger i norskfaget på en annen måte på yrkesfag, hvis ja, hvordan og hvorfor må dere arbeide på en annen måte?</p>	<p>Det som er fordelen med yrkesfag er at det er mindre klasser, jeg har 17 elever. Taket var 15 før, men nå er vi 17. Man har større muligheter til å rekke å snakke med alle. Det er mer tid til å gå tettere inn på dem med muntlig tilbakemelding. Forskjell på å ha 32 og ha 17. Mer muntlige tilbakemeldinger og oftere tilbakemeldinger med 17.</p> <p>Velger jeg å gi tilbakemelding i prosess rekker jeg over tekstene deres på en bedre måte. Hvis jeg har skrevet en lang tilbakemelding, de er mer interessert i tallet. Lange tilbakemeldinger blir kanskje ikke brukt i den grad på yrkesfag som på studiespesialiserende. For mye tilbakemeldinger kan gjerne ta fra dem motivasjonen, for det er mer å gi tilbakemelding på. Om man skal gå i detalj på dette.</p>	<p>Nei, det gjør jeg egentlig ikke. Tilbakemeldinger på skriftlig materialet, eller jeg skriver noen færre kommentarer som jeg følger opp i neste vurdering. Jeg jobber uansett prosessorientert, men kanskje noe tydeligere på yrkesfag. Litt mer konkret på det grunnleggende tingene, som tegnsetting, dobbeltkonsonant. Det er kanskje litt fordomsfullt å si, men de strever kanskje mer med tekst og tekstproduksjon på YF. Jeg bruker mer stillas som er verktøy. Jeg benytter meg av ulike stillaser eller blokker inne i et skriveverktøy eller skrivestillas. Jobber med teksten mer konsentrert og mer på detaljnivå/grunnleggende nivå enn hva det blir på ST.</p>
<p>24- Om du skal beskrive motivasjonen i norskfaget fra 12 mars til sommerferien. Hvordan opplevde du dette som lærer? Var det en endring i elevenes motivasjon?</p>	<p>Elevene hennes gadd ingen ting da de kom tilbake og de visste at hun hadde vurderingsgrunnlag. I mai var piffen i elevene vekk.</p>	<p>De var motiverte med engang fordi det var nytt og så gikk luften ut av dem. Når dette skjedde så endret vi strukturen på timeplanen deres.</p>

<p>25- I tidsskriftet for Norsk psykologforening kan vi lese i en artikkel at: “Sosial bakgrunn og individuelle kjennetegn påvirker hvordan barn og unge klarer seg i skolen. Og når alle elever undervises på samme måte, er det de individuelle forskjellene i bakgrunn og forutsetninger som skaper prestasjonsforskjeller”. På hvilke måter arbeidet du med dine elever for å møte de ulike læringsforutsetningene?</p>	<p>Ja, dette er et vanskelig spørsmål. Dette er differensiering. Der kommer jeg/man til kort når man underviser på nett, men jeg vet jo hvem i klassen som har de ulike forutsetningene. Det jeg gjorde var at jeg ringte dem opp og snakket med de elevene. Å hjelpe dem i gang, hvis du ikke rekker, eller får til så kan du gjøre sånn eller sånn. Jeg prøvde å tilpasse noe av det. Mye av det opplegget er jo for alle så man bare tenke, at ikke alle får det like godt til. Jeg ringte og spurte om ting slik at de følte at de ble tatt på alvor.</p>	<p>Tilpasset opplæring som er nedfelt i opplæringsloven. Man er forpliktet til å gjøre det. Det handler om å ha en dialog for å kunne avdekke behovene før man kan endre praksisene før man kan endre opplæring.</p>
<p>26- En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole. Er en undersøkelse gjort av Høgskolen i Innlandet. I denne undersøkelsen konkluderes det med følgende: "Sammenlignet med hvordan elevene har svart på tidligere undersøkelser så arbeider de ikke bedre hjemme enn det de</p>	<p>Jeg tror det er riktig.</p> <p>Hvorfor tror du de ikke jobber bedre hjemme?</p> <p>Det blir for mange andre ting som de heller vil gjøre og de vil bruke tiden på. Det er enklere å miste fokus når du er hjemme. Jeg snakket med elevene mine når det gjaldt dette. Det er stor forskjell når det handler om hjemmeforhold. Noen har ikke eget rom, dårlig nettforbindelse.</p>	<p>Vanskelig spørsmål, det er svært individuelt fra elev til elev. Noen synes at de jobber bedre hjemme på fagdager. Om man har gode opplegg digitalt, og følger opp elevene underveis i hele prosessen. De kan ikke slippes ut alene og løse en oppgave de får kl. 09.00 og leverer den 14.00- Læreren må fysisk inn i dokumentet, eleven må se at du har vært der, fordi læreren må legge</p>

<p>gjør på skolen". Hva er din respons på denne uttalelsen?</p>	<p>Noen har store pulter og foreldre som backer opp. Her i klasserommet blir forskjellene visket ut, her er de like. På skolen kan jeg hanke dem bedre inn når jeg ser dem er på mobilen for eksempel. Det er vanskeligere å fange de opp hjemme.</p>	<p>igjen spor. Da blir det gode innleveringer digitalt. Dette kan jeg også gjøre i klasserommet, men om jeg er fri for det som innebærer å være en klasseleder så er det mer tid og enklere for meg å ta del i oppgavene deres. Da er det lettere å veilede eleven, eleven vil da få mestringsfølelse i det. Slik at jeg kan leie eleven i deres oppgavebesvarelse. Det er uavhengig av tradisjonelt og digitalt klasserom.</p>
---	---	---

10.5 Vedlegg 5: Spørreskjema

Utdypende spørsmål til masteren: Sorte skjermer – norskundervisning i en pandemi.

Oppstart (generelt)

1. Hvordan startet du undervisningen vanligvis? (ca. de første 5-15 minuttene)

Leseopplæring

1. Hvordan arbeidet dere med en ny tekst i klasserommet før, under og etter lesing? For eksempel et nytt kapittel i en lærebok, NDLA?
2. Oppfølgingsspørsmål 2: Endret dette seg noe fra det fysiske klasserommet til online? Hvordan?

Skriveopplæring

1. Hvor ofte fikk elevene dine oppgaver som omhandlet å arbeide sammen skriftlig (daglig/noen ganger i uka, sjelden/aldri). Kan du eventuelt gi noen eksempler på dette?
2. Brukte du oppgaver som en kontrollfunksjon på elevenes aktivitet i økten?
3. Hvordan forberedte du elevene på skriveoppgaver?

Muntlighet

1. Hvordan arbeidet dere med muntlighet i perioden med nettundervisning?
2. Hvordan arbeidet du med muntlighet?
3. Hvordan synes du at dialogen med elevene fungerte online (helklassesamtalen)?
4. Oppfattet du at elevene lyttet, også til medelever? Eller måtte du gjøre grep for å få elevene til å lytte til deg og medelevene?

10.6 Vedlegg 4: Svar på spørreskjema

10.6.1 Alba

Alba; informant 1

Utdypende spørsmål til masteren: Sorte skjermer – norskundervisning i en pandemi.

Oppstart (generelt)

2. Hvordan startet du undervisningen vanligvis? (ca. de første 5-15 minuttene)

Først en gjennomgang av plan og mål for økta, deretter ofte en kort spørreundersøkelse på mentimeter.com der elevene svarte med tre ord på hvordan livet var, så en skriveoppvarmingsoppgave. Skriveoppvarmingsoppgavene handlet ofte om temaer vi skulle arbeide med i den samme undervisningsøkta.

Leseopplæring

3. Hvordan arbeidet dere med en ny tekst i klasserommet før, under og etter lesing? For eksempel et nytt kapittel i en lærebok, NDLA?

Førlesning: forklaring av fagbegreper, ofte ved hjelp av powerpoint, refleksjonsspørsmål underveis knyttet til fagbegreper/tema/innhold som elevene får tid til å svare på skriftlig, og så kan diskutere med sidemannen, eller som en helklassesamtale.

Underlesing: Ofte leser jeg tekster vi arbeider med høyt for klassen, med innlagte lesestopp.

Men dette varierer: lese en og en, lesegrupper fra to -fire...

Etter lesing: Ulike oppgaver knyttet teksten de har lest, skriftlig eller muntlig.

4. Oppfølgingsspørsmål 2: Endret dette seg noe fra det fysiske klasserommet til online?
Det som endret seg i størst grad var:

1. *det var vanskeligere å få til «naturlige» helklassesamtale om tekster digitalt. Som lærer måtte undervisningen i større grad bli styrt av veldig klare rammer, der spontaniteten i en litterær helklassesamtale forsvinner. Jeg opplevde også at de fleste elevene i større grad benyttet seg av å delta skriftlig i samtaler på chat (Teams), enn å ta ordet muntlig.*

2. *Jeg leste i mindre grad tekster høyt for klassen. Hvorfor vet jeg egentlig ikke, men det kan henge sammen med prioritering av tid og at høytlesning ikke ble prioritert, når jeg også ønsket å følge opp elevene ved å snakke med de individuelt.*
3. *Jeg ble i større grad bevisst på å finne tekster som var digitale og som hadde lesestøtte*

Skriveopplæring

4. *Hvor ofte fikk elevene dine oppgaver som omhandlet å arbeide sammen skriftlig (daglig/noen ganger i uka, sjelden/aldri). Kan du eventuelt gi noen eksempler på dette? Elevene fikk sjelden oppgaver som der de skulle samarbeide skriftlig. Det eneste var at de helklassesamtalen i større grad foregikk skriftlig ved hjelp av chat på Teams.*
5. *Brukte du oppgaver som en kontrollfunksjon på elevenes aktivitet i økten? På et vis ble det slik, fordi elevene arbeidet i OneNote ble det lettere for meg å følge dem opp i sann tid.*
6. *Hvordan forberedte du elevene på skriveoppgaver? Gjennom felles gjennomgang av begreper, modelltekster og felles avklaring av hvilke kriterier som var viktige for de ulike skriveoppgavene.*

Muntlighet

5. *Hvordan arbeidet dere med muntlighet i perioden med nettundervisning? Muntlighet ble arbeidet med gjennom små tenke-skrive oppgaver i løpet av undervisningen, gruppeoppgaver der elevene skulle legge fram det de hadde kommet fram til i helklasse, muntlighet som en del av større oppgave der de skulle lage en videologg av arbeidsprosessen i en oppgave i programfag. (Bygg og anlegg, elevene produserte et insekthotell), der de ut ifra et skriftlig manus spilte inn kommentarer til bildene i videologgen. En annen oppgave var at elevene spilte inn en «podcast».*
6. *Hvordan arbeidet du med muntlighet? Se spm. 1.*
7. *Hvordan synes du at dialogen med elevene fungerte online (helklassesamtalen)? Det opplevde jeg som ganske vanskelig å få til, og at mange elever foretrakk og kommunisere ved hjelp av chat i Teams. Derfor brukte jeg mye tid på å ringe opp en og en og snakke med elevene individuelt.*
8. *Oppfattet du at elevene lyttet, også til medelever? Eller måtte du gjøre grep for å få elevene til å lytte til deg og medelevene?*

Det var varierende, men stort sett opplevde jeg at elevene var med på det som skjedde, men det var viktig at undervisningen hadde en «stram» struktur, der det var lagt opp til stor variasjon. Som for eksempel: en kort introduksjon, en kort individuell/gruppeoppgave, gjennomgang av oppgaven, o.s.v. For mye «forelesning» eller for stor grad av oppgaver som elevene skulle arbeide med individuelt for så å møtes igjen på slutten av timen fungerte dårlig.

Informant 2; Bea

Utdypende spørsmål til masteren: Sorte skjermer – norskundervisning i en pandemi. (Bea)

Oppstart (generelt)

3. Hvordan startet du undervisningen vanligvis? (ca. de første 5-15 minuttene)
 - a. Først litt småprat de første minuttene, slik at alle fikk logget seg på. Tok som regel opprop for å kontrollere at det var noen bak den sorte skjermen.

Leseopplæring

5. Hvordan arbeidet dere med en ny tekst i klasserommet før, under og etter lesing? For eksempel et nytt kapittel i en lærebok, NDLA?
 - a. Jeg ga elevene i lekse å lese teksten/kapitlet før neste time. Så spurte jeg først spørsmål om teksten.
 - i. Hva synes dere om teksten?
 - ii. Var det noen vanskelige ord/begreper dere ikke forsto?
 - iii. Noen som vil si noe om tema/innholdet før vi begynner å gjennom teksten/tema/kapitlet?
 - b. Så går jeg gjennom det elevene skulle hatt lest, som en ren forelesning
 - c. Deretter jobbet elevene med oppgaver knyttet til det som jeg gjennomgikk. I starten jobbet de mest individuelt, men utover våren ble det også mer gruppearbeid.
6. Oppfølgingsspørsmål 2: Endret dette seg noe fra det fysiske klasserommet til online? Hvordan? Jeg ville på skolen, ha lest teksten sammen med dem, eller gitt de muligheten til å lese gjennom i timen, og ikke gitt det som lekse.

Skriveopplæring

7. Hvor ofte fikk elevene dine oppgaver som omhandlet å arbeide sammen skriftlig
8. (daglig/noen ganger i uka, sjelden/aldri). Kan du eventuelt gi noen eksempler på dette?
 - a. Det fikk de sjeldent. Gjennomførte noen opplegg hvor elevene skulle skrive sammen i et dokument. Men de ble gjennomført når elevene følte seg tryggere på Teams.

9. Brukte du oppgaver som en kontrollfunksjon på elevenes aktivitet i økten?
 - a. De måtte som regel gjøre oppgaver i OneNote eller legge inn en liten kommentar om hva de hadde gjort i timen, de gangene de ikke fikk skriveoppgaver.
10. Hvordan forberedte du elevene på skriveoppgaver?
 - a. Jeg gjennomgikk oppgaveteksten, forklarte hva som ville bli vektlagt i vurderingen og hva de måtte huske på å få med seg i oppgaven. Så forsøkte jeg å forsikre meg om at de fleste hadde forstått oppgaven.
 - b. Etter felles gjennomgang tok jeg kontakt med enkeltelever som hadde behov for tettere oppfølging og igangsetting.

Muntlighet

9. Hvordan arbeidet dere med muntlighet i perioden med nettundervisning?
 - a. De lagde lydinnspillinger og videoer.
10. Hvordan arbeidet du med muntlighet?
 - a. Hadde fagsamtaler både enkeltvis og i små grupper med elever. Ga etter hvert opp å ha en klassesamtale med hele klasser på teams.
11. Hvordan synes du at dialogen med elevene fungerte online (helklassesamtalen)?
 - a. Skikkelig dritt i de fleste klasser. Hadde noen få klasser som var pratsomme også på teams, og der gikk det bedre, og det ble en bedre kontakt og jeg fikk til å opprettholde de gode relasjonene både til hele klassen, men også til enkeltelevne.
12. Oppfattet du at elevene lyttet, også til medelever? Eller måtte du gjøre grep for å få elevene til å lytte til deg og medelevene? De lyttet, men jeg ga fort opp klassesamtaler, og gikk over til gruppesamtaler og enkeltsamtaler.

10.6.3 Camela

Utdypende spørsmål til masteren: Sorte skjermer – norskundervisning i en pandemi.

Oppstart (generelt)

4. Hvordan startet du undervisningen vanligvis? (ca. de første 5-15 minuttene)

Jeg startet med litt småprat om løst og fast før jeg gikk gjennom hva vi skulle gjøre i økta og hva som var mål for timen. Jeg delte skjerm med elevene. Jeg la ut informasjon på Teams kvelden i forveien slik at elevene kunne sette seg inn i innholdet i økta på forhånd.

Leseopplæring

7. Hvordan arbeidet dere med en ny tekst i klasserommet før, under og etter lesing? For eksempel et nytt kapittel i en lærebok, NDLA?

Nytt kapittel i læreboka:

Før lesing: BISON-blikk eller bare se på bilder og overskrifter. Etterpå stilte jeg spørsmålet; hva kan dere om dette temaet fra før?

Under lesing: Det kom an på hva slags lærestoff det var, men ofte hadde jeg laget en powerpoint der jeg gikk gjennom det viktigste innholdet i kapitlet. Dette for å lage struktur for elevene. Noen ganger jobbet elevene med repetisjonsspørsmål fra boka eller jeg hadde laget egne spørsmål.

Etter lesning: Quiz og loggskrivning for å se hva elevene hadde fått med seg av innholdet.

8. Oppfølgingsspørsmål 2: Endret dette seg noe fra det fysiske klasserommet til online? Hvordan?

Nei, egentlig ikke.

Skriveopplæring

11. Hvor ofte fikk elevene dine oppgaver som omhandlet å arbeide sammen skriftlig (daglig/noen ganger i uka, sjelden/aldri). Kan du eventuelt gi noen eksempler på dette?

Jeg har brukt lite samskriving. Har aldri kommet i gang med det. Noen ganger samarbeidet elevene med å finne argumenter/punkter for å skrive tekster, men de skrev individuelt.

12. Brukte du oppgaver som en kontrollfunksjon på elevenes aktivitet i økten?

Ja, i noe grad. De skrev logg og skrev deler av analyse, debattinnlegg osv., men ikke hele tekster. De skrev i liten grad lengre tekster som kontrollfunksjon. De hadde skriveøkter med karakter som var satt opp på prøve- og aktivitetsplanen, men lite skriving av lengre tekster i tillegg.

13. Hvordan forberedte du elevene på skriveoppgaver?

De fikk informasjon om sjanger og jeg gikk gjennom sjangertrekk. Vi hadde jobbet med sjangeren på forhånd. På skriveoppgavene med karakter fikk de mulighet til å revidere teksten en gang etter tilbakemeldinger fra meg.

Muntlighet

13. Hvordan arbeidet dere med muntlighet i perioden med nettundervisning?

Stilte spørsmål til hele klassen på Teams når vi jobbet med tema eller tekster. Fikk liten respons, ofte de to-tre samme elevene som engasjerte seg og svarte. Jeg hadde noen lydfilinnleveringer, både med og uten vurdering. Det fungerte svært bra. Det som også fungerte bra, var å dele inn i kanaler og at jeg ringte opp hver kanal med 3-4 elever og lyttet til samtalen de hadde og stilte spørsmål for å drive samtalen videre.

14. Hvordan arbeidet du med muntlighet?

Dette svarte jeg vel på i spm. 1?

15. Hvordan synes du at dialogen med elevene fungerte online (helklassesamtalen)?

Som jeg nevnte i spm. 1 synes jeg det fungerte jevnt over dårlig. Få som engasjerer seg.

16. Oppfattet du at elevene lyttet, også til medelever? Eller måtte du gjøre grep for å få elevene til å lytte til deg og medelevene?

Det var forskjellig fra klasse til klasse. I noen klasser følte jeg elevene lyttet både til meg og medelever, mens i andre var det lite lytting. Synes det var vanskelig å gjøre noen grep for å få det til. Det muntlige fungerte bedre i de klassene der mange hadde på kamera.

Dina; informant fire.

Utdypende spørsmål til masteren: Sorte skjermer – norskundervisning i en pandemi.

Oppstart (generelt)

1. Hvordan startet du undervisningen vanligvis? (ca. de første 5-15 minuttene)

Svar: Jeg startet ofte opp med felles informasjon om dagens situasjonen (grønt, gult, rødt, tiltak, faglig plan for uka osv). I begynnelsen av uka startet jeg også opp med en elevens runde, der hver og en elev skulle si litt om hva hen hadde gjort i løpet av helge/foregående uke. Livsmestring og mental helse var førsteptri i denne perioden.

Leseopplæring

1. Hvordan arbeidet dere med en ny tekst i klasserommet før, under og etter lesing? For eksempel et nytt kapittel i en lærebok, NDLA?

Svar:

Jeg bruker leseverktøyet til Fagbokforlaget for tilnærming til lesing og sjangerlære. I leseverktøyet er alt lagt opp pedagogisk, og jeg fulgte læringsstiene der. Disse delte jeg og distribuerte jeg med elevene i sin helhet. Når vi kom til selve tekstlesingen leste jeg høyt. De som ikke ønsket å høre min stemme, slo av lyden og leste selv, så ga jeg et signal når jeg var ferdig å lese. Jeg brukte OneNote og Teams for å følge og kommentere de skriftlige refleksjonene deres i sanntid.

Før lesing: Jeg begynner alltid med førlesing. F.eks med spørsmål fra meg. BISON, tankekart eller bare drodling og refleksjon i grupper om hva de trodde teksten skulle handle om. Produksjon av egne korte tekster, individuelt eller i gruppe basert på hva de tror teksten handler om.

Under lesing: Enten leste jeg høyt, eleven leste individuelt, elevene leste sammen i grupper, eller så brukte vi lydbok og inkluderte systemlyd i Teamsmøtet (her bad jeg ofte elevene være med i møtet via mobil, og gå en tur mens vi leste teksten og de hørte på opplesingen). Jeg praktiserte lesestopp underveis, med spørsmål i chaten og/eller åpne spørsmål i selve møtet (det fordrer selvsagt at alle har på lyden).

Lesestoppene kunne være av filosofisk art og dreie seg om refleksjon, men også på ord, begreps, og setningsnivå.

Etter lesing: Felles oppsummering. Her varierte jeg med IGP. Jobbet med refleksjonsoppgaver til teksten og produksjon av egen tekst ved å vise tekstnærhet til

teksten vi har lest. Vi jobbet også systemisk med teksten ved å benytte leseverktøyet. Dette verktøyet viser med fargekoder ulike virkemidler i en tekst. Vi jobbet også kreativt med tekster der vi endret sjanger, men beholdt innholdet, for å utforske hva som skjedde med hvordan vi forstod teksten. Eks. en novelle om til en nyhetsartikkel.

2. Oppfølgingsspørsmål 2: Endret dette seg noe fra det fysiske klasserommet til online? Hvordan?

Svar: Det eneste som endret seg var at jeg måtte planlegge baklengs. Jeg måtte opprette sider og inndelinger i OneNote og Teams. Jeg måtte lage grupper på forhånd, og ha alt klart før timen begynte. I det tradisjonelle klasserommet kan du telle inn grupper der og da og dele ut ark med oppgaver. Alt dette må planlegges i forkant og du må ha en plan. Jeg tar uansett alltid utgangspunkt i kompetansemålet(ene), og dette opplever jeg som en enklere oppgave i det digitale formatet, enn i det tradisjonelle. Det er lettere å peke og demonstrere og vise og forklare direkte i instruksjoner når man har planlagt alle ressurser detaljert på forhånd. Man må også planlegge for det uforutsette på en annen måte i det digitale formatet. Det har vist seg at det er lurt å ha en plan B og at også denne er godt detaljert med tanke på tekniske utfordringer hos elevene f.eks. Man må rett og slett være ganske kreativ og grunnleggende digital kompetanse er en forutsetning for å lykkes. Man kan ikke flytte det man har planlagt for den tradisjonelle klasseromsundervisningen inn i det digitale formatet uten å gjøre endringer. Eller det vil si, man kan jo selvsagt gjøre det, men det er stor sjanse for at man ikke vil lykkes med det som var intensjonen for økta.

Skriveopplæring

1. Hvor ofte fikk elevene dine oppgaver som omhandlet å arbeide sammen skriftlig (daglig/noen ganger i uka, sjelden/aldri). Kan du eventuelt gi noen eksempler på dette?

Svar: På yrkesfag var det mindre skriving enn på studieforbereende. Eller, for å si det mer presist. Det var mindre individuell skriving på yrkesfag og mer individuell skriving på studieforbereende. Vi hadde skriving hver uke, men prosessorientert skriving. Både individuelt og samskriving i gruppe. Mest samskriving i par på maks tre. Samskriving med læreren og samskriving med medelever i mindre grupper. Vi skrev både i OneNote og Teams ved delingsdokumenter i Word.

2. Brukte du oppgaver som en kontrollfunksjon på elevenes aktivitet i økten?

Nei. Da brukte jeg muntlige refleksjon og kommunikasjon. De som ikke deltok i fellesøkta, tok jeg kontakt med individuelt i etterkant av økta.

3. Hvordan forberedte du elevene på skriveoppgaver?

Gjennom modellering av skriverammer, skrivestillas og skrivetrapper. Jeg brukte skriveverktøyet til Fagbokforlaget, modelltekster i læreboka, og skrivesenteret sine ressurssider. Elevene var også forberedt på skriving gjennom halvårsplanen og periodeplanen, som lå i OneNote, og som ble oppdatert i kalenderen på Teams 7 og 14 dager i forkant. På den måten var elevene forberedt på innholdet i økta.

Muntlighet

1. Hvordan arbeidet dere med muntlighet i perioden med nettundervisning?

Svar: 1:1 samtaler på Teams med læreren, fagsamtaler og fagmonolog i sanntid i grupper og i plenum, samt fagsamtaler og fagmonolog i Teamsmøter, som elevene tok opptak av, og sendte til meg. En fagsamtale i gruppe med opptak i Teams, kunne ha form som en podcast. Vi brukte også Powerpoint med lydfiler og lydopptak i OneNote.

2. Hvordan arbeidet du med muntlighet?

Svar: Samme som over 😊 Metoden var utforskende tilnærming av et tema og fokus på refleksjon. Vi jobbet med måter å kommunisere på og det å lytte og finne sin plass i samtalen. Vi jobbet også med retoriske ferdigheter, der elevene holdt taler og appeller der de skulle overbevise andre om et tema. Vi øvde på muntlig eksamen 1:1 med presentasjon først og spørsmål etterpå og vi jobbet med høytlesing og rollespill.

3. Hvordan synes du at dialogen med elevene fungerte online (helklassesamtalen)?

Svar: Det varierte fra klasse til klasse, men mindre grupper fungerte bedre enn hele klassen. Slik er det jo også i det tradisjonelle klasserommet. Det er sjelden hele klassen tar ordet i slike sammenhenger. For å aktivere hele klassen online benyttet jeg meg av chatgrupper, polly og kahoot. Noen elever var tryggere i det digitale formatet enn andre, og det må man bare respektere. Da måtte disse elevene aktiveres på annet vis. F.eks med kontakt av meg i etterkant av timen.

4. Oppfattet du at elevene lyttet, også til medelever? Eller måtte du gjøre grep for å få elevene til å lytte til deg og medelevene?

Svar: Ja, det opplevde jeg. Jeg opplevde stor respekt mellom medelever i det digitale klasserommet. Mine elever måtte gi hverandre «two stars and a wish» når de presenterte noe, eller ved podcastproduksjon.