



UiO • Universitetet i Oslo

«Det er så mye som går tapt da, når du er ved en skjerm»

*Samfunnsfaglæreres refleksjoner rundt fjernundervisning for flerspråklige
elever under covid-19 pandemien*

Julie Iveland Sand

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UV-fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2021

Sammendrag

Hvordan reflekterer et utvalg lærere rundt fjernundervisning i samfunnsfag for flerspråklige elever under covid-19? Våren 2020 ble alle skolene i Norge stengt, på grunn av en verdensomfattende pandemi, kjent som koronaviruset covid-19. I flere uker måtte lærere og elever ha undervisning hjemmefra, og jeg ønsket derfor å finne ut av hvordan lærere for flerspråklige elever opplevde situasjonen, for således å bidra til en forståelse av hvordan læring blir påvirket når de fysiske rammene for kommunikasjon og interaksjon, forsvinner.

Jeg har undersøkt problemstillingen ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med fem lærere som underviser i samfunnsfag for flerspråklige elever med kort botid i Norge. Videre har jeg observert to undervisningsøkter, én ordinær undervisning på skole, og én fjernundervisning på skolens digitale plattform. Jeg benyttet meg av sosiokulturell læringsteori, sammen med andre samfunnsfagdidaktiske perspektiver som handler om betydningen av elevenes individualitet og aktivitet, kultursensitiv undervisning, samt flerspråklighet og teknologi som medierende redskap. Analysen viser funn om tre temaer: lærernes bruk av digitale verktøy i samfunnsfag under fjernundervisningen og refleksjoner rundt deres valg, lærernes erfaring av kunnskapstilegnelse i samfunnsfag under perioden, og lærernes refleksjoner rundt flerspråklige og multimodale ressurser i fjernundervisning, og generelt.

Lærerne brukte digitale verktøy ut fra hva de mente var hensiktsmessig i perioden, og jobbet gjennom asynkrone eller synkrone former for digital undervisning. Elevenes kunnskapsutvikling i faget ble mindre ifølge de fleste lærerne, mye på grunn av at kommunikasjonen endret seg. Ved å fjerne de fysiske rammene for kommunikasjon, mistet de viktige samspillselementer, semiotiske ressurser og muligheter for muntlig aktivitet som er særlig viktig i samfunnsfag. Samtidig viser studien at dersom læreren etablerer en aktiv læringskultur på en synkron plattform, gir denne mulighet til å videreføre mye av kommunikasjonen som ellers kan gå tapt. Videre viser analysen at fire av fem lærere ikke bruker flerspråklige ressurser aktivt, men samtidig viser én av lærerne også at det ligger et potensiale i å bruke flerspråklige ressurser også i en heldigital skole. Til slutt viser den at lærerne bruker multimodale medier som støtte i undervisning, og i noen tilfeller mer i fjernundervisning enn i ordinær undervisning, for å kompensere for mangel på samhandling mellom lærer og elev.

Studien viser at det ligger mange muligheter i fjernundervisning, men samtidig hvordan lærernes kontekst legger føringer for hvordan de opplevde situasjonen.

“So much is lost when looking at a screen” – Social science teachers’ reflections on distance education for multilingual students during the corona pandemic.

How do social studies teachers of multilingual students experience distance education in connection to COVID-19? In the spring of 2020, all Norwegian schools were closed due to a worldwide pandemic known as the coronavirus or Covid-19. For several weeks, teachers and students had to attend school from home, which made me curious as to how teachers of multilingual students experienced the situation.

I interviewed five teachers of social studies for multilingual students. I also observed two lessons: one social studies lesson in school and one distance learning lesson on the school’s digital platform. I used sociocultural theory together with perspectives on student’s individuality and activity in learning, culturally responsive teaching, translanguaging theory and technology as an artifact to shed light on how teachers experience teaching when the physical setting for teaching disappears.

This analysis examined three different themes—the teachers’ use of digital tools in social studies in distance education and their reasonings, their experience of student knowledge progression, and their thoughts on multimodal media and translanguaging practices as resources.

The teachers used digital tools according to what they felt was appropriate based on the situation and worked with asynchronous or synchronous forms of teaching. Most of the teachers saw student knowledge progress at lower rates than usual as a result of how communication changed. By removing the physical frames for communication, they lost important elements of interaction, semiotic resources, and opportunities for spoken activity, which is especially important in social studies. However, the study also showed that if the teacher is able to establish an active learning culture on a synchronous platform, it is possible to restore some of the lost interaction elements. This analysis further showed that four out of five teachers do not actively use multilingual resources, although one of the teachers showed that there is potential for using multilingual resources in a fully digital school. Finally, this analysis showed that teachers use multimodal media as support in order to compensate for the lack of interaction between teacher and students. The study showed that distance education creates opportunities, but also demonstrated how important the context of teaching and digital competence is for the teachers involved.

Forord

Takk for fem fine år, Universitet i Oslo. Selv om den siste tiden ble noe annerledes enn ønsket, har jeg mye fint å se tilbake på. Verdens beste gjeng, Østrogang, tiden hadde ikke vært det samme uten dere. Jeg gleder meg til fortsettelsen sammen!

Jeg må takke min veileder Joke Dewilde, som har vært til stor hjelp i prosessen med denne oppgaven. Det har vært et utfordrende år, og pandemien har preget masterprosessen fra planlegging og datainnsamling, til bearbeidelse. Det å få god hjelp underveis i prosessen har derfor betydd mye. Joke, du har gitt meg nøye, konstruktive og kunnskapsrike tilbakemeldinger som har forbedret oppgaven, så vel som meg som skriver. Jeg vil også takke min biveileder Elin Sæther som har gitt viktige, og gode refleksjoner særlig rundt det samfunnsfagdidaktiske i oppgaven. Jeg setter utrolig stor pris på deres hjelp, tusen takk!

Så vil jeg selvfølgelig takke mine informanter som har vært så behjelpelige i et veldig annerledes år. Dere har bidratt med gode og fine refleksjoner, og jeg synes det har vært veldig interessant å lære av dere gjennom denne oppgaven!

Til min familie, venner, IT-ekspert Kjetil og kjæreste Filip, takk for støtte!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Innholdsfortegnelse.....	VI
1. Innledning	1
1.1 Formål og problemstilling.....	2
1.2 Debatten rundt digitale verktøy i skolen	3
1.3 Samfunnsfagdidaktisk relevans.....	4
1.4 Tidligere forskning fra fjernundervisningen under covid-19	4
1.5 Oppgavens oppbygging.....	7
2. Teoretisk rammeverk	8
2.1 Læring som en sosial prosess i samfunnsfag.....	8
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori.....	8
2.1.2 Lærer som stillasbygger.....	9
2.1.3 Elevenes aktive og kritiske tilnærming til samfunnsfag	10
2.1.4 Kultursensitiv undervisning.....	12
2.2 Forståelser av flerspråklighet	13
2.2.1 Monospråklige og transspråklige forståelser av kommunikasjon	14
2.2.2 Semiotiske ressurser og multimodale medier	15
2.3 Teknologi som medierende artefakt i læring.....	17
2.3.1 Digitale verktøys muligheter i kommunikasjon.....	17
2.3.2 Multiliteracies.....	18
2.3.3 Kan teknologi erstatte menneskelig kommunikasjon?.....	20
2.3.4 Digital kompetanse.....	21
3. Metode	23
3.1 Et kvalitativt forskningsdesign.....	23
3.2 Utvalg.....	24
3.3 Intervju og innsamling av data	25
3.4 Analyseprosessen	27
3.5 Studiens troverdighet.....	31
3.5.1 Forskerrollen	32

3.5.2 Intervjusituasjonen	33
3.5.3 Analyseprosessen	34
3.6 Forskningsetiske overveielser	35
4. Resultater og diskusjon	37
4.1 Møte med elevenes forutsetninger i samfunnsfag	37
4.1.1 Møte med elevenes språklige forutsetninger i samfunnsfag	38
4.1.2 Møte med elevenes faglige forutsetninger i samfunnsfag	40
4.2 Digitale verktøy i undervisning under covid-19	44
4.2.1 Asynkron undervisning	44
4.2.2 Synkron undervisning.....	47
4.3 Kunnskapsutvikling i samfunnsfag under covid-19	49
4.3.1 Det nødvendige samspillet.....	49
4.3.2 Reduksjon i kroppslige ressurser	51
4.3.3 Samfunnsfag som et aktivt og muntlig fag	54
4.3.4 Tilpasning av samfunnsfaglig innhold.....	57
4.4 Refleksjoner rundt transspråklige og multimodale ressurser.....	59
4.4.1 Transspråklighet som ressurs.....	59
4.4.2 Transspråklige ressurser under fjernundervisningen	64
4.4.3 Multimodale medier som læringsressurs	65
4.4.4 Multimodale medier ble brukt mer i fjernundervisning.....	67
5. Konklusjon og implikasjoner	70
6. Litteraturliste.....	72
7. Vedlegg.....	80
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	80
Vedlegg 2: samtykkeerklæring.....	82
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	84
Vedlegg 4: Figur analyse.....	86

1. Innledning

Våren 2020 ble Norge truffet av en verdensomfattende pandemi, spredningen av virusinfeksjonen covid-19, også kalt koronaviruset. Dette førte til at samfunnet på mange måter stoppet opp og alle skolene i landet ble stengt over natten. Situasjonen ble beskrevet som «et enormt, ufrivillig pedagogisk eksperiment» (Moe, 2020). Elever og lærere ble tvunget til å ha heldigital undervisning hjemmefra, og situasjonen åpnet dermed opp for en ny forskningsarena som kan belyse forhold som påvirker læringsprosesser, med relevans langt utover den spesielle tiden (Gilje et., al, 2020).

Det at skolehverdagen ble endret i en så stor grad for mange elever og lærere gjorde meg nysgjerrig på hvordan ulike grupper i samfunnet opplevde situasjonen. Jeg var selv i praksis på en skole som underviste flerspråklige elever med kort botid i Norge, som jeg synes var veldig spennende og givende. I Masterprosjektet ønsket jeg derfor å fordype meg i hvordan undervisning ble lagt opp, og fungerte for denne gruppen i samfunnsfag under perioden.

Piller (2020) skriver at covid-19 pandemien: «forces us to take linguistic diversity seriously», ettersom man så hvor viktig det er å håndtere språklige barrierer for å kunne tilby viktig informasjon om trygghet og helse under covid-19. I forbindelse med Norges håndtering av pandemien sa byrådsleder Raymond Johansen at det tok for lang tid før informasjonen nådde ut til minoritetsbefolkningen, og at den ikke var målrettet nok (Muladal et., al, 2020).

Situasjonen viste hvordan kommunikasjon på tvers av språk er viktigere enn noen gang i et stadig mer mangfoldig samfunn. Ettersom samfunnsfag har en viktig integreringsrolle og skal lære elever om samfunnet de lever i, blir problematikken særlig relevant i faget (Koritzinsky, 2020).

Masteroppgaven er skrevet i tilknytning til Mi Lenga, som er et forsknings- og utviklingsprosjekt som skal styrke flerspråklighet i opplæring ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning der UiO lektorstudenter skriver masteroppgave om flerspråklighet i sitt fagdidaktiske fag, som i mitt tilfelle er samfunnsfagdidaktikk. Mi lenga ledes av Joke Dewilde, førsteamanuensis i flerspråklighet i utdanning.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å få ny kunnskap om hvordan samfunnsfaglærere for flerspråklige elever med kort botid i Norge opplevde fjernundervisning under Covid-19 pandemien.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvordan reflekterer et utvalg lærere rundt fjernundervisning i samfunnsfag for flerspråklige elever under covid-19?

Oppgaven berører flere komponenter: bruk av digitale verktøy i undervisning og kommunikasjon, samt samfunnsfagundervisning for flerspråklige elever. Jeg har derfor formulert tre underspørsmål for å skape et tydeligere nedslagsfelt i et ganske omfattende tema:

1. Hvordan brukte lærerne digitale verktøy i samfunnsfag under fjernundervisningen i forbindelse med covid-19 pandemien?
2. Hvilke erfaringer gjorde lærerne seg når det gjelder kunnskapsutvikling i samfunnsfag under denne perioden?
3. Hvordan reflekterer de rundt bruk av flerspråklige og multimodale ressurser i deres undervisning?

Første spørsmål handler om hvordan lærerne la opp undervisningen sin under perioden, og hvordan de kommuniserte med elevene gjennom digitale verktøy. Det handler om hvilke faktorer som la føringer for deres undervisningspraksis i perioden, og hvilke refleksjoner de gjorde seg rundt deres valg. Det andre spørsmålet handler om kunnskapsutvikling i samfunnsfag under perioden, og hvordan fjernundervisningen påvirket lærernes praksis i faget. Det siste underspørsmålet trekker søkelyset delvis bort fra fjernundervisning og vender blikket mot hvordan lærerne reflekterer rundt to viktige støtteressurser for elevene, nærmere bestemt flerspråklige ressurser og multimodale medier, og hvordan de brukte disse under fjernundervisningen.

Oppgaven befinner seg altså i skjæringspunktet mellom ulike fagfelt. For det første plasseres den i den samfunnsfagdidaktiske retningen om mangfold i klasserommet og da nærmere bestemt språk og kulturell bakgrunn. Videre plasseres den innenfor feltet flerspråklighet i

utdanning med særlig blikk for språkets rolle i undervisning. Til slutt har den også et overordnet fokus på digitale verktøy, inkludert muligheter og begrensninger.

Det å bruke en krisesituasjon til å forstå fenomener kan være nyttig ettersom det setter problemer og løsninger på spissen, og kan hjelpe oss å forstå hvorfor ting er som de er og hvordan de kan bedres (Fjørtoft, 2020). En utfordring er likevel at forskeren står på bar bakke i større grad enn i andre oppgaver, og derfor vil oppgaven bære preg av å prioritere bredde over dybde, med ønske om å forstå kompleksiteten og i håp om å peke på videre forskningsmuligheter.

1.2 Debatten rundt digitale verktøy i skolen

I Norge er det generelt god tilgang på teknologi. I *Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen* (FIKS) sin undersøkelse om covid-19 hadde 81% av landets kommuner tilgang på digitale enheter som PC eller nettbrett til 8 av 10 elever (Gilje et al., 2020). Debatten handler derfor i stor grad om hvilken plass det digitale skal ha i den norske skole, og hvilke muligheter og begrensninger det byr på. Debatten bærer preg av et skille mellom de som er optimistiske til muligheten digitale verktøy påberoper seg på den ene siden, og de som er skeptiske til den faktiske implementeringen på den andre (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016). Min oppgave plasserer seg i diskusjonen rundt hvordan digitale verktøy påvirker læringsmiljøet og interaksjon i læring, ved å se på hva som skjer når en fjerner de fysiske rammene for undervisning. Teknologi påvirker nemlig både lærerens og elevens rolle, og ikke minst miljøet hvor læring skjer (Lekang & Olsen, 2019). Videre er vår måte å tenke på, samt vår kulturelle utvikling, påvirket av det vi har tilgjengelig på av redskaper og verktøy (Erstad, 2010, s. 23).

Kunnskapsdepartementet (2020) har foreslått at det skal tilbys mer fleksibilitet i bruk av fjernundervisning på skoler hvor det er mye fravær, først og fremst i covid-19 pandemien, men kanskje kan vi også videreføre kunnskapen vi har lært i denne krisen i fremtiden? Fjernundervisning byr på muligheter for elever som av ulike årsaker ikke kan være fysisk til stede på skolen, og spørsmålet blir derfor om, og evt. hvordan lærere kan bruke mulighetene digitale løsninger gir for å videreføre undervisning for disse elevene. Jeg mener derfor at det er viktig å belyse hvordan fjernundervisning påvirker læring, og hvilke implikasjoner det har for samfunnsfaget og for flerspråklige elever med kort botid spesifikt.

1.3 Samfunnsfagdidaktisk relevans

Fagdidaktikkens formål er blant annet å bidra til en forståelse for hvordan man kan styrke opplæringen i samfunnsfagets grunnleggende verdier, samt hvilke læremidler og arbeidsmåter lærere skal benytte seg av (Koritzinsky, 2020, s.14). Utfra fagets sentrale relevans og verdier skal «samfunnsfaget bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (Udir, 2019).

Norge blir i økende grad et mangfoldig samfunn, hvor skoleklassene ofte er språklig komplekse og sammensatt av elever med ulik bakgrunn. Alle elever bærer med seg ulike ressurser utfra deres individuelle erfaring og kulturelle bakgrunn som gir dem ulike forutsetninger for å oppfylle fagets formål. Møte med elevers ulikhet kan forenes med viktige samfunnsfagdidaktiske fokusområder som *kritisk pedagogikk* og *kultursensitiv undervisning*, som anerkjenner at elevenes medbragte erfaring og kunnskap bør forstås og integreres i læringsprosessen. Det er særlig lagt vekt på språk som ulikhet i denne oppgaven, da lærerne underviser for elever som har kort botid i Norge. Flerspråklichetsforskere påpeker at elevenes egne språk bør integreres i undervisningen for et bedre læringsutbytte (Canagarajah, 2013; García & ¹Li Wei, 2019), samtidig viser forskning at det er mye skepsis og usikkerhet i overgangen til praksis. Mange lærere velger fortsatt å kun bruke skolespråket som undervisningsspråk mens andre språk ikke blir brukt aktivt som en ressurs (Alisaari et al., 2019; Danbolt, 2020; Lundberg, 2018).

Teknologi kan i utgangspunktet bidra til målsetningene i samfunnsfag som tidligere nevnt, ved å tilby en rik tilgang på informasjon (Gee & Hayes, 2011; Saljö, 2001), samt tilby muligheten for elevsentrert undervisning og aktiv konstruksjon av kunnskap (Erstad, 2010; Wegerif, 2007). Dessuten bærer samfunnsfag et «særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap», utfra læreplanen (Udir, 2019). Hvordan dette skal gjøres, og hva det innebærer er derimot mer uklart (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016).

1.4 Tidligere forskning fra fjernundervisningen under covid-19

Det er ikke slik at fjernundervisning er et nytt fenomen, men som Fjørtoft (2020) trekker frem er bakgrunnen, og derfor også premissene for fjernundervisningen satt i en helt annen

¹ Li Wei foretrekker å bruke begge navnene, ettersom dette er den kinesiske måten å fremstille forfatter. Jeg bruker derfor begge også i min oppgave.

kontekst. Hun gjennomførte en spørreundersøkelse under fjernundervisningen, som viste at lærerne hadde varierende opplevelser av situasjonen. Generelt fungerte fjernundervisningen greit for elevenes progresjon, selv om hun påpeker at de som hadde utfordringer i ordinær undervisning er de som hadde utfordringer også i fjernundervisningen (s.7).

Selv om lærerne brukte digitale verktøy hyppig, var det fortsatt 78,7% av lærerne som oppga at elevene jobbet med individuelle oppgaver daglig, mens 63% av lærerne hadde aktiv synkron undervisning, hvor andelen er lavere hos lærere i voksenopplæringen (s.30). Generelt var det mindre muntlig aktivitet gjennom diskusjoner og refleksjon. Det var derimot mer bruk av multimodale medier som Flipped Classroom, altså at lærerne produserer egne læringsvideoer som elevene kan se på. Ifølge Fjørtoft er dette en av de positive resultatene av situasjonen, hvor lærere nå blir mer kjent med digitale løsninger, men hun fant samtidig at en høyere prosentandel hos voksenopplæringen bemerket mangel på tilfredsstillende utstyr.

Flere lærere synes det var vanskelig å fange opp elever som sliter faglig på grunn av manglende kroppsspråk, og lærerne opplevde det som vanskelig å sjekke forståelse og derfor også hvordan de skulle hjelpe eleven videre. Man manglet den skjulte «lesingen» i klasserommet som kan bidra til variasjon og hjelp til særlig de svake (Fjørtoft, 2020, s. 46). Hun påpeker at undersøkelsen viser at lærere som underviser minoritetsspråklige elever og/eller i voksenopplæringen opplevde mangler i elevenes kompetanse i det digitale, språk og fag under perioden. Hele 87,5% av lærerne som underviste ved voksenopplæringen mente at elevene presterte dårligere eller vesentlig dårligere enn i en normal klasseromssituasjon (s.45), mens bare 7,5 % av lærerne sa at elevene hadde prestert som normalt. Flere av lærerne påpekte at det er vanskelig å bygge relasjon foran en skjerm, som fikk ekstra sterke konsekvenser for disse elevene. Hun trekker frem et sitat som summerer; «Manglende digitale og språklige ferdigheter i kombinasjon med utfordrende livssituasjoner har gjort perioden ekstra utfordrende» (Fjørtoft, 2020, s. 45). Samtidig var det noen tilfeller hvor lærerne opplevde at noen blomstret, og ble faglig sterkere under hjemmeskolen (s.34).

Andelen lærere fra voksenopplæringen er liten i Fjørtoft sin studie og derfor skal det ikke trekkes slutninger basert på denne studien. Samtidig sier hun at generelle tendenser hos denne gruppen er såpass markante at det bør tas med videre, og undersøkes nærmere (Fjørtoft, 2020, s. 37, 45).

FIKS gjennomførte også en spørreundersøkelse blant lærere i perioden. De finner at mange lærere savner det fysiske klasserommet og kommunikasjonen i det, og det ble mindre faglig dialog enn i det fysiske klasserommet slik Fjørtoft sin studie også rapporterer. Det er store variasjoner i hvordan lærerne opplevde veiledning av elever, men et generelt funn er at det krevdes mer selvregulering fra elevenes side (Gilje et al., 2020, s. 16).

Bakken (2020) sin spørreundersøkelse «Oslo-ungdom i koronatiden» viser at tre av fire ungdom opplevde positive utfall av pandemien, noe som Bakken sier kan henge sammen med et pusterom fra stress og bedre tid til de nær seg. Samtidig mener en av fire at de lærte mindre på skolen (s.2), og summert sett var det hovedsakelig negativt for ungdommens liv. Noen sosioøkonomiske forskjeller ble tydeligere, for eksempel var ungdommer med innvandrerbakgrunn i mye høyere grad bekymret for familiens økonomi (s.3). Videre hadde kun 1 av 10 elever tilgang på digitalt utstyr, hvor ungdom med innvandrerbakgrunn var tydelig representert (Eriksen, 2020). Samtidig ble de sosiale forskjellene hva gjaldt livskvalitet mindre under covid-19 blant ulike sosioøkonomiske grupper.

Flere av funnene som nå er presentert, vises også i internasjonale studier. En studie fra Tyskland rapporterte om utfordringer for innlærere av tysk å forstå oppgaver og virtuelle forklaringer enn ansikt-til ansikt, som resulterer i mer kreative krav fra lærerens side (Barakos & Plöger, 2020). En annen studie fra Sydney viser at det ble vanskeligere med instruksjon for disse elevene, da de språklige barrierene stod i veien, i tillegg til at det digitale gapet var høyere for denne gruppen (Parveen, 2020).

Det har kommet noen kvalitative studier på dette temaet, en av dem er Primdahl et al. (2020) fra Danmark, som beskriver åtte læreres erfaring med undervisning av flerspråklige elever under perioden. Språkbarrieren ble en utfordring, og da man ikke har det de kaller «the bodily copresence» er det vanskelig å kommunisere. Mimikk og andre semiotiske ressurser er ekstremt viktig for å sjekke forståelse hos denne gruppen. De språklige barrierene, sammen med sosioøkonomiske forskjeller gjorde utfordringer de allerede har i ordinær undervisning enda vanskeligere. Dette var spesielt utfordrende for disse lærerne, da de har et ekstra omsorgsarbeid med denne gruppen, som ikke nødvendigvis har det samme nettverket i landet som andre (Primdahl et. al., 2020).

1.5 Oppgavens oppbygging

Jeg vil starte med å presentere det teoretiske rammeverket i kapittel 2. I kapittel 3 vil jeg presentere metodiske betraktninger, en diskusjon rundt studiens troverdighet, samt etiske avveininger som er viktig å få frem for å få en forståelse av resultatene i studien. I kapittel 4 vil jeg presentere analysens resultater og diskusjon før jeg i kapittel 5, konkluderer med implikasjoner for feltet.

2. Teoretisk rammeverk

Oppgaven belyser to overordnede temaer; 1) samfunnsfagundervisning for flerspråklige elever med kort botid i Norge, og 2) digitale verktøys muligheter og begrensninger i læring og kommunikasjon. Utfra disse temaene vil det teoretiske rammeverket være inndelt i tre deler. I delkapittel 2.1 skal jeg introdusere sosiokulturell læringsteori, før jeg går videre til kritisk pedagogikk, og kultursensitiv undervisning. I kapittel 2.2 skal jeg presentere ulike forståelser av flerspråklighet, og betydningen av å la elever få bruke hele sitt språklige repertoar i læringsprosessen. I kapittel 2.3 blir teknologi som artefakt presentert, med vekt på muligheter og begrensninger i fjernundervisning.

2.1 Læring som en sosial prosess i samfunnsfag

Oppgaven tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, som fremhever at læring er sosialt forankret gjennom kulturelt situerte redskaper, og at læringen skjer gjennom stillasbygging via en som allerede innehar kunnskapen som skal læres. Sosiokulturell læringsteori setter fokus på det sosiale i læring, og derfor går det videre rammeverket inn i kritisk pedagogikk og kultursensitiv undervisning, som setter elevenes forutsetninger og aktivitet i sentrum.

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori har sitt opphav hos Vygotsky, som anså all læring som grunnleggende sosial. Gjennom samhandling med andre mennesker og gjennom bruk av kulturelt situerte *redskaper* blir mennesket eksponert for eksterne uttrykk, som internaliseres og blir en del av individet. Gjennom oppveksten blir barnet integrert i det samfunnet det lever i, og således også den kulturen det er en del av (Vygotsky, 1978). Læring har altså sitt opphav i sosiale prosesser, og for Vygotsky ligger fokuset på bruk av språk, og tilegnelse av kultur gjennom bruk av redskaper i sosial samhandling.

Redskaper kan være *artefakter* i form av fysiske verktøy, som en hammer eller datamaskin, eller *intellektuelle* redskap som språk. Språk er ifølge Vygotsky det viktigste redskapet vi har i kunnskapsutvikling, og den første kognitive prosessen vi internaliserer som barn. Språket gjør det mulig for individet å kommunisere med andre, og videre tilegne seg «en mengde perspektiver og kollektive kunnskaper som det etter hvert betrakter som naturlige» (Saljö, 2006, s. 42). Redskap som begrep brukes om alle de ressursene vi trekker på for å skape mening sammen med andre. Videre er redskaper noe vi benytter oss av i kommunikasjon

gjennom våre fysiske mekanismer, men det er også noe vi kan skape og bruke som medierende for kunnskap. Saljö (2001) beskriver grunnlaget for sosiokulturell læringsteori som:

samspeillet mellom på den ene siden det som er biologisk gitt i form av fysiske, psykiske og kommunikative forutsetninger hos mennesket, og på den andre siden evne til å skape ulike former for medierende redskaper eller verktøy. (Saljö, 2001, s. 237)

Redskapene er kulturelt forankret, altså blir redskapene og bruken av dem definert av den kultur som skaper dem (Saljö, 2006, s. 49). Det samme gjelder for kulturelle institusjoner, som skolen. Han skriver nemlig at «samfunnet organiserer sine kunnskaper og ferdigheter gjennom å institusjonalisere dem i ulike praksisfelleskap (Saljö, 2006, s. 44–45). Skolens opplæringsprosess blir preget av særegne normer og kulturelt forankrede redskaper som får uttrykk i skolens virkemåte. Det er derfor sentralt for Saljö at menneskets kunnskaper og ferdigheter må forstås ut fra hvilken kulturell kontekst de er innlemmet i, og hvilken sosiokulturell prosess de har vært gjennom (Saljö, 2006, s. 41). Argumentet brukes om både intellektuelle og fysiske redskaper, altså er språk og begrepssystemer så vel som fysiske redskaper spesifikk for hver institusjon. I denne sammenheng skiller Cummins (2000) mellom begrepene Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), og Basic Interpersonal Communications skills (BICS), hvor førstnevnte er det akademiske språket som blir tillært i skolen, mens sistnevnte er hverdagspråket. Flerspråklige elever står i en posisjon hvor de lærer seg begge på samme tid, som fører til at flerspråklige elever har større vanskeligheter for å lære seg skolens akademiske språk (Cummins, 2000).

2.1.2 Lærer som stillasbygger

Ifølge Vygotsky vil internaliseringen skje ved interaksjon med *en mer kompetent annen*, altså en som innehar den kunnskapen som skal overføres og kan mediere den via redskaper. Hvem denne personen er, vil variere utfra alder og sosial kontekst, men i skolen vil ansvaret særlig ligge på læreren. Sonen av den proksimale utviklingssone, forkortet som ZPD er der hvor læring skjer ifølge Vygotsky. Han definerer denne sonen som mellomrommet mellom det eleven kan klare alene og det en kan klare med hjelp:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through

problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.
(Vygotsky, 1978, s. 86)

Sitatet viser for det første at ZPD er en sone mellom etablert kunnskap og potensiell kunnskap, og for det andre at læring skjer ved hjelp av en voksen eller i samarbeid med noen som allerede innehar kunnskapen. I et klasserom vil dette være lærer, men også eventuelle andre som innehar kunnskapen skal tilegnes. Det ligger et særlig ansvar på læreren ifølge den sosiokulturelle teorien, ettersom det er lagt opp til at i den proksimale utviklingssonen skal mediere en kunnskap som ikke er for vanskelig eller for lett for den lærende (Vygotsky, 1978).

I moderne tid har det blitt sentralt for utdanningsforskere at lærere må anerkjenne at elever bærer med seg ulike forutsetninger til klasserommet basert på deres kulturelle og sosiale bakgrunn, som påvirker hvordan samhandlingen, og læringsprosessen skjer. Kritisk pedagogikk og kultursensitiv undervisning har derfor fått en sentral plass i moderne samfunnsfagdidaktikk, og vil bli gjort rede for følgende.

2.1.3 Elevenes aktive og kritiske tilnærming til samfunnsfag

Dewey argumenterte for at skolens formål er å skape demokratiske samfunnsborgere, og ser på det som nødvendig å ta hensyn til elevenes individualitet og aktivitet. Dewey plasserer seg også innen sosiokulturell teori, ved å hevde at all læring er grunnleggende sosial, men argumenterer samtidig for at dersom noe skal virke meningsbærende, må den lærende kunne knytte det som læres til sin sosiale verden. Han ønsker et klasserom som bidrar til et velfungerende demokrati, et klasserom hvor elevene er *aktive*, og et klasserom hvor alle elever får ta del i konstruksjon av kunnskap. Det er derfor et nødvendig premiss at læreren ser den enkelte elev, og blir kjent med dem, slik de «virkelig er» (Dewey, 1916/2000, s.191) Læreren må ta hensyn til elevenes *individualitet*, altså deres medbragte erfaringer og dermed forutsetninger for læring. Elevene må føle et behov og ønske om å lære, de må motiveres og det som skal læres må virke appellerende og relevant for dem. For å realisere skolens demokratiske mandat, må læreren altså tilpasse læringen til hver enkelt elev, og legge til rette for en aktiv læringsprosess (Dewey, 1916/2000).

Freire (1968) argumenterte videre for at elevenes bakgrunn legger føringer for deres evne til å mestre skolen. Hans bok *De undertryktes pedagogikk som* kom ut i 1968, skulle bli svært innflytelsesrik på det samfunnsfagdidaktiske feltet. Han mente den etablerte praksisen i skolen bidro til en undertrykkelse av mennesker i samfunnet, da undervisningen bestod av en passiv mottagelse av kunnskap på elevenes side, og således en tilpasning til samfunnets etablerte struktur (Freire, 1968, s. 45–46). Den tradisjonelle undervisning er bygget på en idé om elev som uvitende, og kunnskap som en gave fra lærer gjennom monolog. Denne gaven blir passivt overført til eleven, og deres egne tanker, følelser og meninger er utelatt fra læringsprosessen.

Freire kjempet for frigjørings pedagogikk, en *dialogisk* pedagogikk som betrakter elevene som tenkende vesener, og som baserer læring på en aktiv kommunikasjon og frigjørelse av kontroll fra lærerens side. Freire argumenterer for at nettopp læreren selv må delta i dialogen som en lærende part, slik at hierarkiet lærer- elev nå blir endret til en praksis hvor de er satt side om side (Freire, 1968, s. 53). Han argumenterer derfor direkte mot en monologisk læring, en praksis hvor lærer overfører, og elev mottar. Kun gjennom aktiv kommunikasjon som tar elevenes sanne verden i betraktning kan «menneskets liv bevare sin mening» (Freire, 1968, s.50). Dette la grunnlaget for kritisk pedagogikk, hvor elevenes medbragte erfaringer og kunnskaper blir tatt hensyn til, og tatt med i læringsprosessen. Kritisk pedagogikk forutsetter en *bevissthet* i elevenes verden, slik at de kan stille seg kritiske spørsmål som kan føre til endringer mot et mer rettferdig samfunn.

Ideene til Dewey og Freire har blitt stadig viktigere for samfunnsfaget i dag, og hensyn til elevenes forutsetninger og aktive rolle blir stadig viktigere i læreplanen (Koritzinsky, 2002). Et sentralt spørsmål for samfunnsfaget er således hvordan elevene skal gå fra faktakunnskap, basert på monologisk praksis, til en dialogisk praksis hvor elevene tar del i kunnskapskonstruksjonen og bidrar med egne refleksjoner, analyseringer og sammenligninger. I læreplanen kan vi lese at: «samfunnsfaget er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar» (Udir, 2020), og det blir stadig viktigere i samfunnsfag at elevene selv konstruerer kunnskap gjennom ulike prosjekter, og bruker deres egne evner til å vise at de har forstått begrepssystemer. Newman (1990) kalte det «en høyere ordens tenkning» i samfunnsfag, hvor man går fra memorering av fakta, til utvikling av kritisk refleksjon, problem-løsning, sammenligning og analysering av faglig

stoff. Disse ferdighetene blir økende grad fremtredende i kompetansemålene på nær sagt alle trinn, mens ferdigheter som å «beskrive» er derimot i mindretall (Koritzinsky, 2020, s. 27). Koritzinsky argumenterer likevel for at, selv om dialogpedagogikk og elevenes aktive rolle har fått en viktig innflytelse i samfunnsfag, er det likevel preget av en nødvendig asymmetri, ettersom partene innehar ulik modenhet, kunnskap og formell myndighet som preger dialogen (Koritzinsky, 2020, s. 28–29). Elever vil derfor oftere ha en større mottaker-rolle, enn avsender-rolle i kommunikasjonen. Det er tross alt sentralt å lære elevene fakta om verden og historien, da det ligger som grunnlaget for videre verktøys-utvikling og således en «høyere ordens tenkning» (Koritzinsky, 2020; Newmann, 1990; Sandahl, 2015).

Samtidig er elevenes evne til å forstå samfunnsfaglig innhold, påvirket av deres erfaringsbakgrunn (Mathé 2015). Samfunnsfaglige begreper kan være konkrete, eller abstrakte, og de ulike begrepene forutsetter ulike kunnskaper i forståelsen av dem. Mathé (2015) bruker eksemplene *kabinettspørsmål* og *identitet*, hvor kabinettspørsmål forutsetter kunnskap om parlamentarismen og identitet handler om hvordan man oppfatter seg selv i relasjon til andre (Mathé, 2015). Milligan & Wood (2010) hevder videre at begrepene forstås ulikt basert på kulturelle, sosiale og personlige forhold. De fremmer at begreper kan fungere som *overgangspunkter* eller «transition points» hvor lærere kan skape en dypere forståelse av verden ved å gå fra konkrete fakta til abstrakte forståelser, men begreper er omstridte, og lærere må derfor gjøre seg bevisst deres kompleksitet i formidling til elevene. Disse tankene leder oss tilbake til Saljös (2006) forståelse av språket i skolen som kulturelt forankret. Elevenes kulturelle bakgrunn er derfor blitt sentral for elevenes individualitet (Dewey, 1916), og følgende forutsetninger for læring.

2.1.4 Kultursensitiv undervisning

Kultursensitiv undervisning setter mangfoldet i undervisning i fokus fra 1990- tallet. Samfunnet er i økende grad mangfoldig, hvor elever fra alle verdens hjørner møtes og bærer med seg sine egne kulturelle, språklige og konvensjonelle forutsetninger. For Gay (2013) er det viktig, nettopp at eleven og det eleven bærer med seg blir verdsatt og oppmuntret i kommunikasjon. Da Freire hadde politiske hensikter om et sosialt utjevne samfunn, har Gay et fokus på å bringe frem kulturelle forskjeller som ressurser i undervisning. Læreren må mediere mellom det akademiske som skal læres og elevenes erfaringsbakgrunn, ikke bare for å gjøre faget mer relevant, men også for at elevene selv skal se at det de bærer med seg er ressurser, ikke hinder for læring. Hun definerer kultursensitiv undervisning som:

using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them. (Gay, 2013, s. 31)

Altså er det et sentralt poeng for Gay at elever bringer med seg ulike kulturelle og språklige forutsetninger i klasserommet som nødvendigvis medfører pedagogiske implikasjoner. Det medfører en aksept for kulturelle ulikheter, og en anerkjennelse av enhvers unike ressurs basert på etnisk tilhørighet og erfaringsbakgrunn. Gay argumenterer for at kultursensitiv undervisning bærer med seg et potensial om økt akademisk suksess for minoriteter. Ved å ta hensyn til elevenes kulturelle ressurser, vil lærere gjøre undervisning relevant og nært for dem, som således fører til bedre læring. Det handler om å bruke elevers egne erfaringer og kulturelle filtre aktivt i undervisning. Ikke bare skal lærere bruke det pedagogisk, men de må også vise at dette er positive ressurser ved elevene, slik at de er klar over det (Gay, 2013). Jones et al. (2010) hevder at «culture matters» i samfunnsfag. Samfunnsfag er ikke et kulturelt nøytralt fag, tvert imot. Samfunnsfaglig innhold er særegent for den vestlige verden, og praktisering og vurdering av faget er sterkt preget av tradisjoner som kan være ukjente for elever fra andre kulturer (Jones et. al., 2010, Wearmouth, 2017). I Norge møter elevene «sekvenser av tema» gjennom alle år i skolen (Børhaug et al., 2015), hvor de blir kjent med samfunnsfaglige begreper gradvis. Elever som kommer fra andre kulturer, har nødvendigvis ikke samme referanseramme, og lærere må derfor ta høyde for at det samfunnsfaglige fagspråket, samt praktiseringen av faget kan virke fremmed (Jones et al., 2001).

Gay knytter kulturelle faktorer direkte til viktige ideer for kritisk pedagogikk, ettersom det bringer med seg en sosial *bevissthet* over egen posisjon. Kultursensitiv pedagogikk er ikke en radikal idé, ettersom den argumenterer for at føringene som er blitt lagt for europeiske middel-klasse elever, nå skal bli lagt for flerkulturelle elever. Samtidig er det en radikal idé ettersom den henter frem kulturelle ulikheter ut fra skyggene og setter det på agendaen i læringsprosessen (Gay, 2013).

2.2 Forståelser av flerspråklighet

I et stadig mer mangfoldig samfunn, og således klasserom, er det nå et fokus på hvordan lærerne skal bruke elevenes egne språk i undervisning. Så langt har jeg argumentert for at

språket er det grunnleggende i læringsprosessen, og følgende skal jeg presentere ulike forståelser av flerspråklighet, og betydningen av å la eleven benytte hele sitt språklige repertoar i læringsprosessen. Jeg vil også presentere semiotiske ressurser og multimodale medier, som en viktig del av kommunikasjonen.

2.2.1 Monospråklige og transspråklige forståelser av kommunikasjon

Det er mulig å skille mellom *monospråklige* og *transspråklige* forståelser av kommunikasjon (García, 2009). Utfra et monospråklig perspektiv er det viktig å holde elevenes morsmål fra målspråket som skal læres, ettersom nyankomne elever må ha fokus på bruken av målspråket da det er en nødvendig forutsetning for å delta i samfunnet og forstå dets regler og normer (García, 2017). I pedagogisk forskning har det tidligere blitt forstått som en måte å gi mening gjennom universelle og homogene koder (Canagarajah, 2013, s. 5). Gjennom å bruke et felles språk er mennesker «sikret» en felles meningsforståelse. Den monospråklige praksisen er imidlertid kritisert, ettersom det forstås som tilknyttet til en ideologisk idé om hvilket språk som er «det rette» (García, 2017). Den enspråklige praksisen reflekteres ikke i den dynamiske språkpraksisen til flerspråklige elever ellers i samfunnet, og flere tar til ordet for at skolen bør gjenspeile disse praksisene for at elevene kan kommunisere på en måte som er kjent for dem, og derfor oppleve et bedre læringsutbytte (Canagarajah, 2013; García & Li Wei, 2019).

Transspråking har således blitt foreslått som et perspektiv som legger føringer for hvordan personlige og språklige ressurser bør benyttes. Ifølge García og Li Wei (2019) er dette et begrep som tar hensyn til nettopp disse dynamiske og flytende, flerspråklige praksisene som denne elevgruppen benytter seg av. Det er videre et begrep som er relevant for alle mennesker, ettersom «transspråking dreier seg om nye språkpraksiser som synliggjør den komplekse språkutvekslingen mellom mennesker med forskjellige historier» (García & Li Wei, 2019, s. 27).

Ideen her er altså at lærere behandler alle språk i et, og ikke som separate språk. Mennesker har ikke ulike bokser man putter språk oppi og evner å skille fra hverandre basert på situasjonen. Det handler om å la elevene ta i bruk hele sitt *språklige repertoar*, som vil si at en benytter alle ressurser for å skape en helhetlig form for læring (García & Li Wei, 2019). Elevene trekker kompetanse og kunnskap fra språkene de kan (uavhengig av hvor godt de kan dem) og eventuelt andre semiotiske ressurser for å skape mening. Flerspråklige elever bruker

språk ut fra hva slags kommunikative behov de har, og bruker hele deres språklige repertoar ut fra ulike kommunikative situasjoner og funksjoner (Cenoz & Gorter, 2011).

Collins og Cioè-Peña (2016) viser hvordan lærere kan integrere flerspråklige praksiser for å unngå å forenkle materialet som blir jobbet med i samfunnsfag. Som tidligere nevnt er samfunnsfag et begrepstungt fag, med et språk som kan virke ukjent for flerspråklige elever. Ved å bruke flerspråklige ressurser kan lærere derimot gjøre det lettere for elever å bli kjent med komplisert faglig stoff. Collins og Cioè-Peña (2016) bruker komplekse, autentiske tekster som offentlige dokumenter og litterære verk til å lære om samfunnsfaglige tema, men istedenfor å forenkle materialet, argumenterer de heller for å bruke tid og flerspråklige ressurser i møte med innholdet (Collins & Cioè-Peña, 2016). I praksis betyr dette at de oversetter tekster til elevenes eget morsmål, og jobber med tekstene gjennom oppgaver og diskusjoner for å trekke på de ulike ressursene elevene har. De argumenterer også for bruk av multimodale medier som støtterressurs, som jeg kommer inn på i delkapittel 2.3.

Forskning viser likevel at det er mye skepsis i overgangen fra teori til praksis, og selv om lærere er positive til ideen om flerspråklige ressurser, velger de fortsatt monospråklige praksiser. Lundberg (2018) hevder at lærere kan være preget av en underliggende språkideologi, som hindrer implementering. De har selv tanker om at det er nødvendig og hensiktsmessig for elevene å lære norsk, og derfor virker det motstridende å trekke på andre ressurser. Danbolt (2018) påpeker at, selv om hun erfarer det samme som Lundberg i sin studie, er det ikke slik at lærerne nødvendigvis er preget av en underliggende språklig ideologi, men at lærerne ønsker mer kunnskap og konkret forskning om hvordan den faktisk skal brukes. Hun viser til en vanlig innvending mot bruk av transspråklige ressurser, som er at lærerne opplever at de selv ikke har den språklige kompetansen som trengs for å bruke elevenes språklige ressurser i undervisning, da de ikke kan morsmålet til elevene (Danbolt, 2020). Hun trekker linjer til sin studie og Alisaari et al. (2018) studie som fant at lærere ofte er positive til flerspråklige ressurser, men at de ikke alltid anser dem som læringsressurser.

2.2.2 Semiotiske ressurser og multimodale medier

Fra et transspråklig perspektiv er det sentralt at vi anerkjenner alle de meningsbærende ressursene vi benytter oss av i kommunikasjon, inkludert semiotiske og multimodale ressurser (Canagarajah, 2013, s. 1; García & Li Wei, 2019, s. 32). Semiotikk er studien av tegn, og semiotiske ressurser blir følgende definert som:

the actions and artifacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; With the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissor and sewing machines etc. (van Leeuwen, 2005, s. 3)

Basert på definisjonen kan semiotiske ressurser få ulike uttrykk, enten gjennom vår egen kropp, for eksempel mimikk (Saljö, 2006), eller fysiske redskaper. Felles for dem er at semiotikk handler om noe vi *skaper* i kommunikasjon for å bringe mening, og setter således søkelys på det sosiale i kommunikasjonen. Sosialsemiotikere er opptatt av nettopp dette, hvordan vi bruker semiotiske systemer for å skape mening i ulike samhandlingssituasjoner. De er opptatt av å beskrive de ulike semiotiske ressursene vi har til rådighet, hvordan de brukes for å skape mening om sosiale relasjoner og verden rundt oss, samt hvordan de kan tolkes og forstås i ulike kontekster (Kress, 2010). De semiotiske tegnene vi bruker, er nemlig avhengig av situasjonen vi befinner oss i. Gee og Hayes (2011) forklarer at:

In face- to- face communication, context includes the physical setting in which the communication takes place and everything in this setting; the bodies, eye, gaze, gestures and movements of those present; what has previously been said and done by those involved in the communication; and any shared knowledge those involved have, including shared cultural knowledge. (Gee & Hayes, 2011, s. 121)

Kontekst er her altså utvidet til å ikke bare inkludere den nåtidige tilstedeværelsen, men tar også høyde for de høyst individuelle erfaringene som mennesker bærer med seg.

Semiotiske ressurser får sitt uttrykk gjennom *multimodale medier*; som vil si å bruke en miks av ulike modaliteter for å representere mening, eksempelvis skriftlig eller muntlig språk, visuell representasjon, lyd, taktile representasjoner og gester (Cope & Kalantzis, 2009, s. 179). Modaliteter kan altså være kroppslige, eller ikke- kroppslige, men ideen er at man bruker de sammen med hverandre for å berike meningsforståelsen. I læringssituasjoner kan lærere bruke ulike modaliteter for å formidle et budskap, eller elever kan bruke de til å representere budskap. På grunn av teknologi, er de multimodale måtene å kommunisere på enda tydeligere i dag (García & Li Wei, 2019), som jeg vil komme inn på følgende.

2.3 Teknologi som medierende artefakt i læring

Teknologiutviklingen etter Vygotsky sin tid har ført til et stadig mer diffust skille mellom fysiske gjenstander og språk, og derfor også nye former for samhandling. Jeg skal nå beskrive digitale verktøys muligheter i kommunikasjon, og læring gjennom multiliteracies. Videre blir spørsmålet om digitale verktøy kan erstatte menneskelig kommunikasjon, og til slutt betydningen av digital kompetanse.

2.3.1 Digitale verktøys muligheter i kommunikasjon

Teknologien byr på nye kommunikasjonskanaler, og den symbolske og fysiske inndelingen av redskaper har derfor begynt å flyte over i hverandre (Saljö, 2006, s. 168). Som et resultat har det sosiale i læringsprosessen fått en ny dimensjon, ved at den nye teknologien muliggjør nye former for interaktivitet mellom menneske og maskin. Saljö (2006) argumenterer for at:

de mulighetene for interaktivitet som ligger i datamaskinen, mulighetene for kommunikasjon og tilgangen til informasjon, utgjør den første alvorlige trusselen mot den tradisjonelle interaksjonen i klasserommet som vi har kjent i tusenvis av år. De grunnleggende spillereglene for hvordan en kommuniserer er blitt endret. (Saljö, 2001, s. 252)

Det er derfor hensiktsmessig å forstå hvordan disse nye redskapene fungerer, hvordan man skal bruke dem i læringsprosesser, samt hvilken rolle læreren har i bruken av dem.

Digitale verktøy tilbyr et bredt spekter av muligheter for kommunikasjon, både i klasserommet, men også gjennom fjernundervisning utenfor klasserommet (Erstad, 2010). Teoretikere skiller gjerne mellom interaksjonspraksiser som er synkrone, eller asynkrone. Førstnevnte innebærer kommunikasjon direkte med hverandre, som videokommunikasjon, mens sistnevnte innebærer kommunikasjon på ulike tidspunkt (Henriksen, 2020). Som regel har fjernundervisning vært preget av tradisjonelle undervisningsformer, med monologisk forelesning fra lærer og passiv mottagelse fra elever. I dag er det derimot et fokus på elevene som aktive skapere av læring (Erstad, 2010, s. 76). Gjennom å bruke digitale plattformer på en måte som fremmer aktivitet fra elevenes side, kan lærere videreføre viktige målsetninger for samfunnsfag som kritisk tenkning, refleksjon og høyere ordens tenkning (Damary et al., 2017; Wegerif, 2007).

Ifølge Saljö (2001) var den monologiske praksisen som omtalt tidligere, mulig ettersom læremidlene var noe skolen hadde monopol på. Tilgangen på informasjon var således premisset for læring, men i et samfunn hvor informasjon ikke lengre er begrenset, er ikke den monologiske praksis lengre mulig (Saljö, 2001, s. 245). Det handler ikke lengre om å tilegne seg statisk kunnskap som passive mottagere, men å kunne *erfare* kunnskap, slik at elevene kan utvikle ferdigheter og komplekse forståelser av begrepssystemer (Saljö, 2001, s. 246). Vi ser her en beskrivelse av læringen som reflekterer elevsentrert undervisning, altså er det i utgangspunktet mulig for digitale verktøy å bidra til samfunnsfagets formål som nevnt i kapittel 2.1.2. Gee og Hayes (2011) går så langt som å si at digitale verktøy gir makten og kunnskapen tilbake til brukeren og kan sålede ha en sosialt utjevne funksjon, slik Freire (1968) argumenterte for.

2.3.2 Multiliteracies

Det moderne samfunnets kommunikative praksiser fører til en nødvendig endring i hvordan vi forstår begrepet *literacy*. Literacy som begrep er omdiskutert, og er tradisjonelt forbundet med lese- og skriveferdigheter. I dag har derimot introduksjonen av kommunikasjon gjennom teknologi, endret menneskers meningsdannelse og representasjoner slik at literacy må defineres i flertall, altså *multiliteracies* (først definert av The New London Group, 1996). Cope og Kalantzis forklarer:

With these new communication practices, new literacies have emerged. They are embodied in new social practices – ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality. (Cope & Kalantzis, 2009)

De nye formene for kommunikasjonen har endret samfunnet og mennesket i seg selv på en grunnleggende måte. En pedagogikk som bygger på denne ideen, må anerkjenne at globalisering og forflytningen av mennesker og språk, fører til at kunnskap ikke lengre kan baseres på teksten i en bok.

Repertoarer av mulige modaliteter i dag tilknyttes ikke bare skriftlige og muntlige verk, men også auditive, gestikulerende og visuelle representasjoner. De ulike modalitetene representerer mening på ulike måter, som kan virke berikende på elevens meningsforståelse. Gester kan komme med lyder, visuelle modaliteter kan ha samme funksjon som språk ved å

vise handlinger, gjenstander eller til og med følelser gjennom bilder (Cope & Kalantzis, 2009).

På flerspråklighetsfeltet (se f.eks. Cummins (2006), García og Li Wei (2019) og Canagarajah (2013)) kobler teoretikere multiliteracies med transspråking, og påpeker at flerspråklige elever bruker multiliteracies utenfor skolen og dermed viktig at skolen bygger videre på disse praksisene:

within schools, however, the teaching of literacy is narrowly focused on literacy in the dominant language and typically fails to acknowledge or build on the multilingual literacies or the technologically mediated literacies that form a significant part of students cultural and linguistic capital (García & Li Wei, 2019, s. 53).

I sitatet ser vi en argumentasjon for en pedagogikk som bygger på den kulturelle og språklige erfaringen som elevene har, og bruker teknologi aktivt i undervisningen, slik at en kan benytte seg av alle mulighetene den fører med seg. I prosessen av meningsskapning er multiliteracies viktige, nettopp fordi meningskapning er så komplekst og trenger forståelse fra ulike vinkler og perspektiver. Teknologi bærer derfor med seg et potensiale for å berike meningsforståelsen.

Samtidig fremmer Gee og Hayes (2011) at det krever en bevissthet rundt de multimodale representasjonene som teknologi tilbyr. Samtidig som at multimodale medier tilbyr nye muligheter for læring, er de også underlagt de samme sosiale konvensjonene som språk er. Et bilde får ifølge dem mening gjennom to ting: *konvensjoner* som er sosialt konstruerte og historisk betingede, og videre av *erfaringen* til den som ser. Eleven har for det første ikke like muligheter til å forstå budskapet i multimodale medier: «Experience is crucial and children who have widely different experiences do not have the same opportunity to learn, regardless of the legal definitions of the term» (Gee & Hayes, 2011, s. 117). For det andre vil ikke et bilde bære samme mening for alle, ettersom mennesker bærer med seg de ulike erfaringene. Dette er et viktig samfunnsfagdidaktisk poeng, ettersom det er et fag som rommer så mange temaer og begreper som bærer med seg ulike perspektiver og personlige erfaringer (Jones et al., 2001), altså er kultursensitiv undervisning også relevant i bruken av teknologi.

2.3.3 Kan teknologi erstatte menneskelig kommunikasjon?

Selv om teknologi tilbyr nye former for kommunikasjon og modaliteter som kan virke berikende på meningsforståelsen, argumenterer teoretikere samtidig for at multimodale- og digitale praksiser ikke kan erstatte menneskelig kommunikasjon.

Cope og Kalantzis (2009) påpeker at ulike modaliteter kan virke berikende på hverandre, men de vil fortsatt ha ulik funksjon og kan ikke erstatte hverandre. Et bilde kan aldri erstatte språklig praksis, og det å lese, og det å se krever forskjellig kognitive funksjoner og representerer ulike måter og kjenne og lære verden (Cope & Kalantzis, 2009, s. 180). I den forbindelse trekker Gee og Hayes (2011) frem at teknologi ikke kan erstatte kommunikasjon som skjer ansikt til ansikt, og at språket alltid vil være det grunnleggende. Det er ikke mulig å kunne møte de samme forutsetningene for læring ved hjelp av digitale verktøy, som ved tilstedeværelsen i et klasserom (Gee & Hayes, 2011). Læring er en såpass komplisert prosess, som ikke er mulig å overføre fullstendig til en digital arena (Saljö, 2001, s. 254).

Wegerif (2007) forklarer dessuten hvordan man i dialog på nett, mister viktige faktorer i kommunikasjon som påvirker bruken av digitale verktøy. Han mener det eksisterer en form for *kommunikativ angst*, hvor elevene ikke deltar slik man ellers ville ha på grunn av at de er usikre på hvordan medelever responderer på det de sier. En har ikke nødvendigvis semiotiske ressurser som mimikk å forholde seg til, som gjør at man blir passive. Særlig har dette konsekvens for kritisk tenkning og refleksjon, da elever må befinne seg i et rom hvor de føler de kan ta en risiko for å utvikle dette. Dersom læring på digitale plattformer skal kunne fungere, er det nødvendig med en elevsentrert undervisning som fungerer:

Only a dialogic ontology of difference, in which an infinite space of potential meaning is opened up by voices of dialogue, can make sense of the virtual space of meaning opened up by the internet and so can make sense of the virtual space of meaning possible in the first place. (Wegerif, 2007, s. 26)

For å imøtekomme samfunnsfagets målsetninger om kritisk tenkning, må altså elevene delta aktivt i den digitale dialogen. Wegerif (2007) fant at dialogen på nett ble bedre etter hvert som elevene ble vant til å bruke de, og således følte seg tryggere på kommunikasjonen. Han argumenterer derfor for at undervisning på nett fungerer best med en tydelig strukturert opplæring fra start, før den gradvis går i en mer elevsentrert retning (Wegerif, 2007, s. 257).

Selv om synkrone undervisningsplattformer, mer spesifikt direkte videokommunikasjon, byr på muligheter for en mer autentisk kommunikasjon, hevder Damary et al. (2017) at det eksisterer kulturelle forskjeller i elevers læringspraksiser som viser seg i synkron dialog på nett. De argumenterer for at elever ofte bærer med seg kulturer som kan påvirke deltagelsen. Mange skoler rundt omkring i verden er preget av en puggekultur hvor lærerens ord blir satt i en særstilt maktposisjon som ikke skal disputeres, og elevene er derfor i mange tilfeller mindre vant til elevsentrerte læringsmiljøer hvor elevene skal diskutere, uttrykke personlige meninger og ha uenigheter. Dette gjør at de blir passive under digital læring, og står derfor i fare for å lære mindre (Damary et al., 2017). Det er derfor viktig at elevene blir vant til hvordan interaksjonen skal foregå på nett, for selv om de digitale løsningene har mulighet til å fremme en dialogisk læring, er det ikke gitt at elevene ikke inntar den aktive rollen for at det skal fungere. Lærere får her en sentral rolle i å etablere en læringskultur på nett som fremmer dialog, som inkluderer at lærere blir klar over elevenes kulturelle faktorer som kan ha en implikasjon på disse plattformene. (Damary et al., 2017)

2.3.4 Digital kompetanse

Selv om digitale verktøy og mulighetene det påberoper seg ser ut til å kunne styrke læring, påpeker Saljö (2001) at det forutsetter avanserte ferdigheter i å forstå hvordan redskapet fungerer.

En åpenbar konsekvens av den nye utviklingen er at læring i stor grad vil handle om å lære å beherske den nye teknologien i dens ulike bruksformer. Teknikker for kommunikasjon blir i seg selv i økende grad gjenstand for læring; formen blir innhold. (Saljö, 2001, s. 247)

Dersom digitale verktøy skal virke læringsfremmende, er det en forutsetning å lære verktøyet i seg selv. Saljö (2001) trekker spesifikt frem at teknologiske plattformer for kommunikasjon, er noe som man må mestre. De nye formene for meningsskaping fører til at man nå må tilegne seg nye ferdigheter, som nå kan støtte språket (Cope & Kalantzis, 2009, s. 172).

I Norge ble det i 2012 introdusert begrepet PfdK, av Senter for IKT i utdanningen, som står for «Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse», og er integrert i lærerutdanningen og har et tosidig siktemål «det ene handler om profesjonsutvikling, det andre om selve profesjonsutøvelsen». Siktemålene er basert på tanken om at lærere selv må være digital

kompetent og kunne integrere teknologi i egen undervisning for å kunne lære det videre til elevene. Samtidig forutsetter det også hensiktsmessig bruk av ulike digitale verktøy, basert på fagenes målsetninger. I hvilken grad en lærer har PfdK, er altså en forutsetning for hvordan elever opplever digital undervisning (Udir, 2017).

Utdanningsdirektoratet lister opp en rekke målsetninger for ferdigheter som læreren skal ha i digitale verktøy, deriblant at læreren «kan anvende digital teknologi, læremidler og læringsressurser for å oppnå fagenes kompetansemål og sikre faglig progresjon». Det finnes også målsetning om at «læreren forstår hvordan tilgang til digitale ressurser kan påvirke, skiller og har innsikt i hvordan elevenes kulturelle, sosiale og økonomiske forutsetninger har betydning for måten teknologi brukes for læring» (Udir, 2017). Utsagnene viser altså et komplekst bilde av hva som kreves av lærernes PfdK.

3. Metode

I følgende kapittel skal jeg gjøre rede for oppgavens forskningsdesign og metodiske valg jeg har gjort i oppgavens utforming. Det er viktig å gi et innsyn i hvilke refleksjoner og valg man har gjort i et forskningsprosjekt, da det vil styrke oppgavens troverdighet og grunnlaget for svar på problemstillingen (Furseth & Everett, 2012). Jeg starter med å beskrive mitt kvalitative forskningsdesign og valg av metode i delkapittel (3.1), før jeg går inn på utvalg (3.2) og gjennomføring av datainnsamling (3.3). Deretter vil jeg presentere hvordan jeg arbeidet i analyseprosessen (3.4), samt reflektere rundt oppgavens troverdighet (3.5). Til slutt skal jeg gi noen forskningsetiske betraktninger rundt oppgaven (3.6).

3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

For å besvare problemstillingen jeg presenterte innledningsvis, skal jeg først og fremst gjøre rede for valg av forskningsdesign og metode, som vil gi viktig informasjon som kan styrke studiens troverdighet (Furseth & Everett, 2012). Oppgavens problemstilling søker å belyse læreres refleksjoner rundt temaet fjernundervisning i samfunnsfag for flerspråklige elever under covid-19 pandemien. Altså er oppgavens formål basert på å få kunnskap om læreres subjektive opplevelser og refleksjoner, og det er derfor hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode (Dalen, 2011). Kvalitative forskningsmetoder brukes for å utforske ulike deler av menneskers sosiale virkelighet, hvor de vanligste metodene er semistrukturerte intervjuer, observasjon og dokumentanalyse. Metodene tilbyr mye fleksibilitet og åpenhet og tillater forskeren å gå i dybden (Gleiss & Sæther, 2021, s.30).

Ifølge Dalen (2011) er «det kvalitative intervjuet spesielt godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (s. 13). Jeg valgte derfor å bruke semistrukturerte intervjuer med et utvalg lærere, som vil si at jeg utformet en intervjuguide basert på temaene jeg ønsket å vite mer om, samtidig som at jeg var åpen for å la samtalen føre oss til de temaene som informantene selv mente var viktige. Således er filosofen Edmund Husserls begrep om *livsverden* sentralt, ettersom det kvalitative intervjuet har fokus på at intervjueren skal sette seg inn i informantenes opplevelser av sin virkelighet, og ikke søke etter objektive sannheter eller rene beskrivelse (Dalen, 2011, s. 15).

Jeg har også observert to undervisningsøkter, én på skolen, og én digitalt. Dette er et lite datamateriale, og vil ha en supplerende funksjon i oppgaven der det er relevant. Observasjon

er godt egnet for å undersøke hva informantene gjør, og jeg bruker observasjonen til å se hvordan lærerne brukte digitale verktøy i praksis, for å få en bedre forståelse av hva de beskrev i intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Den første observasjonen ble gjennomført før intervjuene, og dannet bakgrunn for flere av spørsmålene i intervjuguiden. Hensikten med første observasjon var å få et innblikk i hvordan en lærer (pseudonym Stian) brukte digitale verktøy i ordinær samfunnsfagundervisning. Den andre observasjonen var av en fjernundervisningsøkt og ble gjennomført etter jeg var ferdig med alle intervjuene (pseudonym Signe). Ettersom jeg hadde gjennomført alle intervjuene ble det et noe tydeligere fokus i den siste observasjonen, hvor jeg søkte etter bekreftelse rundt det vi allerede hadde snakket om i intervjuet.

3.2 Utvalg

Jeg skulle i utgangspunktet intervjué én lærer og noen elever som hadde vært gjennom fjernundervisningen, men da det ble problemer med rekrutteringsprosessen ble det bare én informantgruppe, altså kun et lærerperspektiv. Ettersom elever og lærere vil ha ulike perspektiver og tanker om fenomenet jeg utforsker, hadde det vært ønskelig med informanter fra begge sider (Dalen, 2011, s. 50), men i et år som 2020, var tilgjengelighet en begrensende faktor for oppgaven, ikke bare når det gjaldt rekrutteringsprosessen, men også gjennom datainnsamlingen til prosjektet (Everett & Furseth, 2012, s. 94).

Utvalget mitt består av fem lærere som alle underviser samfunnsfag for flerspråklige elever (se Tabell 1 for en oversikt). Jeg tok kontakt med en skole jeg tidligere var praksisstudent på, og kom i kontakt med to lærere jeg kjente fra før, og to lærere jeg ikke kjente. Jeg kom også i kontakt med en lærer ved voksenopplæring, som jeg ikke kjente fra før.

Tabell 1. Oversikt over utvalget

Informant	Skole	Erfaring med flerspråklige elever/deltakere med kort botid
Stian	Grunnskoleklasse ved videregående skole	Lang erfaring
Morten	Grunnskoleklasse ved videregående skole	Lang erfaring
Maria	Grunnskoleklasse ved videregående skole	Kort erfaring
Bjarne	Grunnskoleklasse ved videregående skole	Kort erfaring
Signe	Grunnskoleklasse ved voksenopplæring	Lang erfaring

Som Tabell 1 viser, arbeider alle lærere med flerspråklige elever/deltakere. Fire lærere på en grunnskoleavdeling for voksne på nivået under videregående opplæring som er lagt fysisk til

en videregående. Opplæringen er modulbasert og blir også kalt forberedende voksenopplæring (FVO). En kjerne i denne opplæringen er at fag og språk skal læres samtidig gjennom modulstrukturerte læreplaner i norsk, samfunnsfag, matematikk, naturfag og engelsk. Den femte læreren jobber med samme elevgruppe, men undervisningen er fysisk lagt til et voksenopplæringscenter. Elevene følger planen for grunnskolen for voksne etter Kunnskapsløfte. De følger kompetansemålene for 5.–7. trinn og har derfor vurdering, men uten karakter. Det at lærerne arbeider i forskjellige organisatoriske løp, og har ulik lengde erfaring med gruppen, gir en viss bredde i utvalget. Det som samler dem, er at de alle er samfunnsfaglærere, og arbeider med den samme elevgruppen, dvs. ungdommer (Fra 16 år og oppover) med kort botid som ikke har grunnskoleeksamen. Jeg har altså foretatt en «kriterieutvelging» (Dalen, 2011, s. 47), basert på kriteriene: samfunnsfaglærer, og lærer for flerspråklige elever med kort botid. Selv om et kriterium var at alle hadde gjennomført fjernundervisning under covid-19, har jeg én informant, Morten, som ikke gjorde det. Jeg har likevel valgt å intervjuer han, ettersom jeg mener det kan bidra med en interessant nyanse i materiale. Han omtalte seg som «et ytterpunkt» i og med at han ikke brukte digitale verktøy noe særlig, og bidrar derfor også til utvalgets bredde.

3.3 Intervju og innsamling av data

Jeg hadde først en uformell samtale om temaet og situasjonen med Stian, for å få en forståelse av hva som var hensiktsmessig å spørre om. Jeg observerte også en av timene til denne læreren som var i all hovedsak digital, ettersom de skulle jobbe med å lage trailer til en film tilknyttet demokrati og medborgerskap. Jeg tok notater under observasjonen, men ikke tilknyttet et strukturert skjema (Kleven, 2014). Deretter gjennomførte jeg alle intervjuene. Dalen (2011) skriver om intervjuerens begrensninger i intervjusituasjonen, da forskerens erfaringer og kunnskap om det som studeres kan ha implikasjoner for gjennomføringen og spørsmålene som blir stilt (Dalen, 2011). Det faktum at jeg selv har undervist for denne gruppen i fire uker under praksis, ga meg et innsyn i lærernes og elevenes virkelighet som påvirket måten jeg utformet spørsmålene og gjorde at jeg hadde visse antagelser. Samtidig intervjuet jeg dem om en situasjon som var fremmed for meg. Jeg vil beskrive dette nærmere i 3.5.

I Intervjuguiden ble spørsmålene delt i tre hovedtemaer (se vedlegg 3), men jeg var åpen for å la samtalen føres av hva informantene selv så på som viktig og relevant å snakke om. Jeg

prøvde derfor å ha relativt åpne spørsmål, hvor informantene kunne styre litt selv hva de ville si, og trekke frem det som var viktig i forhold til deres opplevelse. Ifølge Dalen (2011) vil et strukturert intervju ha et tydelig fokus, som i mitt tilfelle var digitale verktøy i samfunnsfagundervisning for flerspråklige elever under covid-19. Jeg hadde likevel spørsmål knyttet til hvordan det er å undervise elevene i ordinær undervisning, samt spørsmål om lærernes refleksjoner rundt digitale virkemidler generelt, da jeg ønsket å få frem nyanser i lærernes refleksjoner. Det er også viktig å påpeke at jeg var ute etter informasjon generelt rundt det digitale, ikke konkrete programmer eller apper. Digitale verktøy endrer seg i et raskt tempo, så fokuset mitt lå på å få frem de overordnede refleksjonene rundt verktøyene som sådan, særlig i kommunikasjon. Morten deltok ikke på hjemmeskolen, og han bidro derfor med refleksjoner rundt de andre temaene i intervjuguiden. Resultatene i kapittel 4 gir derfor større plass til lærerne som deltok på fjernundervisningen.

En annen ting som er viktig å påpeke er hvordan intervjuprosessen ble påvirket av covid-19 situasjonen. Intervjuet med Maria måtte utsettes tre ganger, ettersom jeg selv eller læreren var i karantene eller mulig nærkontakt av covid-19 smittet. Vi valgte derfor å gjøre intervjuet på Zoom, som også gjaldt Signe, men det var grunnet avstand. Begge informantene hadde problemer med å høre meg, og jeg måtte derfor sende spørsmålene i chatverktøyet. Jeg fikk derfor ikke mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på den måten jeg ønsket, og intervjuet fikk derfor en mer strukturert form (Dalen, 2011). Jeg tok opp intervjuene ved hjelp av opptaksapplikasjonen til UiO på mobilen, som ga meg mer frihet til å kunne ta notater underveis og ta en mer aktiv del i samtalen. Jeg opplevde intervjusituasjonene som veldig avslappet og åpent, og informantene kom med mye viktig og god informasjon underveis (Larsen, 2017). Tabell 2 viser en oversikt over intervjuene.

Tabell 2. Oversikt over intervju

Informant (pseudonym)	Intervjulengde
Stian	90 minutter, Intervjuet fordelt på to dager, Ansikt- til- ansikt- intervju
Morten	25 minutter, Ansikt- til- ansikt -intervju
Maria	45 minutter, Zoom- intervju
Bjarne	45 minutter, Ansikt- til- ansikt- intervju
Signe	45 minutter, Zoom-intervju

Tabell 2 viser en oversikt over lengde på intervjuet, og hvorvidt det var på zoom eller ansikt-til-ansikt. Stian sitt intervju gikk over to dager, noe som ga meg mulighet til å tenke over samtalen vi hadde hatt mellom intervjuene.

3.4 Analyseprosessen

I analyseprosessen deler forskeren opp materiale i ulike deler, og søker etter mønstre og sammenhenger, før forskeren setter delene sammen igjen og således har fått en ny innsikt i likheter og ulikheter i materialet (Boeije, 2010; Grønmo, 2004). Grønmo (2004) påpeker at analysen er noe som foregår hele tiden i prosjektets utarbeidelse, og kan derfor ikke skilles ut som en adskilt fase som også gjelder min studie da jeg fortløpende gjorde meg tanker tilknyttet temaet underveis som jeg gjennomførte intervjuene og observasjonene, samt når jeg bearbeidet materialet.

Analyseprosessen er inspirert av tematisk analyse, en prosess som søker å «identifisere, analysere og rapportere mønstre (tema) i data» (Braun & Clarke, 2006, s. 79, min oversettelse). Tilnærmingen til en slik analyse er fleksibel, og kan enten ta utgangspunkt i datamaterialet (induktiv analyse) eller ta utgangspunkt i teoretiske refleksjoner og begreper (deduktiv). Ettersom jeg undersøker en situasjon som det ikke finnes så mye litteratur på, er tematisk analyse hensiktsmessig å bruke, da teamene i materialet leder analyseprosessen. Samtidig er det en fallgrube i at tematiske analyser kan overse viktige ting som blir snakket om i intervjuet, og måten de blir snakket om. Det er derfor viktig å gå nøye gjennom materialet (Braun & Clarke, 2006).

Jeg transkriberte alle intervjuene med transkripsjonsprogrammet F5. Jeg ønsket å få med pauser og ulike samspillselementer som latter for å få et helhetlig bilde av intervjusituasjonen, og brukte derfor onomatopoetikonet «hm» og «ehm» eller tre prikker i transkripsjonsprosessen der informanten tenkte seg om eller tok pauser i setningen. F5 setter også tidsintervaller på uttalelsene, noe som kan være nyttig for å ha en forståelse av hvor i intervjuene de ulike sitatene befinner seg.

En tematisk analyse har seks faser (Braun & Clarke, 2006), som innebærer 1) å gjøre seg kjent med data, 2) kode materiale, 3) se etter temaer, 4) se over temaer, 5) definere og navngi temaer, og 6) produsere rapport (s. 87). For det første leste jeg gjennom datamaterialet flere

ganger, men ble også kjent med det gjennom transkripsjonsprosessen. Jeg valgte deretter å skrive en fortetting (tabell 3) av alle intervjuene, for å få frem essensen i det informanten sa.

Tabell 3. Eksempel på materiale og fortetting

Lærer	Utdrag transkripsjon	Fortetting
Stian	<p>Stian: det er ikke tid til opplæring Julie: nei ... Stian: det er ikke tid til systematisk ... ehm ... kollegaveiledning og kursing i bruk... fordi at, du møter... altså, (utydelig) din er fylt opp til punkt og prikk Julie: ja respondent: eh... timeantallet, leseplikt, alt dette som er knyttet til tvungen tid Julie: mm.. Stian: bundet og ikke bundet tid er allerede så fylt opp så når det digitale aspektet kommer snikende inn Julie mm Stian: ikke sant ... jeg husker at det var én datamaskin på skolen og sånn ... Julie: ja.. respondent: så har det ikke vært tid ... og når det ikke er tid... (utydelig) det er ikke flere varer som er mulig å få inn i bilen, hva gjør du da? interviewer: ja ... respondent: så, da er dette blitt lagt oppå. Det gjør at du ikke får den systematikken i ting, da ...</p>	<p>Stian forklarer hvordan det digitale aspektet av jobben kommer «snikende inn» i lærernes hverdag, uten tid til opplæring og integrering i deres arbeid. Det er ikke plass til flere varer i bilen som allerede er fylt opp, beskriver han, som fører til at de ikke får systematikken inn.</p>

Tabellen viser et kort utdrag fra et intervju, og hvordan jeg fortettet det.

Etter fortettingen, gikk jeg over til den andre fasen, å kode materialet (Braun & Clarke, 2006). Her er tanken at forskeren skal gå dypere inn på materiale ved å hente ut ord eller setninger som gir innsikt i ulike mønstre og forhold i teksten, før forskeren setter det sammen i et mer komplett hele (Grønmo, 2004, 266–267). Dalen (2011) påpeker at å bruke dataprogram gir «store analytiske fordeler» (s. 57). Jeg valgte å bruke kode programmet NVivo fordi jeg hadde mye tekst og fant nytte i å kunne redigere kodene mine underveis som jeg utviklet dem, og veksle mellom koder og materiale, samt legge til flere koder på en enkel og oversiktlig måte.

Selve kodingen startet med en induktiv tilnærming, ettersom jeg kodet materialet basert på temaer og ting som informantene selv kom med. Etter hvert som analyse materialet ble utformet ble metoden noe mer deduktiv i sin natur, ettersom jeg fant mønstre i temaene informantene snakket om som passet til det teoretiske grunnlaget. Det teoretiske rammeverket ble også utformet etter hvert som materialet ble analysert, og hadde således implikasjoner for hvordan jeg kodet materialet. Som et resultat har kodingen av materialet en abduktiv koding, som betyr at jeg veksler mellom induktiv og deduktiv koding for å bygge analysen (Alvesson & sköldberg, 2017). Jeg vekslet stadig mellom teori, tidligere forskning og resultater i analyseprosessen, men prøvde etter beste evne å sørge for at materiale ledet arbeidet med de andre delene av oppgaven.

Etter jeg var ferdig med å kode materialet satt jeg igjen med mange koder. NVivo har en funksjon som gjør det mulig å sette sammen koder hierarkisk fra mindre til større koder. Jeg satte derfor sammen koder som tilhørte samme kategori, som er den tredje fasen i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). En kategori er en samling av koder som har samme egenskap (Grønmo, 2004, s. 268). I tabell 4 viser jeg noen eksempler på de induktive kodene, hvor delkode er den første kodingen jeg gjorde, før jeg koblet delkoder sammen til større koder, og deretter til tema/ kategori.

Tabell 4. Eksempel på induktiv kode:

Kategori/ Tema	Kode	Delkode	Eksempel
Kunnskapsutvikling	Samspill	Mimikk	«I og med at vi ikke har den der språklige 100% forståelsen av ting, så blir de flinkere til å lese mimikk»
Bruk av digitale verktøy i fjernundervisning	Undervisningspraksis fjernundervisning	Asynkron undervisning	«Jeg lagde mye sånn der, typ sånn oppgave i itslearning for eksempel, i det (utydelig) verktøyet som er der da hvor du skal på en måte, litt sånn flervalgsoppgaver, eh skriv inn svar, altså for å på en måte sjekke forståelse» «jeg brukte mye asynkron undervisning ...»
Elevenes forutsetninger	Faglige utfordringer		«hvis du skal på en måte på et høyere nivå så forventes det også selvstendig refleksjoner, og anvende det du har lært, og det er det mange som bruker ganske lang tid på å lære seg da»

Jeg satt de ulike delkodene sammen til øvrige koder, og dermed til tema/kategori. For eksempel hadde jeg «Asynkron undervisning» og «Synkron undervisning» som to delkoder,

som sammen utgjorde koden «Undervisningspraksis fjernundervisning» og til det øvrige temaet «Bruk av verktøy i fjernundervisning».

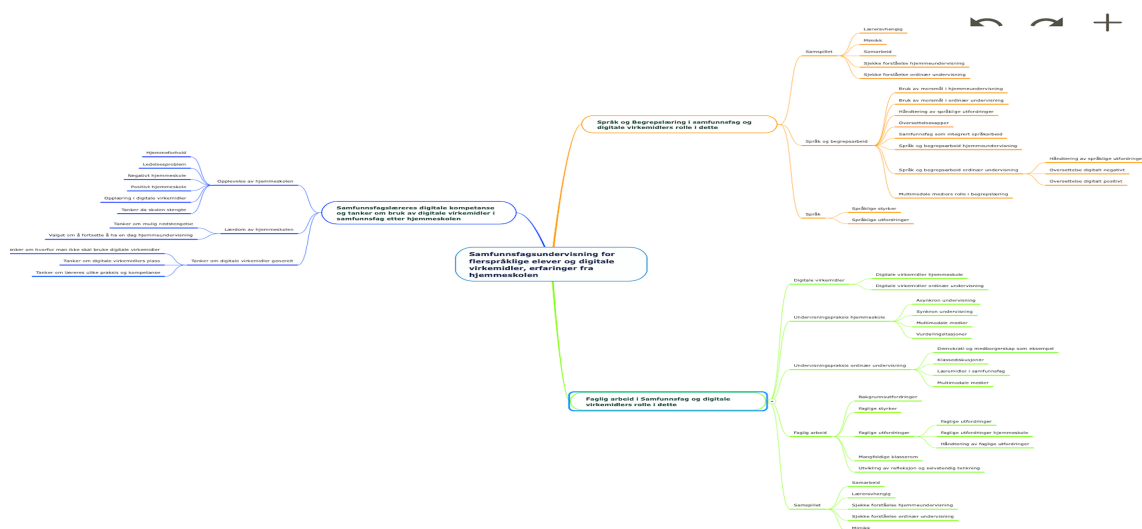
Forrige eksempler var på induktive koder, i tabell 5 har jeg gitt eksempler på deduktive koder:

Kategori/ Tema	Kode	Delkode	Eksempel
Multimodale medier, digitale verktøy og flerspråklige ressurser	Multimodale medier (Cope & Kalantzis, 2009)		«så prøvde jeg (utydelig) å lage mye flere videoer, og flipped classroom, for det hadde jeg ikke gjort så mye før...» «jeg spilte alltid inn videoer som var sånn introduksjon til temaet også brukte jeg for eksempel, i Powerpoint så lagde jeg powerpointer med at jeg på en måte leste igjennom ting»
Språk og begrepsarbeid i ordinær undervisning	Sosiokulturell læring (Vygotsky, 1978)	Sosiokulturell læringspraksiser	«for det er jo ofte litt viktig for de elevene her også, at man jobber mest mulig sånn sammen, at de får støtte, og det er sånn, ja lærerstøtte er viktig, men også at de får støtte av hverandre» «fagsamtaler om det temaet som går på individuelt nivå da, da går du rundt til disse øyene og snakker med de der de er. Så forsøker du å dra de så langt du kan på hver enkelt når det gjelder læring»

Her har jeg brukt teoriene om multimodale medier og sosiokulturell læringsteori til å styre kodingen.

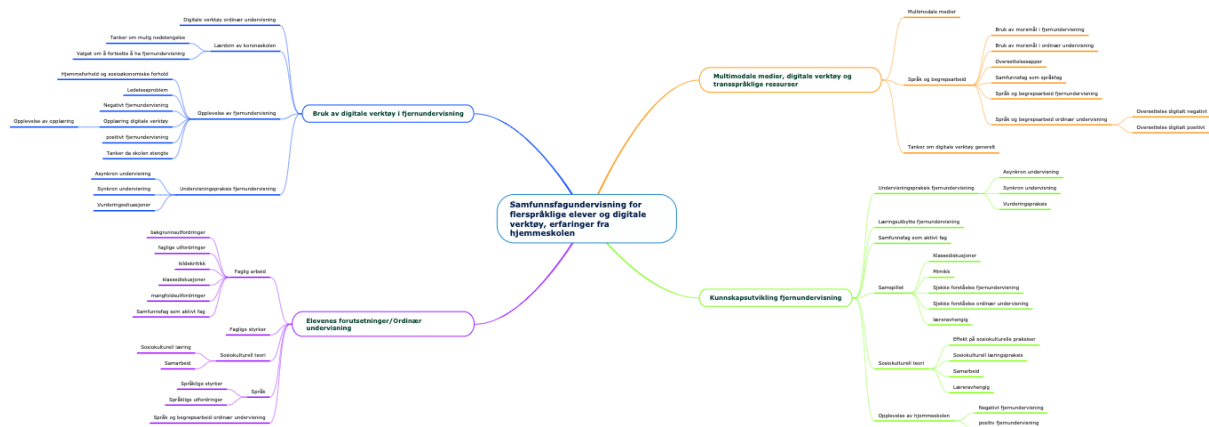
Videre handler fase fire i tematisk analyse om å videreutvikle temaene som er funnet. Jeg organiserte selv kodene i et tankekart, og delte dem først inn som vist i figur 1.

Figur 1. Oversikt over koder *før* bearbeidelse (har også lagt dem som vedlegg 4)



I figur 1 har jeg vist en oversikt over de første temaene jeg lagde, som handlet om faglig arbeid og språklig arbeid med elevene, og digitale verktøy. Jeg valgte imidlertid å dele kodene inn på nytt etter mer bearbeidelse, som jeg viser i figur 2.

Figur 2. Ny organisering av temaer og koder (Har også lagt dem som vedlegg 4)



Temaene er, som vist i figur 2, 1) Elevenes faglige og språklige forutsetninger, 2) Bruk av digitale verktøy i undervisning under fjernundervisning, 3) Kunnskapsutvikling i samfunnsfag og 4) Læreres refleksjoner rundt flerspråklige og multimodale ressurser. Disse temaene blir videre presentert i kapittel 4, Resultater og diskusjon. Braun og Clarke (2011) påpeker at forskeren kan oppleve hvordan temaene kan gli over i hverandre, og at det derfor er viktig å tydeliggjøre de ulike temaene og variasjonene innad i dem. Kompleksiteten rundt temaet kom frem ettersom analyseprosessen utfoldet seg, og den nye inndelingen i figur 2 mener jeg fanger flere nyanser i det lærerne snakket om, for eksempel ved å skille ressurser som et eget tema (tema 4). Problemstillingen og de tre underspørsmålene jeg introduserte i innledningen er utformet og tilpasset i sammenheng med analysen (Dalen, 2011). Merk også at noen koder ligger under samme kategori/tema, ettersom temaene hang sammen, hjalp det meg å holde bedre oversikt, og å fange kompleksiteten i hvert tema (Braun & Clarke, 2006).

3.5 Studiens troverdighet

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere betraktninger om styrker og svakheter i oppgaven som har påvirkning for dens troverdighet. Tidligere har jeg beskrevet metoden og valg jeg har gjort underveis i prosessen, i denne delen av oppgaven ligger fokuset på ytterligere refleksjoner rundt noen sentrale punkter som kan ha påvirkning for troverdigheten

til studien. Troverdighet vil i denne sammenheng dreie seg om hvorvidt studien, og funnene som er blitt gjort faktisk reflekterer fenomenet det ønsker å undersøke. For at leseren skal kunne vurdere troverdigheten til studien, er det i kvalitative studier viktig å gjøre rede for min forskerrolle, gjennomføring av intervju, valg i analyseprosessen og arbeidet med materialet (Dalen, 2011, s. 93–104).

3.5.1 Forskerrollen

Forskerrollen innebærer å anerkjenne og være bevisst på at en bringer med seg visse antagelser og kritisk reflektere over disse (Dalen, 2011, s. 94). Creswell og Miller (2000) bruker begrepet «researcher reflexivity», om intervjuerens plikt til å gjøre rede for sine egne antagelser og biaser som kan ha en påvirkning på studiens gjennomføring (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Jeg hadde tanker om hvordan pandemien preget informantene jeg intervjuet, særlig fordi jeg selv har jobbet med denne elevgruppen i en kortere tidsperiode gjennom praksis på studiet. Videre har jeg hatt en av informantene som veileder og derfor kjenner jeg denne informantens måte å jobbe på. Jeg var også lærer selv under hjemmeskolen 2021, som ga meg et unikt innblikk i hvordan det er å ha fjernundervisning.

Hovedsakelig hadde jeg antagelser om at situasjonen var særlig utfordrende for denne gruppen i samfunnsfag. Basert på egne erfaringer fra praksis, tenkte jeg det ville være endel fravær, og ettersom mye av læringen baserer seg på én-til-én undervisning og mye gruppearbeid i klasserommet, tenkte jeg det kunne bli utfordrende med en hverdag foran skjermen. Samtidig hadde jeg antagelser basert på ordinær undervisning og derfor hadde jeg heller ikke den samme forståelsesrammen i fjernundervisning. Det var også en informant fra en skole jeg ikke har vært på før, men ettersom jeg hadde hørt at informanten hadde høy digital kompetanse, regnet jeg med at dette ville påvirke fjernundervisningen. Jeg var også selv lærer da skolen stengte igjen i 2021, og hadde endel fjernundervisning, som ga meg en innsikt i hvordan det faktisk fungerte. Selv om jeg hadde visse antagelser, påpeker Dalen (2011) at forskeren likevel skal behandle disse antagelsene på riktig måte. Altså er det viktig for meg som intervjuer å legge fra meg min førforståelse til den grad at jeg kan møte informantens uttalelser med åpenhet, og ved å gjøre dette vil det påvirke resten av analyseprosessen og teoriutviklingen. Jeg forsøkte å gjøre dette etter beste evne (Dalen, 2011).

3.5.2 Intervjusituasjonen

Larsen bringer frem tre punkter som kan påvirke troverdigheten til intervjuet som er gjennomført; intervju effekten, spørsmåleffekten, og konteksteffekten (Larsen, 2017, s. 124–125). For det første innebærer intervju effekten at intervjueren lar sine egne reaksjoner eller ytre kjennetegn vise i situasjonen. Hvem en er som person, kan påvirke intervjuet, og det er derfor viktig å være bevisst i situasjonen (Larsen, 2017). Temaet jeg intervjuet er noe jeg synes er veldig spennende, og jeg kan derfor ha reaksjoner som påvirker intervjuene, noe jeg har prøvd å ha en bevissthet rundt både under intervjuet og i analyseprosessen.

Videre omtaler Larsen spørsmåleffekten, som handler om hvordan spørsmålene intervjueren stiller preger utfallet av studien. Gode og velformulerte spørsmål sikrer studiens troverdighet (Dalen, 2011, s. 97). Jeg hadde fokus på positive og negative sider ved ulike temaer i mine intervjuer, noe som fikk frem nyanser, men samtidig skulle jeg stilt flere beskrivende spørsmål, og stilt enda flere oppfølgende spørsmål. I tillegg hadde jeg nok fått mer ut av intervjuene hvis jeg hadde lest enda mer teori før jeg startet. Videre er det lurt å ha et prøveintervju, eller pilotintervju for å se hvordan intervjuguiden fungerer og passer til å undersøke det jeg vil undersøke (Dalen, 2011, s. 30). Det ble ikke gjort i min studie, men isteden hadde jeg en innledende samtale med Stian på rundt 25 minutter hvor vi snakket generelt om digitale verktøy og elevgruppen, før jeg observerte en av timene hans. Sammen skulle dette gi meg inspirasjon til utforming av spørsmål. Likevel hadde det vært hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju, da dette hadde gitt meg enda større innsyn i hvordan spørsmålene fungerte (Larsen, 2017, s. 97).

Det siste Larsen beskriver er konteksteffekt, som er meget relevant å bemerke seg i min studie. For det første bar hele studien preg av å bli gjennomført under en pandemi, som påvirket muligheter til rekruttering, tilgang på skolens arena og ansatte, og gjennomføring av intervju (Furseth & Everett, 2012). Der konteksten gjorde seg mest gjeldende, var intervjuene som måtte bli gjennomført på zoom. Ikke bare var det vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål, men det var også vanskelig å høre hverandre da kommunikasjonen gikk via Zoom, som vil si at jeg måtte ta opp lyden via dataen og til mobilen. Ettersom det var utfordrende for de jeg intervjuet å høre meg, måtte jeg for det meste bruke Chat-verktøyet og mimikk for å kommunisere. Selv om tekniske løsninger kan være til hjelp, viser det også til hvordan digitale løsninger kan by på utfordringer (Dalen, 2011, s. 97). Samtidig ga det en viktig innsikt for meg ettersom det er relevant for temaet jeg snakker om i oppgaven. Det å erfare

digitale utfordringer når man snakker om heldigital undervisning, gir en unik innsikt i informantenes opplevelse (Larsen, 2017).

3.5.3 Analyseprosessen

Bruk av digitale programmer er noe Larsen (2017, s. 97) påpeker som positivt for å sikre studiens troverdighet, ettersom den tilbyr funksjonaliteter som ikke er mulig ved skriftlig analysering, og den tilbyr mulighet til å sjekke sin egen koding. Dette opplevde jeg som positivt i min analyseprosess, men det forutsetter også at forskeren kjenner verktøyet. Jeg fikk god hjelp i kodingsprosessen, og jeg opplevde prosessen som mer dynamisk, ettersom programmet kan nyansere kodingen, for eksempel ved å fremvise statistikk på hvilken kode som har flest antall uttalelser.

Når det gjelder tolkning, er forskningsspørsmålet mitt utfordrende å forholde seg til. Det å undersøke hvordan undervisningen var for lærere under en kriseperiode gjør at de kontekstuelle faktorene som påvirker arbeidet deres er utfordrende å kartlegge. Jeg er også begrenset av oppgavens omfang og didaktiske fokus, og kan derfor ikke gå inn på alle forholdene som kan ha hatt utslag for hvordan lærerne reflekterer rundt spørsmålene. For å vise lærernes refleksjoner på best mulig vis har jeg forsøkt å holde analyseprosessen empirinært underveis. Jeg har hele tiden gjennomgått datamaterialet kritisk utfra egne funn og tanker, på ulike tidspunkt i prosessen (Grønmo, 2004). Videre er det viktig å være klar over at det er utfordrende å sikre teoretisk validitet til oppgaven. Teoretisk validitet handler om i hvilken grad begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender gir en teoretisk forståelse av fenomenene som beskrives (Dalen, 2011, s. 99). De teoretiske bidragene er ikke skrevet i kontekst av en krisesituasjon, og derfor er dette en svakhet i min studie. For å møte denne utfordringen, forsøker jeg å unngå bastante formuleringer og trekke konklusjoner utfra teoretisk rammeverk, men heller bruke det på en måte hvor jeg søker å belyse noe som vanligvis er tilfellet, og heller se hvordan situasjonen endret det.

Cresswell og Miller (2010) trekker frem noen viktige punkter som kan styrke validiteten i en studie. En styrke i min studie er at jeg har noe observasjon som kan bekrefte det informantene sier i intervjuet, og styrke troverdigheten i min egen fortolkning. Dette er en form for triangulering, hvor forskeren kombinerer ulike metoder for å skape troverdighet i studien (s. 126). Det skal likevel sies at graden av triangulering er liten da jeg kun har to observasjoner. Det har også vært en liten grad av *peer debriefing*, som er en form for analytisk triangulering

hvor veileder og noen medstudenter har sett på en del av materialet og diskutert det sammen (Creswell & Miller, 2000, s. 128). Jeg har også deltatt på analyse- og skriveseminaret i regi av Mi Lenga der veileder og de andre Mi Lenga-studentene deltok. I regi av Mi Lenga, har flere universitetskoler, NAFO, Mi Lenga-studenter og forskere hatt flere samlinger gjennom halvåret. På et av seminarene hvor jeg presenterte mine funn, deltok også en av mine egne informanter, og derfor har studien en liten grad av det Creswell og Miller kaller «member-checking» hvor forskeren går tilbake til informantene for å sjekke at man har forstått utsagn riktig. Likevel kunne jeg styrket troverdigheten i oppgaven ved å gå tilbake til informanter for å sjekke om konklusjonene jeg trekker stemmer overens. Jeg prøvde å stille oppklarende spørsmål underveis, men det er begrenset i hvor stor grad intervjueren klarer å dekke alle tingene de lurer på under intervjuet (Creswell & Miller, 2000).

Kvalitative studier er egner seg ikke til å trekke generelle slutninger om populasjonen (Johnson, 2013, s. 305). Utvalget er for lite, og jeg undersøker en krisesituasjon som opplevdes ulikt av ulike lærere i samfunnet (Fjørtoft, 2020), og det er vanskelig å gjøre rede for alle forholdene som har hatt en innvirkning på opplevelsen. Kvalitative studier kan likevel belyse hvordan et utvalg informanter opplevde situasjonen, og videre sette det i kontekst av tidligere studier og teori, for å øke studiens generaliserbart (Grønmo, 2004). Det er få studier i forbindelse med covid-19, og derfor er studien begrenset av tilgang på tidligere forskning som er relevant.

3.6 Forskningsetiske overveielser

De nasjonale forskningsetiske komiteene har stilt ulike krav til forskning av samfunnsvitenskapelige tematikker. For det første stiller de krav om samtykke fra informantens side, altså skal informanten si seg enig i å delta, som ble gjort gjennom et informasjonsskriv som inneholdt samtykkeskjema (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet dekker også kravet til informasjon, som sier at informanten skal være informert om hva prosjektet handler om, hva det skal brukes til og hva som skal undersøkes. For det andre er det også stilt krav om konfidensialitet, dette er gjort gjennom at jeg har brukt pseudonymer i oppgaven (NESH, 2006). Jeg søkte tidlig tillatelse fra NSD, og fikk prosjektet godkjent i god tid innen forskningsstart (se Vedlegg 1). Jeg fikk også tillatelse fra rektor på den videregående skolen til å komme og gjennomføre observasjon og intervju, til tross for covid-19 situasjonen (Dalen,

2011, s. 31). Jeg har lagret dataene på et trygt sted, gjennom Nettskjema UiO, som jeg skal slette etter at masteroppgaven er levert.

På samme tid fremmer Ryen (2016) at selv om det konvensjonelle, skriftlige samtykket er på plass, er det ikke endestasjonen for etiske og moralske betraktninger i en studie. Her ønsker jeg særlig å nevne stigmatiseringsfaren til oppgaven (Dalen, 2011, s. 19). På grunn av temaet for oppgaven er det viktig å være klar over hva som oppstår ved behandling av materialet som er basert på en minoritet i samfunnet. Alle informantene, inkludert meg som intervjuer, er etnisk norske. Dette vil naturligvis få implikasjoner når temaet som diskuteres handler om minoritetsspråklige elever. Jeg har forsøkt å være bevisst på mine formuleringer i oppgaven, og forsøkt å ha en nøytral tilnærming hvor jeg konsentrerer meg om hva som er viktig i undervisning av denne gruppen i forhold til utfordringer. Hvordan forskeren tolker og legger frem datamaterialet må legges frem med omhu, ved å unngå generaliseringer og fastsatte slutninger (Dalen, 2011).

4. Resultater og diskusjon

Covid-19 pandemien førte til at de fysiske rammene for undervisning forsvant, og tilbydde en ny forskningsarena som kan belyse hvordan det å flytte kommunikasjon og interaksjon til en digital hverdag påvirker læringsprosessen. Innledningsvis stilte jeg spørsmålet:

Hvordan reflekterer et utvalg lærere rundt fjernundervisning i samfunnsfag for flerspråklige elever under covid-19?

Gjennom problemstillingen og de tre underspørsmålene presentert innledningsvis, søker jeg å bidra med ny kunnskap om digitale verktøy i fjernundervisning av flerspråklige elever i samfunnsfag. Intervjuguiden var utformet på en slik måte at lærerne kunne reflektere rundt ordinær samfunnsfagundervisning av flerspråklige elever, samt digitale verktøy både under og etter fjernundervisningen. Sammen kan de ulike perspektivene gi et mer helhetlig bilde av hva vi kan ta med oss videre fra denne krisen, og digitale verktøys muligheter og begrensninger i samfunnsfag for elevgruppen.

Jeg starter med å presentere noen felles utfordringer som lærerne peker på knyttet til elevenes språklige og faglige forutsetninger i samfunnsfag, ettersom jeg ønsker å belyse kompleksiteten rundt lærernes undervisningspraksis, og således gi en bredere forståelse av mine fortolkninger (4.1). I kapittel 4.2 presenterer jeg lærernes refleksjoner rundt undervisningspraksisen under fjernundervisningen, hvordan de brukte digitale verktøy og deres begrunnelser for valgene de tok. Deretter presenterer jeg lærernes erfaring av kunnskapsutviklingen i faget under perioden i kapittel 4.3. Her vil jeg belyse hvordan de opplevde elevenes faglige progresjon med fokus på lærernes opplevelser av det digitale versus det fysiske klasserommet. Det siste delkapittelet belyser lærernes tanker rundt flerspråklige ressurser og multimodale medier. Disse to støtteressursene bringer med seg ulike fordeler for flerspråklige elever som presentert i teorikapittelet, og her beskriver jeg også hvordan fjernundervisningen påvirket lærernes bruk av dem.

4.1 Møte med elevenes forutsetninger i samfunnsfag

Lærerne forteller om noen felles utfordringer knyttet til elevenes språklige og faglige forutsetninger. Elevene har flerspråklig bakgrunn, er over 16 år gamle og har kort botid i Norge. De kommer altså med helt andre forutsetninger til klasserommet enn elever som er

født og oppvokst i Norge. Jeg skal først gjøre rede for lærernes refleksjoner rundt språklige utfordringer, før jeg går inn på de faglige utfordringene.

4.1.1 Møte med elevenes språklige forutsetninger i samfunnsfag

Samtlige lærere i studien trekker frem at det er utfordrende å formidle samfunnsfaglig kunnskap på norsk til elevgruppen. De opplever den språklige kompetansen blant elevene som svært varierende, og nevner spesielt at det finnes få læremidler som er tilpasset gruppens behov. Stian forklarer i følgende utdrag.

Utdrag nr. 1 Intervju med Stian

- Stian: språklig sett endel utfordringer fordi det er masse ord som ikke forstås, så det å avkode tekst er vanskelig da. For kanskje sånn sytti prosent av teksten forstår de
- Julie: ja ...
- Stian: resten forstår de ikke.. men der kan det være sentrale ord som gjør at du får ikke den meningen
- Julie: nei ...
- Stian: ... når du leser sånn som vi får, som behersker språket flytende. Det gjør det vanskelig å formidle fagtekster

Når lærerne bruker lærebøkene som er tilgjengelige er det flere ord som ikke er like lett å forstå dersom elevene ikke kan norsk tilstrekkelig. Fagtekster legger et faglig grunnlag og rammeverk for elevene (Koritzinsky, 2020), og et sentralt fokus for lærerne er å jobbe med forståelse av innholdet. Bjarne forteller at: «det skal veldig lite til før lærebokmaterialet blir for komplisert eller at det blir mer et hinder enn en hjelp da». Det å formidle kunnskap basert på én meningsbærende tekst er utfordrende, ettersom det er flere ord eller begrep som elevene ikke kjenner til. Samtidig må teksten også være kompleks nok til å bidra med faglig innhold.

Lærerne forteller videre at det derfor er nødvendig å jobbe med det faglige stoffet i felleskap, enten med lærer eller hverandre og ved bruk av støtteressurser. Bjarne eksemplifiserer med en undervisningspraksis han ofte bruker når han jobber med begreper i samfunnsfag:

Utdrag nr. 2 Intervju med Bjarne

- Bjarne: Så måten vi jobber med begreper på er jo at vi har liksom, ren begrepsspråksopplæring, nesten sånn gloseprøve ... ehm ... tilnærming. At vi bruker veldig mye tid på å lese gjennom tekster og ta tak i vanskelige ord og begreper.
- Julie: ja
- Bjarne: og det er ikke bare fagord, men også idiomatiske uttrykk som kommer ut i disse tekstene som er viktige for å forstå det de leser da.
- Julie: mm

Bjarne: så det å lese, og jeg som lærer kan lese ett avsnitt, gjerne samlesing, også går vi gjennom nye ord og uttrykk på en sånn tydelig måte, forklare med mye visuelle hjelpemidler, eller litt sånn animert forklaring da.

Bjarne beskriver en praksis hvor læreren virker som en brobygger mellom elev og fagtekst, i tillegg til at elevene får en rekke gloser som støtteressurs med viktige begreper og ord. Han beskriver en sosiokulturell læringspraksis (Vygotsky, 1978), hvor læreren fungerer som veileder og stillasbygger rundt faglig stoff. Det gjelder å tilpasse læringen på den måten at det treffer den proksimale utviklingssonen, altså rommet mellom det eleven kan fra før, og det som kan læres med hjelp av lærer (Vygotsky, 1978). Dersom de står fast på et ord, bruker Bjarne støtteressurser i form av multimodale medier (Cope & Kalantzis, 2009) for å skape forståelse. Bruk av multimodale medier vil jeg komme nærmere inn på i 4.4.

Selv om læreren er sentral i læringsarbeidet, anerkjenner også lærerne hvor viktig det er for elevene å jobbe i grupper, slik Maria beskriver: «det er jo ofte litt viktig for de elevene her også, at man jobber mest mulig sånn sammen, at de får støtte, og det er sånn, ja lærerstøtte er viktig, men også at de får støtte av hverandre». Videre spør jeg om det er slik at elevene er en ressurs for hverandre, da svarer Maria: «ja! Og det, det er veldig, det tenker jeg er kjempeviktig, at man er bevisst på det, at de er en hjelp for hverandre da». Signe er også opptatt av samarbeidslæring, og mener derfor det er viktig å skape et læringsfellesskap hvor elevene føler det er trygt å bruke språket: «vi har fokus på at det å gjøre feil er en bra ting. Det er det som hjelper oss videre, det er gjennom feil vi lærer, og at det er lov, og at det er ... at det er noe som vi kan snakke om i felleskap ...». Det er altså viktig for Signe at man ikke bare jobber i felleskap med andre, men at man jobber for et læringsmiljø som gjør at elevene føler de kan delta. Hun jobber mye med å strukturere gruppearbeid, for eksempel ved at de lager en gruppekontrakt, og at alle får ulike oppgaver som de skal gjøre for å sørge for at alle deltar.

Lærerne trekker frem elevenes manglende norskerferdigheter som den største utfordringen når de skal undervise nyankomne elever i samfunnsfaget. Arbeidsmåtene de bruker karakteriseres av samarbeid, dialog og veiledning fra lærer og medelever. Det er nødvendig for lærerne å møte elevene der de er, og skape en lærings situasjon hvor de kan bruke lærer og medelever som ressurs. Eleven befinner seg i et land hvor språket fortsatt er ukjent (Lerfaldet et al., 2020) og det å skulle lære faglig språk, før de har lært seg hverdagspråket kan gjøre skolen utfordrende (Cummins, 2000). I den forbindelse argumenterer Saljö (2006) for at skolen som kulturell institusjon har utviklet sin særegne form for kommunikasjon (Saljö, 2006, s. 44).

Ettersom faglig stoff kan være vanskelig å formidle, beskriver lærerne undervisningspraksiser som er varierte og dynamiske, som eksemplifisert av Bjarne i utdrag nr. 2. Signe beskriver videre noe som kan ligne på et *rom for felles læring*, som innebærer tillit, omsorg, verdsettelse og at de som deltar i felleskapet verdsetter hverandre og sin kunnskap gjensidig (García, 2017; García & Li Wei, 2019). García (2017) beskriver at læreren må fungere som en «builder» (s. 66) for disse elevene, hvor læreren må skape et rom som bygger bro mellom ulikheter i språk og utdanningsnivå, gjennom å legge til rette for fri deltagelse i aktivitet med andre.

4.1.2 Møte med elevenes faglige forutsetninger i samfunnsfag

Elevene har ulike faglige forutsetninger basert på hvor elevene er fra, og hvor mye faglig bakgrunn de har. Særlig er det utfordrende å jobbe med faglige praksiser som skiller seg fra norsk samfunnsfaglig praksis, hvor lærerne trekker frem puggekultur som det mest fremtredende. En praksis hvor elevene blir bedt om å memorere statisk kunnskap fra bok eller lærer, for så å gjengi den i vurdering. Ifølge Signe går dette på tvers av norsk praksis.

Utdrag nr.3 Intervju med Signe

Signe: så er det sånn at samfunnsfag ... og skoletradisjoner er forskjellig i forskjellige land, og samfunnsfag undervises på veldig ulike måter... eh, så mange er nok vant til å på en måte...skulle, bare lære seg utenat, altså lære seg fakta og gjengi det som læreren har sagt, mens her handler jo samfunnsfag mye om å tenke og mene og settes i stand til å gjøre seg opp egne meninger og det er en litt sånn...ja kan være utfordrende da, sammen med selvfølgelig det språklige

Her knytter Signe undervisningspraksis til fagets målsetninger. Samfunnsfaglig praksis baserer seg på å kunne anvende verktøy, ikke bare å kunne fakta som boka presenterer. Koritzinsky (2020) påpeker at det å kunne anvende verktøy er noe som blir stadig viktigere i de nye læreplanene. Det ligger et ansvar på læreren i å legge et bredt kunnskapsgrunnlag for undervisning i samfunnsfag for å oppfylle læreplanens mål, altså er det et fokus på eleven som *aktiv* i kunnskapskonstruksjonen, hvor man tilnærmer seg faglig stoff på en kritisk, søkende og reflekterende måte (Koritzinsky, 2020, s. 20). De ulike erfaringene fra tidligere faglige praksiser hos elevene fører til at det blir utfordrende å jobbe med disse ferdighetene.

Maria beskriver i følgende utdrag hvordan hun ser en motvillighet til å presentere egne argumenter:

Utdrag nr. 4 Intervju med Maria

Maria: ja, jeg har ofte opplevd at elever er sånn «ja, men hvorfor er min... altså hvorfor har det noe... jeg spør ofte «hva tenker du om dette da?» Så blir de, «ja, men hva er det riktige svaret?» Ikke sant ... mange har kanskje en bakgrunn fra et skolesystem som er veldig puggebasert»

Maria beskriver her en opplevelse av at elevene søker det riktige svaret, istedenfor å presentere egne refleksjoner, og foreslår at aktiv tilnærming til faglig stoff er utfordrende, muligens ettersom elevene er vant til passiv tilegnelse.

Når det gjelder elevenes aktive bruk av kunnskap, er det særlig bruk av samfunnsfaglige begreper som er utfordrende for lærerne, både ut fra et språklig og erfaringsbasert perspektiv. Det å lære seg begreper er én ting, men det å aktivt ta i bruk begrepene, krever en ytterligere forståelse av begrepets kompleksitet (Mathé, 2015). Bjarne beskriver hvordan aktiv bruk av begreper er en utfordring:

Utdrag nr. 5 intervju med Bjarne

Bjarne: ehm, det er veldig ofte at man får, altså de leverer produkter som bærer preg av at de har på en måte fått med seg det begrepene handler om, men de husker ikke begrepene, de kan ikke bruke begrepene aktivt når de, når de snakker om det selv.

Det kan altså virke som om elevene synes det er vanskelig å forstå det øvrige begrepet. Maria forteller om lignende erfaring, hvor hun opplever at elevene ofte bruker begrepene passivt, og bruker heller eksempler for å vise forståelse, enn begrepet i seg selv.

Utdrag nr. 6 Intervju med Maria

Maria: det er mye begrep og det og, det jeg ofte opplever med elevene er at de er kanskje, de er veldig engasjerte, de liker å diskutere, de forstår ganske mye, men du ser for eksempel det at, hvis de skal forklare noe så er det alltid med eksempler

Julie: mm

Maria: altså, det er aldri, eller veldig sjeldent at de klarer å bruke begrepene aktivt da, sånn som det forventes at man skal i samfunnsfag for å få høy måloppnåelse

Maria forklarer her hvordan elevene ofte beskriver fenomenene gjennom bruk av eksempler, og knytter det også til fagets målsetninger. En mulig forklaring er at elevene søker en konkret assosiasjon til et begrep, istedenfor en abstrakt forståelse av et begrep, som gjør at det kan overføres til andre forhold (Kortizinsky, 2020). Samfunnsfag er et fag med et mangfold av innholdsbegreper, altså ord som bærer mening som er kontekst- og samfunnsspesifikke.

Begrepene kan således være konkrete og abstrakte, hvor de abstrakte begrepene krever en

kompleks forståelse av samfunnsfaglige prosesser, institusjoner og historiske hendelser (Mathé, 2015; Milligan & Wood, 2010).

I den forbindelse trekker Stian inn elevenes erfaringsbakgrunn, og påpeker at begrepene i seg selv kan være ukjente, da elevene ikke nødvendigvis har møtt begrepene selv i tidligere utdanning.

Utdrag nr. 7 Intervju med Stian

- Stian: og det er rett og slett, tror jeg at, for det første har de veldig manglende bakgrunn i faget. Det vil si at ... vi tenker oss en enhetsskole hvor man går innom visse sentrale emner fra... barneskolen av... kanskje ofte så repeterer man... man går mer inn i dybden... så allerede etter 3-4 klasse så har du hørt litt om nazisme... litt om demokrati, såne ting...
- Julie: mm
- Stian: men vi har jo grupper som ... på en måte har hatt helt ulik historieundervisning ... for noen av de er samfunnsfag kun historie
- Julie: ja ...
- Stian: og for noen kanskje bare opprømsing av fakta ...
- Julie: mm
- Stian: kanskje den historien også er farget da ... av ehm ... landets identitet osv.

I utdraget peker Stian på en ytterligere utfordring ved nye begreper når begrepene som aktivt blir brukt i en norsk kontekst, ikke nødvendigvis blir brukt i andre land. Ofte har elevene ikke hørt om ting vi lærer i den norske skolen, ettersom den kjennetegnes av et eurosentrisk perspektiv på verden (Wearmouth, 2017) og fordi norske elever gradvis blir innført i samfunnsfaglige begreper, det Børhaug kaller «spiralprinsippet» (Børhaug et al., 2015, s. 176). Maria trekker frem USA som et eksempel på et tema som vi lærer mye om i samfunnsfag i Norge, som mange av de flerspråklige elevene opplever som ukjent:

Utdrag nr. 8 intervju med Maria

- Maria: veldig ofte mange som spør om hvorfor det er så mye om USA, hvorfor er ting på en måte, hvorfor lærer man det ... ikke sant, litt sånn der ... det er jo en litt vinkling på det alltid, selv om man prøver å unngå det, så er det jo en viss form for historiefortelling som vi har her da.

Maria beskriver her den norske samfunnsfagundervisning som en «historiefortelling», som kan være ukjent for elevene, det fører til at de opplever det som læres som irrelevant.

Samfunnsfag bærer en målsetning om kritiske, demokratisk aktive borgere, men det er fortsatt en elementær verdensforståelse grunnet i fakta som nødvendigvis må overføres fra lærer til elev (Koritzinsky, 2020; Sandahl, 2015). Samtidig er kunnskapen basert på en

verdensforståelse som muligens virker fremmed for elever fra andre kulturer (Jones et al., 2001). Ut fra et kultursensitivt perspektiv, vil elever i norske klasserom, ha fått tatt del i den institusjonelt situerte praksisen gjennom hele livet, slik Stian påpeker i utdrag nr. 7. Språklig sett gjør det at begrepsapparatet virker kjent, og de kognitive mønstrene har blitt utviklet som et resultat av stadig eksponering i institusjonen (Børhaug, 2015, Gay, 2013; Saljö, 2006). Flerspråklige elever har ikke blitt innlært i den norske «historiefortellingen» (Maria, utdrag 8) og ifølge Jones et al (2010) kan et resultat være at elevene ikke føler at de passer inn og opplever en konflikt mellom seg selv og læreplanen, lærere og medelever (Jones et al., 2001, s. 36). Det kan derfor være en utfordring å få undervisningen til å virke meningsfull (Gay, 2013). Det at elevene for eksempel spør hvorfor de lærer om USA, som i Marias utdrag nr. 8, kan tyde på at de ikke opplever det de lærer som relevant for dem.

Lærerne i studien beskriver videre en konflikt mellom det å tilegne seg faglig kunnskap som er kulturspesifikk (Saljö, 2006), og utvikling av ferdigheter. Elevene skal gå videre ut fra det faglige stoffet, og benytte seg av verktøy som analysering, refleksjon, drøfting og kritisk tenkning for å vise selvstendighet og dermed få høy måloppnåelse i faget (Koritzinsky, 2020). Freire (1968) argumenterte for at en dialogisk praksis som disse ferdighetene er innebygget i, kan bidra til et likere samfunn. Mange av elevene er derimot vant til monologiske praksiser fra hjemland hvor måloppnåelse er basert på å pugge fakta, og lærerne må derfor bygge bro mellom ulike kulturelle praksiser. Det er med andre ord et spenn mellom faglig kunnskap og praksis som ble etterspurt og vektlagt i mange av elevenes tidligere skolekontekster og den mer erfaringsbasert og kritiskreflekterende kunnskapen som er viktig i norsk skole, og i samfunnsfaget spesielt.

Ettersom samfunnsfag skal bidra til å skape et demokrati som inkluderer alle, ligger det et særlig ansvar, og en bevissthet på lærernes side om å skape motivasjon til å lære samfunnsfag (Jones et al., 2001, s. 36). Deweys begrep om *individualitet* (1916/2000) blir derfor betydningsfull for tilrettelegging av læring for denne gruppen. Her må lærerne bli kjent med de ulike elevenes språklige, og faglige forutsetninger. Samtidig tolker jeg det som at individualitet henger sammen med noe mer kollektivt, knyttet til en nasjonal historiefortelling, slik som det eurosentrisk perspektivet på samfunnsfaglig innhold viser. Idealet om individuell tilpasning handler på én måte om å tilrettelegge for elevenes individuelle behov og faglige ståsted, men på en annen måte å få tilgang til noe som er felles.

Hva vi vil formidle med begreper, idealer og forståelser av demokrati og medborgerskap er påvirket av hva vi kollektivt ønsker oss i samfunnet (Jones et al., 2001).

Punktene presentert over gir et innblikk i de komplekse forholdene som disse lærerne jobber under, og viser hvor viktig det er å legge opp undervisningen strategisk. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv legger lærerne til rette en læringsprosess hvor de får være veileder i språklig og faglig tilegnelse, men på samme tid at elevene får rom til å være selvstendig og at de får bruke språket og faget aktivt (Saljö, 2001; Vygotsky, 1978) Jeg skal ta med disse perspektivene videre til problemstillingens hovedtema: lærernes erfaring av fjernundervisningen.

4.2 Digitale verktøy i undervisning under covid-19

Skole-Norge stengte raskt, uten tid til å forberede undervisningen, eller elevene på hva som kom til å bli deres nye skolehverdag i særlig grad. Mange skoler, inkludert skolene i denne studien, begynte å ta i bruk kommunikasjons- og samarbeidsplattformen Teams etter nedstengingen. I litteraturen er det vanlig å skille mellom asynkrone og synkrone former for fjernundervisning på nett (se f.eks Huseby & Henriksen, 2020) hvor førstnevnte handler om kommunikasjon hvor elever og lærere ikke er til stede på samme tid, mens sistnevnte handler om kommunikasjon mellom elever og lærere i sanntid. Som jeg vil vise i dette delkapitlet valgte noen av lærerne (Maria, Bjarne og Stian) å satse mer på asynkron undervisning, mens Signe brukte synkron undervisning. Det er viktig å merke at jeg velger å følge lærernes definisjon av asynkron undervisning, og at den avviker noe fra Huseby og Henriksen (2020) nærmere bestemt all undervisning som ikke innebar videokommunikasjon, men likevel kunne ha elementer av direkte kontakt med elever gjennom for eksempel telefonsamtaler. Jeg vil først gjøre rede for Bjarne, Maria og Stian sin bruk av asynkrone undervisning i 4.2.1 før jeg går inn på Signes bruk av synkron undervisningsmetode i 4.2.2. Morten deltok ikke på fjernundervisningen, og vil derfor ikke bli presentert i forhold til dette.

4.2.1 Asynkron undervisning

Bjarne, Stian og Maria valgte å bruke hovedsakelig asynkron undervisning, og lite synkron undervisning. Dette innebærer at de ga elevene oppgaver som skulle løses hjemme, mens lærerne og elevene kommuniserte via plattformer som itslearning, Chat-verktøy eller gjennom telefon.

Maria hadde i utgangspunktet en tanke om å drive en ganske tradisjonell undervisningspraksis, med forelesning etterfulgt av oppgaver på Teams, men da det viste seg å ikke fungere så godt valgte hun istedenfor å la elevene gjøre oppgaver på itslearning, eller bruke læreboken aktivt. Følgende beskriver hun et eksempel på undervisningspraksis:

Utdrag nr. 9 intervju med Maria

Maria: da hadde de jo også disse GRIP-lærebøkene med seg hjem. Ehm, og GRIP bøkene har jo også sånne arbeidsbøker så det jeg ofte ba dem gjøre var å lese først også gjøre oppgavene i arbeidsboka og faktisk ta bilde med mobilen og sende til meg

Utdraget illustrerer en praksis der Maria sjekket elevenes forståelse gjennom besvarelser på oppgaver i boken som de sendte via mobil. Hun legger til at det «fungerte veldig godt, fordi da fikk de på en måte en sånn umiddelbar tilbakemelding da, på det de gjorde». Elevene var vant til å jobbe med boka, og svare på spørsmålene i den.

Da jeg spurte Bjarne om hvordan han la opp undervisningen forklarte han at han «hadde gjort klart opplegg, og brukte læringsplattformene ²for det de er verdt». Han presenterte mange små oppgaver som elevene gjorde tilknyttet tema. Videre sa han at han ikke drev med så mye synkron undervisning gjennom Teams, ettersom «det kjentes ikke så veldig nyttig ut».

Stian omtaler seg selv som «fan» av asynkron undervisning, og forklarer sin praksis i følgende sitat.

Utdrag nr. 10 Intervju med Stian

Stian: Heller sette elevene til å jobbe med noen oppgaver, også heller kommunisere med dem, det synes jeg er den beste måten ... og jeg er veldig fan av asynkron undervisning»
Julie: mm..
Stian: når det gjelder hjemmeundervisning, at du lager videoer, instruksjoner og at du har kommunikasjon med eleven, basert på oppgaver de gjør ... sånn at, du lager en video hvor du forklarer En oppgave, eleven ser på den (utydelig), hvis eleven lurte på noe så spør den i chatverktøyet da, i Teams ... "jeg skjønnte ikke", så forklarer du
Julie: ja
Stian: ... på nytt, også begynner eleven å gjøre oppgaven, sender også går vi inn i oppgaveverktøyet så ser du og kommenterer, også blir det fremovermeldinger eller ikke sant, altså tilbakemeldinger, også ... så har du en faglig kommunikasjon med eleven i verktøyet. Det er mye smartere enn den live-greia.

Stian foretrakk å ikke bruke videokommunikasjon, eller det han kaller «live-undervisning».

Han brukte Teams – chatten for å kommunisere med elevene. Stian beskriver her at han

² Med læringsplattform, handler det hovedsakelig om itslearning.

foretrekker å kommunisere med elevene basert på faglige oppgaver som de gjør, ikke i et åpent rom for dialog som Teams tilbyr. Han sier videre om Teams at: «det eneste det er veldig bra på er videokommunikasjon» og videre at: «det er masse funksjonalitet som er bedre, mener jeg da, på itslearning». Han trekker frem vurderingsmatriser, personlige rapporter og ulike oppgave- og skriveverktøy som tilbyr fleksibilitet i fjernundervisning.

Et fellestrekk for de tre lærerne er at de ikke fikk mulighet til å drive opplæring i digitale verktøy for elevene etter skolen var stengt, som gjorde det vanskelig å bruke Teams som undervisningsplattform. Teams kom etter skolen stengte, og det var derfor ikke mulig å drive kollektiv opplæring. I følgende utdrag beskriver Stian hvordan det ble mye rot på teams:

Utdrag nr. 11, Intervju med Stian:

Stian: du sier «vi har matte kl. halv 9... Teams, alle må logge seg på» masse rot... for det første så elevene har jo gjerne ikke, kanskje funnet fram til Teams... noen av de har ikke da kamera som funker, eller de skruer kamera av og skruer lyden av... så det var noen lærere som åpnet Teamsmøtene..eh... på feil måte, slik at elevene ikke fant det, eller at elevene selv hadde mulighet til å skru av lyden, på læreren ...

Utdraget beskriver en opplevelse av manglende kompetanse i bruk av verktøyet både for lærere og elever. Maria, Stian og Bjarne beskriver videre et press rundt tid, opplæringsloven og vurderingssituasjoner under perioden, som gjorde det vanskelig å prioritere verktøyet, da de måtte få gjennom det faglige arbeidet. Digital kompetanse er dessuten noe de tre lærerne, men også Morten (som ikke deltok på fjernundervisningen) uttrykker at de generelt ønsker mer fokus på. Det holder ikke å bare introdusere et nytt verktøy også forvente at det blir tatt i bruk, det må bygges «systematisk» (som uttrykt av Maria og Stian) inn i skoleverket og lærernes hverdag. Det innebærer på den ene siden å sørge for at lærerne får tid, og mulighet til å inkorporere det i sin arbeidshverdag, men og på den andre siden at skolen inkluderer lærerne og andre eksterne aktører for å finne ut av hvordan verktøyene fungerer for ulike hensikter, og følgende hvilke fag. Teams ble derfor vanskelig å forholde seg til, og forbeholdt de lærerne som ønsket å drive med det.

Lærerne opplevde også at elevene var påvirket av sosioøkonomiske forskjeller som gjorde det utfordrende å ha tilgang på god fjernundervisning. I det neste utdraget forklarer Bjarne hvordan det var gitt at alle hadde tilgang på utstyret de trengte, men at det ikke alltid var tilfellet.

Utdrag nr. 12 Intervju med Bjarne

- Bjarne: ehm, en utfordring for vår elevgruppe var jo også at det var jo ikke alle elevene som hadde det utstyret de trengte tilgjengelig. Det var jo en slags antagelse om at alle hadde WIFI hjemme, og hadde ... ehm...muligheten til å sitte med hjemmearbeid når ikke det var tilfellet.
- Julie: nei
- Bjarne: Så det var ... i starten så var det mye jobb med det også.
- Julie: mm
- Bjarne: Hadde elever som hadde åtte søsken, bodde på fire rom
- Julie: åå ...
- Bjarne: da er det ikke så lett å legge opp til en god undervisning for dem.

Som beskrevet i utdraget, er det ikke bare tilgang på WiFi som var utfordrende, men også hvorvidt hjemmeforholdene la til rette for at elevene kunne følge undervisningen på en god måte. Det at sosioøkonomiske forskjeller ble tydeligere under covid-19 er noe flere studier peker på (Fjørtoft, 2020; Kollender & Nimer, 2020; Primdahl et al., 2021). Primdahl et al (2021) fant at lærerne praktiserte asynkrone kommunikasjon på grunn av at elevene ikke hadde tilgang på teknologisk utstyr, og derfor foretrakk de å kontakte elevene individuelt, slik Maria, Bjarne og Stian også gjorde. Selv om Norge var i en særstilling når det gjaldt tilgang på digitale verktøy (Gilje et al., 2020), kan det fortsatt være forskjeller i ulike grupper. Ifølge Bakken (2020) var det 1 av 10 elever som ikke hadde tilstrekkelig tilgang på digitale verktøy i perioden, og minoritetsspråklige elever er «klart overrepresentert på denne statistikken» (Eriksen, 2020), også omtalt som «The digital Divide» i forskningslitteraturen (Cummins, 2000).

Et fellestrekk for disse tre lærerne er at de foretrakk asynkrone undervisningsmetoder ettersom de opplevde det som den bedre løsningen for situasjonen de befant seg i. Lærerne beskrev at det var viktig å holde det enkelt under covid-19, og å spille på det kjente, noe som asynkrone undervisningsmetoder tillot ettersom det er praksiser lærerne og elevene er vant til fra før (Saljö, 2006). Eksempelvis brukte Maria læreboken aktivt, som beskrevet i utdrag 9 (s. 45), noe elevene var vant til fra før. Jeg tolker det som at det å ha boken å kunne lene seg på opplevdes som en trygghet i en fremmed situasjon. Boken er temabasert og gir et rammeverk for det som skal læres (Koritzinsky, 2020) og kan derfor oppleves som lettere å forholde seg til enn digitale kilder.

4.2.2 Synkron undervisning

Signe var den eneste som gjennomgående brukte synkron undervisning. Hun er opptatt av å kunne bruke digitale verktøy i kommunikasjon, som hun påpeker: «jeg tror jo at det viktigste

er å kunne bruke ... digitale verktøy i kommunikasjon». Teams var verktøyet de hadde fått til rådighet, og hun bestemte seg derfor for at elevene skulle sette seg godt inn i verktøyet, og bli vant til å bruke de. Det handlet i første omgang om å bare være på den digitale plattformen, før hun introduserte faglig arbeid, som hun beskriver som følger:

Utdrag nr. 13 Intervju med Signe

- Signe: ...vi hadde mye fokus i starten på bare verktøyet, bare det å kunne bli med inn i et møte, være der, forstå at du kan skru av og på mikrofonen og ta av kamera ... så det var liksom starten, også innførte vi gradvis da oppgaver og (utydelig) og forskjellige funksjoner ...
- Julie: mm ...
- Signe: og ... også at vi gjorde det veldig konsekvent. Vi hadde faste møtetider, sånn at dette her er skole. Det er dette som er skole nå, og da skal vi møte opp til bestemte tider, og jeg brukte, ja mye tid på å ha møter, sånn ...

Signe forklarer her at hun hadde mye fokus på elevenes digitale kompetanse i starten. Hun opplevde at elevenes digitale kompetanse var lav før hjemmeskolen var i gang, og så på det å lære seg digitale verktøy som verdifullt i seg selv. Dersom det oppstod et problem var Signe nøye med å finne ut av hva som var problemet, og heller ha fokus på å løse det i fellesskap før de fortsatte det faglige arbeidet.

Utdrag nr. 14 Intervju med Signe

- Signe: så hver gang noen sa «nei, jeg klarer ikke», eller kan jeg, «hva er oppgaven». Så gjorde jeg jo en mye mer jobb med å si at okay, men da må vi finne ut, hvordan, hva er problemet? Ehm ... og det er jo litt utfordrende å lære folk alt mulig når man allerede er ... ikke er sammen på samme sted, men samtidig så tvang jo det frem en helt annen måte å tenke på også for elevene
- Julie: mm
- Signe: de måtte jo gjøre det på den måten, de måtte prøve å få det til

Det å bare være til stede, lære de ulike funksjonene og bli vant til å bruke plattformen var viktig før hun gradvis innførte oppgaver. Saljö (2001) skriver om betydningen av at «formen blir innhold» (s. 247), altså blir det digitale verktøyet i seg selv et viktig læringsinnhold i sosiokulturell forstand. Det moderne samfunnets redskaper er kompleks i sin natur, og dersom de skal fungere som medierende for kunnskap, ligger det et nødvendig premiss i at de må læres. Saljö (2006) skriver videre at: «det er også viktig at en ikke lar seg forlede til å tro at det finnes i disse artefaktene og inskripsjonene 'ferdigpakket' informasjon.» (s. 53). Digitale verktøy må læres utfra det spesifikke fagets behov som setter lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse i fokus, og forutsetter at lærerne bruker verktøyene hensiktsmessig ut fra hva de anser som viktig i faget (Udir, 2017). Signe beskriver at det viktigste for henne var å bruke verktøyet i kommunikasjon, og jeg tolker det som at det å lære opp elevene i verktøyet

slik at kommunikasjon fortsatt var mulig var derfor viktig for hennes undervisning i samfunnsfag.

Her er det viktig å merke seg at lærerne jobber med ulike grupper, og presset som Bjarne, Maria og Stian beskriver i 4.2.1 rundt tid og vurdering, er ikke det samme for Signe i og med at elevene hennes jobber mot kompetansemålene for 5.–7. trinn. Som jeg nevnte i 4.2.1, mente Bjarne, Maria og Stian at det er verdifullt å lære det digitale verktøyet både for dem og for elevene, samtidig som det ser ut til å være en spenning mellom muligheten til å lære seg selv og elevene digital kompetanse og det å jobbe mot kompetansemålene i samfunnsfaget.

4.3 Kunnskapsutvikling i samfunnsfag under covid-19

Fjernundervisningen fjernet de fysiske rammene for undervisning, som hadde noen implikasjoner for hvordan lærerne opplevde kunnskapsutviklingen i samfunnsfag under perioden. Her handler det om hvorvidt det er mulig å skape et digitalt rom for å kompensere for det fysiske i samfunnsfag. Det var særlig fire faktorer som ble nevnt gjennomgående i intervjuene; det nødvendige samspillet, semiotiske ressurser, samfunnsfag som et aktivt og muntlig fag og tilpasning av faglig innhold. Det er viktig å påpeke at lærerne opplevde situasjonen ulikt. Mens Signe mente at fjernundervisningen fungerte fint faglig, opplevde Bjarne, Stian og Maria at det ble mindre læringsutbytte.

4.3.1 Det nødvendige samspillet

Maria, Stian og Bjarne forklarer at samspillet mellom lærer og elev er viktig, men at fjernundervisningen gjorde det vanskelig å videreføre deres etablerte læringskultur. I 4.1 beskrev jeg hvordan samspillet mellom lærer og elev ekstra viktig i samfunnsfag, for å overkomme faglige og språklige barrierer. I følgende utdrag beskriver Stian hvordan undervisningspraksisen han pleier å bruke ble påvirket under fjernundervisningen:

Utdrag nr. 15 Intervju med Stian

- Stian: når du har en time så kan du starte med et tema som du skal forklare, også får de en oppgave også ... det også... det å henvende seg til alle som en gruppe er vanskelig fordi de...venter på at du skal komme til dem som en øy å forklare oppgaven på nytt, så har de veldig forskjellig bakgrunn og forskjellige innfallsvinkler og forkunnskaper... så vi kan ikke kjøre undervisning nitti minutter med PowerPoint, eller sånn... vi må bare sette i gang.
- Julie: ja
- Stian: formidle et tema raskt, også gå å jobbe med hver enkelt

Stian peker på betydningen av å kunne tilpasse fagstoffet til den enkelte når et nytt tema skal introduseres, noe han gjør ved å gå rundt i klasserommet og prøve ut ulike innfallsvinklinger og trekke inn forskjellige forkunnskaper, som gjør det mulig å hjelpe elevene der de er, ettersom han beskriver: «alt handler om å jobbe på individnivå, hele tiden, finne hvor individet er». Han påpeker at denne muligheten blir borte når de sitter hjemme: «så forsøker du å dra de så langt du kan på hver enkelt når det gjelder læring. Det blir jo borte når de er hjemme ...». Stian pleier ikke å henvende seg til elevene som en gruppe når han skal introdusere stoff, ettersom den individuelle tilpasningen er så viktig, og fordi lærerne er nødt til å ta med elevenes språklige og faglige forutsetninger i prosessen som forklart i 4.1. Fjernundervisningen gjorde det altså mer utfordrende å tilpasse undervisning til den enkelte elev, både de som trenger mer utfordringer, og de som trenger ekstra hjelp i læringsprosessen.

Bjarne forklarer at de språklige barrierene er en av grunnene til at individuell hjelp er ekstra viktig for denne gruppen. Den språklige utfordringen er større enn i ordinære klasserom, og derfor er det nødvendig at man sjekker forståelsen kontinuerlig: «Det er jo en utfordring med den gruppa vi har, det krever mye én-til-én oppfølging, det krever mye ... at man ... passer på at forståelsen sitter underveis, språkforståelsen sitter underveis mens man lærer fagstoffet». Det er nødvendig å møte de språklige barrierene kontinuerlig, ettersom de er såpass forskjellige fra elev til elev.

For å møte de språklige barrierene underveis i arbeidet med fag, påpeker lærerne at det kan hjelpe å forklare ting flere ganger. Å lære samfunnsfag er ikke det samme som å bruke hverdagsspråket, man trenger å tilpasse fagspråket til den enkelte elev. Stian forklarer følgende:

Utdrag nr. 16 Intervju med Stian

- Stian: de sitter hjemme alene og får ikke den hjelpen, mange av de trenger å få forklaringer flere ganger
Julie: mm
Stian: og selv om du lager en videoinstruksjon så har du ikke noe garanti for at den fungerer. Så var de så vant med at du står ved pulten og forklarer og bruker masse forskjellige triks for
Julie: ja, det er jo interessant, fordi at hvis du har laget en video så har de jo én forklaring på noe, mens «du forstod ikke det, daa bruker vi ...»
Stian: ja! ja ...

Stian forklarer hvordan det å tilpasse forklaringer er viktig, ettersom det dukker opp misforståelser kontinuerlig i den muntlige kommunikasjonen. Ved å kunne trekke på ulike

forklaringsmekanismer i klasserommet, kan læreren jobbe med språklige barrierer samtidig som at elevene lærer faget. Den muntlige måten å forklare ting på, er ikke den samme, og kan ikke erstattes av andre modaliteter (Cope & Kalantzis, 2009; Gee & Hayes, 2011), for eksempel gjennom video som utdraget viser. Selv om Stian prøvde å forklare via chat eller på telefon, opplevde han at det ikke fungerte på samme måte ettersom han «så på det som ble gjort etterpå at det kanskje ikke, de hadde kanskje ikke skjønt oppgaven helt». Selv om han samtidig påpekte at det var noen som klarte det med hjelp.

Maria beskrev situasjonen som en «katastrofe» for elevgruppen, ettersom elevene enten uteble fra undervisning fullstendig, eller at de ikke fikk fullt utbytte av den digitale undervisningen. Hunt trekker frem hvordan man i det fysiske klasserommet kan spille på elevenes utsagn, spørsmål og at det er lettere å følge med på om elevene forstår det man snakker om. Maria forteller: «hele tiden så kommer det nye ting som gjør at du på en måte må bygge opp det der stillaset rundt den kunnskapen og forståelsen de har da, og det, det er utfordrende, og veldig gøy også.». Hun opplevde at undervisning i det digitale rommet gjør stillasbyggingen vanskeligere: «og det er noe som jeg tenker at når du er i et klasserom da, så har man mye mer mulighet til å oppklare, vise bilder, snakke om, jobbe med den der forståelsen». Maria trekker her frem det sosiokulturelle begrepet «stillasbygging» (Vygotsky, 1978), og påpeker at hun mister ressurser som er viktig i stillasbyggingsprosessen.

Lærerne beskriver at de opplevde å miste det viktige samspillet mellom lærer og elev, og legger derfor sentral vekt på læreren som veileder og stillasbygger som er sentral i sosiokulturell teori (Vygotsky, 1978). De har bygget en undervisningskultur rundt dynamikk, samspill og spontanitet som hjelper dem med å jobbe med språklige og faglige barrierer for hver enkelt elev, omtalt som Fjørtoft (2020) som «den skjulte lesingen i klasserommet», og er et felles funn i flere studier tilknyttet situasjonen (Barakos & Plöger, 2020; Fjørtoft, 2020; Parveen, 2020; Primdahl et al., 2021). For flerspråklige elever som har ulike språklige og faglige forutsetninger som beskrevet i 4.1, blir samspillet lærernes måte å praktisere kultursensitiv undervisning (Gay, 2013). Lærerne tar tak i, og fremmer kulturelle og språklige forskjeller underveis og møter elevene der de er for å tilpasse undervisningen til dem.

4.3.2 Reduksjon i kroppslige ressurser

I forlengelse av delkapittel 4.3.1 viste fjernundervisningen hvordan lærerne betrakter semiotiske ressurser som et viktig pedagogisk verktøy for denne gruppen, altså de handlinger

og redskaper vi bruker for å kommunisere (Van Leeuwen, 2005, s. 3). I denne delen av resultatene er fokuset på de kroppslige ressursene vi benytter oss av for å skape mening i kommunikasjon, ettersom fjernundervisningen fjerner den fysiske tilstedeværelsen i klasserommet. Maria forklarer hvordan det å undervise i det digitale rommet fører til at mye går tapt i kommunikasjonen:

Utdrag nr. 17 Intervju med Maria

Maria: det er så mye som går tapt da, når du er ved en skjerm. Du får ikke den der, og ikke sant, du kan ikke se ansiktene til lærerne, så du kan ikke se liksom, var dette klart for dem, eller du har ikke den der tolkningsmuligheten heller som du har i klasserommet.

Det å benytte seg av kroppslige semiotiske ressurser blir her beskrevet som et viktig bindeledd for å bygge stillaset rundt eleven (Vygotsky, 1978). Det fungerer som en brobygger for å forstå hva eleven kan og ikke, og derfor også som en veiviser for videre undervisning. Stian har lignende refleksjoner, og knytter det spesifikt til mimikk:

Utdrag nr. 18 Intervju med Stian

Stian: Og i og med at vi ikke har den der språklige hundre prosent forståelsen av ting, så blir de flinkere til å lese mimikk ... akkurat som at hvis du får dårligere syn, så får du bedre hørsel, ikke sant ...

Julie: jajaja

Stian: så de blir ekstremt flinke på å lese mimikk, og stemninger ...

Julie: ja ...

Stian: og det er også noe vi har brukt pedagogisk, så vi har blitt veldig flinke til å bruke mimikk

Julie: ja, ikke sant ...

Stian: og ... og forklare med hender og.. så de leser fjeset vårt og skjønner veldig mye ... men da er det igjen da ...at hvis du skal produsere en tekst selv eller lese en tekst da, og ikke har lærerens mimikk, så plutselig blir det vanskelig

Stian forklarer hvordan de bruker mimikk pedagogisk til å hjelpe på forklaring, og å sjekke forståelse. Ved å bruke asynkrone undervisningsmetoder som beskrevet av lærerne, mister man således elevenes mimikk.

Samtidig var det ikke gitt at synkron undervisning forhindret tap av kroppslige ressurser, selv om man har mulighet til å kommunisere ansikt til ansikt. Signe at det var en utfordring ettersom det er avhengig av hvorvidt man har kameraet på.

Utdrag nr. 19 Intervju med Signe

Signe: det som jo kanskje kan være utfordrende er jo når man, for noen elever, særlig da så hadde jeg mange elever som hadde barn

Julie: mm
Signe: og familier hjemme, og ... da ville de gjerne ikke ha på kamera av forskjellige årsaker i grupper og det respekterer jeg, men det er klart at kommunikasjonen blir ikke den samme når man ikke ser hverandre
Julie: nei
Signe: så det kunne være utfordrende

Flere av elevene er voksne, og det å be de ha kameraet på kan derfor være utfordrende, ettersom fjernundervisningen nå befant seg i hjemmet til elevene. Signe beskriver her hvordan elevenes hjemmeforhold påvirket deres læringsprosess, slik Bjarne også beskrev i forbindelse med sosioøkonomiske problemer (4.2.1). Elevenes personlige verden blir en større del av undervisningsrommet.

Som utdragene over viser, er det for lærerne en utfordring å miste de kroppslige ressursene i det digitale rommet. Særlig det å sjekke forståelse er trukket frem som utfordrende, ettersom tolkning av elevens forståelse er et viktig bindeledd i videre kommunikasjon i samfunnsfag. Primdahl et al. (2020) beskriver at hennes informanter opplever at det å miste «the bodily copresence», førte til at man mistet viktige semiotiske ressurser som mimikk (s. 80). For flerspråklige elever er det særlig viktig, ettersom elevene ikke nødvendigvis har det samme språklige grunnlaget som andre. For Barakos og Plöger (2020) ble det tydelig hvordan det var mer utfordrende for innlærere av språk å forstå oppgaver og virtuelle forklaringer, enn forklaringer ansikt til ansikt, og støtter antagelsen om at mimetisk kommunikasjon (Saljö, 2006) som viktig i elevers læringsprosess.

Saljö (2006) argumenterer for at mennesker startet å praktisere ikke-verbal kommunikasjon samtidig som de startet å kommunisere via språk, som viser at: «det et sted i våre grunnleggende kommunikative ferdigheter finnes en tilbøyelighet til å akkompagnere det vi sier, med ikke-verbal kommunikasjon for å oppnå en mer mangesidig interaktiv kontakt enn den som oppstår gjennom talespråket alene» (Saljö, 2006, s. 85). Vår komplekse levemåte fører til at vi trenger å trekke på andre ressurser i kommunikasjon, særlig når de språklige rammene ikke er helt på plass. Kress (2010) beskriver at det i et sosialsemiotisk perspektiv, ved å hevde at mimikken vi bruker er kulturelt forankret, og brukes i ulike sosiale situasjoner for å skape mening. Ettersom Stian forteller at de har lært seg å bruke mimikk pedagogisk, er en mulig tolkning at den mimetiske kommunikasjonen har blitt sentral i lærernes særegne undervisningskultur (Kress, 2010; Saljö, 2006). Utfra et transspråklig perspektiv vil det å miste denne ressursen føre til at lærere, så vel som elever ikke får mulighet benytte seg av

hele sitt språklige repertoar i kommunikasjonen (Canagarajah, 2013; García & Li Wei, 2019). Flerspråklige elever benytter seg av alle ressurser de har for å skape en mangfoldig og rik meningsprosess, som gjør det vanskelig å skape tilsvarende kommunikasjon digitalt (Cenoz & Gorter, 2011; Cope & Kalantzis, 2009; Gee & Hayes, 2011; Saljö, 2001). Ettersom synkrone undervisningsformer tillater en mer autentisk form for kommunikasjon, synes jeg det er interessant hvorfor lærerne ikke benyttet seg av mer synkrone undervisningsformer. Samtidig henvender lærere seg ofte til elevene som en gruppe på synkrone plattformer, og ettersom lærerne mente det var såpass utfordrende å henvise seg til elevene som en gruppe som beskrevet i 4.3.1 kan en mulig tolkning være at asynkrone undervisningsformer tilba en mer individuell form for undervisning, og ble derfor brukt selv om det gikk på bekostning av semiotiske ressurser.

4.3.3 Samfunnsfag som et aktivt og muntlig fag

Alle lærerne erkjenner betydningen av at elevene er aktive og muntlige i samfunnsfag, og at det å formulere seg, presentere egne argumenter og bruke begreper aktivt er sentrale målsetninger i faget. Dette er utfordringer i ordinær undervisning, men som kunne bli enda vanskeligere under fjernundervisningen. Asynkron undervisning fjerner muligheten for muntlig aktivitet, men selv om synkrone undervisningsplattformer i utgangspunktet skal skape en mer autentisk kommunikasjon, beskrev tre av lærerne at aktiviteten fra elevenes side likevel ikke ble den samme på Teams som i det ordinære klasserommet. Maria beskriver her hvordan hun opplevde aktiviteten som mer passiv:

Utdrag nr. 20 intervju med Maria

- Maria: det å undervise over Teams, det ble ikke det samme i det hele tatt for det ble veldig passivt
Julie: ja
Maria: ikke sant, og samfunnsfag det er, det skal jo være et aktivt fag, det er jo et muntlig fag ... men det ble utrolig passivt. Det ble på en måte at elevene satt og hørte på meg og ... jeg hadde noen PowerPoints å vise fram, men det ble, så sånn sett så synes jeg det var eh.. vanskelig, ja ...

Utdraget viser at Maria er opptatt av at samfunnsfag skal være et aktivt fag, men at undervisningen på Teams førte til mer passivitet blant elevene. Videre opplevde hun at det ble mer opp til elevene selv hva de gjorde: «... man mistet litt den der muligheten til å jobbe med ting aktivt kanskje da, så det ble veldig opp til elevene selv, hva de gjorde». Selv om Teams gjør at man kan bruke språket aktivt, ligger det en forutsetning om at man faktisk er muntlig aktiv for at det skal fungere (Erstad, 2010; Wegerif, 2007).

Bjarne trekker også frem passiviteten blant elevene, og nevner spesielt utfordringer med å få til diskusjon som er en sentral undervisningspraksis for å oppnå samfunnsfagets målsetninger:

Utdrag nr. 21 intervju med Bjarne

Bjarne: det er ting som er lettere og vanskeligere å undervise i det digitale rommet.. det også er en læringskurve.. må tenke på hva er, hva er det som er nyttig og ta for seg.
Diskusjonsoppgaver, ting som krever at man kan se ting fra flere sider eller problematisere ... det blir veldig vanskelig når man ikke får de gode klasseromsdiskusjonene over Teams.

[...]

Bjarne: de bitene av samfunnsfaget som innebærer å diskutere, fungerer veldig mye bedre i klasserommet enn på Teams.

Julie: ja

Bjarne: Det er vanskelig for de å formulere argumenter i det hele tatt, og da ekstra vanskelig når de sitter alene foran skjermen sin.

Bjarne sier her, slik jeg også presenterte i kapittel 4.1, at lærerne må jobbe med elevenes villighet og evne til å reflektere og presentere egne argumenter, og at dette ble mer utfordrende under på Teams.

I de tilfellene hvor elevene var muntlige aktive, var det mest basert på sosial prat, som Stian sier: «det ble mer sosial prat på Teams ... ikke så mye faglig ... og dessuten var det nesten ingen som logget seg på.» Selv om han mener at det var et fint verktøy for å kommunisere med elevene i en vanskelig tid, var det utfordrende å skape en undervisning som fungerte faglig. Han hevder videre at Teams er bygget på «et ønske om å bare skape klasserommet digitalt, men det fungerer ikke», ifølge dette utsagnet, kan det derfor forstås som at Stian ikke opplever at det er mulig for det digitale rommet å kompensere for det fysiske, samtidig uttrykker han et ønske om mer kunnskap, og forskning på hva som fungerer, og ikke.

Utsagnene til både Maria, Bjarne og Stian kan tyde på at det ble mer utfordrende å jobbe med viktige målsetninger i samfunnsfag på synkrone plattformer, ettersom det ble mindre muntlig aktivitet (Wegerif, 2007). Perioden krevde mer selvregulering for elevene, som støttes av Fjørtoft (2020) sine studier hvor hun fant at det generelt ble gjennomført mest individuelt arbeid for alle lærere i perioden, og at de delene av fagene som innebærer diskusjon og andre muntlige aktiviteter, ble negativt påvirket av fjernundervisningen.

Signe opplevde derimot at synkron undervisning ga henne en opplevelse av å nettopp ha et digitalt rom hvor samhandlingene i klasserommet kunne flyttes inn i. Under

fjernundervisningen startet hun med et felles møte, etterfulgt av å dele klassen inn i små grupper som skulle løse oppgaver sammen, og avsluttet i felleskap for en oppsummering. Hun forteller videre at noen elever til og med ble mer muntlig aktive i fjernundervisning:

Utdrag nr. 22 Intervju med Signe

- Signe: noen elever som er veldig stille i klasserommet, de snakker mer og er mer aktive og dermed så får de også mer utbytte av den digitale undervisningen
- Julie: mm
- Signe: fordi de bruker språket mer enn de ville gjort i klasserommet. Ehm, igjen da handler det jo om at man legger opp undervisningen sånn at det er mulig å delta aktivt muntlig da i samhandling med andre. Jeg ser jo at det er ikke alle skoler som gjør det på denne måten, noen får en epost fra læreren med en oppgave som de skal svare på, og da ... går man jo etter den delen av, får man ikke det utbytte...

Signe la opp sin synkrone undervisning med et ønske om å tilrettelegge for elevenes muntlige aktivitet. Signe beskrev til og med at hun opplevde at noen elever ble mer muntlig aktive. Fjernundervisningen som jeg observerte var lagt opp til at elevene først skrev inn ting på Mentimeter med delt skjerm, før de snakket om det som kom frem på skjermen i fellesskap. Altså var undervisningen sentrert rundt elevenes aktivitet. Basert på perspektivene presentert ovenfor er det derfor interessant å se hvordan Signe hadde en annerledes opplevelse av synkron undervisning, og ifølge henne handlet det i stor grad om at hun kunne videreføre ordinær praksis på grunn av fokuset på det digitale verktøyet i starten som beskrevet i 4.2.

En rekke forskere som diskuterer forholdet mellom digitalt og fysisk rom påpeker for at synkrone undervisningsformer kan fungere for samfunnsfagets aktive målsetninger som evne til å diskutere, resonnerer og reflektere på egenhånd og med hverandre, men at det forutsetter at elevene faktisk deltar (Damary et al., 2017; Erstad, 2010; Wegerif, 2007). Som beskrevet i delkapittel 4.1, er slike målsetninger noe som lærerne må jobbe aktivt med i ordinær undervisning, og er følgende noe som ble enda mer utfordrende å jobbe med under fjernundervisning. Maria forklarte i utdrag nummer 4 (s. 49), hvordan en mulig forklaring er elevenes erfaring med tidligere skolepraksis hvor de skal pugge fakta. I tillegg nevner Damary et al (2017) at flere kulturer har et lærersyn som fører til passivitet. Lærerens ord er sannhet, og det er noe som skal læres, ikke ytres mot. Wegerif (2007) problematiserer imidlertid hvordan man i digital kommunikasjon generelt mister viktige elementer av menneskelig interaksjon (deriblant kroppslige ressurser som forklart tidligere), som kan føre til en form for kommunikativ angst, hvor elever, uansett bakgrunn, ikke ønsker å delta i dialogen slik de ellers ville gjort (s. 242). Forskning viser videre at tilrettelegging for muntlig aktivitet er

essensielt for flerspråklige elevers språklæring (Lerfaldet et al., 2020), slik som Signe også påpeker i utdrag nr. 22 (s. 64), og har således lagt tatt et viktig steg for å jobbe med samfunnsfagets målsetninger. Det skal sies at Signe ikke snakker direkte om hvordan hun jobber med samfunnsfagets målsetninger som kritisk tenkning i fjernundervisning, men da jeg observerte hennes fjernundervisning skrev jeg i feltnotatene flere eksempler der elevene ble oppmuntret til å komme med egne tanker. Undervisningsopplegget var altså sentrert rundt elevenes deltagelse. Signe snakket også om kildekritikk med elevene, som er viktig å ha en bevissthet rundt i en fjernundervisningssituasjon.

I 4.2.2 beskrev Signe hvordan hun prioriterte det digitale verktøyet før hun introduserte faglig arbeid, og som Wegerif (2007) er opptatt av må elevene bli vant til å kommunisere på nett for at den kommunikative angsten skal kunne dempes. Etersom Signe hadde en såpass annerledes opplevelse av plattformen, er en mulig tolkning at opplæring i digitalt verktøy i starten av perioden har hatt en innvirkning på elevenes forhold til verktøyet, som tillot henne å videreføre hennes etablerte læringskultur i høyere grad. De andre lærerne virker også å ha etablert en lignende kultur, men en mulig tolkning er at de hadde utfordringer med å overføre den fordi de ikke fikk lært opp elevene i det digitale da undervisningen ble digital nærmest over natten.

4.3.4 Tilpasning av samfunnsfaglig innhold

Til nå har jeg beskrevet endringer i samspillet og kommunikasjon som en konsekvens av hjemmeskolen, men det ble også nødvendig med endringer i læringen av det faglige stoffet i samfunnsfag. Det viste seg at når fagets hvordan ble endret, må også fagets hva, altså innholdet, tilpasses (Sjøberg, 2019). Bjarne, Stian og Maria forklarer hvordan det var en balansegang mellom å lage overkommelige oppgaver, men likevel ha nok mengde til at elevene tilegner seg nok kunnskap til vurderingssituasjoner. Det å drive digital undervisning, førte med seg en usikkerhet rundt mengde arbeid for elevene i kollegiet, som gjorde det vanskelig for elevene ifølge flere av lærerne. De prøvde derfor å holde det kjent og enkelt, og det ble derfor nødvendig med faktabasert jobbing. Som Maria forklarer i følgende sitat, ble det mer utfordrende å jobbe med forståelse:

Utdrag nr. 23 Intervju med Maria

Maria: det jeg synes var veldig utfordrende med det var å jobbe, altså, det som er på en måte litt mer, fordi, ikke sant vi jobbet mye med fakta og forstå og trekke ut informasjon fra tekst

og sånn, men den der, forståelsesdelen. Den der å kunne på en måte snakke om det, reflektere rundt det, det ble veldig vanskelig.

Videre kommer hun med et eksempel på en konsekvens av faktabasert jobbing:

- Maria: et eksempel da, vi hadde tema den kalde krigen, også hadde jeg en elev i klassen som, hun jobbet masse med alle oppgavene, gjorde alt, liksom fant alle svarene, var liksom sånn. Også plutselig så sier hun til meg, når hun har gjort alle oppgavene så sier hun: «men lærer, hva er egentlig den kalde krigen?»
- Julie: ja ... ikke sant
- Maria: hvis du skjønner, altså sånn, hun forstod ikke selve konseptet hun bare forstod liksom, fant all informasjonen, men hun forstod ikke hva det var, hva det betydde

Her sier at Maria altså at selv om oppgavene ble gjort, hadde ikke eleven forstått det overordnede konseptet. Maria forklarer likevel i følgende utdrag hadde hun forenklet ytterligere dersom det skjedde igjen: «jeg tror kanskje at jeg, i enda større grad ville forenklet, jobbet med mye sånn ... hva skal man si ... ehm, veldig sånn der konkrete faktabaserte oppgaver da, selv om det er jo veldig kjedelig ...». Maria forteller altså at å jobbe faktabasert ikke er noe hun ønsker å gjøre, men at situasjonen krevde forenkling, ettersom elevene måtte bli faglig vurdert.

Saljö (2006) skriver at begreper er noe som vi blir tillært i institusjoner. Han forklarer at språklige konvensjoner (s. 140) som «den kalde krigen» er et eksempel på (utdrag 23), er noe annet enn hverdagspråk, og det er derfor en kompleks sosiokulturell prosess som kreves for å forstå de begrepene som er kulturelt forankret i skolen. Det som tidligere ble presentert som CALP (Cummins, 2000). Begrepet er abstrakt i sin natur, og det trengs en kontekstuell, men også en metaforisk forståelse av begrepet for å forstå det riktig (Mathé, 2015). Dersom eleven svarer på oppgaver tilknyttet den kalde krigen, uten å forstå det øvrige konseptet, er det utfordrende å forstå betydningen til historiske hendelser som eksempelvis Cubakrisen hadde i perioden. Det er i utgangspunktet en omfattende innlæringsprosess i sosiokulturelt så vel som flerspråklig perspektiv (Cummins, 2000; Saljö, 2006). Som beskrevet i kapittel 4.1, er tydeliggjøring av samfunnsfaglige begreper også en utfordring også i ordinær undervisning, men som ble enda vanskeligere å jobbe med under fjernundervisning.

Videre beskrev Bjarne hvordan de valgte å endre temaet de jobbet med, for at det skulle passe bedre inn i fjernundervisningen:

Utdrag nr. 24 Intervju med Bjarne

Bjarne: Vi jobbet med Israel Palestina konflikten, hadde akkurat begynt på det prosjektet ... og hadde vært på Holocaust senteret og liksom ... hadde klasse med mange syrere, og mange ... altså, det var et veldig vanskelig tema å skulle undervise i over hjemmeskolen, så jeg gikk over til å undervise om den kalde krigen, som hadde ... hvor jeg hadde mye mer ... litt sånne ... håndfaste kunnskaper, litt sånn mye mer digitale ressurser tilgjengelig for oss. Som var på en måte tilpasset ... Så det var på en måte et riktig valg tror jeg.

Bjarne forteller her at han valgte å bytte tema under hjemmeskolen. Samfunnsfag er et samtidsfag og behandler faglige tematikker som iblant berører elevenes egne liv. En rimelig tolkning er at Bjarne opplever Israel-Palestina-konflikten som et kontroversielt tema, som berører sterke følelser og at det kjennes krevende for involverte elever i klasserommet. Det er mulig at lærerne opplever mulighetene i det digitale versus det fysiske rommet som forskjellige. Det er videre interessant at temaet den kalde krig, ikke virker kontroversielt på samme måte. Selv om også dette temaet er kontroversielt, er har det muligens historisk (og kanskje kulturell) distanse som kanskje ikke berører elevene på samme måte? Selv om det å undervise i kontroversielle temaer anses som viktig i samfunnsfagdidaktisk litteratur (se f.eks Iversen, 2014 om uenighetsfellesskap), forutsetter det likevel et rom hvor lærerne føler at de har kontroll og er komfortable.

4.4 Refleksjoner rundt transspråklige og multimodale ressurser

Transspråklige ressurser og multimodale medier er begge måter å møte språklige barrierer på, og jeg skal nå gjøre rede for lærernes refleksjoner rundt bruken av disse. Funnene beveger seg nå litt bort fra fjernundervisningen og handler mer om generelle refleksjoner. Multimodale medier gir muligheten til å kombinere ulike modaliteter for å hjelpe elever å forstå innholdet både språklige og faglig, tilbudt av digitale verktøy gjennom lyd, bilder, video, presentasjoner etc. (Cope & Kalantzis, 2009). Transspråklige ressurser handler om å ta i bruk elevenes medbragte språk i undervisning, ettersom dette kan hjelpe dem å forstå, men også bidra til å gjøre undervisning mer nært og kjent for dem (Canagarajah, 2013; García & Li Wei, 2019). Jeg vil først gå inn på refleksjoner rundt transspråklige ressurser og lærernes bruk under fjernundervisningen, og deretter multimodale medier.

4.4.1 Transspråklighet som ressurs

Bruk av transspråklige ressurser handler om å bruke elevenes fulle språklige repertoar i læringsprosessen (García & Li Wei, 2019). I kontekst av denne studien handler det om bruk

av elevenes språklige ressurser utenom norsk³, og lærernes refleksjoner rundt hvordan de jobber med språklige barrierer. Lærerne omtaler klassene som svært sammensatte, og i utgangspunktet vet de lite om hvor mye kompetanse elevene har i andre språk enn norsk. Stian beskriver hvordan språklig kompetanse er noe som lærerne finner mer ut av etter hvert, gjennom kommunikasjon med elevene over lengre tid.

Utdrag nr. 25 Intervju med Stian

- Stian: vi vet ingenting om ferdigheter med morsmål, men det avdekkes litt etterhvert [...] Også vet vi lite om ... i forhold til morsmål, men vi kan snakke med de så finner vi fort ut ... eh... men det, og da avdekkes det for eksempel at noen... kan et språk, eller morsmål muntlig, men ikke skriftlig
- Julie: mm.. ja, okei
- Stian: for eksempel en kurder som er vokst opp i Syria som har arabisk som skolespråk
- Julie: ja..
- Stian: og har kurdisk som morsmål, men aldri lært det skriftlig systematisk

Det er flere ting som er interessant her. For det første er språkkunnskaper noe som lærerne finner ut av etter hvert, og gjennom kommunikasjon med eleven. For det andre er Stian seg bevisst at morsmålskunnskaper mer komplekst enn tradisjonelle forståelser av flerspråklighet skulle tilsi (Canagarajah, 2013; García, 2017). Elevene har reist fra hjemlandet sitt på ulikt tidspunkt i livet og har kanskje hatt ett annet skolespråk enn språket de snakker hjemme. De har også varierende skolebakgrunn, som medfører at noen kan ha lært morsmålet sitt muntlig, men ikke skriftlig. Videre kan det være geografiske variasjoner i språket som gjør det å bruke eget morsmål vanskelig, som f.eks. kurdere. Stian sier «når det gjelder å avkode eller avdekke språkkunnskaper så er det kjempekomplekst da, og veldig forskjellig».

Selv om elevenes språklige kunnskaper kan variere, anerkjenner alle lærerne at det å bruke elevenes flerspråklige ressurser i undervisningen har positive sider. Som Stian sier: «det er klart det hjelper å snakke med noen med samme morsmål». Lærerne omtaler særlig bruk av morsmål i grupper med de som har samme morsmål, slik at de kan diskutere et begrep. Maria forklarer følgende:

Utdrag nr. 26 Intervju med Maria

- Maria: det som jeg synes ofte er fint er jo hvis man for eksempel kan få i gang en litt sånn morsmålsgruppe og sånn da, hvis du har flere elever for eksempel i en klasse som snakker samme språk, også «okey, men da har dere dette begrepet», også på en måte, at de får mulighet til å sitte litt sammen da og diskutere begrepet, fordi da, da vil man gjerne

³ Lærerne bruker og skiller mellom 'morsmål' og 'skolespråk'.

kanskje få en litt ... eh, større forståelse for det enn hvis man bare sitter alene og skal oversette det i en ordbok, fordi det ... ja

Maria trekker altså frem at det å la elevene snakke med de med samme morsmål hjelper på forståelse. Elevene kan trekke på ulike erfaringer eller konvensjoner som gjelder i landet de kommer fra, og kan dermed gjøre faglig stoff mer relatertbart (Jones et al., 2001). Ifølge García og Li Wei (2019) er språkgrupper en transspråklig praksis som gjør det lettere for elever å forstå og diskutere begreper (s. 103). Videre påpeker Signe at det er viktig å la elevene veksle på sine ulike språklige ressurser, slik at man danner grupper med samme morsmål, men også på tvers.

Utdrag nr. 27 Intervju med Signe

Signe: vi jobber veldig mye med at vi jobber i grupper og par, både i grupper med samme morsmål, sånn at de kan bruke morsmål som støtte, men også i grupper på tvers av morsmål for å bruke da de nye norske begrepene

Signe beskriver her en dynamisk språkpraksis, hvor man samarbeider på samme, men også på tvers av morsmål, som lar elevene ta i bruk hele sitt språklige repertoar (García & Li Wei, 2019).

Lærerne opplever at det kan være utfordrende å la elevene bruke sine språklige ressurser i ordinær undervisning, ettersom de ikke kan språket. Morten forteller at det kan skape en usikkerhet rundt hva elevene snakker om:

Utdrag nr. 28 Intervju med Morten

Morten: det hender jo at de plutselig sitter og diskuterer med hverandre på... to elever sitter og snakker somalisk eh, sammen og da...er jeg litt sånn "jobber dere nå med å oppklare oppgaven eller snakker dere om noe helt annet?" (latter)

Morten beskriver altså at han er usikker på om elevene jobber faglig, eller snakker om andre ting som ikke har med samfunnsfag å gjøre. Stian nevner også at gruppearbeid på morsmål ofte kan bli til et «uromoment» i timen for de andre elevene. For både Morten og Stian er det derfor et nødvendig skjønsspørsmål for hvor mye og på hvilke måter det er hensiktsmessig at andre språk inkluderes i undervisningen.

I en transspråklig pedagogikk er bruk av flerspråklige tekster også sentralt (García & Li Wei, 2019; se også masteroppgavene til Mi Lengua-studenter: Hatvik, 2021; Roland 2021). Mens ingen av lærerne på grunnskoleavdelingen omtaler aktiv bruk av flerspråklige tekster, er dette

en mye brukt pedagogisk praksis for Signe i voksenopplæringen. Jeg vil presentere noen av motforestillingene, før jeg går nærmere inn på bruken av transspråklige ressurser under fjernundervisningen i neste delkapittel.

En av grunnene til at lærerne ikke opplever bruk av flerspråklige tekster som en nyttig strategi er fordi elevene ikke nødvendigvis har et begrepsapparat på morsmålet, slik at det å gå begreper oversatt til deres sterkeste språk ikke nødvendigvis er til hjelp.

Utdrag nr. 28 Intervju med Maria

Maria: så må man jo også huske på at det er jo mange elever som har ... hva skal man si, ja de kan jo snakke sitt eget morsmål, men de har jo ikke en samfunnsfaglig begrepsbakgrunn på sitt eget morsmål

Julie: nei

Maria: altså ... bare fordi at du har et, for eksempel ekstremisme, også har du morsmål, si du har morsmål somali så oversetter du det ordet til somali. Betyr ikke det at du nødvendigvis da vil forstå begrepet ekstremisme, for eksempel

Maria er altså opptatt av at det å få oversatt et nytt fagbegrep til elevenes morsmål ikke nødvendigvis bidrar til at elevene forstår begrepet innhold. Bjarne har en lignende argumentasjon når han påpeker at det kan være utfordrende å oversette samfunnsfaglige begreper.

Utdrag nr. 29 intervju med Bjarne

Bjarne: Ehm, min opplevelse er at det å oversette et ord gir ikke så veldig mye nødvendigvis for elevene for det er ikke sånn at det...det, noen begreper kan man tenke at de har begrepsapparat på sitt eget morsmål hvor de kan forstå det, sånn typisk demokrati for eksempel da, da vet de sånn stort sett sånn cirka hva det betyr for noe, men hvis det er mye begreper som de ikke har hørt og ikke kan på sitt eget morsmål så hjelper det ikke så mye å ha en sånn oversettelseslinje da.

Både Maria og Bjarne opplever at det ikke er nyttig å bruke oversatte tekster dersom den inneholder mange begreper som elevene ikke kan på morsmålet sitt. I sin masteroppgave nyanserer Hatvik (2021) bruken av flerspråklige tekster fra et elevperspektiv. Elevene i hennes studie bruker ulike lesestrategier der de går mellom teksten på norsk, og det sterkeste språket. De gir uttrykk for at en tekst på det sterkeste språket kan være nyttig selv om de ikke forstår alle begrepene.

Bjarne tenker at det bør være ganske like tekster på norsk og på morsmålet for at den på morsmålet skal kunne være en støtte. Han beskriver en rekke forhold som gjør det utfordrende å bruke flerspråklige tekster som han ikke har laget selv:

Utdrag nr. 30 Intervju med Bjarne

Bjarne: så vet jeg ikke hvor godt den er skrevet ... vet ikke om det språket er ment til ungdommen, jeg vet ikke om elevene mine har kapasitet til å lese det ... om de kan det, så vet jeg ikke om den personen som har skrevet det forstår de begrepene på den måten som jeg gjør da. Og hvis man da skal lage oppgaver videre ut ifra en sånn morsmålstekst så vil det være vanskelig å på en måte ... ehm ... hvis elevene har lest forskjellige tekster, så tenker at det er det samme ... men ehm ... det er ikke sikkert de får den samme støtten når de skal snakke om det samme begrepet på norsk

Fra dette sitatet kan det se ut til at bruk av norske fagtekster blir brukt på grunn av det Canagarajah (2013) beskriver som et ønske om homogene koder. Å bruke ressurser som beskriver et begrep på én måte er uttrykk for et ønske om at alle forholder seg til samme informasjon, og om at læreren kan kvalitetssikre det som skal læres og således sørge for en universell mening å forholde seg til (Canagarajah, 2013). Roland (2020) opplevde den samme beskrivelsen som Bjarne, men fra elevens side. Likevel påpeker hun et potensiale for bruk av oversatte tekster, men at det trengs kontinuerlig dialog og en kritisk tilnærming. Utfra et samfunnsfagdidaktisk perspektiv hadde det vært interessant å jobbe med ulike kilder, ettersom sentrale målsetninger i faget er kritisk lesing av kilder og evnen til å gå mellom språk, tekster og kulturer.

Bjarne, Stian og Maria brukte ikke transspråklige ressurser før, eller under fjernundervisningen. I de tilfellene hvor disse lærerne beskriver bruk av transspråklige ressurser er i morsmålsgrupper, og ettersom kontakten med elevene var for det meste asynkron, er dette en transspråklig ressurs som ble borte under fjernundervisningen. Jeg tolker det som at bruk av flerspråkligheten oppleves som et kompliserende element, som bærer med seg en rekke forhold som lærerne opplever er vanskelig å håndtere i en klasse med mange ulike språk. Lærerne uttrykker at de selv ikke forstår de andre språkene, og at dette gjør det vanskelig å kvalitetssikre og å tillate bruk av det. Danbolt (2020) beskrev også denne usikkerheten i hennes studie, hvor lærere uttrykket bekymring for at de skal tillate bruk av et språk de ikke kan. Lærerne uttrykket samtidig et ønske om mer konkret forskning som viser hvordan man faktisk kan bruke disse ressursene i klasserommet. Det å tillate og aktivt bruke elevs flerspråklige repertoarer krever andre lærerroller (García, 2017). Jeg anser derfor min studie som å trekke likheter med Danbolts (2020) studie, som fant at lærere er positive til bruk av transspråklige ressurser, så lenge de opplever at den pedagogiske strategien fungerer. Jeg ser ikke likheten til en underliggende monospråklig ideologi slik Lundberg (2018) argumenterer for i sin studie. Lærerne i min studie uttrykket et eksplisitt ønske om mer

forskning rundt konkrete flerspråklige undervisningspraksiser, og uttalte seg som åpne for å endre sin egen undervisningspraksis dersom det viste seg å fungere, og ressursene var lettere tilgjengelig.

4.4.2 Transspråklige ressurser under fjernundervisningen

Signe var den eneste av lærerne som uttrykket eksplisitt bruk av transspråklige ressurser i form av flerspråklige tekster, både i ordinær undervisning og under fjernundervisning. Under fjernundervisningen brukte hun transspråklige ressurser i arbeid med å tilegne seg digitale verktøy og i faglig arbeid.

Som nevnt tidligere, brukte Signe mye tid på å lære elevene digital kompetanse for å kunne bruke verktøyene effektivt. Dersom det oppstod problemer underveis, hjalp elevene hverandre på andre språk enn norsk: «for jeg, så vi det er ganske vanskelig å forklare at du skal...eh, trykke det ikonet øverst i høyre hjørnet. Så hvis vedkommende ikke forstår, men hvis én hadde forstått så kunne de forklare til hverandre på ulike morsmål». Denne strategien observerte jeg også under min observasjon, hvor én av elevene begynte å snakke på et annet språk enn norsk for å forklare hvordan en medelev skulle bruke Mentimeter. Ved hjelp av andre språk, fikk eleven til å delta i aktiviteten, altså observerte jeg direkte hvordan elevenes egne ressurser får være en sentral del av læringen av det digitale verktøyet (García & Li Wei, 2019).

Videre beskriver Signe hvordan hun brukte flerspråklige ressurser i faglig arbeid.

Utdrag nr. 31 Intervju med Signe

Signe: Jeg fant Tema Morsmål har endel tospråklige ... ehm, undervisningsopplegg. Så da har jeg brukte endel derfra, sånn at elevene hadde mulighet til å lese eller lytte på eget morsmål før de kanskje leste det samme på norsk, og før de, og de kunne snakke om oppgavene ... ja, både i grupper med samme språk og i forskjellige språkgrupper

Signe sier at hun bruker Tema Morsmål i undervisning, en nettside som tilbyr flerspråklige ressurser til bruk i skolen, hvor målet er blant annet å hjelpe til med tospråklig fagopplæring. På deres nettside finner man flere tekster som er oversatt til store minoritetsspråk i Norge, inkludert såkalt lav-ressursspråk som kan være vanskelig å finne oversettelser til, som eksempelvis Pashto. Samfunnsfag har også en egen temaside, hvor lærere og elever kan finne temaer fra demokrati og diktatur, til 17. mai. Tema Morsmål har også skapt nye digitale

ressurser på grunn av covid-19 pandemien, for å bedre kunne tilby transspråklige ressurser også under fjernundervisning (<https://morsmal.no/>).

Signe brukte transspråklige tekster aktivt under fjernundervisningen, som jeg også observerte under en time i samfunnsfag, hvor en av elevene fikk tildelt en tekst på sitt morsmål. Samtidig påpeker Signe at hun stort sett videreførte praksis fra ordinær undervisning: «men det er liksom egentlig ikke ... jeg gjør det i klasserommet og vi gjorde det digitalt, jeg var litt opptatt av at, selv om mye var nytt så var jo mye også det samme». Videre forklarer hun:

Utdrag nr. 32 Intervju med Signe

Signe: eh, det er fortsatt skole, det er fortsatt språket vi skal jobbe med, begrepsforståelse ... ta i bruk elevenes ressurser, alt det som jeg på en måte... tror på, det er jo med selv om man flytter det til en annen arena

Signe uttrykker eksplisitt at hun anerkjenner de ressursene som elevene har med seg i klasserommet, og ønsker å bruke dem aktivt selv om man flytter undervisningen til den digitale arena. Så lenge elevene fikk innføring i de synkrone undervisningsplattformene, kunne ting foregå slik de hadde gjort fra før, med gruppeoppgaver og gjennom å bruke språket aktivt. Signe viser altså at man ikke trenger å kunne elevenes flerspråklige ressurser, for å bruke det, som García og Li Wei (2019, s. 96) også viser. Selv om det kun var én lærer som aktivt brukte transspråklige ressurser, er det av betydning for oppgaven ettersom det viste hvordan det var mulig å trekke på transspråklige ressurser i opplæring av digitale verktøy, og at det var mulig å drive transspråklig praksis, selv om elevene sitter hjemme.

4.4.3 Multimodale medier som læringsressurs

Den andre støtteressursen som lærerne reflekterer rundt, er multimodale medier. Altså hvordan man kan kombinere ulike modaliteter av visuell og auditiv art som en ressurs i meningsprosessen. Innledningsvis er det viktig å påpeke at multimodale medier blir omtalt som en av mulighetene ved digitale verktøy, slik at digitale verktøy og multimodale medier blir i noen tilfeller omtalt litt om hverandre.

Alle lærerne omtaler multimodale medier som en god støtte i deres undervisningspraksis, på ulike måter. For det første påpeker de hvordan multimodale medier hjelper på forståelse. I følgende sitat forklarer Signe hennes tanker om dette.

Utdrag nr. 33 Intervju med Signe

Signe: ... og jeg tror jo veldig på at... bilder, illustrasjoner, lyd, video altså alt det hjelper jo når vi skal forstå. Det er jeg veldig sikker på og derfor bruker jeg det også mye, jeg bruker for eksempel ... ehm, filmer uten lyd, bare bilde, hvor vi jobber med å fortelle fortellingen.

Signe forteller at hun tror på at multimodale medier er viktige ressurser for elevene. Ved å trekke på andre modaliteter som bilder, lyd og video, kan man berike den semiotiske meningsskapingen hos eleven (Cope & Kalantzis, 2009). Signe sier i sitatet over at hun mener det hjelper henne i å bygge forståelse, og kommer med et konkret eksempel: å vise en film uten lyd og fortelle fortellingen basert på det elevene ser. Maria mener at digitale verktøy gir «en lettere måte å jobbe med språk og forståelse på». Særlig trekker hun frem visuelle hjelpemidler som viktig i hennes undervisning.

Utdrag nr. 34 Intervju med Maria

Maria: man må jo jobbe mye med språk så som ordlister sånn som Lexin [en nettbasert ordbok] og sånn, som har bildefunksjon. Det synes jeg er en veldig fin ressurs, at du kan bruke, at du kan søke på ordet og få det visuelt da, for ofte så, i samfunnsfag så blir det veldig, veldig ofte veldig mye ord og språk, men det å få konkrete og visuelle ting, det er veldig viktig.

Det å kunne bygge på det visuelle er altså viktig for elevgruppen, og lærerne anser dette som av stor verdi. Det kan hjelpe på å spare tid, og kan fungere som en brobygger mellom lærer og elev. Som Stian sier: «det kan være ting i samfunnsfagene som man forutsetter at man forstår begrepet, men man gjør ikke det så, raskt så har du bildet oppå skjermen også «ja, selvfølgelig!». Collins og Cioè-Peña (2016) viser hvordan de spilte på det visuelle gjennom video for å skape en forståelse rundt komplekst samfunnsfaglig stoff.

Ifølge Bjarne er det å forstå den første delen av prosessen i meningsskaping, som så kan legge grunnlaget for ytterligere refleksjon.

Utdrag nr. 35 Intervju med Bjarne

Julie: mm, ja for jeg leser jo teorier som handler om multimodale medier ved å bruke lyder, illustrasjoner og videoer, så det er interessant hvis det er noe du føler hjelper da, i forklaringen av ting

Bjarne: Ja, så det er sånn man jobber ganske aktivt med da, hvertfall med den gruppa her, så det er litt sånn... ehm, det er vann og brød når man jobber med tekst da at vi først skal forstå liksom de ordene dere leser og setningene som er satt sammen på også at man etterpå tar sikte på å få en refleksjon på hva det er som egentlig står der da.

Bjarne forklarer her hvordan han bruker multimodale medier som grunnlaget i forståelsen, før de jobber videre med forståelsen av det større bildet, og han nevner spesifikt ordet refleksjon i

utdraget. Et bilde får ifølge Gee og Hayes (2011) mening gjennom to ting: *konvensjoner* som er sosialt konstruerte og historisk betingede, og videre av *erfaringen* til den som ser. Elevene bærer med seg ulike forutsetninger til å forstå et bilde basert på de sosiale konvensjonene de er vant til, og de bærer med seg sin egen individuelle erfaring (Gee & Hayes, 2011). Jeg tolker det dermed som at Bjarne mener det er viktig å ikke bare bruke multimodale medier til å forstå ordenes betydning, men tar sikte på å utdype en bredere forståelse gjennom dialog for å forstå en ytterligere kompleksitet. I samfunnsfag er dette særlig viktig, ettersom fagspråket ofte er kulturelt preget og sammensatt av historiske, personlige og sosiale forhold som gjør at elevene forstår det ulikt (Jones et al., 2001).

4.4.4 Multimodale medier ble brukt mer i fjernundervisning

Alle lærerne brukte multimodale medier aktivt i fjernundervisningen, og Maria og Stian omtaler at de spesifikt brukte det mer enn i ordinær undervisning. Her svarer Maria på hvorvidt hun brukte det mer under hjemmeskolen.

Utdrag nr. 36 Intervju med Maria

Julie: brukte du mer av det under korona?

Maria: ja! Definitivt, det var ...eh, jeg spilte alltid inn videoer som var sånn introduksjon til temaet også brukte jeg for eksempel, i PowerPoint så lagde jeg powerpointere med at jeg på en måte leste igjennom ting, altså snakket (utydelig) også sånne ting da

Maria brukte PowerPoint-presentasjon med bilder for å gi et budskap de gangene hun hadde fjernundervisning gjennom video. Stian beskrev hvordan han opplevde at alle lærerne brukte videoer oftere, og særlig 'flipped classroom' (omvendt undervisning), hvor de laget filmene selv. Her setter han det i kontrast til ordinær undervisning.

Utdrag nr. 37 intervju med Stian

Stian: så da ble det bare de oppgavene som var, så prøvde jeg (utydelig) å lage mye flere videoer, og flipped classroom, for det hadde jeg ikke gjort så mye før...

Julie: mm

Stian: det trengte du ikke når du var i timen, men nå begynte vi å gjøre det masse, lagde masse videoer. Eh, og videoinstruksjoner

Jeg tolker dette som at lærerne prøvde å kompensere for mangelen på tilstedeværelse og kommunikasjon som omtalt i kapittel 4.2 ved å benytte seg av de multimodale mediene. Multimodale medier er noe de hadde erfaring med å bruke fra før, og når rammene for

undervisningen endret seg, er det et element som lar seg overføre fra det fysiske til det digitale.

Selv om situasjonen førte til at lærerne lærte seg å lage eksempelvis Flipped Classroom, ligger det et premiss i at elevene benytter seg av ressursene de gir. Her omtaler Maria hvordan hun følte de gjorde mye ekstra jobb, uten å få det resultatet hun ønsket.

Utdrag nr. 38 intervju med Maria

Maria: så er jeg litt usikker på i hvor stor grad elevene så på det, fordi når du går tilbake å ser hvor mange elever som har åpnet filene og sånn, så ... følte jeg kanskje noen ganger at det ble veldig mye jobb for veldig lite resultat, fordi elevene var ikke sånn spesielt gode til, til å benytte seg av det, men det kan jo være flere grunner da, det kan jo være at det var en ny situasjon, at det var ... ja, men ja det synes jeg var, ja ...

Det er vanskelig å si hvorvidt elevene hadde benyttet seg av disse ressursene i større grad uten pandemien (altså som et supplement til klasseromsundervisning). Blikstad-Balas (2016, s. 88) beskriver hvordan bruk av teknologi i skolen fører med seg mer individuelle tekstpraksiser. Altså er det litt opp til elevene selv hva de gjør, og hvilken informasjon de bruker. Selv om mulighetene er der, er det ikke nødvendigvis slik at elevene får så mye nytte av å sitte alene med videoene eller PowerPoint presentasjonen (Blikstad-Balas, 2016). I 4.1 så vi hvordan samspillet er viktig i arbeid med faglig stoff for elevgruppen lærerne omtaler, dette er ikke noe de får mulighet hvis de sitter med én forklaring av noe gjennom en video eller presentasjon.

Videre omtaler alle lærerne samtidig verdier i faglige læremidler som er ikke-digitale. Morten omtalte seg selv «litt som et ytterpunkt» i diskusjonen om digitale verktøy. Han har prøvd ut digitale verktøy før, og var optimistisk til muligheten det påberopte seg, men opplevde at det ble mye ekstra arbeid for lite resultat.

Utdrag nr. 39 Intervju med Morten

Morten: men...eh, jeg ble vel litt skuffet over det kanskje, jeg har kanskje ikke, kanskje ikke jeg var god nok i å bruke det til klassene, men jeg synes på en måte ikke det avspeilet den innsatsen du la i det liksom, fikk ikke hevet, det ble ikke mye mer læring som jeg følte jeg opplevde da...

[...]

Morten: så det er litt sånne avveininger der som jeg har følt i det siste at jeg... jeg får litt mer respons på det kjente (latter) dessverre, men det er jo på en måte at vi skal gjennom mye, og vi trenger, ikke bare trenger de liksom å lære begreper og sånn, men de trenger den mengdetreningen i å øve på å formulere seg og sånn

Morten forteller at han mener det er viktig å ikke glemme hvor viktig det er for elevene å øve på å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Selv om klasserommene fylles av teknologiske løsninger, finner han endel «faglige argumenter» for å holde seg til mer tradisjonelle undervisningsmetoder, med tekst og fagsamtaler. Maria bruker lignende argument for hvordan det å lese på papir er spesielt viktig, ettersom elevene ofte har utfordringer når det gjelder leseferdigheter. Hun sier: «for det er det ofte elevene sliter med, og da synes jeg det ofte at det kan være bedre å lese på papir enn å lese på skjerm. Så jeg er veldig takknemlig for at vi har de bøkene vi har ...» De forklarte hvordan elevene er vant til å jobbe tematisk gjennom boka, og hvordan digitale verktøy kan være utfordrende å implementere. Da det er slik at elevene allerede møter mange utfordringer i skolen, blir det for mye når det digitale kommer oppå det faglige.

Alle lærerne omtaler en kombinasjon av digitale- og ikke-digitale verktøy i undervisning som den beste løsningen. Samtidig som at de setter pris på muligheten som særlig multimodale medier gir, anerkjenner de også hvordan ikke-digitale elementer av undervisning, både faglig og sosialt, er helt sentralt i elevenes undervisning. Jeg tolker det som at tilstedeværelse i klasserommet gir lærerne en mulighet til å bruke multimodale medier og digitale verktøy på en dynamisk, men samtidig kontrollert måte. Dette viser tilbake til debatten rundt digitale verktøy som presentert innledningsvis (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016)

5. Konklusjon og implikasjoner

Formålet for studien har vært å belyse hvordan fjernundervisning påvirket samfunnsfaglæreres praksis i deres undervisning for flerspråklige elever, samt hvordan det å fjerne de fysiske rammene for undervisning påvirket kommunikasjon og interaksjon i læringsprosessen. Studien belyser både fjernundervisningens muligheter, men også begrensninger i samfunnsfag.

Studien viser at digitale verktøy har kommet langt i å tilby muligheter for lærere under fjernundervisning, og at ulike verktøy kan brukes for ulike formål. Lærernes valg av verktøy er derfor basert på hva de ønsker å få ut av undervisningen, samtidig som at de kontekstuelle rammene de jobber under legger føringer for hvorvidt de har mulighet til å bruke tid på opplæring i digitale verktøy for elevene. Selv om asynkrone undervisningsformer kan videreføre undervisning i noe grad, ble det mye selvregulering fra elevenes side, mindre kommunikasjon og interaksjon, og fare for forenkling av faglig stoff. Bruk av synkrone undervisningsplattformer ser ut til å tilby et større potensial for muntlig aktivitet enn asynkrone plattformer og derfor også mulighet til å videreføre en elevsentrert og aktiv læringskultur. Fra et samfunnsfagdidaktisk perspektiv er dialogisk læring viktig for fagets målsetninger, og derfor kan synkrone undervisningsmetoder bære med seg et potensiale i fjernundervisning (Dewey, 1916; Freire, 1968). Fra et flerspråklig perspektiv får elevene også brukt hele deres språklige repertoar, som er viktig for flerspråklige elevers læringsprosess (García & Li Wei, 2019; Lerfaldet et al., 2020). Kunnskapsdepartementet påpeker at bruk av fjernundervisning kan være nyttig spesielt i et språkperspektiv, nettopp fordi det gir mulighet for kontakt med mennesker på tvers av landegrensler, og kan tilby språklige ressurser som skolene ikke har tilgang på (KD, 2020).

En forskningsmulighet er derfor å undersøke hvordan man kan tilrettelegge for muntlig aktivitet på synkrone plattformer på en måte som fremmer målsetningene. Ut fra et kultursensitivt perspektiv vil det muligens være hensiktsmessig å belyse hvordan elevenes kulturelle bakgrunn legger føringer for deres handlingsmønstre og derfor opplevelse av digitale plattformer, samt hvordan lærere kan tilrettelegge for bruk av elevenes språk (både norsk og evt. andre språk) i fjernundervisning.

Videre er det viktig å ta hensyn til de kontekstuelle faktorene som legger føringer for lærernes bruk av digitale verktøy særlig med tanke på elevenes digitale kompetanse, tilgang på utstyr og etablering av en læringskultur som legger til rette for hensiktsmessig bruk av digitale verktøy (Saljö, 2006). Som Fjørtoft (2020) også konkluderer med i sin studie, førte situasjonen til en «pandemisk pedagogikk», som gikk på bekostning av lærernes ønskede undervisningspraksiser. Milman (2020) skriver: «this is emergency remote teaching, not just online teaching». Pandemien var en krisesituasjon, som bringer med seg helt andre mentale påkjenninger, hjemmeforhold, og andre faktorer som er viktige for lærernes arbeid. Disse faktorene har ikke oppgaven gjort rede for, men det er rimelig å anta at det har hatt en signifikant innvirkning på både elevene og lærernes opplevelse av undervisning under perioden. Jeg mener derfor at forskning på fjernundervisning i en ordinær kontekst kan bidra til nyttig kunnskap om dets potensial.

Fjernundervisningen påvirket kommunikasjon og interaksjon, og derfor læringsmiljøet på flere måter, til tross for at synkrone plattformer så ut til å kunne kompensere for noe av kommunikasjonen som gikk tapt. Digitale verktøy har kommet langt når det gjelder muligheter, men likevel viser studien at alle lærerne foretrekker å bruke dem som et supplement til undervisning, hvor de kan bruke dem på en dynamisk og kontrollert måte, og som en støtteressurs i det fysiske klasserommet, ikke som en erstatning for det (Cope & Kalantzis, 2009; Gee & Hayes, 2011; Saljö, 2006). Samspillet i klasserommet, spontaniteten i læringsprosessen og semiotiske ressurser i meningsskapning ble svekket, både på synkrone og asynkrone plattformer. Den fysiske tilstedeværelsen gir også rom for større grad av sosial interaksjon, og det å tilbringe tid med andre elever gjennom skoledagen er viktig for flere forhold enn bare læring (Udir, 2020). For flerspråklige elever som er nyankomne, er den fysiske tilstedeværelsen viktig for deres integreringsprosess (Lerfaldet et al., 2020).

Selv om fjernundervisning ikke fullt kan erstatte menneskelig kommunikasjon i hele dens kompleksitet (Cope & Kalantzis, 2009; Gee & Hayes, 2011; Saljö, 2006), kan det likevel argumenteres for at lærere kan benytte seg av fjernundervisning for elever som av ulike årsaker trenger det, også flerspråklige elever. I et pedagogisk perspektiv er det derfor viktig å finne ut av hvilke kontekster fjernundervisning kan fungere, og i hvor stor grad det er hensiktsmessig å bedrive det for hver enkelt elev.

6. Litteraturliste

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Reflexive Methodology* (1. utgave). SAGE Publications Ltd.
- Bakken, A., Pedersen, W., Soest, T. von, & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden—En studie av ungdom under covid-19 pandemien*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
<https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barakos, E., & Plöger, S. (2020). Recent-arrival migrant students during the Covid-19 school closures. *Language on the Move*. <https://www.languageonthemove.com/recent-arrival-migrant-students-during-the-covid-19-school-closures/>
- Blikstad-Balas, M. (2016). Literacy i skolen. I *NFFO*. Universitetsforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020081948523
- Blikstad-Balas, M., & Spurkland, S. (2016). *Digitalisering av skolen: De største utfordringene*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/digitalisering-av-skolen-de-storste-utfordringene/>
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. SAGE Publications.
- Bolstad, B. (2020). *Klasseledelse og læringsprosesser: Digitale løsninger erstatter ikke fysiske møter - FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital->

[hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/klasseledelse-og-
leringsprosesser/index.html](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børhaug, K., (Red) Samnøy, Å., & Hunnes, O. R. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339–343. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>
- Collins, B., & Cioè-Peña, M. (2016). *Declaring Freedom: Translanguaging in the Social Studies Classroom to Understand Complex Texts*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Channel View Publications Ltd.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Damary, R., Markova, T., & Pryadilina, N. (2017). Key challenges of online education in multi-cultural Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 83–89. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.034>
- Danbolt, A. M. (2020). «Den dialogen du har, det er den som er opplæring» - Læreres

- oppfatninger av muntlig samhandling med flerspråklige elever i naturfagundervisning.*
Norsk som andrespråk, 36(2), 65–83.
- Dewey, J. (1916/2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg (Sveinung Vaage)*. Abstrakt forlag.
- Eriksen, N. (2020). *Disse ungdommene slet med hjemmeskole*.
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/disse-slet-med-hjemmeskole>
- Erstad, O. (2010). Digital kompetanse i skolen. I *Norbok* (2. utgave). Universitetsforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013082606085
- Fangen, K. (2004). Analyse av observasjonsmateriale. I *Deltagende observasjon* (s. 208–235).
Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. SINTEF.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Furseth, I., & Everett, E. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne og fullføre*.
Universitetsforlaget.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. I J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants* (s. 11–26). De Gruyter.
- García, O., & Li Wei. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70.
<https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital Age*. Routledge.
- Gilje, Ø., Thuen, F., & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien: Hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole*, 3. Hentet fra:
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital->

[hjemmeundervisning/hjemmeskolen-under-korona-pandemien---hva-forskningen-kan-fortelle-.pdf](#)

Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* Fagbokforlaget.

Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (2010). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445–472. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384>

Hatvik, K (2021). Flerspråklige lesestrategier: Arbeid med oversatte tekster i samfunnsfagundervisning for ungdommer med kort botid. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].

Huseby, J., Henriksen, Ø. (2020) *Fjernundervisning*. Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/fjernundervisning>

Iversen, L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling—UiO: Universitetsforlaget*.

Johnsen, B. (2013). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage

Jones, E. B., Pang, V. O., & Rodríguez, J. L. (2001). Social studies in the elementary classroom: Culture matters. *Theory Into Practice*, 40(1), 35–41.

Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave). Fagbokforlaget.

Kompetanseløftet FVO. (2017). *Kompetanseløftet (FVO)—Kompetanse Norge*. <https://www.kompetansenorge.no/kompetanseloftet/>

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap* (5. utgave). Universitetsforlaget.

Kress, G. (2010). *Multimodality—A social semiotic approach to contemporary*

- communication*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Åpner opp for mer bruk av fjernundervisning på skolene*—
Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/apner-opp-for-mer-bruk-av-fjernundervisning-pa-skolene/id2788769/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*
Fagbokforlaget.
- Lekang, T., & Olsen, M. H. (2019). Teknologi og læringsmiljø. I *Norbok*.
Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020050848005
- Lerfaldet, H., Sætrang, S. G., Høgestøl, A., Monsen, M., & Randen, G. T. (2020). *Kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere. Ideas2evidence rapport*. Høgskolen i Innlandet
- Lundberg, A. (2018). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current issues in Language Planning*.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Milligan, A., & Wood, B. (2010). Conceptual understandings as transition points: Making sense of a complex social world. *Journal of Curriculum Studies*, 42(4), 487–501.
<https://doi.org/10.1080/00220270903494287>
- Moe, E. (2020, april 1). – *Krisen kommer til å endre skolen*. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra: <https://forskning.no/a/1663742>
- Muladal, A., Dybfest, I., Bugge, S. (2020). *Raymond Johansen om minoriteter og Korona: – Åpenbart at vi ikke har truffet*. Hentet fra: <https://www.vg.no/i/zGJy3w>
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og->

[teologi/](#)

- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41–56.
<https://doi.org/10.1080/0022027900220103>
- Parveen, N. (2020). Teaching remotely during COVID-19 in a disadvantaged and multilingual school. *Language on the Move*. <https://www.languageonthemove.com/teaching-remotely-during-covid-19-in-a-disadvantaged-and-multilingual-school/>
- Piller, I. (2020). Covid-19 forces us to take linguistic diversity seriously. *Language on the Move*. <https://www.languageonthemove.com/covid-19-forces-us-to-take-linguistic-diversity-seriously/>
- Primdahl, N. L., Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2021). ‘It’s difficult to help when I am not sitting next to them’: How COVID-19 school closures interrupted teachers’ care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 16(1), 75–85.
<https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1829228>
- Roland, V (2020). Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: Arbeid med oversatte tekster. [Masteroppgave], Universitetet i Oslo
- Ryen, A. (2016). *Research ethics and qualitative research*. I Silverman, D (Red) *Qualitative Research* (s.31-48). (Fourth Edition). Sage.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: second order thinking concepts in social science education. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 19–30. Hentet fra:
<https://doi.org/10.4119/jsse-732>
- Sjøberg, S. (2021). Fagdidaktikk. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/fagdidaktikk>
- Säljö, R. (2001). Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv. I S. Moen (Overs.), *Norbok*. Cappelen akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021104036

- Säljö, R. (2006). Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen. I S. Moen (Overs.), *Norbok*. Cappelen akademisk.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017030248126
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Thuen, F., & Gilje, Ø. (2020). *Hva har vi lært om hjemmeskolen? - FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*. Universitetet i Oslo. Hentet fra:
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hva-har-vi-lert-om-hjemmeskolen.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i samfunnsfag og samfunnsfag samisk?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samfunnsfag-og-samfunnsfag-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#153833>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-

Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.). Harvard University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.6>

Wearmouth, J. (2017). *Employing culturally responsive pedagogy to foster literacy learning in school*. Tatyana Tsyrkina-Spady (red). Cogent Education 4:1. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.uio.no/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F2331186X.2017.1295824>

Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: expanding the space of learning*. Springer- Verlag, New York

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Prosjekt om digital undervisning for flerspråklige elever

Referansenummer

407037

Registrert

03.07.2020 av Julie Iveland Sand - julieisa@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Joke Dewilde, Joke.Dewilde@ils.uio.no, tlf: 4818640

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julie Iveland Sand, Julie.iveland.sand@gmail.com, tlf: 40485354

Prosjektperiode

15.08.2020 - 15.06.2021

Status

30.09.2020 - Vurdert

Vurdering (2) 30.09.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.09.2020. Det er gjort noen mindre endringer i prosjektopplegget. Vi kan ikke se at det er endringene som er lagt inn i meldeskjemaet har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet. NSD vil igjen understreke at lærerne (utvalg 2) vil være underlagt taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger om enklelever eller annen taushetsbelagt informasjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet

Vedlegg 2: samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Bruk av digitale virkemidler i undervisning av flerspråklige deltakere?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til økt forståelse for samfunnsfagundervisningen innen voksenopplæringen av flerspråklige deltakere, samt hvordan digitale hjelpemidler kan brukes som ressurs. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt som handler om hvordan den digitale samfunnsfagundervisningen fungerte for flerspråklige elever under koronakrisen våren 2020. Som et resultat av skolestengingen måtte det meste av undervisning foregå digitalt, og formålet med denne studien er derfor å undersøke hvilke digitale hjelpemidler som ble brukt, hva som fungerte godt eller ikke og eventuelt hva vi kan ta med oss videre. Den vil også handle om utfordringer, samt styrker flerspråklige elever har i samfunnsfaglig undervisning og hvordan digitale hjelpemidler kan hjelpe å håndtere disse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

De ansvarlige for prosjektet er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Prosjektet er tilknyttet Mi Lenga, som er et forsknings- og utviklingsprosjekt som skal styrke flerspråklighet i opplæring.

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.

Veileder Joke Dewilde og meg, Julie Iveland Sand vil ha tilgang til dataene som blir samlet i intervjuene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakelsen er anonym og ditt navn og personopplysninger vil ikke kunne gjenkjennes. Det som vil bli opplyst om er at det er deltakere innen voksenopplæringen og derfor også fakta om denne gruppen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2021. Opptak som er gjort vil bli slettet.

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 Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo 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:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo ved Joke Dewilde. E-post: Joke.Dewilde@ils.uio.no. Telefonnummer: 4818640
- Vårt personvernombud: Rolf Markgraf-Bye, personvernombud@uio.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

Prosjektansvarlig
Joke Dewilde

Student
Julie Iveland Sand

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bruk av digitale virkemidler i undervisning av flerspråklige deltakere*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det gjøres lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Generelt om klassen:

1. Hva slags språklig mangfold finner vi i denne klassen?
2. Hva slags læremidler bruker du i din klasse? (slik at jeg kan få en forståelse for nivå, får man i gang diskusjoner om ulike temaer, oppleves timene som produktive osv.)
3. Hva er generelle utfordringer for denne gruppen i samfunnsfagundervisning? Er det faglige utfordringer, begrepsforståelser, det at det er på norsk
4. Hvordan jobber du med språklige utfordringer? Er det slik at det oppstår ofte, hvordan løses det? Språkhjelpere, digitale virkemidler, flerspråklighet, elevene hjelper hverandre osv.
5. Hva er generelle styrker? Er det lav terskel for muntlig aktivitet, er de trygge på hverandre, hjelper de hverandre?

Spørsmål rundt hjemmeundervisningen under koronakrisen:

6. Hva tenkte du da det ble bestemt at undervisning skulle foregå digitalt under skolestengingen? Hva trodde du kom til å bli eventuelle fordeler/ulempene ved dette?
7. Hvordan la du opp undervisningen under koronakrisen når den nå skulle være digital?
8. Fikk dere mye kurs i innføring av de digitale virkemidlene?
9. Hadde dere noen testsituasjoner i samfunnsfag under krisen? og opplevde du at elevene fikk et læringsutbytte?
10. Hva slags digitale hjelpemidler ble brukt i samfunnsfag? Kan du fortelle litt om hvordan disse ble brukt? Var det noen fordeler?
11. Hvordan fungerte det i samfunnsfag? Hva var utfordringene?
12. Hvis vi tenker tilbake på utfordringene både i samfunnsfagundervisning og flerspråklighet, hva slags innvirkning hadde hjemmeundervisningen på disse?
13. Har du digital undervisning nå?

Spørsmål om digital undervisning for den nåværende situasjonen

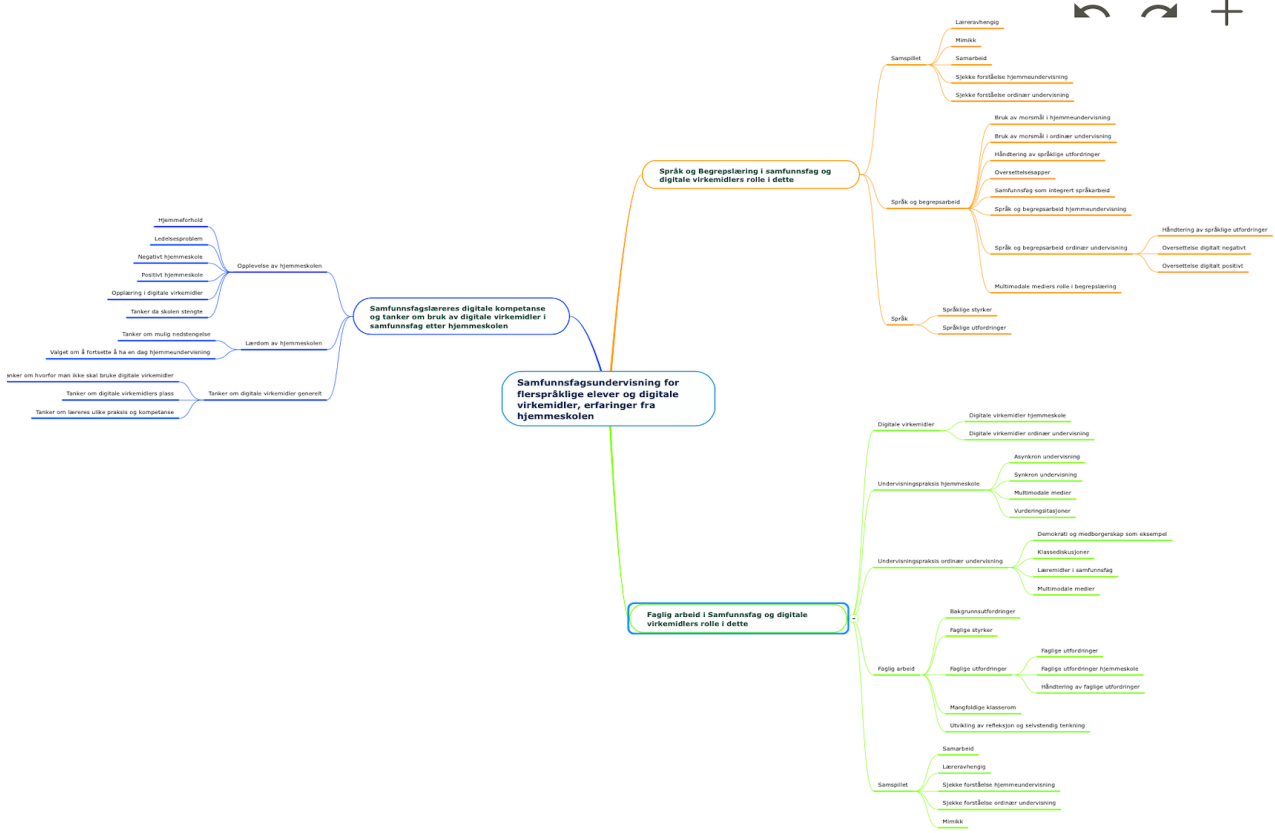
14. Bruker du mye digitale hjelpemidler i vanlig samfunnsfagundervisning? Hvilke? Smartboard, ipad, data osv...

15. Når du planlegger undervisning, legger du opp til når og hvordan digitale virkemidler skal bli benyttet eller lar du de styre det litt selv?
16. Jeg leser jo teori som handler om hvordan ulike multimodale medier kan bidra til bedre læring, særlig når det gjelder språklige barrierer. Det vil si bilder, illustrasjoner, videoer, lyder kan hjelpe – hvordan bruker du disse virkemidlene og hvordan føler du det hjelper på læringen?
17. Kan du fortelle litt mer om hvordan du føler digitale hjelpemidler virker på de flerspråklige utfordringene for denne gruppen? Hva er fordelene og ulempene og har du noen refleksjoner rundt hvordan vi kan bruke de?
18. Hva tenker du rundt hvordan vi skal bruke digitale virkemidler i samfunnsfag og hvilke virkemidler mener du vi skal bruke?
19. Synes du at det er motiverende med mye digitale virkemidler og ser du på det som en ressurs?
20. Har du noe mer du har lyst til å si når det gjelder digitale virkemidler i samfunnsfag for denne gruppen? Hva tenker du om fremtiden for dette området?

*Minner her på at intervjuene ble endret basert på oppfølgingsspørsmål

Vedlegg 4: Figur analyse

Figur 1:



Figur 2:

