



UiO • Universitetet i Oslo

«Å sitte å kommunisere gjennom en skjerm blir jo litt unaturlig»

En undersøkelse av fire norsklæreres opplevelse av en digital muntlighetsopplæring

Sigrid Emilie Westvold

Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2021

© Sigrid Emilie Westvold

2021

Tittel: «Å sitte å kommunisere gjennom en skjerm blir jo litt unaturlig» - En undersøkelse av fire norsklæreres opplevelse av en digital muntlighetsopplæring

Forfatter: Sigrid Emilie Westvold

<http://duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan fire norsklærere på 10. trinn opplevde at den digitale undervisningsperioden våren 2020 påvirket muntlighetsopplæringen, gjennom den overordnede problemstillingen: *Hvordan opplever et utvalg norsklærere på 10. trinn at digital undervisning påvirker muntlighetsopplæringen?* På denne måten plasserer denne studien seg innen to fagfelt: muntlighet i norskfaget og digital undervisning. Sett i sammenheng danner disse et lite utforsket fagfelt, noe som gjør denne studien svært relevant. Problemstillingen er utforsket gjennom en kvalitativ tilnærming, og datamaterialet består av transkripsjoner fra fire individuelle intervjuer samt innsamlede undervisningsopplegg lærerne brukte under den digitale undervisningsperioden.

Det første hovedfunnet i denne studien er at lærerne vektlegger samtalen i arbeidet med muntlighet i norskfaget. Dette er i tråd med læreplanens fokus på samhandlingsaspektet, men lærerne viser allikevel mindre bevissthet knyttet til viktigheten av lytteferdigheter. Det andre hovedfunnet viser at samtalen ble erstattet av individuelt arbeid med muntlighet under den digitale undervisningsperioden. Den digitale rammen gjorde organiseringen og gjennomføringen av samtalen utfordrende, noe som innebar at lærerne på kort tid måtte endre sin undervisningspraksis i norsk muntlig. En konsekvens av dette var at elevene som et resultat fikk mindre samtaletrening i den digitale undervisningen. I denne sammenheng trekker lærerne fram tapet av det fysiske møtet med elevene som en sentral årsak til at organiseringen av muntlighetsopplæringen ble utfordrende. Det siste hovedfunnet i denne studien er at lærerne måtte endre sin vurderings- og tilbakemeldingspraksis i muntlig når undervisningen ble digital. Lærerne vektlegger den uformelle vurderingen av muntlighet, noe den digitale rammen helt tydelig ikke la til rette for. I kontrast fant lærerne en god løsning i bruken av podkast ved muntlige presentasjoner, noe som svekket muntlighetens flyktighet, og dermed gjorde den formelle vurderingen av muntlighet enklere. Allikevel er det flere elementer ved den muntlige ferdigheten en slik vurderingsform ikke fanger opp, noe lærerne i mindre grad reflekterer rundt. På bakgrunn av lærernes erfaringer, kan man derfor si at en digital muntlighetsopplæring representerer både muligheter og utfordringer, men at det aldri vil kunne erstatte det fysiske klasserommet.

FORORD

Da var endelig dette semesteret over, og masteroppgaven ferdig! Dette er et øyeblikk jeg har ventet på og sett fram til i fem år, men som tidvis har virket uopnåelig. Disse fem årene på Lektorprogrammet har vært både krevende og utfordrende, men mest av alt lærerike og spennende. Selv om dette semesteret ikke ble slik jeg hadde sett for meg – uten fast plass på lesesalen og felles lunsjpauser med andre stressede masterstudenter – tar jeg med meg alt jeg har lært, og gleder meg til å ta fatt på læreryrket til høsten!

Det er flere som fortjener en stor takk for at denne masteroppgaven faktisk ble en realitet. Først og fremst vil jeg takke informantene mine som stilte opp og delte av sine erfaringer. Jeg vil også takke min veileder Henriette Hogga Siljan som hele tiden har hatt troen på prosjektet, og motivert meg i perioder hvor dette arbeidet har virket uoverkommelig. Uten dine tilbakemeldinger og råd hadde ikke dette vært mulig – tusen takk!

Takk til alle studievenner som har gjort disse fem årene uforglemmelige. Medstudent og venninne Ingrid – disse årene hadde ikke blitt de samme uten deg! Tusen takk for alle timene vi har sittet på Zoom og dratt oss i håret over hver vår masteroppgave, gode tilbakemeldinger og mye latter. Takket være deg kan jeg se tilbake på dette semesteret med gode minner!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min som alltid stiller opp og for all støtte jeg har fått gjennom disse årene. En spesiell takk til mamma for alle gode samtaler, interessante diskusjoner og for at du aldri har sagt nei til et språkvaskoppdrag.

Takk for meg, Blindern!

Sigrid Emilie Westvold

Oslo, juni 2021

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	4
2.1 MUNTlighET I NORSKFAGET	4
2.1.1 Muntlighet som en grunnleggende ferdighet	4
2.1.2 Hva sier læreplanen(e) om muntlighet?	5
2.1.3 Undervisning i muntlighet vs. muntlighet i undervisningen	8
2.1.4 Muntlighet i et sosiokulturelt perspektiv på læring	8
2.1.5 Vurdering av muntlighet	10
2.1.6 Tidligere forskning	12
2.2 DIGITAL UNDERVISNING	14
2.2.1 Hva er digital undervisning?	15
2.2.2 En digital didaktikk	18
2.2.3 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)	19
2.2.4 Tidligere forskning	20
3. METODE	25
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV KVALITATIV METODE	25
3.2 UTVALG	26
3.2.1 Utvalgskriterier	26
3.2.2 Rekrutteringsfasen	27
3.2.3 Presentasjon av informanter	28
3.3 SEMISTRUKTURERT FORSKNINGSINTERVJU	28
3.3.1 Intervjuguide	29
3.3.2 Pilotering	30
3.3.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene	30
3.4 DOKUMENTUNDERSØKELSE	31
3.5 DATAANALYSE	33
3.5.1 Koding av datamaterialet	34
3.5.2 Analytisk rammeverk	34
3.6 KVALITET I FORSKNINGSPROSJEKTET	36

3.6.1	<i>Validitet</i>	36
3.6.2	<i>Reliabilitet</i>	37
3.7	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER.....	38
4.	ANALYSE	41
4.1	LÆRERNES FORSTÅELSE AV MUNTlighET I NORSKFAGET	41
4.2	ORGANISERING OG GJENNOMFØRING AV MUNTlige AKTIVITETER I DIGITAL UNDERVISNING	44
4.2.1	<i>Det tapte fysiske fellesskapet</i>	45
4.2.2	<i>Muntlige aktiviteter i gruppe og helklasse</i>	48
4.2.3	<i>Individuelle muntlige aktiviteter</i>	51
4.3	VURDERING AV MUNTlig KOMPETANSE I DIGITAL UNDERVISNING	53
4.3.1	<i>Formell vurdering av muntlighet</i>	54
4.3.2	<i>Uformell vurdering av muntlighet</i>	56
4.4	OPPSUMMERING AV ANALYSENS HOVEDFUNN	57
5.	DISKUSJON	60
5.1	SAMTALEFOKUS I MUNTlighETSOPPLÆRINGEN.....	60
5.2	SAMTALER ERSTATTET AV INDIVIDUELT ARBEID MED MUNTlighET.....	62
5.3	ENDRET VURDERINGSPRAKSIS I MUNTlighET.....	66
6.	AVSLUTNING	71
6.1	HOVEDFUNN OG KONKLUSJON.....	71
6.2	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	72
6.3	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	73
	LITTERATURLISTE	75
	VEDLEGG	80

1. Innledning

12. mars 2020 markerer starten på en ny tilværelse i Norge. Koronasmitten var kommet til landet og i takt med at samfunnet stengte ned, stengte også alle landets skoler dørene. På bare noen få dager måtte lærere og elever vende seg til en ny og digital skolehverdag, noe som resulterte i en brå omlegging av undervisningen i alle fag. For en student i startfasen av sitt masterprosjekt, og en kommende norsklærer, var det spesielt ett spørsmål som interesserte meg: hvordan påvirker digital undervisning norskfaget? Dette spørsmålet dannet grunnlaget for denne studien, og som vi har sett gjennom det siste året har koronapandemien fortsatt å prege skolen og opplæringen. Som et resultat har elever i både korte og lengre perioder kun hatt et digitalt opplæringstilbud. På bakgrunn av dette er derfor høyst aktuelt, både for lærerprofesjonen, men også sett fra et samfunnsperspektiv, å undersøke hvordan digital undervisning påvirker opplæringen.

Norskfaget har et særlig ansvar for muntlighetsopplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som elevene skal utvikle gjennom skolegangen, og innebærer «å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I denne formuleringen sidestilles lytte og tale, og i samhandling er disse ferdighetene gjensidig avhengig av hverandre (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012). Dette viser kompleksiteten i den muntlige ferdigheten, noe som stiller store krav til lærerens utforming av undervisningen. Allikevel er arbeidet med muntlige ferdigheter et felt det er forsket lite på (Rødnes & Gilje, 2018; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Forskingen som foreligger viser lave forventninger knyttet til muntlig kompetanse og at undervisningen er lite strukturert, til tross for den styrkede posisjonen til muntlig kompetanse i læreplanen (Fjørtoft, 2016; Svenkerud et al., 2012). Av den grunn er opplæringen i muntlige ferdigheter et forskningsfelt som det trengs mer didaktisk kunnskap om, og i denne studien ønsker jeg å bidra med kunnskap om hvordan en digital undervisningsramme påvirker muntlighetsopplæringen.

Klasserommet er en sentral arena for muntlighet – lærerens undervisning er muntlig, elevene svarer på spørsmål fra lærer, de snakker sammen i gruppearbeid, og de fremfører (Børresen et al., 2012). På denne måten er det i klasserommet en kontinuerlig samhandling både mellom lærer og elev og mellom elev og elev. Da undervisningen ble digital, endret det den muntlige

kommunikasjonen og samhandlingskonteksten mellom deltakerne i læringsfellesskapet. Til forskjell fra skriftlig kommunikasjon som i stor grad er kontekstuavhengig, er muntlig kommunikasjon svært kontekstavhengig og derfor sårbar for endringer. Dette gjør muntlighetsopplæringen et av områdene som ble særlig påvirket under den digitale undervisningen. Med tanke på at mye av opplæringen i andre ferdigheter foregår gjennom samtaler, påvirker dette også innrammingen av skrive- og leseopplæringen, og i overordnet del av læreplanverket kan vi lese at de grunnleggende ferdighetene må ses i sammenheng med hverandre i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I denne sammenheng foreslår Ludvigsen-utvalget at lesing, skriving og muntlige ferdigheter i større grad bør ses i sammenheng med samhandlingskompetanse (NOU, 2015:8).

Det publiseres til stadighet studier som fra ulike perspektiver har undersøkt den digitale hjemmeundervisningsperioden våren 2020 (Federici & Vika, 2020; Gilje, Thuen & Bolstad, 2020; Nordahl, 2020; Sandvik, Sommervold, Angvik, Smith, Strømme & Svendsen, 2020). Disse studiene viser at lærere i liten grad var kjent med å undervise for elever som ikke var fysisk til stede på skolen, og at de på kort tid måtte tilpasse sin undervisnings- og vurderingspraksis til den nye digitale rammen. Allikevel hadde lærere god omstillingsevne og fant kreative løsninger i den digitale teknologien. Mange av disse studiene er imidlertid gjennomført som spørreundersøkelser blant et stort utvalg. Jeg har ikke funnet noen studier som undersøker den digitale undervisningen fra et norskdidaktisk perspektiv, og ikke muntlighetsopplæringen spesifikt. Dette styrker ytterligere denne studiens relevans til forskningsfeltet.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av situasjonen med digital hjemmeundervisning, dens påvirkning på den muntlige kommunikasjonskonteksten og norskfagets særlige ansvar for muntlighetsopplæringen i skolen, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever et utvalg norsklærere på 10. trinn at digital undervisning påvirker muntlighetsopplæringen?

Med utgangspunkt i datamaterialet for studien, er denne problemstillingen videre brutt ned til tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår lærerne muntlighet i norskfaget?*

2. *Hvordan opplever lærerne at digital undervisning har påvirket organiseringen og gjennomføringen av muntlige aktiviteter i norskfaget?*
3. *Hvordan opplever lærerne at digital undervisning har påvirket vurderingen av elevenes muntlige kompetanse?*

For å besvare forskningsspørsmålene, og til slutt den overordnede problemstillingen, har jeg intervjuet et utvalg norsklærere som alle underviste på 10. trinn gjennom den digitale undervisningsperioden våren 2020. Intervjuene utgjør studiens primærdata. I tillegg til dette har jeg også samlet inn noen konkrete undervisningsopplegg som lærerne brukte og gjennomførte under denne perioden, som utgjør studiens sekundærdata. Sett i sammenheng med teori og tidligere forskning på feltet, vil dette datamaterialet bidra til det overordnede målet med denne studien, nemlig å få et innblikk i hvordan disse fire lærerne opplevde at den digitale undervisningsperioden våren 2020 påvirket muntlighetsopplæringen.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket for denne studien. Sammen med relevant tidligere forskning, vil dette danne grunnlaget for analysen i kapittel fire og diskusjonen i kapittel fem. Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen, plasserer mitt prosjekt seg innen to fagfelt: *mundlighet i norskfaget* og *digital undervisning*. Knyttet til hver av disse fagfeltene, presenteres relevant tidligere forskning.

2.1 Muntlighet i norskfaget

I Kunnskapsløftet 2006 kan vi lese at «norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4). Til tross for at den muntlige ferdigheten inngår i alle fag, innebærer dette at norskfaget har et overordnet ansvar for elevenes utvikling av den muntlige ferdigheten. Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for sentrale aspekter ved muntlighet i norskfaget, før jeg til slutt ser nærmere på hva tidligere forskning har funnet om arbeidet med den muntlige ferdigheten i norskfaget.

2.1.1 Muntlighet som en grunnleggende ferdighet

Muntlige ferdigheter ble innført som en grunnleggende ferdighet med skolereformen Kunnskapsløftet i 2006, og er videreført i de nye læreplanene Kunnskapsløftet 2020. Sammen med digitale ferdigheter, lesing, skriving og regning, utgjør muntlige ferdigheter en sentral del av fagkompetansen i hvert fag og nødvendige redskaper for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). I *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* kan vi lese at den muntlige ferdigheten innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, hvilket betyr å mestre forskjellige språklige handlinger i både lytte- og talesituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre definerer rammeverket fire ferdighetsområder i den muntlige ferdigheten:

Forstå og vurdere omfatter de respektive aspektene ved muntlige ferdigheter og innebærer å lytte, tolke og vurdere muntlig tekst og vise respekt for den som taler.

Utforme omfatter bruk av ulike uttrykksmåter som støtte i både spontan og forberedt tale.

Kommunisere omfatter det å uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og strukturere og tilpasse egen muntlig tekst til mottakere, innhold og formål.

Reflektere og vurdere omfatter å lytte til, gi respons, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Samlet viser disse ferdighetsområdene kompleksiteten i den muntlige ferdigheten. Elevene må vise evnen til å forstå, vurdere, utforme og reflektere, og videre kommunisere dette på en forståelig måte til en mottaker. Disse ferdighetene er viktig når elevene etterhvert skal ut i arbeids- og samfunnslivet, og det er derfor avgjørende at muntlighet arbeides med på alle trinn slik at elevene får muligheten til å utvikle gode muntlige ferdigheter.

Selv om de grunnleggende ferdighetene inngår i alle fag, vil fagene spille ulike roller i opplæringen og utviklingen av basiskompetansene, og norskfaget trekkes flere ganger frem som å stå «i en særstilling» når det kommer til utviklingen av muntlige ferdigheter (Penne & Hertzberg, 2017, s. 12). Norskfagets ansvar i utviklingen av muntlige ferdigheter understrekes også i LK06, som vist innledningsvis. Samlet plasserer dette muntlige ferdigheter sentralt i norskfaget, og i formålsparagrafen til norskfaget i LK06 kan vi lese at «Norskfaget åpner en arena der de [elevene] får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Her spiller de muntlige ferdighetene en sentral rolle. Men hvordan skal den muntlige ferdigheten forstås og arbeides med i norskfaget?

2.1.2 Hva sier læreplanen(e) om muntlighet?

Under den digitale undervisningsperioden våren 2020, som er fokus for denne studien, var LK06 den gjeldende læreplanen som lærerne arbeidet etter. Allikevel befinner vi oss i en overgang hvor nye læreplaner (LK20) innføres på alle trinn, og det er av den grunn naturlig å se nærmere på hva både LK06 og LK20 sier om den muntlige ferdigheten i norskfaget.

I tråd med LK06, innebærer den muntlige ferdigheten i norskfaget «å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4). Her sidestilles lytteaspektet med taleaspektet, noe som understreker kompleksiteten i ferdigheten. I samtaler innebærer dette at den enkelte elev har oversikt over utviklingen i samtalen, og ved å lytte aktivt til andre deltakere kan bygge videre på og komme

med relevante innspill. Om arbeidet med, og utviklingen av, muntlige ferdigheter i norskfaget sier læreplanen (LK06) følgende:

Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4).

I denne definisjonen fremstilles muntlige ferdigheter som et nødvendig redskap for kunnskapsdeling og -utvikling i samtale med andre. I så måte knytter utviklingen av muntlige ferdigheter seg til dannelsesaspektet ved norskfaget, og «muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017). På denne måten er gode muntlige ferdigheter en kompetanse elevene er tjent med, og avhengig av, også etter skolegangen.

I LK06 er norskfaget strukturert i tre hovedområder, som hver har sine definerte kompetansemål. Sammen med kompetansemålene fungerer disse som veiledning for lærere i arbeidet med muntlighet i klasserommet, men de legger ikke direkte føringer for hvordan undervisningen skal legges opp. Av den grunn står læreren fritt i utformingen av selve undervisningen. Her fremheves *muntlig kommunikasjon* som ett av hovedområdene, ved siden av *skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*, noe som videre plasserer muntlige ferdigheter sentralt i norskfaget. Om hovedområdet *muntlig kommunikasjon* kan vi lese:

Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn. Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

Under dette hovedområdet skal elevene arbeide med å utvikle både lytte- og talekompetanse. Elevene skal både i forberedt og spontan muntlig samhandling utvikle en grunnleggende forståelse for kommunikasjonssituasjonen, som de kan overføre og benytte seg av i andre situasjoner. Kompetansemålene under dette hovedområdet (etter 10. trinn) spesifiserer videre at elevene skal kunne samtale om norskfaglige temaer med et relevant fagspråk

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). På denne måten innebærer muntlig norsk at elevene skal utvikle den muntlige ferdigheten gjennom arbeid med norskfaglige temaer.

Muntlige ferdigheter er som nevnt videreført i den nye læreplanen i norskfaget, og i stortingsmelding 28, *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*, understreker Kunnskapsdepartementet at lesing, skriving og muntlige ferdigheter bør ses i sammenheng med samhandlingskompetanse (Meld. St. 28 (2015-2016)). I LK20 defineres den muntlige ferdigheten som «[...] å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). «Å skape mening med andre» slik det uttrykkes i LK06 erstattes av «å kunne samhandle med andre» i LK20, noe som fremhever samhandlingsaspektet som svært sentralt i utviklingen av muntlige ferdigheter. Gjennom samhandling med andre, får elevene mulighet til å bli bevisst sin egen kompetanse og hvor de befinner seg i læringsprosessen.

I LK20 er «hovedområder» byttet ut med «kjerneelementer». Et kjerneelement er definert som «det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2019), og er dermed det elevene må lære for å utvikle forståelse for innhold og sammenhenger i faget. Muntlighet videreføres som et kjerneelement, og av de seks kjerneelementene som er satt i fokus, *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, skriftlig tekstsparing, språket som system og mulighet, språklig mangfold, og muntlig kommunikasjon*, innebærer tre av disse muntlighet. Om kjerneelementet *muntlig kommunikasjon*, kan vi lese:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser. (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

De nye læreplanene understreker viktigheten av å øve elevenes muntlige ferdigheter. Læreren skal ikke bare legge til rette for muntlig aktivitet, men målet er at elevene skal knytte positive opplevelser til muntlig deltakelse. Elevene skal i forberedte og spontane situasjoner delta i faglige samtaler, presentere fagstoff, fortelle og diskutere med et publikum til stede.

Samlet kan vi se at muntlighet i norskfaget innebærer mer enn bare det å snakke, som er det mest åpenbare. Elevene skal ikke bare utvikle kompetansen til å uttrykke seg ved bruk av norskfaglige begreper, de skal også utvikle samtalekompetanse, hvor det å lytte er vel så

viktig som det å snakke. Det er nettopp dette som utgjør kompleksiteten i den muntlige ferdigheten. I LK20 vektlegges samhandlingsaspektet ved muntlighet i større grad. Dette er i tråd med Ludvigsens-utvalgets rapporter (2014:7; 2015: 8) om elevers læring i fremtidens skole, som fremhever å *kunne kommunisere, samhandle og delta* som en sentral kompetanse som elevene bør utvikle for å forberede dem på fremtidig deltakelse i samfunns- og yrkeslivet. Til tross for at læreplanene legger noen føringer for hva den muntlige ferdigheten innebærer, og hvordan man skal arbeide med den, understrekes det i NOU 2015:8 at «det krever god læreplanforståelse for å tolke læreplanene og utforme undervisningsforløp som reflekterer de langsiktige målene i læreplanene» (s. 75). Det er derfor helt sentralt at lærere forstår læreplanen, og greier å omsette de ulike elementene til praksis.

2.1.3 Undervisning i muntlighet vs. muntlighet i undervisningen

I tråd med den danske forskeren Mads Haugsted, skiller Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 36-37) mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*. Muntlighet i undervisningen innebærer at muntlighet blir brukt som et redskap i læringen, som for eksempel gjennom helklassesamtalen. Her er ikke fokuset nødvendigvis på å trene muntlige ferdigheter, men heller formidling av fagkunnskap. Undervisning i muntlighet derimot, er en undervisning som helt eksplisitt fokuserer på utviklingen av muntlige ferdigheter. Dette er viktig for at elevene skal mestre den muntlige ferdigheten på en slik måte at det blir et nyttig middel for videre læring (Børresen, 2016, s. 89). Fremføringer og debatter er eksempler på undervisning i muntlighet, og Liv Marit Aksnes (2016, s. 22) konstaterer at norskfaget har et hovedansvar for denne opplæringen.

2.1.4 Muntlighet i et sosiokulturelt perspektiv på læring

Som redegjort for i 2.1.2, legger læreplanen til grunn at muntlig kommunikasjon primært skjer i samspill med andre gjennom å tale, lytte og samtale. Dette innebærer et fokus på samhandling hvor språket spiller en sentral rolle, noe som gjør at utviklingen av muntlig kompetanse kan relateres til et sosiokulturelt perspektiv på læring. Samhandlingsaspektet ved muntlighet vektlegges også av lærerne i denne studien.

Den sosiokulturelle læringsteorien har sitt utgangspunkt i den russiske forskeren Lev Vygotsky, og vektlegger sosial interaksjon og samarbeid som grunnleggende for læring og utvikling. Denne teorien fremhever viktigheten av språket, og ser på det som et medierende

redskap i tilegnelsen av ny kunnskap (Säljö, 2016, s. 111). Språket er sentralt i kommunikasjon, og ved å inngå i dialog med andre mennesker tar man til seg, og utvikler ny kunnskap, og danner med det en forståelse av den verden vi lever i (s. 109). Professor Torlaug Løkensgard Hoel (1995) formulerer seg slik om språket som redskap: «Språket er viktig i ein læringssituasjon der det er den sentrale reiskapen for å skape og formidle kunnskap» (s. 11). Sett fra et sosiokulturelt perspektiv, er læring derfor en sosial og kollektiv prosess hvor språket fungerer som et redskap i kommunikasjon med andre og dermed også i tilegnelsen av ny kunnskap. I et klasserom hvor lærer og elever er fysisk til stede brukes språket aktivt av alle deltakere til å gi instruksjoner, stille spørsmål, forklare, oppklare og gi svar. Når rammene for undervisningen endres til en digital plattform, er det derfor interessant å undersøke hvordan dette påvirker vilkårene for bruken av språket som redskap.

Med læreplanens vektlegging av samhandling som en viktig plattform for muntlighet i norskfaget, er språket det sentrale redskapet i utviklingen av kunnskap. Dette understrekes også av Børresen (2016, s. 90) som fremhever samtalen, eller andre former for interaksjon, som helt sentralt når mennesker lærer, fordi det lar oss bli teste ut egne tanker og ideer og gir trening i å strukturere tanke og tale klart og sammenhengende. Den russiske forskeren Mikhail Bakhtin satte fokus på dialogen, og hevdet at mening oppstår i samspillet mellom den som snakker og den som mottar (Dysthe, 1995, s. 63). På denne måten er det ikke individet som skaper mening alene – det er en kollektiv prosess der kunnskap utvikles i fellesskap, i dialog med andre mennesker. «Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv.» (s. 61). Lytteaspektet er i denne sammenheng svært sentralt. I følge Bakhtins teori oppstår mening først når mottakeren i en dialog kommer «budskapet» i møte med en eller annen reaksjon (s. 64), noe som krever at mottakeren gjennom å lytte, kan oppfatte og forstå budskapet. For å kunne delta i samtaler og bygge videre på kunnskap, er det derfor avgjørende at elevene har utviklet gode lytteferdigheter: «Uten lytting blir det ikke samtalen, men mer enetaler og meningsutveksling» (Børresen et al., 2012, s. 69). Hildegunn Otnes (2016, s. 73) presiserer kompleksiteten i lytteferdigheter, og at det er en viktig forskjell mellom *å høre* og *å lytte*. Mens å høre innebærer å sanse og registrere lydssignaler, innebærer å lytte å forstå, søke og skape mening. Å lytte er derfor en kompleks ferdighet, som det er viktig at læreren har kunnskap og metabevissthet om, for å øve elevene til gode lyttere (s. 85).

Et annet sentralt poeng i den sosiokulturelle læringsteorien, er Vygotskys teori om *den nærmeste utviklingssonen*. Vygotsky (1978, s. 89) mente at den eneste gode læringen er den som ligger foran oss i utviklingen, og introduserte teorien om den nærmeste utviklingssonen for å vise sammenhengen mellom læring og utvikling. Mennesker er i stadig utvikling, og vi utvikler oss ved å bygge videre på erfaringer (Säljö, 2016, s. 118). Mennesker kommer til et punkt hvor vi ikke kommer videre uten støtte og veiledning utenfra, og den nærmeste utviklingssonen viser avstanden mellom det nivået eleven allerede er på, og det nivået den kan nå ved hjelp av støtte fra noen som er mer kompetent. Vygotsky (1978) definerer begrepet slik: «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» (s. 86). Den kunnskapen elevene allerede har, er det faktiske utviklingspunktet, og den nærmeste utviklingssonen blir derfor alt det de kan få til med støtte fra noen som har mer kompetanse. I klasserommet er det læreren som er den mer kompetente, i tillegg til medelever som har kommet lengre i utviklingen. Læreren må utnytte den utviklingssonen eleven befinner seg i, bygge videre på det den allerede kan og deretter hjelpe dem videre til å gjøre det de ikke får til på egenhånd (Dysthe, 1995, s. 56).

2.1.5 Vurdering av muntlighet

På 10. trinn skal elevene ha tre standpunkt karakterer, hvorav én er i norsk muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjennom ungdomsskolen skal elevene få halvårsvurderinger, såkalte terminkarakterer, som skal reflektere den kompetansen elevene til en hver tid har. I slutten av 10. trinn skal elevene motta en standpunkt karakter i norsk muntlig, som skal reflektere den kompetansen elevene har greid å opparbeide seg gjennom de tre årene på ungdomsskolen. Vurderingene skal gjøres i lys av læreplanens kompetansemål, som legger noen føringer for hvilken kompetanse og kunnskaper elevene skal tilegne seg, og hva som skal vurderes.

Skillet mellom formativ og summativ vurdering, er i dag et av de viktigste vurderingsteoretiske konseptene (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Den formative vurderingen skal treffe eleven der den er i læringsprosessen og gi råd og veiledning til hvordan den kan komme seg videre, mens den summative vurderingen gjennomføres på slutten av et læringsforløp og skal måle elevens læringsutbytte slik at lærer kan sette karakterer. I denne

sammenheng skriver Stephen Dobson (2009, s. 192) at vurdering av muntlighet ofte forbindes med en summativ heller enn en formativ vurderingsform. Allikevel kan den summative vurderingen over tid bli formativ, ved at resultatene fra små muntlige prøver brukes som rettesnorer i den videre læringsprosessen. Beate Børresen, Lise Grimnes og Sigrun Svenkerud (2012, s. 255) skriver at det er viktig at skolen ikke bare vurderer summativt, men også formativt, og at den formative vurderingen er effektiv når den forteller eleven om (1) målet, (2) i hvilken grad eleven er på vei mot målet, og (3) hva eleven må gjøre for å nå dette målet. For at en slik vurdering skal ha noen nytteverdi er det avgjørende at eleven forstår den og greier å ta den i bruk. I denne sammenheng skriver Roar Engh (2010) at muntlig respons ofte er mer effektiv enn skriftlig, fordi «en samtale åpner for at læreren blir kjent med elevens måte å tenke på og vedkommendes bruk av læringsstrategier, og øker dermed sannsynligheten for at fremovermeldingene treffer elevens læringsbehov [...]» (s. 45). Uansett er det helt sentralt at lærer har kunnskap om, og forståelse for, hva den muntlige ferdigheten består i og hva det innebærer å være god eller dårlig muntlig, for å kunne sette opp tydelig mål og kriterier i muntlighet (Børresen et al., 2012, s. 260).

Basert på datamaterialet i denne studien, legger jeg til grunn en bredere definisjon av muntlig vurdering slik det foreslås av Dobson (2009, s. 193). Dette innebærer at den regelmessige interaksjonen mellom læreren og elevene i klasserommet også er en form for vurdering av muntlig, som for eksempel når læreren i løpet av en time spør om elevene har forstått, eller ber de om å svare på noe. Av den grunn vil jeg i denne oppgaven benytte meg av begrepsparet formell og uformell vurdering, heller enn formativ og summativ vurdering. Roar Engh (2011, s. 31-32) skriver at uformell vurdering er en del av den daglige virksomheten, hvor elevene får respons av lærer på sitt arbeid. En slik vurdering fokuserer utelukkende på respons, og er uten karakter. Til motsetning gis den formelle vurderingen i form av en karakter, og er et uttrykk for hvordan elevene ligger an i forhold til kompetansemål. Disse vurderingene får gjerne betydning for elevenes standpunkt-karakter.

Frøydis Hertzberg (1999, s. 192) skriver at det spesielt er tre elementer ved muntlig kommunikasjon som det er viktig å ta hensyn til når man skal vurdere muntlighet. For det første er *avsenderen av budskapet sitt eget medium*. Den muntlige vurderingssituasjonen kan føles mer utleverende for eleven, fordi de bruker sin egen stemme og kropp i formidlingen. Dette innebærer at den som skal vurdere må være varsom og ta hensyn til eleven når de kommenterer – «alt som smaker av sarkasme, er bannlyst» (s. 192). For det andre, *spiller*

konteksten en hovedrolle. Ytre forhold, slik som støynivå i klasserommet eller publikums kroppsspråk, kan påvirke kvaliteten på fremføringen, noe som krever både trening i publikumsrollen og at miljøet i klassen oppleves som trygt av alle deltakere. Det siste elementet Hertzberg problematiserer, og det som gjør vurderingen vanskelig å etterprøve, er at *alt skjer «der og da»*. Den muntlige teksten har kort levetid etter at den er formidlet, noe som innebærer at tilbakemeldingen bør komme kort tid etterpå. I denne sammenheng foreslår Børresen et al. (2012, s. 262) lyd- eller filmopptak av samtaler og presentasjoner som en måte å minimere muntlighetens flyktighet på, ved at lærer kan gå tilbake og lytte flere ganger.

2.1.6 Tidligere forskning

I norsk sammenheng, er muntlighet et lite utforsket forskningsfelt, spesielt når det gjelder studier som baserer seg på materiale hentet inn etter innføringen av grunnleggende ferdigheter med LK06 (Rødnes & Gilje, 2018, s. 204). Dette er påfallende siden innføringen av muntlighet som en grunnleggende ferdighet understreker viktigheten av ferdigheten, i tillegg til at muntlighet i forbindelse med fagfornyelsen har blitt fremhevet som en viktig kompetanse i fremtidens skole, jf. 2.1.2. På bakgrunn av dette, skulle man tro at forskningsfeltet muntlighet var mer utforsket, men som Svenkerud et al. (2012, s. 37) konkluderer etter sin gjennomgang av nordiske studier på forskningsfeltet, har det didaktiske arbeidet med muntlighet et stort forbedringspotensial. I det følgende vil jeg trekke frem tre sentrale studier på feltet, i tillegg til to masteroppgaver som er relevante for mitt prosjekt.

Den første studien jeg ønsker å trekke frem, er Frøydis Hertzbergs *Arbeid med muntlige ferdigheter* (2003). I denne studien undersøkte Hertzberg hvordan det ble undervist i muntlige ferdigheter etter Reform 97, og konkluderte med at det trengs en større satsning på «muntlig norsk» (2003, s. 156). Et sentralt funn fra studien er at det er framføringer, både individuelle og i par eller gruppe, som dominerer det bevisste arbeidet med muntlighet (s. 156). Dette står i stor kontrast til den lave prosentandelen lærere som oppgir at de legger opp til diskusjoner (s. 163). Dette antyder at arbeidet med muntlighet ofte preges av den forberedte talen, heller enn spontan, og uforberedt tale. I denne sammenheng er det viktig å understreke at denne studien ble gjennomført før innføringen av muntlighet som en grunnleggende ferdighet, og mye har skjedd siden den tid.

Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg gjennomførte i 2012 en undersøkelse hvor de studerte videoobservasjoner av klasserom, som var hentet fra PISA+-studien. Formålet med studien var å få et innblikk i hvordan undervisning i muntlighet foregikk. Etter gjennomgang av materialet fant de at arbeid med muntlige ferdigheter utgjør omlag 20% av tiden i norsktimene (s. 38). Av dette arbeidet utgjør fremføringer og forberedelser til fremføringer hele 84%. At fremføringer er den arbeidsformen som dominerer i arbeidet med muntlighet, er i tråd med funnene fra Hertzberg (2003). Et annet sentralt funn studien avdekker, er at eksplisitt undervisning i muntlighet kun utgjør 5% av den tiden elevene jobbet med muntlig. Dette innebærer at elevene i liten grad får metaundervisning om muntlighet, og de gangene de får det er det i tilknytning til at elevene selv skal utøve muntlighet. Til slutt fant studien at mens elevene arbeidet med forberedelser til fremføring, gav lærerne veiledning 60% av tiden. Lærerne gav veiledning både individuelt og i gruppe, men gruppeveiledning er det som dominerte. Til sammenligning er det ikke registrert noen tilfeller av fellesveiledning for klassen som helhet. Sett i sammenheng, avdekker studien, på samme måte som Hertzberg (2003), lite systematisk arbeid med muntlighet i klasserommet. Denne studien er også gjennomført før innføringen av muntlighet som en grunnleggende ferdighet med LK06, og som forskerne selv avslutter, er sannsynligheten stor for at en senere studie kan avdekke mer bevisst arbeid med muntlighet (s. 47).

Som det fremgår av de to første studiene, ble det arbeidet lite systematisk med muntlighet før LK06. I denne sammenheng ønsker jeg å trekke frem en siste studie, *FIRE-prosjektet (2006-2011)*. Dette er en forskningsbasert evalueringsstudie av Kunnskapsløftet 2006, med mål om å undersøke hvordan det ble arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, og i hvilken grad intensjonen med reformen følges opp og gir resultater (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012). Etter to intervjuer, gjennomført med fire års mellomrom, konkluderte forskerne med at det i liten grad ble arbeidet systematisk med de grunnleggende ferdighetene, og at undervisningen ikke var rettet mot å utvikle ferdighetene (Aasen et al., 2012, s. 279). Klasseromsobservasjoner i FIRE-prosjektet viste at lærerne ofte tolket for eksempel alt som ble skrevet i løpet av en time, som eksplisitt arbeid med grunnleggende ferdigheter. «Det er imidlertid uklart hva lærere og instruktører legger i det «å gjøre noe» i forbindelse med grunnleggende ferdigheter, og om dette er forstått som alle innslag av lesing, skriving og snakking i timen, eller som direkte undervisning i ferdigheten» (s. 300). Studien avdekket også store variasjoner mellom hvordan skolene forsto de grunnleggende ferdighetene, noe som kan antyde at styringsdokumentene ikke gav tydelige nok føringer. Det denne studien

viser, er at også etter innføring av muntlighet som en grunnleggende ferdighet, syntes lærerne at det var vanskelig å undervise i muntlighet.

Avslutningsvis, ønsker jeg å se nærmere på noen masteroppgaver om muntlighet som er relevante for min studie. Torunn Slettebakken (2017) undersøkte i sin masteroppgave hvordan lærere utvikler elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget. Dette ble undersøkt gjennom kvalitative forskningsintervju, både med elever og lærere. Fra denne studien er det spesielt ett funn jeg er interessert i. Slettebakken (2017) fant at lærerne som deltok i studien «har relativt smal forståing av kva munnlege ferdigheiter er» (s. 54). Lærerne er inne på at det handler om å uttrykke seg muntlig, men ingen av informantene nevner lytting, som eksplisitt løftes fram i læreplanen (s. 55). I sin diskusjon, stiller Slettebakken spørsmål ved hvorvidt lærere har god nok forståelse av hva som er god kompetanse i muntlige ferdigheter, og om lærere klarer å gi god nok veiledning underveis i utviklingen av ferdigheten (s. 92). Da studien ble gjennomført i 2017, savnet informantene tydeligere føringer i læreplanen og veiledninger fra Utdanningsdirektoratet, for hvordan elevenes muntlige ferdigheter skal måles.

I sin masteravhandling, undersøkte Hanna Åsali Jenssen og Julija Eline Nilssen (2020) læreres vurderingspraksis i norsk muntlig på ungdomsstrinnet. Gjennom kvalitative forskningsintervju med tre lærere fant de at de planlagte og mer formelle vurderingssituasjonene i større grad ble vektlagt enn de spontane og uformelle (s. 41). Som forskerne selv påpeker, samsvarer dette funnet med tidligere forskning på feltet. Et annet funn, som er relevant for min studie er at en av informantene benytter seg av podkast i vurderingssituasjoner, for å begrense muntlighetens flyktighet (s. 64). Dette innebærer at elevene spiller inn sine presentasjoner, noe som gjør at læreren har mulighet til å lytte flere ganger. Dette bidrar til å styrke vurderingens reliabilitet.

2.2 Digital undervisning

Det andre forskningsfeltet min studie plasserer seg innenfor, er digital undervisning. Den digitale utviklingen skjer raskt, og en sentral begrunnelse for å digitalisere klasserommet er i følge Marte Blikstad-Balas (2020) at «digital teknologi som er overalt, også må og skal være en del av skolehverdagen» (s. 149). Implementering av digital teknologi i klasserommet og undervisning stiller store krav til lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse og lærerens evne til å anvende teknologien på en slik måte at det fremmer elevenes læring. Videre i dette

delkapittelet vil jeg presentere sentrale aspekter ved digital undervisning, før jeg til slutt ser nærmere på hva tidligere forskning har funnet om bruken av digital teknologi i det fysiske klasserommet, samt den digitale undervisningsperioden våren 2020.

2.2.1 Hva er digital undervisning?

Selv om implementering av digital teknologi i klasserommet åpner for mange nye muligheter i lærings-og utviklingsarbeidet, byr det også på en del utfordringer. Ola Erstad (2010, s. 180) skriver at den største utfordringen er å integrere digitale teknologier i den pedagogiske praksisen på en slik måte at det fremmer elevenes læring. Som presisert innledningsvis, er et hovedmål for denne studien å se lærernes digitale praksis opp mot deres vanlige praksis, for å på den måten avdekke hvilke muligheter og utfordringer som ligger i en heldigital undervisning. Av denne grunn er det derfor relevant å se nærmere på hva heldigital undervisning innebærer, og på hvilke måter det skiller seg fra undervisning i det fysiske klasserommet.

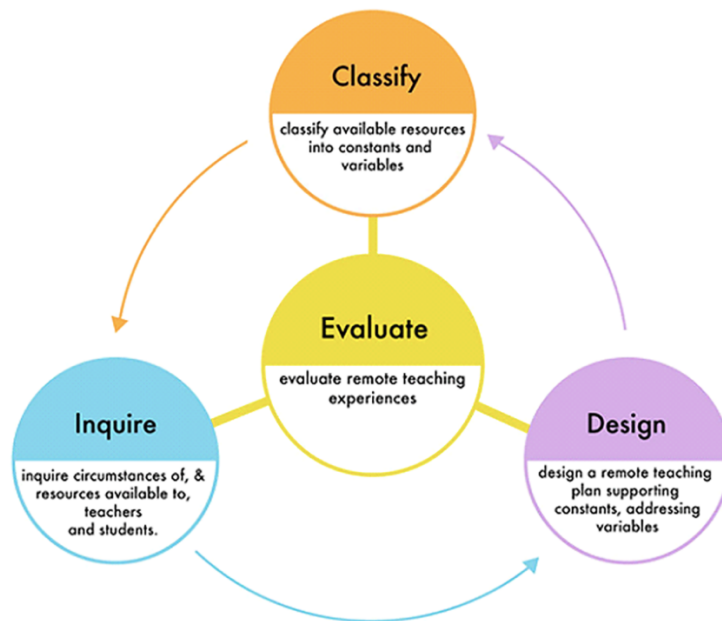
I overordnet del av læreplanen kan vi lese at «elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette er et viktig prinsipp for skolens praksis, og innebærer at uansett hvordan undervisningen gjennomføres, om det er i det fysiske klasserommet eller via en digital plattform, skal målet være at elevene lærer og utvikler seg. Klasseromsundervisning defineres av Utdanningsdirektoratet (2021) som undervisning der elevene er til stede på skolen. I motsetning til dette definerer de fjernundervisning, eller digital undervisning som jeg kaller det i denne oppgaven, som «[...] særskilte tilfeller der alle elevene er hjemme (skolen er helt stengt)» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Forskjellen mellom fysisk og digital undervisning går altså mellom hvor elevene mottar undervisningen.

En annen vesentlig forskjell mellom fysisk og digital undervisning, er at den digitale teknologien ikke lenger bare fungerer som en ressurs, men blir selve forutsetningen for å drive undervisning. Dette er en viktig forskjell, fordi det etter mitt syn endrer rollen digital teknologi spiller i klasserommet og opplæringen.

Den digitale undervisningsperioden våren 2020 kom brått og uventet, og var en slags nødløsning landets skoler og lærere kun fikk noen dager å forberede seg på. Charles Hodges,

Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust og Aaron Bond (2020) skriver at det er en vesentlig forskjell mellom digital undervisning som er planlagt og gjennomtenkt, og en digital undervisning som fungerer som en nødløsning i en krisesituasjon, som koronasituasjonen må sies å være. Når digital undervisning er planlagt, utarbeides kurset i tråd med teorier og modeller for å øke kvaliteten på undervisningen og sikre elevenes læring. «Emergency remote teaching» (ERT) derimot, er en midlertidig overgang til en alternativ undervisningsform som følge av en krisesituasjon: «It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated» (Hodges et al., 2020, s. 7). Hovedmålet med slik undervisning er derfor å på best mulig måte tilrettelegge for en alternativ undervisning, hvor elevene kan fortsette sin utdanning og opplæring til tross for at de ikke lenger kan undervises på skolen. Dette krever kreativitet og omstillingsevne, og stiller store krav til læreres evne til å omstrukturere undervisningen i sitt fag.

Med utgangspunkt i Hodges et al. (2020), har Clayton Whittle, Sonia Tiwari, Shulong Yan og Jeff Williams (2020) ved universitetet i Pennsylvania utarbeidet et rammeverk for ERTE (emergency remote teaching environments), både for å belyse undervisningen under koronapandemien, men også som en støtte i eventuelle senere krisesituasjoner hvor en slik heldigital løsning kan bli nødvendig. Rammeverket (som fremstilt i figur 1 på neste side) er utarbeidet i samarbeid med et utvalg lærere, og er ment å være en støtte i planleggingen av undervisning som ikke kan foregå som vanlig (s. 312).



Figur 1: Emergency remote teaching environment framework (illustrasjonen er hentet fra Whittle et al., 2020)

I tråd med Whittle et al. (2020) sin modell, innebærer *kartleggingsfasen* (inquire) at læreren skaffer seg et overblikk over både lærerens og elevenes forutsetninger og evner for å takle en digital undervisning. Denne informasjonen vil bidra til at læreren lettere kan legge til rette for en digital undervisning som støtter og fremmer elevenes læring og utvikling. Den neste fasen, *klassifisere* (classify), innebærer å klassifisere den informasjonen som er samlet inn i kartleggingsfasen. Whittle et al. (2020, s. 314) skriver at det er naturlig å dele denne informasjonen i konstanter (constants) og variabler (variables). Konstanter er de faktorene som er felles for alle i læringsmiljøet, både elever og lærere, slik som for eksempel at alle deltakerne i læringsfellesskapet har tilgang til en digital enhet. På den andre siden, er variabler faktorer som bare er felles for noen av deltakerne i fellesskapet. Tilgang til internett, kan være en slik variabel. Basert på disse dataene, vil læreren dermed *designe* den digitale undervisningen, som er den tredje fasen (design). De konstante faktorene brukes for å danne grunnlaget for undervisningen, mens variablene vil kunne brukes som et middel for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (s. 314).

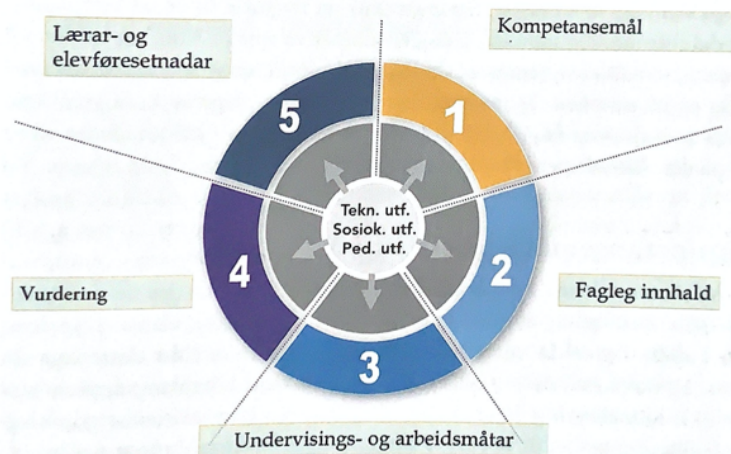
Med utgangspunkt i denne modellen er det altså flere faktorer læreren må ha oversikt over i planleggingen og gjennomføringen av en digital undervisning. Digital undervisning vil ikke fungere dersom deltakerne i læringsfellesskapet ikke har gode forutsetninger for å delta, slik

som for eksempel tilgang til en datamaskin og internett. Først når lærer har innhentet informasjon om dette, kan fokuset flyttes over på det faglige.

2.2.2 En digital didaktikk

I planleggingen og gjennomføringen av undervisning, må læreren ta stilling til undervisningens *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Dette er grunnspørsmålene i didaktikken, og Rune Johan Krumsvik (2009, s. 227) argumenterer for at det er nødvendig å revitalisere didaktikken og utvikle nye didaktiske modeller som kan fange opp de utfordringene som skolene står ovenfor i dagens digitale samfunn. Dette ble spesielt aktuelt da digitale ferdigheter ble innført som en grunnleggende ferdighet med Kunnskapsløftet i 2006, og med det satte en ny standard for IKT og bruken av digital teknologi i klasserommet. På bakgrunn av dette introduserte Krumsvik (2009) begrepet digital didaktikk som han definerer som «[...] en undervisningsteori som legg til grunn ei didaktisk og fagdidaktisk tilnærming med særskilt fokus på kunsten å undervise i digitale læringsomgjevnadar» (s. 230). I følge Lisbeth Johanson og Silje Karlsen (2018, s. 13) bygger den digitale didaktikken på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. På denne måten knytter digital didaktikk seg til et sosiokulturelt syn på læring, hvor læringsutbytte vil være større når elever og lærer samarbeider, og man lærer *med* og ikke *av* teknologien (s. 14).

Krumsvik (2009, s. 237) utarbeidet en modell for å vise de mest sentrale elementene som lærer til enhver tid må forholde seg til i den digitaliserte skolen. Modellen er fremstilt i figur 2, og som vi kan se presenterer den tre sentrale utfordringer i dagens digitale didaktikk (s. 253), som også gjør seg gjeldende i en digital undervisning.



Figur 2: Digital didaktikkmodell II (illustrasjonen er hentet fra Krumsvik, 2009, s. 237).

For det første må læreren ta stilling til de *teknologiske utfordringene* som kan dukke opp. Slike utfordringer kan være om PC-en eller ulike programmer fungerer, eller om lenkene som skal brukes i undervisningen er riktig. Læreren må også være bevisst de *sosiokulturelle utfordringene* som kan oppstå. Dagens elever er oppvokst i det digitaliserte samfunnet, og vil muligens av den grunn kunne ha en annen referanseramme enn læreren. For elever er digital teknologi en stor del av deres hverdag, noe som videre smelter det fysiske og det digitale klasserommet mer og mer sammen (Krumsvik, 2009, s. 236). Til slutt byr den digitale didaktikken på *pedagogiske utfordringer*. PC og telefon byr på mange fristelser for elevene, og det er lærerens ansvar å utøve klasseledelse og sikre faglig bruk av den digitale teknologien (s. 236).

2.2.3 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)

Et annet sentralt aspekt ved en digital undervisning, er lærerens digitale kompetanse. Med innføringen av digitale ferdigheter som en av de fem grunnleggende ferdighetene med LK06, ble det også et sentralt fokus i lærerutdanningen. I 2012 introduserte Senter for IKT i utdanningen (nå Utdanningsdirektoratet) begrepet *profesjonsfaglig digital kompetanse* (PfdK), med intensjon om å «vise til den kompleksiteten og bredden av kunnskap, ferdigheter og kompetanser i en lærers profesjonsutøvelse som er knyttet til forståelsen av muligheter og utfordringer i dagens digitale samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Begrepet pekte mot et behov for kompetanseheving i lærerprofesjonen, og i Stortingsmelding 11, *Læreren – rollen og utdanningen* (2008-2009), legger regjeringen grunnlaget for en ny og spesialisert lærerutdanning, for å møte de nye kravene i den digitale tidsalderen:

Dagens lærerstudenter har gode forutsetninger for å manøvrere i mediasamfunnet, men må tilegne seg kunnskap om hvordan dette påvirker barn og unge og hvordan ny teknologi kan brukes i opplæringen. Lærerutdanningsinstitusjonene må ta inn over seg den medie- og informasjonsteknologiske utviklingen og bidra til studentenes forståelse og bruk av disse. (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 9-10).

Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse er både sammensatt og dynamisk, og påvirkes av de teknologiske endringene i samfunnet. Den raske digitale utviklingen skaper derfor nye utfordringer for lærerens pedagogiske og didaktiske arbeidsmetoder, elevenes digitale dannelse, og utviklingen av deres fagkunnskaper og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018). På bakgrunn av dette, må læreren hele tiden utvikle sin digitale kompetanse for å være oppdatert i den teknologiske verdenen. Anniken Furberg og

Andreas Lund (2016, s. 28) skriver at PfdK i lærerprofesjonen har et dobbelt aspekt. På den ene siden handler det om at læreren må ha oversikt over og en viss erfaring med bruk av digitale teknologier slik at de fremstår som digitalt kompetente. På den andre siden handler det om at lærere må ha kompetanse i å forstå hvordan de kan gjøre sin egen læring og kunnskapsproduksjon målrettet og relevant ved å bruke digitale teknologier. På denne måten har PfdK to siktemål: profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I NOU 2015:8 ses digital kompetanse som en fagovergripende kompetanse som er relevant både innad i fag, men også på tvers av fagområder (s. 26). I tillegg vil den digitale utviklingen i samfunnet fortsette, noe som innebærer at digital teknologi vil ha stor innvirkning i elevenes liv, både privat og i arbeidslivet. Dette stiller store krav til lærernes PfdK, og til å integrere digital teknologi i undervisningen på en slik måte at det fremmer læring.

2.2.4 Tidligere forskning

I denne studien skal jeg som kjent undersøke hvordan en digital undervisning påvirker den norskfaglige opplæringen i muntlige ferdigheter, og som jeg har vist tidligere i dette kapittelet (jf. 2.2.1) innebærer dette at digital teknologi ikke lenger bare fungerer som ressurser og verktøy i undervisningen, men blir selve forutsetningen. Av den grunn, er det derfor relevant å først se nærmere på hvilken posisjon digital teknologi har i det fysiske klasserommet og hvordan det brukes i undervisningen. Dette vil kunne tegne et bilde av hvilke forutsetninger den norske skolen hadde for å takle en digital skolehverdag. Etter dette følger en gjennomgang av relevante tidligere studier som har undersøkt den digitale hjemmeundervisningen våren 2020.

Den første studien jeg ønsker å se nærmere på, er SMIL-studien (2013). På bakgrunn av mangelfull forskning på feltet, ønsket denne studien å bidra med forskningsbasert kunnskap om IKT-bruk og i hvilken grad det enten hemmer eller fremmer elevenes læringsutbytte, ved å undersøke sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte i videregående opplæring (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013, s. 16). Studien gikk bredt ut, med et utvalg på 17 529 elever og 2524 lærere, og er med det en av de største IKT-studiene som er gjennomført i videregående skole i Norge. Resultatene viste at digitale verktøy og læremidler har endret rammene for læringsarbeidet, og de underliggende premisene for

undervisning, kunnskap og læring (s. 307). På bakgrunn av dette trekkes kompetanseheving av læreres digitale kompetanse frem som et av de viktigste funnene for å øke læringsutbyttet til elevene når IKT brukes (s. 309). I tillegg til kompetanseheving, trekkes også lærerens evne til klasseledelse fram som viktig for å øke læringsutbyttet i den digitale skolen: «Lærere som lykkes med sin pedagogiske IKT-bruk kjennetegnes ved at de har en høy digital kompetanse, har gode klasseledelsesevner, de mestrer digital undervisvurdering og evner å tilpasse undervisningen sin i en stadig mer digitalisert skolehverdag» (s. 4). I tillegg til dette avdekket studien også mye ikke-faglig bruk av IKT i undervisning. Hele 99% av lærerne i studien mente at elevene bruker PC-en til andre ting i timene og at det som en konsekvens går utover deres læringsutbytte i fagene (s. 56-57). Selv om funnene viser stor variasjon i bruken av IKT mellom elevgrupper, fag og klasserom, er det bekymringsverdig at nesten alle lærerne rapporterer om ikke-faglig bruk i undervisningen.

En annen studie, *Monitor Skole 2013*, undersøkte den digitale tilstanden i norsk skole. På tre utvalgte trinn, 7. trinn, 9. trinn og vg2, kartla studien elevenes digitale kompetanse, deres erfaringer med datamaskin og deres bruk av datamaskiner og læringsressurser (Hatlevik, Egeberg, Guðmundsdóttir, Loftsgarden, & Loi, 2013, s. 21). Elevene rapporterer at de ofte bruker datamaskinen til ikke-faglige ting, og at det dermed stjeler fra den tiden de trenger for å lære skolefag. Andelen elever som bruker datamaskinen til andre ting enn fag virker å stige med klassetrinnene, men «for alle trinnene viser resultatene at det er en negativ sammenheng mellom digital kompetanse og opplevelse av uro grunnet bruk av datamaskin og nettbrett» (Hatlevik et al., 2013, s. 79).

Samlet viser disse studiene at bruken av digital teknologi i undervisningen ikke alltid er faglig orientert. IKT byr på mange fristelser og kan derfor bli en tidstyv i undervisningen, heller enn en ressurs i læringsprosessen. Dette er nyttig kunnskap å ta med seg i en studie som undersøker en digital undervisning, med tanke på at digital teknologi er selve forutsetningen for digital undervisning.

Siden det bare er drøye ett år siden alle landets skoler måtte stenge dørene, er digital undervisning et felt med lite forskning å støtte seg til. Den forskningen som er gjennomført sikter mot å kartlegge erfaringer og opplevelser med digital undervisning både fra et elev-, lærer- og skolelederperspektiv, men få studier har enda tatt for seg dette fra et fagdidaktisk perspektiv. Videre vil jeg presentere fire studier som, sett i sammenheng, danner et helhetlig og verdifullt bilde av den digitale undervisningsperioden.

Den første studien er en spørreundersøkelse gjennomført i regi av Utdanningsdirektoratet i mai 2020, hvor skoleledere, skoleeiere og lærere ble spurt om hvordan de opplevde, og tilpasset seg til, den nye skolehverdagen som følge av koronapandemien (Federici & Vika, 2020). Undersøkelsen viste at lærere i liten grad var kjent med å undervise for elever som ikke var på skolen før undervisningen ble digital. I hvilken grad lærerne hadde erfaring med å undervise for elever som ikke var på skolen varierte mellom de ulike skoletypene, og andelen som oppgav at de hadde erfaring fra før, økte med klassetrinnene. Blant lærere på ungdomstrinnet oppgir nærmere 90% at de i ingen eller liten grad hadde erfaring med undervisning for elever som ikke var til stede på skolen (s. 30). Dette tallet indikerer at det nok for mange ungdomsskolelærere ble en brå overgang til, og bratt læringskurve i møtet med, en digital opplæring hvor alle møttes via en skjerm hjemmefra.

En annen studie, gjennomført i regi av FIKS ved Universitetet i Oslo, retter seg utelukkende mot hvordan lærere opplevde digital hjemmeundervisning. Undersøkelsen ble gjennomført i to omganger; *hjemmeskoleundersøkelsen* ble gjennomført mens undervisningen var digital, og *gjenåpningsundersøkelsen* ble gjennomført i midten av mai, da skolene begynte å åpne opp igjen (Gilje, Thuen & Bolstad, 2020, s. 14). Et viktig funn fra disse undersøkelsene, er at lærerne savnet den fysiske kommunikasjonen med elevene, og å møte elevene fysisk i klasserommet. Selv om mer enn en fjerdedel av lærerne opplevde den digitale kommunikasjonen som god, fremheves allikevel det fysiske møtet som avgjørende for en god undervisningspraksis (s. 16). Ved å være fysisk til stede med elevene i klasserommet kan læreren fange opp elevenes læringsutbytte gjennom uformelle samtaler, og være en bedre støtte mens læringsarbeidet pågår. Bjørn Bolstad (2020), en av forskerne bak studien, refererte til studien på sin blogg i et innlegg han kalte «Digitale plattformer erstatter ikke klasserommet». Videre skrev han: «Digitale plattformer kan gi god struktur og hjelp til elever. Men møtet mellom elever og lærere må også foregå ansikt til ansikt». Aktiviteter som er lett å gjennomføre i det fysiske klasserommet, kan ikke uten videre overføres til en digital plattform, og lærerne i studien opplevde at det var vanskelig å improvisere og tilpasse den digitale undervisningen på samme måte som i fysisk undervisning (Gilje et al., 2020, s. 15). Som et resultat, opplevde lærerne at elevene arbeidet mer individuelt under den digitale undervisningsperioden og mindre samtalebasert. Allikevel, som forskerne selv avslutter artikkelen, har den digitale hjemmeundervisningen gitt lærere erfaringer som har bidratt til refleksjon rundt mål og organisering av opplæringen som de tar med seg videre.

Et tredje forskningsprosjekt som undersøkte hvordan både elever, lærere og skoleledere på videregående skole hadde opplevd undervisning og vurdering under hjemmeskolen, ble gjennomført av NTNU i Trondheim våren 2020 (Sandvik, Sommervold, Angvik, Smith, Strømme & Svendsen, 2020). Fra denne studien er jeg mest interessert i vurderingsperspektivet, og et sentralt funn er at lærerne syntes det var vanskelig å vurdere elevene i tråd med deres pedagogiske praksiser (s. 21). Dette innebærer at lærerne opplevde at de ikke fikk gode nok vurderinger på elevene gjennom denne perioden, noe som et resultat «har gått utover muligheten til å vurdere for riktig standpunkt karakter» (s. 21). På tross av dette rapporterer flere av lærerne at de under den digitale hjemmeundervisningen har prøvd ut nye digitale vurderingsformer, deriblant video- og lydfiler, og det er interessant at mange av lærerne rapporterer om økt bruk av muntlige vurderingssituasjoner (s. 15). Lærerne i studien forteller, i tråd med Federici og Vika (2020), at de vil ta med seg erfaringene fra den digitale undervisningen videre, og utvikle egen praksis i fremtiden. Den digitale undervisningen virker altså å ha tvunget lærere til å utforske og se nye muligheter i det digitale, som de ikke har gjort tidligere, noe som er viktig å ta med seg videre inn i den stadig mer digitaliserte skolen. Knyttet til vurderingsarbeidet, rapporterer elevene på sin side om usikkerhet knyttet til hvordan de har blitt vurdert, og hva læreren legger til grunn for standpunkt karakteren (s. 11). Dette indikerer en svekket kommunikasjon mellom lærer og elev om vurderingsarbeidet under den digitale hjemmeskolen.

I motsetning til de ovennevnte studiene, ser den siste studien jeg ønsker å trekke fram utelukkende på elevperspektivet. Thomas Nordahl gjennomførte i mai 2020 en undersøkelse blant elever i Innlandet fylke, hvor han hadde som mål å kartlegge elevenes erfaringer med hjemmeskole. Av studien kommer det frem at elevene opplevde få tilfeller av undervisning i sanntid, og nærmere 80% av elevene rapporterte at de hver dag eller ofte jobbet med oppgaver på egenhånd. Dette indikerer at også elevene opplevde at den digitale undervisningen bar preg av individuell oppgavejobbing, noe som er i tråd med lærernes opplevelse (Gilje et al., 2020). Ser man forskningen under ett, kan det virke som at organiseringen med individuell oppgavejobbing fungerte greit, selv om det uttrykker at hjemmeskolen har vært preget av lite variasjon og mye individuelt arbeid (2020, s. 14).

I tillegg til spørsmål om elevenes erfaringer med hjemmeskole, inkluderte også spørreundersøkelsen til Nordahl (2020) spørsmål om trivsel, arbeidsinnsats og tilbakemeldinger fra lærer, som elevene hadde svart på i en tidligere undersøkelse. Dette

gjorde han bevisst for å på den måten kunne sammenligne elevenes erfaringer med digital hjemmeskole opp mot deres erfaringer og opplevelser i ordinær undervisning. Dette er i tråd med hvordan jeg har utformet min undersøkelse, jf. 3.3.1. Når Nordahl setter funnene fra de to studiene opp mot hverandre, kommer det frem at elevene har vært mindre motivert for skolearbeidet i den digitale hjemmeundervisningen enn i vanlig klasseromsundervisning. I tillegg opplevde elevene mindre støtte fra lærer under hjemmeundervisningsperioden, og at de fikk mindre tilbakemeldinger på arbeid (s. 17). Selv om de opplevde å få flere skriftlige tilbakemeldinger, er det overraskende at hele 10% av elevene rapporterer at de aldri fikk en muntlig tilbakemelding under den digitale hjemmeundervisningen. Dette kan indikere at lærerne opplevde vurderingsarbeidet under den digitale hjemmeundervisningsperioden som utfordrende, noe som er i tråd med funnene fra studien til Federici og Vika (2020).

Samlet viser forskningen at den digitale hjemmeundervisningen har bydd på både muligheter og utfordringer. Selv om disse studiene ikke kan generaliseres til å gjelde for alle landets lærere på alle trinn, er det interessant at studiene i stor grad avdekker de samme tendensene og utfordringene. Dette kan gi en indikasjon på hva som burde vektlegges og videreutvikles både når det kommer til digital teknologi i undervisning og lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse.

3. Metode

Denne studien bygger på intervjuer gjennomført med fire norsklærere som alle underviste i norsk på 10. trinn våren 2020, samt undervisningsopplegg de benyttet seg av i den digitale undervisningen. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt. Innledningsvis vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, før jeg videre presenterer utvalgsprosedyren jeg har fulgt, og informantene i studien. Deretter vil jeg vise hvordan jeg har gått frem i datainnsamlingsprosessen, og hvordan datamaterialet er fremkommet. Hvordan jeg har analysert datamaterialet vil være tema for påfølgende delkapittel der jeg viser den analytiske tilnærmingen til datamaterialet. Til slutt vil jeg drøfte studiens kvalitet med utgangspunkt i dens validitet og reliabilitet, og de forskningsetiske aspektene ved studien.

3.1 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode

I utarbeidelsen av et forskningsprosjekt er det viktig å tenke gjennom hva man ønsker med undersøkelsen, og velge metode deretter (Larsen, 2017, s. 25). En forskningsmetode kan ses på som en fremgangsmåte eller en strategi for å komme frem til ny kunnskap (Furseth og Everett, 2012, s. 128), og det er derfor viktig at dataen forskningsmetoden samler inn er relevante for å belyse problemstillingen. Med andre ord, må metoden ha en logisk sammenheng med formålet med studien og den konkrete problemstillingen.

I denne studien ønsket jeg å studere hvordan den digitale undervisningsperioden våren 2020 påvirket muntlighetsopplæringen i norskfaget. Med tanke på at dette er et fenomen som hører fortiden til og av den grunn ikke kan observeres direkte, er derfor min tilgang til temaet gjennom å snakke med personer som selv opplevde denne perioden. Monica Dalen (2011, s. 15) understreker at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I denne studien ønsket jeg å gå i dybden heller enn i bredden (Jacobsen, 2015, s. 64), og så derfor en kvalitativ tilnærming til problemstillingen som mest hensiktsmessig, fremfor en kvantitativ. Den tidligere forskningen som er gjennomført på dette feltet består i hovedsak av kvantitative spørreundersøkelser, og det er derfor behov for undersøkelser som går mer i dybden. På bakgrunn av dette ønsker jeg, gjennom kvalitative forskningsintervju med fire norsklærere som underviste i norsk på 10. trinn våren 2020, å danne en bredere forståelse for hvordan den digitale rammen rundt norskfaget påvirket muntlighetsopplæringen. I tillegg

samlet jeg inn konkrete undervisningsopplegg lærerne brukte under den digitale undervisningsperioden, som utgjør sekundærmaterialet i denne studien.

Sigmund Grønmo (2016, s. 145) skriver at en viktig forskjell mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser er at kvalitativ forskning preges av større fleksibilitet. Med tanke på at det ikke finnes mye forskning og kunnskap om det fenomenet denne studien har som mål å undersøke, så jeg fleksibilitet i tilnærmingen som helt sentralt fordi jeg ikke hadde noen forutsetninger for å danne hypoteser om hva jeg kom til å finne. Kvalitativ tilnærming tillot meg derfor å være åpen for alle mulige funn og tilpasse prosjektet deretter.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 289) skriver at en ulempe ved valg av kvalitative metoder er at det er for få intervjupersoner til at funnene og resultatene kan generaliseres til andre personer, kontekster og situasjoner. På bakgrunn av dette vil konklusjonene som trekkes i denne studien kun gjelde for informantene som deltok. Det har dog aldri vært et overordnet mål for meg å generalisere resultatene til å gjelde for alle norsklærere som underviste i norsk på 10. trinn våren 2020.

3.2 Utvalg

Utvalget til denne studien består av fire norsklærere som alle underviste i norsk på 10. trinn våren 2020. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på utvalgsriteriene jeg definerte, samt hvordan informantene ble rekruttert. Avslutningsvis presenterer jeg studiens endelige utvalg.

3.2.1 Utvalgsriterier

Anne Ryen (2002, s. 87) fremlegger at et viktig prinsipp i utvelgelsen av informanter, er å gå til de personene man antar sitter inne med mye informasjon, og som vil bidra mest til å svare på studiens problemstilling. Mitt utgangspunkt var at nedstengingsperioden våren 2020 var noe alle norsklærere på alle trinn opplevde, og at alle norsklærere dermed potensielt hadde nyttig informasjon å tilbringe studien. Allikevel ønsket jeg, av hensyn til oppgavens omfang, å innskrenke populasjonen noe, og bestemte meg for å fokusere på norsklærere som underviste på 10. trinn skoleåret 2019/2020. Med tanke på at dette fortsatt er en stor populasjon, definerte jeg noen utvalgsriterier hvor målet var å sikre størst mulig variasjonsbredde.

Jacobsen (2015, s. 181) skriver at variasjonsbredde i utvalget kan bidra med ulike innfallsvinkler til fenomenet som undersøkes, noe som igjen vil være med å berike studien. Et overordnet kriterium var at lærerne måtte ha erfaring med digital norskundervisning våren 2020. Videre ønsket jeg å intervjuer relativt erfarne lærere som hadde god undervisningserfaring i norskfaget og som kjente læreplanen i norsk godt. Bakgrunnen for dette kriteriet var å sikre at lærerne hadde et godt grunnlag for å vurdere hvilke muligheter og utfordringer den digitale undervisningsrammen rundt norskfaget innebar. I forlengelsen av dette ønsket jeg også størst mulig spredning i informantenes alder, for å se om, og eventuelt i hvilken grad, dette hadde noen betydning for hvordan de gjennomførte digital undervisning. Et siste kriterium jeg definerte var at lærerne arbeidet på ulike skoler med noe geografisk spredning, slik at ikke bare én skole fra én kommune var representert. Hovedformålet med å etterstrebe en slik variasjon i utvalget var for å sikre ulike perspektiver og tanker på problemstillingen og dermed en større bredde i datamaterialet, men også for å oppnå en viss representativitet i konklusjonene (Maxwell, 2013, s. 98).

3.2.2 Rekrutteringsfasen

Informantene i denne studien er rekruttert både gjennom eget nettverk, og ved at jeg sendte informasjonsskriv om prosjektet til ulike ungdomsskoler. Med tanke på at jeg ikke hadde informasjon om hvilke norsklærere som underviste i norsk på 10. trinn våren 2020 og derfor ikke kunne ta direkte kontakt med lærerne, sendte jeg informasjonsskrivet til avdelingsleder eller fagansvarlig på skolen og forespurte om de kunne sette meg i kontakt med aktuelle lærere. Nettopp fordi jeg ikke kunne ta kontakt med lærerne direkte, ble rekrutteringsfasen en krevende prosess preget av mye venting. Jeg fikk tilbakemelding fra seks norsklærere, der jeg til slutt valgte de fire som gav en størst mulig variasjonsbredde. Informantene er derfor rekruttert gjennom en ikke-tilfeldig, formålstjenlig utvalgsprosedyre, også kalt purposive sampling (Cohen, Manion, Morrison & Bell, 2011, s. 156), hvor jeg håndplukket informantene basert på egenskaper eller karakteristikk jeg ønsket i utvalget. En slik formålsoverordnet utvalgsprosedyre tar utgangspunkt i problemstillingen og formålet med studien, og styres av hva slags informasjon vi ønsker å få (Jacobsen, 2015, s. 181). Kvale og Brinkman (2015, s. 148) skriver at innslag av ny kunnskap minker når antallet informanter når et visst punkt, og jeg vurderte det dit hen at jeg med fire informanter ville nå et metningspunkt av ny informasjon.

3.2.3 Presentasjon av informanter

Det endelige utvalget for studien er fire norsklærere som alle underviste i norsk på 10. trinn under nedstengingsperioden våren 2020 (jf. tabell 1). I denne oppgaven er informantene anonymisert med fiktive navn, for å ivareta deres identitet: Julie, Marius, David og Ida. Det er en god spredning både i lærernes alder og deres erfaring som lærere, og de skal derfor ha et godt grunnlag for å vurdere vanlig klasseromsundervisning i norskfaget opp mot den digitale undervisningen. Lærerne representerer fire ulike ungdomsskoler. David og Ida jobber på to ulike byskoler, mens Julie og Marius jobber på to ulike distriktskoler. Slik tabellen viser, varierer det hvilken kommunikasjonsplattform lærerne brukte i den digitale undervisningen. Når det kommer til vurderingen av egen digital kompetanse mener Julie, Marius og Ida at de har en helt ok kompetanse. David vurderer egen PfdK som bedre enn mange andre når han sammenligner det med lærere generelt.

Tabell 1

Presentasjon av informanter

Fiktivt navn	Alder	Erfaring i skolen	Digital plattform	Vurdering av egen PfdK
Julie	44	19 år	Google classroom	«midt på treet»
Marius	67	42 år	Its Learning, Zoom	«akkurat sånn passe»
David	32	6,5 år	Teams, Showbie	«bedre enn mange andre»
Ida	50	25 år	Its learning, Teams	«5 på en skala fra 1-10»

3.3 Semistrukturert forskningsintervju

Denne studien søker å danne en forståelse for hvordan norsklærere opplevde en digital norskundervisning på 10. trinn under nedstengingsperioden våren 2020. Jeg har med andre ord vært opptatt av informantenes egne erfaringer, tanker og følelser knyttet til temaet, noe som gjør et kvalitativt intervju til en godt egnet metode (Dalen, 2011, s. 13). Kvale & Brinkmann (2015) kaller dette *et kvalitativt livsverdenintervju* fordi det gir «privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen» (s. 47). Jeg valgte å gjennomføre individuelle semistrukturerte dybdeintervjuer med informantene, som utgjør denne studiens primærdata.

Et semistrukturert intervju er en planlagt og fleksibel samtale som søker å danne en forståelse av intervjupersonens livsverden knyttet til det fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 235). Den semistrukturerte intervjuformen er fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt på forhånd, samtidig som det også er åpent for å følge opp andre temaer eller momenter som kan dukke opp underveis i intervjuet (Dalen, 2011, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Med tanke på at jeg på forhånd ikke hadde mye kunnskaper om fenomenet jeg ønsket å undersøke, så jeg en semistrukturert intervjuform som mest hensiktsmessig fordi jeg antok at det kunne dukke opp temaer underveis i intervjuet som det var interessant å følge opp videre.

3.3.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2). Spørsmålene ble utarbeidet for å dekke områdene som problemstillingen og forskningsspørsmålene for studien rammer inn (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 122), og på den måten sikre at jeg fikk svar på det jeg trengte for å kunne svare på studiens problemstilling.

Rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden følger det Dalen (2011, s. 30) kaller «traktprinsippet». For en myk start på intervjuet, innledet jeg med noen bakgrunnsspørsmål der jeg søkte svar på blant annet informantens alder, utdanning, og erfaring i skolen. Derfra flyttet jeg fokuset over på hvordan de opplevde den digitale undervisningen under nedstengingsperioden generelt, før fokuset ble snevret enda mer inn mot muntlige ferdigheter og muntlighetsopplæringen. Her ble lærerne spurt om hvordan de legger opp undervisningen vanligvis, og hvordan de gjorde det i den digitale undervisningen, for å på den måten avdekke hvordan og i hvilken grad de måtte omorganisere muntlighetsopplæringen. Å se lærernes muntlighetsopplæring i vanlig fysisk undervisning opp mot hvordan de løste dette under den digitale undervisningen, var et overordnet mål for intervjuet og spørsmålene i intervjuguiden har dermed en tydelig og klar struktur. Flere av spørsmålene i intervjuguiden er det Grønmo (2016, s. 199) kaller retrospektive spørsmål, som søker svar på noe som skjedde en stund tilbake i tid. Avslutningsvis i intervjuguiden åpnet jeg opp for noen refleksjonsspørsmål knyttet til muligheter og utfordringer i en digital undervisning generelt. Intervjuguiden ble utarbeidet med en tydelig struktur, for på den måten å gjøre bearbeidingen og analyseringen av datamaterialet mer oversiktlig.

3.3.2 Pilotering

Når en intervjuguide er ferdigutviklet, bør man gjennomføre et testintervju, en såkalt pilotering, for å se om spørsmålene egner seg (Dalen, 2011, s. 30). Et slikt testintervju gir også verdifull erfaring i forskerrollen. For å på best mulig måte sikre at spørsmålene i intervjuguiden var forståelige og presise og innhentet nødvendig informasjon for å svare på problemstillingen, ble intervjuguiden pilotert i to omganger. Først på en medstudent, og deretter på en erfaren norsklærer som underviste i norsk på 9. trinn våren 2020. Mellom hver omgang ble spørsmålene revidert i tråd med de tilbakemeldingene jeg fikk fra testinformantene, slik at jeg til slutt følte meg trygg på at spørsmålene innhentet den informasjonen jeg trengte. I tillegg fikk jeg også god erfaring i forskerrollen, som jeg dro nytte av videre inn i datainnsamlingsprosessen.

3.3.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Grønmo (2016, s. 299) skriver at en utfordring med retrospektive spørsmål, er at det kan være vanskelig for informantene å huske hvordan forholdene egentlig var. Med tanke på at flere av mine spørsmål søkte svar på ulike sider av lærernes digitale undervisningspraksis under nedstengingsperioden våren 2020, kunne jeg ikke gå ut i fra at lærerne husket detaljer. Av den grunn tok jeg kontakt med lærerne i forkant av intervjuet, og informerte om hvilke temaer de kom til å få spørsmål om. Jeg oppfordret de også til å se gjennom undervisningsopplegg og planer fra den perioden.

Larsen (2017, s. 98) skriver at intervjuet bør gjennomføres på et sted der informanten føler seg trygg og avslappet. Av den grunn fikk lærerne selv bestemme tid og sted for intervjuet, for å sikre at de følte seg komfortabel i intervjusituasjonen. Det eneste kriteriet jeg satte for gjennomføringen av intervjuet, var at det måtte skje på et sted der vi kunne sitte uforstyrret. På grunn av den pågående smittesituasjonen i samfunnet, åpnet jeg for muligheten for å gjennomføre intervjuene digitalt, men med litt planlegging ble alle intervjuene gjennomført fysisk. Tre av intervjuene ble gjennomført på lærernes skoler, mens ett intervju ble gjennomført på en uforstyrret innendørs arena utenfor skolen. Tabell 2 på neste side viser en oversikt over når intervjuene ble gjennomført, samt varigheten av hvert intervju. Jeg tok opptak av intervjuene gjennom en diktafonapp på telefonen som er koblet opp mot Universitetet i Oslo sine servere for trygg lagring.

Under intervjuene var jeg veldig bevisst på det Larsen (2017, s. 103) kaller intervju-effekten, eller kontrolleffekten. Jeg ønsket ikke at jeg som forsker skulle påvirke informantens svar, eller at informanten skulle oppleve at det fantes et «riktig» svar på spørsmålene jeg stilte. Jeg opplever dog at jeg langt på vei unngikk dette ved at jeg i spørsmålene jeg hadde utarbeidet la vekt på at det var informantenes meninger og erfaringer jeg var interessert i. På denne måten la jeg heller ikke opp til at det fantes et allerede etablert svar.

Når intervjuene var gjennomført, var neste steg i prosessen å transkribere de. Å transkribere innebærer å oversette fra talespråk til skriftspråk, og er viktig for å gjøre intervjusamtalen bedre egnet for påfølgende analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Dette arbeidet er ikke ukomplisert, og forskeren blir stilt ovenfor en rekke valg som den må ta stilling til. For det første var jeg opptatt av innholdet i det informantene fortalte, og så det derfor som mest hensiktsmessig å transkribere ordrett heller enn lydrett. Dette innebærer at for eksempel overlappende tale og intonasjon ikke er markert, fordi det ikke er relevant for formålet med studien. Tenkepauser som «ehh» og «hmm» er markert, men er erstattet med [...] i denne oppgaven. Med tanke på at to av informantene snakker dialekt, måtte jeg også ta stilling til om jeg skulle transkribere dialekt eller omforme til bokmål. For å unngå eventuelle misforståelser valgte jeg å transkribere alle intervjuene på bokmål. Intervjuene presenteres ikke i sin helhet i denne oppgaven, men refereres til ved bruk av sitater. Tabell 2 viser antall transkriberte sider per intervju.

Tabell 2

Oversikt over datamaterialet

Navn	Dato for intervjuet	Lengde på intervju	Antall transkriberte sider
Ida	10.10.2020	63 minutter	14
David	05.11.2020	33 minutter	7
Marius	30.11.2020	35 minutter	8
Julie	01.12.2020	40 minutter	9
Totalt antall transkriberte sider:			38

3.4 Dokumentundersøkelse

Med tanke på at fenomenet jeg forsker på hører fortiden til og jeg derfor ikke selv kan observere den digitale undervisningen våren 2020, er jeg avhengig av at lærerinformantene

husker denne perioden godt og er i stand til å gi en nokså detaljert beskrivelse av hvordan de opplevde undervisningen. Av den grunn så jeg at det kunne vært interessant å samle inn undervisningsopplegg lærerne brukte i den digitale undervisningen, for å ha noen konkrete eksempler på hva de faktisk gjorde denne perioden. Jacobsen (2015, s. 170) skriver at slike dokumenter skiller seg fra intervjuer ved at de sier noe om hva mennesker faktisk har gjort, og av den grunn anser jeg dette som et verdifullt sekundærmateriale til denne studien. På denne måten bærer de metodiske valgene preg av en metodetriangulering, noe som bidrar med ulike perspektiver og synsvinkler til fenomenet som undersøkes (Maxwell, 2013, s. 128).

Lærerne ble forespurt om å sende eksempler på undervisningsopplegg de brukte i den digitale undervisningen i etterkant av intervjuene. Tre av informantene sendte tilbake undervisningsopplegg, mens den siste informanten, Marius, ikke hadde dette materialet tilgjengelig siden han ikke lengre arbeidet ved skolen. Av hensyn til studiens reliabilitet besluttet jeg at det var bedre å ikke ha eksempel på undervisningsopplegg av han, heller enn at han forsøkte å utarbeide et opplegg basert på hukommelsen. Kriteriene jeg satte for undervisningsoppleggene var at de for det første var fra den digitale undervisningsperioden våren 2020, for det andre måtte de være fra undervisning i norskfaget, og at de for det tredje omhandlet et muntlig tema og at muntlige arbeidsformer var representert. Avstanden mellom den digitale undervisningsperioden våren 2020 og tidspunktet lærerne ble spurt om å sende undervisningsopplegg viste seg igjen å bli en utfordring, da én av lærerne, David, ikke lengre hadde materialet tilgjengelig. Av den grunn åpnet jeg for at oppleggene kunne være fra høsten 2020, så fremt de var gjennomført i digital undervisning. Jacobsen (2015, s. 171) skriver at et grunnleggende spørsmål knyttet til dokumentundersøkelser, er i hvilken grad vi kan stole på kildene eller de som faktisk har produsert dokumentet. I mitt tilfelle er det informantene selv som har produsert dokumentene, noe som styrker troverdigheten. Undervisningsoppleggene informantene sendte presenteres i tabell 3 på neste side, men er også lagt ved som vedlegg avslutningsvis i denne oppgaven (vedlegg 4, 5, 6 og 7).

Tabell 3*Oversikt over undervisningsopplegg*

Lærer	Antall undervisningsopplegg	Beskrivelse av undervisningsopplegg
Julie	1	Elevene skal lese en novelle og gjøre tilhørende oppgaver skriftlig. Deretter skal elevene med innlevelse spille inn en lydfil hvor de leser et utdrag fra novellen. Utdraget er valgt av lærer og er minst én side langt.
Marius	0	
David	1	Elevene skal lage en presentasjon av en selvvalgt norsk dialekt. Presentasjonen må inneholde både en teoretisk beskrivelse av dialekten, med utgangspunkt i målmerker, samt et opptak av dialekten. Elevene velger selv om de vil jobbe individuelt eller i par, men anbefales å jobbe individuelt. Presentasjonene vurderes med karakter i norsk muntlig.
Ida	2	1. Elevene skal lese ferdig en selvvalgt påbegynt roman, som de deretter skal lage en presentasjon om. Elevene blir anbefalt å lage en Powerpoint-presentasjon og deretter legge inn et lydopptak hvor de presenterer boken. 2. Elevene skal arbeide i grupper og presentere dialekten til en person de velger selv. Presentasjonen skal inneholde kjennetegn på dialekten, forklaring av dens målmerker samt et muntlig eller skriftlig eksempel på dialekten. I tillegg må elevene også kunne plassere dialekten på et kart. Presentasjonen skal bestå av en powerpoint-presentasjon samt en lydfil av at de presenterer. Elevene velger selv hvem på gruppen som presenterer.

3.5 Dataanalyse

Analyse av data innebærer å finne tendenser og avdekke typiske mønstre i datamaterialet (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015; Larsen, 2017). Datamaterialet i denne studien er analysert ved en kvalitativ innholdsanalyse, som er en analysemetode hvor innholdet i tekstdata tolkes gjennom systematisk klassifisering ved koding og identifisering av mønstre og temaer (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Siden datamaterialet i kvalitative studier ofte er både omfattende og uoversiktlig, er det derfor nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet for å få oversikt over sentrale og viktige tendenser (Grønmo, 2016, s. 266).

3.5.1 Koding av datamaterialet

Samlet utgjorde de transkriberte intervjuene 38 A4-sider. For å bli kjent med innholdet i datamaterialet, var første steg i analyseprosessen å lese intervjuene i sin helhet flere ganger. Med en hermeneutisk tilnærming til analyse, vil forståelsen utvikles ved at man veksler mellom deler og helhet (Jacobsen, 2015), og det neste steget i analysearbeidet var derfor å kode datamaterialet, og dermed redusere teksten til mindre deler. Koding innebærer å finne stikkord som beskriver et større utsnitt av teksten, og samtidig redusere datamengden ved å luke ut data som ikke er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Grønmo, 2016, s. 267; Larsen, 2017, s. 114). Jeg begynte med det Grønmo (2016) kaller åpen koding, ved at jeg valgte koder basert på de empiriske dataene jeg hadde foran meg. Temaene jeg valgte å fokusere på i intervjuguiden, som tok utgangspunkt i den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble også ledende i dette arbeidet. Kodene ble dermed utviklet dels induktivt, ved at de tok utgangspunkt i det empiriske materialet, og dels deduktivt med utgangspunkt i anerkjente begreper og teorier på feltet (Grønmo, 2016, s. 267). Analysen av datamaterialet er dermed delvis konvensjonell og delvis teoridrevet (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 130).

3.5.2 Analytisk rammeverk

Datamaterialet er strukturert i tre hovedkategorier, i tråd med forskningsspørsmålene: *forståelse av den muntlige ferdigheten, organisering og gjennomføring av muntlige aktiviteter, og vurdering av muntlig kompetanse* (som fremstilt i tabell 4 på neste side). Som tidligere nevnt, var jeg i intervjuene opptatt av å se lærernes vanlige klasseromsundervisning opp mot den digitale undervisningen, for å på den måten kunne vurdere hvilken påvirkning digital undervisning har på opplæringen av den muntlige ferdigheten i norskfaget. Dette ble utgangspunktet for underkategoriene. Studiens sekundærdata, undervisningsoppleggene, knytter seg særlig til den andre kategorien, *organisering og gjennomføring av muntlige aktiviteter*.

Tabell 4*Oversikt over analysekategorier*

Hovedkategori	Underkategori
Forståelse av den muntlige ferdigheten	Muntlig kommunikasjon
	Muntlighet som ferdighet i norskfaget
Organisering og gjennomføring av muntlige aktiviteter	Organisering av aktiviteter i klasseromsundervisning
	Organisering av aktiviteter i digital undervisning
	Muligheter i digital undervisning
	Utfordringer i digital undervisning
Vurdering av muntlig kompetanse	Muntlighetsvurdering i klasseromsundervisning
	Muntlighetsvurdering i digital undervisning
	Muligheter i digital undervisning
	Utfordringer i digital undervisning

Kategorien *forståelse av den muntlige ferdigheten* belyser hvordan lærerne forstår ferdigheten i norskfaget, og hva de legger vekt på i opplæringen av den. Dette er helt sentralt, fordi lærernes forståelse for den muntlige ferdigheten i norskfaget, har stor betydning for hva de fokuserer på i undervisningen, og hvordan de organiserer opplæringen av den.

Den neste kategorien, *organisering og gjennomføring av muntlige aktiviteter*, dreier seg om hvordan lærerne organiserer opplæringen i ferdigheten, og hvilke aktiviteter de legger opp til i undervisningen. Denne kategorien er videre delt inn i underkategoriene «organisering og aktiviteter i klasseromsundervisning» og «organisering og aktiviteter i digital undervisning» for å synliggjøre hvilke endringer lærerne måtte gjøre da undervisningen ble digital. Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen, og de empiriske dataene, ble det også lagt til to underkategorier til for å få frem muligheter og utfordringer i den digitale undervisningen. Studiens sekundærdata er undervisningsopplegg som lærerne brukte under den digitale undervisningsperioden, og det er under denne kategorien disse dataene primært vil trekkes inn.

Den siste kategorien *vurdering av muntlig kompetanse* handler om hvordan lærerne vurderer elevenes muntlige kompetanse, og hva de vektlegger i vurderingen av ferdigheten. Slik analysen vil vise gjennomførte lærerne få muntlige vurderingssituasjoner under den digitale

undervisningsperioden. Allikevel er dette en spesielt relevant kategori med tanke på at lærerne våren 2020 skulle sette standpunkt karakter i norsk muntlig på 10. trinn. Med utgangspunkt i datamaterialet, dekker denne kategorien både konkrete vurderingssituasjoner, samt lærernes respons- og tilbakemeldingspraksis. Denne kategorien ble også tillagt underkategoriene «muntlighetsvurdering i klasseromsundervisning» og «muntlighetsvurdering i digital undervisning», for å avdekke endringer lærerne måtte gjøre når undervisningen ble digital. I tillegg ble muligheter og utfordringer i digital undervisning lagt til som to underkategorier, for å synliggjøre hvordan lærerne opplevde arbeidet med vurdering av muntlighet i digital undervisning.

3.6 Kvalitet i forskningsprosjektet

Et viktig krav i et forskningsarbeid, er refleksivitet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Dette innebærer å reflektere åpent om både styrker og svakheter rundt måten informasjon er samlet inn på og videre behandlet. Dette er viktig for at andre skal kunne se hvilke vurderinger og valg forskeren har tatt gjennom hele forskningsarbeidet, noe som er helt sentralt for at studien, og forskeren, fremstår som troverdig. I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for denne studiens kvalitet, med utgangspunkt i begrepene validitet og reliabilitet.

3.6.1 Validitet

Validitet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten på en god måte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 232). Validitet knytter seg dermed til forskningens troverdighet, og det vil i et hvert forskningsarbeid finnes elementer som både styrker og svekker troverdigheten (Johnson, 2013, s. 299). Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over hvilke begrensninger som finnes i egen forskning, og forsøker å eliminere elementer som kan bidra til å svekke troverdigheten til forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). Maxwell (2013, s. 124) skriver at det er særlig to validitetstrusler som gjør seg gjeldende i kvalitative undersøkelser; *researcher bias* og *reactivity*.

Researcher bias handler om forskerens forutinntatte meninger og kunnskaper om temaet som studeres, og at dette kan påvirke de konklusjonene som trekkes (Maxwell, 2013, s. 124; Johnson, 2013, s. 299). Det er viktig at forskeren ikke er selektiv i møtet med datamaterialet, men er åpen for funn som kanskje står i strid med det den forventer, eller ønsker, å finne.

Fenomenet som studeres i denne studien, er nytt og det finnes dermed ikke mye tidligere forskning. Av den grunn hadde jeg begrensede kunnskaper om temaet på forhånd, og heller ingen forutinntatte forventninger om hva jeg kom til, og ønsket, å finne. Allikevel var jeg gjennom hele prosessen bevisst på hvordan jeg som forsker kunne gi skjevheter i funnene.

Den andre trusselen, *reactivity*, handler om forskerens påvirkning på informantene og omgivelsene, og gjør seg spesielt gjeldende i en intervjusituasjon hvor alt informanten sier er påvirket av intervjueren og intervjusituasjonen (Maxwell, 2013, s. 124). Dette kalles også intervju-effekten (Larsen, 2017, s.103), og i intervjuene gjorde jeg noen grep for å minimere min påvirkning på informantene (jf. 3.3.3). For det første var jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden opptatt av at spørsmålene ikke skulle være ledende, men heller fokusere på informantenes egne opplevelser og erfaringer knyttet til tema. Dette informerte jeg også om innledningsvis i intervjuene, slik at informantene skulle føle at det ikke fantes et riktig eller feil svar på spørsmålene. Til tross for dette vil det være umulig å fjerne min innflytelse på informantene, og det viktigste er derfor å reflektere over hvordan min innflytelse kan påvirke analysen og konklusjonene som trekkes (Maxwell, 2013, s. 125).

Den ytre validiteten i en studie sier noe om i hvilken grad funnene kan overføres, eller generaliseres, til andre personer, situasjoner og kontekster, som ikke er studert (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238). Siden utvalget i kvalitative studier ofte er små, er det ikke et overordnet mål å kunne generalisere funnene. På bakgrunn av dette kan den ytre validiteten i kvalitative studier ofte være en svakhet (Johnson, 2013, s. 305). I denne studien er utvalget for lite til at jeg kan generalisere funnene til å gjelde for alle norsklærere som underviste på 10. trinn våren 2020. Allikevel gjorde jeg noen grep for å sikre en viss representativitet i utvalget, som kan bidra til å styrke den ytre validiteten, blant annet ved at jeg forsøkte å oppnå en viss variasjonsbredde (jf. 3.2.1).

3.6.2 Reliabilitet

En studies reliabilitet, eller pålitelighet, handler om i hvor stor grad man kan stole på de funnene som er produsert gjennom forskningsprosjektet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222), og i hvilken grad det er mulig for andre forskere å reprodusere disse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Med tanke på at forskeren i kvalitative studier er sitt eget forskningsinstrument, og at forskerrollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle

situasjonen undersøkelsen gjennomføres i (Dalen, 2011, s. 96), vil det være vanskelig for en annen forsker å reprodusere funnene på et senere tidspunkt. Av den grunn er ikke kravet om reliabilitet like hensiktsmessig i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2016, s. 231). I stedet knyttes reliabiliteten i kvalitative studier til forskerens transparens i fremstillingen av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen (s. 232).

En fallgrube knyttet til denne studiens reliabilitet som jeg så tidlig i prosjektet, var at intervjuguiden la opp til flere retrospektive spørsmål og at informantene ville bli spurt om konkrete hendelser og opplevelser som skjedde seks måneder tidligere. Selv om den digitale hjemmeundervisningen snudde opp ned på tilværelsen og dermed kanskje ikke er noe man glemmer med det første, kunne jeg ikke gå ut i fra eller forvente at lærerne husket detaljer – som flere av mine spørsmål la opp til. For å sikre at lærerne greide å svare på de spørsmålene jeg hadde, informerte jeg lærerne grundig om hva som ville bli tema under intervjuet og oppfordret de til å se gjennom undervisningsopplegg og planer fra den perioden. Gjennom dette forarbeidet opplever jeg at alle informantene stilte forberedt til intervjuet og dermed svarte godt på spørsmålene jeg stilte. Ved de få anledningene lærerne ikke husket, var det som svar på mine oppfølgingsspørsmål, ikke de planlagte spørsmålene i intervjuguiden. På denne måten opplever jeg at funnene er pålitelige i den konteksten de er fremkommet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276).

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier for å sikre at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2015, s. 28). De forskningsetiske prinsippene bør ivaretas før forskningen begynner, underveis i forskningsprosessen og til slutt når avhandlingen skal skrives (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 246). Dette innebærer at forskeren må være bevisst sitt ansvar både overfor forskningsdeltakerne og selve undersøkelsen, og hele tiden være i stand til å reflektere over sine valg. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har ivaretatt de etiske aspektene ved dette forskningsprosjektet, med utgangspunkt i de fire retningslinjene som Kvale og Brinkman (2015) fremhever: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Et grunnleggende prinsipp er at all deltakelse i forskning skal bygge på samtykke som er gitt på et fritt, forstått, og informert grunnlag (Befring, 2015, s. 31; Kvale & Brinkmann, 2015, s.

104). Det er mitt ansvar som forskningsansvarlig ikke bare å informere om prosjektet, men også sikre at informanten forstår hva det vil innebære for dem å samtykke til å delta. I forkant av prosjektet utarbeidet jeg et informasjonsskriv (vedlegg 1), som ble sendt til alle informantene. I dette skrivet informerte jeg om formålet med prosjektet, hva deltakelse ville innebære, hvem som vil ha tilgang til datamaterialet, samt hvilke rettigheter informantene har. Før intervjuene begynte gikk jeg også gjennom dette muntlig med informantene for å sikre at informasjonen var forstått. Deretter signerte informantene under på at de hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, og at de samtykket til å delta.

Det neste prinsippet, konfidensialitet, innebærer en enighet med informantene om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av informantenes deltakelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106), og er viktig i enhver studie som behandler personopplysninger. Siden jeg i denne studien samlet inn personopplysninger, meldte jeg prosjektet inn til *Norsk senter for Forskningsdata* (NSD), som stiller strenge krav til hvordan et forskningsprosjekt skal gjennomføres. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (vedlegg 1), samt intervjuguiden (vedlegg 2) ble sendt inn til, og godkjent av NSD 17.07.2020 (vedlegg 3), før jeg begynte rekrutteringen av informanter. Etter hvert som personopplysninger og datamateriale har blitt samlet inn, har de blitt oppbevart i tråd med NSD sine retningslinjer for trygg oppbevaring. Samtykkeskjemaene ble låst inn på et sikkert sted, og vil makuleres når prosjektet er avsluttet. I transkripsjonene og i denne avhandlingen er informantene anonymisert ved fiktive navn, og lydopptakene fra intervjuene ble slettet etter at de var transkribert.

Det tredje forskningsetiske prinsippet, er hvilke konsekvenser deltakelse i et prosjekt vil innebære for informantene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) sier at det skal være flere fordeler enn ulemper for informantene å delta i prosjektet. I min studie innebærer ikke deltakelse noen direkte konsekvenser for lærerne. Deres anonymitet er opprettholdt gjennom hele forskningsprosessen, og deltakelsen får ingen følger for deres videre yrkesutøvelse. Basert på samtaler med informantene rett etter intervjuet, fikk jeg tilbakemeldinger om at de opplevde samtalen og spørsmålene som svært interessante, og at de satte pris på å bli «tvunget» til å reflektere over hvordan de gjennomførte den digitale undervisningen, og hvilken verdi som kan ligge i en digital norskundervisning. På bakgrunn av dette, påstår jeg at deltakelse i dette prosjektet har resultert i flere fordeler enn konsekvenser for lærerne.

Gjennom hele forskningsprosjektet, er det viktig at forskeren reflekterer over sin rolle i forskningen. I kvalitative undersøkelser er forskeren det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap, og forskerens integritet er en avgjørende faktor (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Forskeren må utøve ansvarlighet overfor forskningsdeltakerne, selve undersøkelsen, og også overfor seg selv (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 246). I møte med informantene var det viktig for meg å legge vekt på verdien av deres personlige erfaringer og opplevelser knyttet til den digitale norskundervisningen, og å vise respekt for det de fortalte. Med tanke på at tema for intervjuet ikke var noe jeg selv hadde erfart eller vært gjennom, møtte jeg informantene med en særlig interesse for, og nysgjerrighet til, det de fortalte.

4. Analyse

I denne delen skal jeg presentere analysen av datamaterialet. Analysekapittelet er strukturert i tre hoveddeler, som hver skal forsøke å svare på de tre forskningsspørsmålene for studien. Analysen vil i hovedsak presentere funn fra intervjuene, som er mine primærdata, men funn fra undervisningsoppleggene vil også trekkes inn underveis som et supplement til intervjuene. Jf. 3.5.2, er et overordnet mål med analysen å se digital undervisning opp mot vanlig klasseromsundervisning, for på den måten å synliggjøre hvordan digital undervisning påvirker opplæringen i muntlige ferdigheter i norskfaget. Som vist i kapittel 1, kan vi i overordnet del av læreplanverket lese at de grunnleggende ferdighetene må ses i sammenheng med hverandre i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Av den grunn, vil jeg i analysen trekke linjer mellom lærernes muntlighetsopplæring og deres skrive- og leseopplæring der det er relevant, for å synliggjøre hvordan opplæringen i de tre ferdighetene henger sammen.

4.1 Lærernes forståelse av muntlighet i norskfaget

I dette delkapittelet skal jeg presentere de funnene som til sammen svarer på det første forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår lærerne den muntlige ferdigheten i norskfaget?* Lærernes forståelse av den muntlige ferdigheten i norskfaget er relevant, fordi deres forståelse av ferdigheten får direkte betydning for hva de legger vekt på i muntlighetsundervisningen og hvilke vurderingsområder de legger til grunn for karakteren i norsk muntlig. Hovedtendensen er at lærernes forståelse av muntlighet i norskfaget er i tråd med læreplanens beskrivelser, men det varierer allikevel i noen grad hvordan de vektlegger de ulike delkomponentene.

Marius er opptatt av samtalekomponenten i muntlighetsbegrepet, og fremhever samtalen som den viktigste plattformen for muntlighet i norskfaget. For han er det viktig at elevene utvikler god samtalekompetanse, og hans muntlighetsopplæring bærer derfor preg av mye elevdeltakelse, heller enn at han som lærer holder monologiske forelesninger. Han forteller:

Ja, det er alt i fra samtaler som jeg synes er det aller viktigste. Jeg driver sjeldent med sånn forelesninger. Det er samtaleundervisning med elevene, det er en veldig viktig plattform for muntlighet og da gjelder det å få med de som vanligvis bare setter seg rolig og er mest interessert i å lytte.

Hva Marius legger i «samtaleundervisning», om det innebærer praktisk trening i muntlighet hvor samtalen i seg selv er et redskap for læring, eller om det innebærer teoretisk kunnskap

om muntlighet hvor elevene får eksplisitt undervisning i samtalsjangeren, utdyper han ikke videre. På bakgrunn av dette stiller jeg spørsmål ved i hvilken grad elevene får eksplisitt undervisning i muntlighet, og om samtalen i praksis kun brukes som et redskap for videre læring. Videre virker Marius å legge mer vekt på taleaspektet ved samtalen, og selv om det å lytte er en implisitt del av å samtale, nevner han ikke lytteferdigheten som sentralt i arbeidet med muntlighet i norskfaget. I tillegg til samtalen peker han også på foredrag og fremføringer som sentrale muntlige sjangre i vurderingssituasjoner: «Også har vi jo andre arenaer ikke sant, der det er forberedt muntlighet, der de må komme med eller stille med foredrag og framføringer». Dette indikerer at Marius er opptatt av både den forberedte og den spontane talen i arbeidet med muntlighet i norskfaget.

I tråd med Marius, legger også Ida vekt på samtaleaspektet ved muntlighet som viktig i norskfaget. For henne innebærer den muntlige ferdigheten at elevene skal kunne bruke norskfaglig kunnskap til å formidle et faglig innhold i en faglig samtale. Hun legger vekt på at elevene skal kunne bruke fagbegreper, og at samtalen er en sentral muntlig sjanger. I intervjuet uttrykte hun det slik:

Jeg tenker vel at muntlig kommunikasjon først og fremst handler om at elevene skal formidle noe. Hvis jeg tenker norskfaget da så handler det om at elevene skal øve seg på å formidle et faglig innhold, bruke fagbegreper, vise at de kan anvende kunnskapen i norskfaget på ulike områder. [...] Hvis jeg skal utdype muntlighet i norskfaget, så tenker jeg jo kanskje det å delta i en diskusjon eller en faglig samtale, at det er litt den muntligheten i norskfaget, mens kommunikasjon er mer sånn at man har en presentasjon.

Her reflekterer Ida over forskjellen mellom muntlig kommunikasjon og muntlighet i norskfaget, og sier at mens muntlig kommunikasjon handler om formidlingsevne, innebærer muntlighet i norskfaget å formidle et faglig innhold. Hun peker på at det i norskfaget er viktig at elevene viser at de forstår og evner å bruke fagbegreper de har lært. Når elevene skal formidle norskfaglige kunnskaper i en samtale, er Ida også opptatt av at elevene er bevisst på hvem som er mottakeren av budskapet: «[...] at det skal kommuniseres på en måte som er forståelig for en mottaker, at de er bevisst på en mottaker». På samme måte som Marius, nevner heller ikke Ida lytteaspektet ved muntlighet og utdyper ikke i hvilken grad hun legger opp til eksplisitt undervisning og teoretisk kunnskap om muntlighet.

I tråd med Ida, er også Julie opptatt av at muntlighet i norskfaget handler om at elevene skal beherske norskfaglige uttrykk og begreper. Julie har gjennom hele hennes yrkeskarriere vært opptatt av muntlighet, både i norskfaget, men også andre undervisningsfag, fordi hun opplever at muntlighet tradisjonelt har vært forbundet med det å holde individuelle presentasjoner foran læreren og resten av klassen. Videre reflekterer hun: «men hvis man leser læreplanen så er det ganske lite kompetansemål som berører det med å stå i en klasse å snakke, det er egentlig ikke et kompetansemål». Helt konkret om muntlighet i norskfaget, sier hun:

[...] det jeg har kommet fram til da det er jo egentlig det at dem skal kunne vise at de behersker faguttrykk, for eksempel forklarer om en tekst, spenningskurve, alle fagbegrepene der, sjangre og språkhistorie og så videre, hvordan dem klarer å tilpasse stemmen når de leser [...].

Julies refleksjoner virker å dekke norskfaget generelt, ikke bare muntlighetsopplæringen. Hun peker på viktigheten av at elevene innehar og behersker et fagspråk hvor norskfaglige begreper og uttrykk brukes aktivt, noe som er like viktig også når det gjelder skriving. På bakgrunn av at refleksjonene hennes virker å være mer generelle for norskfaget, fremstår det som noe uklart akkurat hva hun legger i muntlighet i norskfaget. Gjennom intervjuet trekker hun frem fagsamtalen, diskusjoner og argumentasjon som viktige sjangre i hennes muntlighetsopplæring, noe som kan antyde at også hun iligger samtalsjangeren stor verdi. Allikevel nevner heller ikke Julie viktigheten av lytteferdigheter i arbeidet med muntlighet, eller i hvilken grad muntligheten primært brukes som et redskap for videre læring eller om det er selve undervisningsemnet. Dette er i tråd med både Marius og Ida.

Dauids svar skiller seg fra de andre lærerne. Han kommenterer ikke eksplisitt hva han ser som innholdet i den muntlige ferdigheten i norskfaget, men legger mer vekt på bruksverdien av god muntlig kompetanse. Han er opptatt av viktigheten av å øve elevene opp til gode muntlige ferdigheter, slik at de er forberedt på deltakelse i samfunnet og livet etter skolen. I intervjuet reflekterer han:

[...] Jeg synes den største måten man kan se det [muntlighet] på, er ved at det er mange elever som kan utdype seg muntlig, men som ikke mestrer det skriftlig. Og på en måte, da ser man at det er ganske mye som bor inni som man klarer å uttrykke på en måte, men ikke nødvendigvis på en annen måte. Så det med muntlighet er jo på en måte en ferdighet, det er så tydelig at det er en ferdighet, det som skiller seg fra skriftlighet og

lesing. Og det å på en måte øve dem opp i gode muntlige ferdigheter ser vi jo at er viktig sånn med tanke på hva som kommer etter skolen, ting går fort med kommunikasjon og så videre.

Selv om Davids svar skiller seg fra de andre lærerne, er likevel hans refleksjoner rundt muntlighet i norskfaget verdifulle. Svaret hans peker i retning norskfagets dannelsesoppdrag, noe som står svært sentralt i LK20 og fremtidens skole. I tillegg ser han muntlighet som en viktig alternativt plattform, slik at elever som kanskje ikke mestrer skriftlige krav, gis mulighet til å vise kunnskaper og kompetanse. Om dette er gjennom forberedt eller spontan tale, fremføringer eller samtaler, sier han ikke noe om, og jeg kan av den grunn i mindre grad sammenligne hans svar med svarene til de andre lærerne. Hva David legger i å «øve dem opp i gode muntlige ferdigheter» fremstår som noe uklart, men det kan i større grad enn de andre lærerne peke i retning av eksplisitt undervisning i muntlighet.

Samlet ser vi at de fire lærerne har en relativt lik forståelse av den muntlige ferdigheten i norskfaget, hvor samtalen fremheves som en viktig plattform for muntlighet. I tillegg er de opptatt av at samtalen må omhandle norskfaglige temaer hvor norskfaglige begreper og uttrykk brukes aktivt, og at det er dette som utgjør muntligheten i norskfaget. Hvorvidt, og eventuelt i hvilken grad, lærerne skiller mellom undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen er det ingen av lærerne som kommenterer eksplisitt. I tillegg peker heller ingen av lærerne på lytting som sentralt i arbeidet med muntlighet. Å lytte er indirekte en del av samtalen, og man kan av den grunn argumentere for at lærerne ser lytting som en sentral del av den muntlige ferdigheten, men det er påfallende at ingen av lærerne helt eksplisitt nevner det som viktig. På bakgrunn av dette tolker jeg lærernes forståelse av den muntlige ferdigheten som relativt smal, sett i lys av læreplanens vektlegging av lytteaspektet. Allikevel er det også interessant at lærerne, uten å ha kjennskap til hverandre, tegner et nokså likt bilde av den muntlige ferdigheten i norskfaget.

4.2 Organisering og gjennomføring av muntlige aktiviteter i digital undervisning

I dette delkapittelet skal jeg presentere de funnene som til sammen svarer på det andre forskningsspørsmålet for studien: *Hvordan organiserer og gjennomfører lærerne muntlige aktiviteter i en digital undervisning?* I følge læreplanen er målet med muntlighetsopplæringen at elevene skal utvikle en kompleks kompetanse, som både innebærer evnen til å lytte og tale i

ulike situasjoner og sjangre. Det er allikevel ulike måter å nå disse målene på, og lærere står relativt fritt i utformingen og organiseringen av muntlighetsopplæringen. Av mitt datamateriale fremgår det at lærerne vektlegger ulike aktiviteter i organiseringen av undervisningen, men det er særlig gruppe- og helklassesamtaler som er de mest fremtredende aktivitetene i vanlig klasseromsundervisning. Dette står i kontrast til den digitale undervisningsperioden, hvor individuelle muntlige aktiviteter dominerte. Hovedtendensen i mitt materiale er at alle lærerne opplevde organiseringen av digital muntlighetsundervisning som utfordrende, men det varierer imidlertid noe mellom lærerne konkret hvor de opplevde at utfordringen lå. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på tre sentrale funn knyttet til organiseringen og gjennomføringen av muntlige aktiviteter i en digital undervisning.

4.2.1 Det tapte fysiske fellesskapet

Et sentralt funn, som fikk direkte konsekvenser for organiseringen og gjennomføringen av muntlige aktiviteter i den digitale undervisningen, er at lærerne opplevde at de mistet fellesskapet og den naturlige dialogen i klassen. Alle lærerne trekker frem det fysiske fellesskapet som grunnleggende for god dialog, engasjement og motivasjon, men når undervisningen ble digital påvirket dette rammen for muntlig interaksjon og samhandling, som er sentrale elementer i norsk muntlig. På bakgrunn av dette fremhever alle fire lærerne dette tapte læringsfellesskapet som svært begrensende i den digitale muntlighetsopplæringen. Uten noen videre kommentar, uttrykte Julie det slik: «Å sitte å kommunisere gjennom en skjerm blir jo litt unaturlig. Så begrensningene i det digitale sier seg vel kanskje litt selv, at vi ikke har de der fysisk sånn hele tiden». Datamaterialet viser at det tapte fellesskapet ikke bare påvirket den digitale muntlighetsundervisningen, men også undervisningen i lesing og skriving.

Marius fremhever verdien av det fysiske møtet med elevene som viktig ikke bare for elevene, men også for han som lærer. Han forteller at han ut i fra disse møtene «tar tempen» på klassen fra dag til dag, og på den måten får informasjon om hvor motiverte og mottagelige elevene er for læring. Å være samlet fysisk kan virke inn på engasjement og motivasjon for muntlig samhandling, noe som igjen er avgjørende for god dialog og samtale. Når undervisningen ble digital, forteller Marius:

Vi er jo litt forskjellig skrudd sammen ikke sant, men jeg synes jo det store med å være lærer er å møte elever face to face og når jeg ikke kunne det lenger da ble det

ganske matt ja. Jeg som lærer synes det var drepene kjedelig, så skulle det ha fortsatt sånn, så skulle jeg ha pensjonert meg før tida hvis jeg ikke tilfeldigvis hadde blitt pensjonist.

En av lærerens mange oppgaver er å motivere elever i skolearbeid, og en viktig forutsetning for å oppnå dette er at læreren selv er engasjert i faget og undervisningen. Når Marius opplevde at tapet av det fysiske møtet med elevene gjorde det «drepene kjedelig», kan man spørre seg i hvilken grad dette fikk konsekvenser for elevene. Om Marius opplevde at det faglige ble kjedelig, eller om han refererer til at han mistet den fysiske kontakten med elevene utdyper han ikke, men det viser allikevel et interessant aspekt ved digital undervisning, hvor den muntlige samhandlingen virker å ha blitt svekket.

Også Ida opplevde at hun mistet fellesskapet og den naturlige dialogen med klassen som helhet i den digitale undervisningen: «Det jeg som lærer er aller mest glad i er den umiddelbare responsen du får, at du står i et klasserom også er det en dialog og mye uformell og taus kommunikasjon som du mister helt når du er digital». I denne sammenheng, reflekterer hun videre om hvilken påvirkning hennes digitale ferdigheter kan ha hatt på denne situasjonen:

Det handler jo kanskje mest om meg, at jeg var litt lite dreven på å for eksempel holde små forelesninger digitalt for elevene. Det kjente jeg at det fikk jeg ikke til. Sånn at kanskje mistet man litt av det engasjementet da eller det å være i klasserommet og prøve å engasjere elevene. Så min formidling og mitt engasjement for faget ble litt borte. Og det tenkte jeg at hvis dette hadde vart lenge så måtte jo jeg på en måte gått ut av den komfortsonen og faktisk stått og holdt noen små innledninger eller små forelesninger, og lagt ut sånn at elevene kunne sett meg, hørt meg. For det merka jeg at jeg klarte ikke helt.

For Ida innebar en forflytning av undervisningen til en digital plattform ikke bare at den uformelle dialogen og kommunikasjonen med elevene forsvant, men også at hun ikke fikk formidlet norskfaget på en slik måte at det engasjerte elevene. Dette fremhevet Ida flere ganger gjennom hele intervjuet, og knyttet det opp mot at hun ikke følte seg trygg nok i sine digitale ferdigheter. Dette er i tråd med det Marius fortalte, og sett i lys av Idas refleksjoner, kan man anta at Marius sin opplevelse av at det ble «drepene kjedelig» også fikk konsekvenser for hans faglige formidling. Med tanke på at denne studien har et utelukkende lærerperspektiv, kan jeg ikke vurdere hvilke følger dette eventuelt fikk for elevenes læring.

Allikevel er det nærliggende å tro at tapet av det fysiske fellesskapet også påvirket elevenes motivasjon og engasjement til muntlig deltakelse.

I likhet med de andre lærerne, verdsetter også David det uformelle møtet med elevene i klasserommet. Dette mistet han da undervisningen ble digital, noe han mener har «både positive og negative sider». Han utdyper:

Man mister den flyten, og man får på en måte ikke den dynamikken som er når man er sammen i klasserommet hele tiden. Men samtidig så vi også at mange elever som ikke ville være muntlig aktiv i timen, var mer aktive bak en skjerm. Om det er en positiv ting, det vet jeg jo ikke. Man ønsker at de skal få det til i begge situasjoner.

Her forteller David at han, på tross av at han mistet den naturlige dynamikken og fellesskapet, opplevde at elever som ikke er muntlig aktive i vanlig klasseromsundervisning, ble mer aktive i den digitale undervisningen. Dette kan indikere at elever opplevde det som tryggere å delta muntlig gjennom en skjerm, men siden denne erfaringen ikke deles av de andre lærerne, må dette sies å være en positiv tendens som kun er individuelt til hans elevgruppe.

Det er tydelig at det å ikke møte elevene hver dag, preget lærerne i den digitale muntlighetsopplæringen. Det fysiske møtet gir en uformell kommunikasjon som er viktig både for det sosiale samspillet og læringsmiljøet, men også for muntlighetsopplæringen og det faglige arbeidet generelt. Tapet av det fysiske møtet og de samhandlingsformene som er knyttet til det fikk ikke bare konsekvenser for den muntlige opplæringen, men også for opplæringen i skriving og lesing. I samtale om skriveopplæringen i den digitale undervisningen trakk Julie igjen inn konsekvensene av å ikke møte elevene fysisk: «Vi mistet den felles introen og gjennomgangen av stoffet, som noen ganger var nødvendig, altså for å sikre en felles forståelse og utgangspunkt». Denne erfaringen deles også av de andre lærerne, deriblant Marius som i intervjuet beskrev det slik: «I fellesskap var det nesten ingen elever som stilte spørsmål når alle var på nett samtidig. De spørsmålene som ble stilt kom gjerne på chatfunksjon utenom, så det kunne like gjerne vært en egen samtale mellom lærer og elev». I tillegg ble lærerne bevisst på at de skriftlige oppgavene de gav elevene i større grad måtte være mer selvgående, nettopp fordi de ikke fikk vært til stede og veilede elevene underveis i arbeidet slik de gjør i klasserommet.

På samme måte fikk det også konsekvenser for leseopplæringen. Julie, David og Marius fortalte at de er avhengige av å lese tekster høyt for elevene når de skal arbeide med tekster i undervisningen. De begrunner dette med at elevene har ulik lesehastighet, og at det dermed er vanskelig å sikre seg at alle elevene faktisk leser teksten på egenhånd. David begrunner denne strategien slik: «[...] fordi jeg vet at tålmodigheten og utholdenheten til mange ikke er så stor at de kommer seg gjennom tekstene på egen hånd». Når lesingen danner utgangspunkt for et videre arbeid, bruker dermed lærerne de felles møtene med elevene til å lese høyt slik at elevene har samme forutsetning i møte med det videre arbeidet. Dette mistet de muligheten til da undervisningen ble digital, og som et resultat fortalte lærerne at elevene leste mindre i den digitale undervisningen.

Med tanke på at lærerne legger såpass stor vekt på det tapte fysiske fellesskapet i den digitale undervisningen og hvilke konsekvenser det fikk, ikke bare for muntlighetsopplæringen, men for den norskfaglige opplæringen generelt, er det et viktig funn å ta med seg. Dette viser at det fysiske fellesskapet skaper en viktig ramme for muntlighetsopplæringen hvor uformell dialog og kommunikasjon spiller en sentral rolle. På denne måten er det sosiale fellesskapet og den uformelle dialogen i klassen helt sentralt i opplæringen, og i et samfunn hvor det tilsynelatende finnes en digital løsning på alt, identifiserer dette funnet et område hvor det digitale ikke nødvendigvis er en god erstatning.

4.2.2 Muntlige aktiviteter i gruppe og helklasse

Et av de mest fremtredende funnene i datamaterialet, er at lærerne opplevde at det var utfordrende å organisere og gjennomføre muntlige aktiviteter i gruppe og helklasse. Gruppediskusjoner og helklassesamtaler er aktiviteter som lærerne forteller at de bruker mye i vanlig fysisk undervisning, men de endrede rammene i den digitale undervisningen gjorde det vanskelig å organisere og gjennomføre dette arbeidet på samme måte. Som et resultat av dette kan elevene ha fått mindre samtaletrening i spesielt spontan muntlighet.

Ida forteller at hun, spesielt i 10. klasse, legger opp til mye muntlig aktivitet i vanlig undervisning. Uformelle diskusjoner, fagsamtaler i mindre grupper og helklassesamtaler, er aktiviteter hun forteller at hun ofte legger opp til i vanlig klasseromsundervisning. Da undervisningen ble digital, opplevde hun at det ble utfordrende å gjennomføre muntlige aktiviteter i grupper og i helklasse: «Den klassesamtalen, fagsamtalen i fellesskap, den

opplevde jeg som utfordrende». Ida utdyper ikke noe videre om akkurat hva som gjorde dette arbeidet utfordrende, men antyder en sammenheng mellom tekniske utfordringer som å få alle til å logge inn samtidig og ustabil nettværk, og at elevene opplevde det som skremmende å snakke gjennom en skjerm: «Det handler nok litt om at noen er litt beskjedene og synes det var skummelt, også er det litt vanskelig når du ikke ser de sånn direkte så kan du på en måte ikke pushe de for mye heller». Ida opplevde at det var vanskelig å finne riktig balansegang mellom å få elever i tale, men samtidig ikke tvinge de langt utenfor komfortsonen når hun ikke hadde elevene fysisk til stede. Med andre ord ga den digitale undervisningsrammen både mindre samtaletrening på helklasse- og gruppenivå, i tillegg til at de også gikk glipp av samtaler som redskap for faglig forståelse og læring. Dette kan knyttes tilbake til det forrige funnet, og det viser hvordan tapet av det fysiske fellesskapet påvirket organiseringen av muntlige aktiviteter.

Utfordringen knyttet til organiseringen og gjennomføringen av muntlige aktiviteter i helklasse i den digitale undervisningen kommer også til syne i Idas to tilsendte undervisningsopplegg, hvor ingen legger opp til helklassesamtaler. I ett av undervisningsoppleggene (vedlegg 7) finner vi dog et eksempel hvor hun har lagt opp til digitalt gruppearbeid. I opplegget blir elevene bedt om å lage en presentasjon av en selvvalgt dialekt som skal spilles inn og leveres som lydfil. Størrelsen på gruppene fremgår ikke av dokumentet, men elevene skal samarbeide via læringsplattformen Teams. Ida skriver i undervisningsopplegget: «Dere må samarbeide via Teams. Den på gruppa som er gullet ut tar kontakt med de andre på gruppa når timen starter». Undervisningsopplegget presiserer ikke om gruppen skal samarbeide muntlig i et Teams-møte eller om samarbeidet kan foregå skriftlig via meldinger, og det fremstår av den grunn som valgfritt hvordan elevene gjennomfører oppgaven. At Ida ikke eksplisitt gir instruksjoner om at gruppearbeidet skal gjennomføres muntlig, kan ha en sammenheng med det hun fortalte i intervjuet, nemlig at hun opplevde organiseringen av muntlige aktiviteter i gruppe som utfordrende.

I likhet med Ida, opplevde også Marius at helklassesamtalen var vanskelig å organisere digitalt. Marius benytter seg ofte av IGP-metoden i undervisningen, hvor han etter individuelt arbeid, legger opp til diskusjoner i mindre grupper for å sikre at han får med seg alle elevene, før han deretter har en helklassesamtale for å sikre en felles forståelse av temaet. På spørsmål om hvordan han organiserte det samme arbeidet digitalt, svarte han:

Ja, det var litt verre da. Vi måtte danne mindre grupper iblant da og snakke med dem spesifikt bare, så jeg hadde en god del undervisning jeg med elever i mindre grupper. Det er viktig da å ha små enheter og få dem i tale. [...] Jeg gjorde noen forsøk på undervisning for hele klasser, men du vet da ble det svarte skjermer rundt omkring og de hang med i ti minutter også begynte elever å falle fra. Det kunne plutselig hende at det var igjen seksti, sytti prosent av elevene og det er det ikke noe veldig god mening i.

Marius fremhever viktigheten av å ha elevene i mindre grupper og, sett i sammenheng med Ida, opplevde han at det var lettere å organisere for gruppearbeid i den digitale undervisningen enn hun gjorde. Helklassesamtalen derimot opplevde han at ikke fungerte i det hele tatt fordi svært få elever deltok. Dette får konsekvenser for elevenes trening i spontan muntlighet om norskfaglige temaer.

I tråd med Marius og Ida, opplevde også David en digital helklassesamtale som lite hensiktsmessig. I intervjuet forteller han at han ofte legger opp til diskusjoner i mindre grupper, før han deretter tar opp temaet i fellesskap: «Jeg er opptatt av at vi får til en diskusjon og holder den gående blant færre elever, også kan vi ta den opp i plenum senere». Dette er i tråd med hvordan Marius vanligvis organiserer undervisningen. David opplevde at det ble vanskelig å organisere dette digitalt, og at han dermed ikke fikk gjort så mye av det som han skulle ønske. I intervjuet fremhever han tekniske utfordringer, som å organisere Teams-møter med elevene og sørge for at alle fikk logget seg inn når de skulle, som avgjørende for at det ble lite muntlige aktiviteter i gruppe og helklasse.

At David ikke gjennomførte mye muntlige aktiviteter i gruppe eller helklasse, bekreftes i hans undervisningsopplegg (vedlegg 5). Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i arbeid med norsk talemål, og som en del av dette skal elevene forberede en muntlig presentasjon om en norsk dialekt. Elevene får muligheten til å jobbe i par eller grupper på tre, men anbefales å jobbe individuelt. I undervisningsopplegget har David presisert: «Dere kan selv velge om dere vil arbeide i par eller individuelt. Du lærer nok mest om du arbeider individuelt». Det må understrekes at denne oppgaven ikke ble gjennomført i den digitale undervisningen våren 2020, men i overgangen fra rødt til gult nivå høsten 2020. Forberedelsene til presentasjonen ble gjennomført mens skolen var på rødt nivå og de hadde digital undervisning, mens selve presentasjonen ble gjennomført fysisk på skolen. At elevene ble anbefalt å arbeide med

presentasjonen individuelt, kan ha en sammenheng med at David opplevde at det var vanskelig å organisere for gruppearbeid i en digital undervisning.

Heller ikke Julie gjennomførte mye muntlige aktiviteter i gruppe eller helklasse under den digitale undervisningen. I vanlig klasseromsundervisning er gruppediskusjoner, helklassesamtaler og fagsamtaler sentrale aktiviteter i hennes muntlighetsopplæring, men i løpet av den perioden den digitale undervisningen varte, var det etter årsplanen fokus på skriving og skriftlig arbeid. Av denne grunn forteller Julie at hun ikke gjennomførte hverken gruppediskusjoner eller helklassesamtaler under den digitale undervisningen. Hun mener dog at det kunne vært gjennomførbart: «Det kunne jeg gjort, men det var liksom ikke det som vi hadde tenkt å gjøre på våren. Men det kunne vi gjort hvis vi hadde hatt debatt som tema, det kunne vi hatt på sånn chat eller meet». At Julie ikke la opp til gruppediskusjoner eller helklassesamtaler, bekreftes også i hennes undervisningsopplegg (vedlegg 4) som legger opp til en individuell oppgave med muntlighet.

Med tanke på læreplanenes fokus på samhandlingsaspektet ved muntlighet, er det interessant at lærerne i svært liten grad fikk gjennomført muntlige aktiviteter i gruppe og helklasse i den digitale undervisningen. Dette innebærer at elevene fikk mindre trening i spontan samtale om faglige temaer, og i å bryte lydturen og ta ordet. Dette kan knyttes til det forrige funnet, at elevene ikke var fysisk til stede, noe som gav både tekniske og pedagogiske utfordringer for lærerne i organiseringen og gjennomføringen av disse muntlige aktivitetene.

4.2.3 Individuelle muntlige aktiviteter

Et neste viktig funn knyttet til organisering av en digital muntlighetsopplæring, er at Ida og David opplevde at det ble lettere å organisere for individuelle muntlige aktiviteter. Med tanke på at lærerne opplevde at det var vanskelig å organisere for muntlige aktiviteter i gruppe og helklasse, bar den digitale undervisningen preg av individuelt arbeid med muntlighet. I vanlig klasseromsundervisning forteller lærerne at individuelle muntlige aktiviteter i hovedsak brukes knyttet til vurderingssituasjoner, og Ida og Marius opplevde faktisk at dette ble lettere å organisere og gjennomføre når undervisningen ble digital.

For Ida er individuelle muntlige aktiviteter ofte knyttet til en vurderingssituasjon i form av en presentasjon eller fagsamtale. Individuelle fagsamtaler gjennomfører hun ved å sette seg på et

eget rom med elevene, mens presentasjoner ofte holdes foran hele, eller noen ganger halve, klassen. Organiseringen og gjennomføringen av dette arbeidet digitalt opplevde hun få utfordringer med, og satt opp mot muntlige aktiviteter i gruppe og helklasse som presentert i 4.2.2, fortalte Ida: «[...] individuelle samtaler, individuell opplæring i muntlig eller den muntlige delen individuelt, synes jeg gikk bedre». Ida forteller videre at hun blant annet opplevde at det fungerte «kjempefint» å gjennomføre muntlige presentasjoner digitalt, ved at elevene filmet seg selv og leverte inn lydfiler. I Idas undervisningsopplegg finner vi et eksempel på en slik aktivitet, hvor elevene skulle spille inn en presentasjon om en bok de hadde jobbet med (vedlegg 6). Dette er instruksjonen elevene fikk:

Denne veka skal du

1. lese ferdig romanen du starta på førre veke.
2. Lage ein film om boka. Dette kan gjerast på mange måter, men det enklaste er kanskje
 - a. å lage ein Power Point-presentasjon
 - b. gjere lydopptak av det du vil seie til presentasjonen (som om du skal ha ein munnleg presentasjon for klassen i klasserommet).

(Undervisningsopplegg Ida (2))

Her ser vi at elevene ved bruk av digitale hjelpemidler skal gjennomføre en presentasjon, som om de skulle holdt den fysisk i klasserommet. Videre i opplegget får elevene en oppskrift på hvordan de skal gjennomføre det rent teknisk. I intervjuet fortalte Ida at hun ble overrasket over hvor bra en slik aktivitet fungerte:

Jeg var veldig skeptisk og tenkte dette kommer ikke til å gå, men det fungerte så bra, det var helt sånn wow hvorfor har jeg ikke gjort dette før? I stedet for at elevene skal stå foran klassen og elevene må sitte å høre på tjue andre ha presentasjoner, så kunne jeg jo nå sitte hjemme på kvelden også kunne jeg se gjennom flere ganger og jeg kunne stoppe og spole.

Det er tydelig at en slik løsning hvor elevene spilte inn presentasjonene sine på lydfil fungerte bra for Ida, og gjorde det lettere å organisere individuelle muntlige aktiviteter i den digitale undervisningen. Det Ida dog ikke reflekterer over er hva elevene mister ved en slik aktivitet. Til tross for at elevene får trening i å presentere et faglig tema, får de derimot lite trening i reell kommunikasjon med publikum hvor blick, kroppsspråk, holdning og gester er sentralt. Som en konsekvens får også resten av klassen mindre trening i publikumsrollen, og spesielt trening i å være gode lyttere. Ida legger utelukkende vekt på fordelene ved en slik aktivitet, og

virker derfor å i mindre grad være bevisst på hva elevene taper. Lignende opplevelse kunne også David fortelle om.

David forteller at han i vanlig klasseromsundervisning ofte legger opp til presentasjoner eller fagsamtaler individuelt. Da undervisningen ble digital, gav han elevene i oppdrag å spille inn presentasjoner på lydfil som de leverte inn. I intervjuet gir han et eksempel på en slik oppgave: «De fikk et tema som de skulle lage en sånn videoinstruksjon til, hvor de på en måte var lærerne, så de skulle lære bort et emne til en medelev. [...] det funket bra, og jeg tror elevene likte det». Denne løsningen opplevde han at fungerte såpass bra, at det er noe han har fortsatt med selv om undervisningen har gått mer tilbake til det normale. Heller ikke David reflekterer over hva elevene mister ved en slik aktivitet.

Til tross for at en slik gjennomføring av muntlige aktiviteter bare eksplisitt fremheves av to av lærerne, er det et interessant funn fordi det representerer en mulighet ved digital undervisning. I intervjuet reflekterer både Ida og David over at de visste at bruken av podkast lå som en mulighet, et verktøy de hadde tilgjengelig, men som de ikke hadde «giddet» å prøve ut før de plutselig ble tvunget. Dette kan antyde et behov for at lærere må bli flinkere til å utforske og benytte seg av de digitale ressursene de har tilgjengelig, men det understreker også viktigheten av at lærere aktivt reflekterer over både fordelene og ulempene ved en slik bruk av digitale verktøy. Bruken av podkast ved muntlige presentasjoner gir elevene mindre trening i ikke-verbal kommunikasjon og lytterollen, noe som er sentrale elementer i den muntlige ferdigheten. Allikevel virker ikke Ida og David å være bevisste på dette, og fokuserer utelukkende på fordelene ved denne aktiviteten.

4.3 Vurdering av muntlig kompetanse i digital undervisning

I dette delkapittelet skal jeg presentere de funnene som til sammen svarer på det siste forskningsspørsmålet for studien: *Hvordan vurderer lærerne elevenes muntlige kompetanse i en digital undervisning?* Jf. 3.5.2 dekker dette forskningsspørsmålet både vurderingssituasjoner og lærernes tilbakemeldingspraksis. Lærerne forteller at muntlige presentasjoner, fagsamtaler og diskusjoner utgjør den formelle vurderingen i en vanlig klasseromsundervisning, men med tanke på at den digitale undervisningsperioden som var fokus for intervjuet ikke varte så lenge, rapporterte tre av lærerne at de gjennomførte få eller ingen formelle muntlige vurderingssituasjoner. Dette hang sammen med at det ikke var lagt inn i årsplanen, og at ingen hadde planlagt for en lengre periode med digital undervisning. Av

den grunn kan jeg ikke si noe om konkrete formelle vurderingssituasjoner under den digitale undervisningsperioden. Allikevel er det tydelig at lærerne legger vekt på både den formelle og den uformelle vurderingen av muntlighet, og i intervjuene ser de disse to vurderingsformene i sammenheng. Overordnet er hovedtendensen om vurdering av elevenes muntlige kompetanse i digital undervisning at lærerne opplevde dette arbeidet som utfordrende.

4.3.1 Formell vurdering av muntlighet

Hovedtendensen knyttet til den formelle vurderingen av muntlighet, er at lærerne opplevde dette arbeidet som mindre utfordrende sett i sammenheng med den uformelle vurderingen. Dette henger sammen med at de gjennomførte få formelle muntlige vurderingssituasjoner under den digitale undervisningen, og at de fant gode digitale løsninger (jf. 4.2.3). Formell vurdering forstås som en vurdering som gis i form av en karakter og som reflekterer hvordan elevene ligger an i forhold til kompetansemål, i tråd med Enghs (2011) definisjon (jf. 2.1.5). Til tross for at jeg ikke kan si så mye om konkrete formelle vurderingssituasjoner de gjennomførte under den digitale undervisningen og hvordan disse fungerte, er det allikevel et viktig aspekt ved muntlighetsvurderingen. Lærerne reflekterer over denne vurderingsformen, og i det følgende vil jeg gå nærmere inn på hva de sier om dette.

I vanlig klasseromsundervisning forteller Ida at muntlige presentasjoner i hovedsak utgjør de formelle vurderingssituasjonene, i tillegg til at hun også noen ganger gjennomfører fagsamtaler enten individuelt eller i grupper. I den digitale undervisningsperioden gjennomførte hun kun én muntlig presentasjon, hvor elevene spilte inn presentasjonen som en podkast. Som vist i 4.2.3, var dette en løsning som fungerte bra. Knyttet til den formelle vurderingen av muntlighet, reflekterer Ida over verdien av tilbakemeldinger og at det er viktig å sikre at elevene forstår og kan lære av dem. Av den grunn pleier hun på større muntlig arbeid å gi elevene både en skriftlig tilbakemelding, og deretter en muntlig forklaring i etterkant. Da undervisningen ble digital opplevde hun at hun fikk bedre tid til å gi skriftlige tilbakemeldinger på elevenes muntlige arbeid: «Når de hadde dette på Teams, så var det jo lett å gi skriftlige tilbakemeldinger, jeg hadde på en måte tid til å sitte og skrive litt mer av det. Så det ble mer av skriftlig tilbakemelding kanskje». Med de endrede rammene rundt norskundervisningen, opplevde hun derimot at det ble vanskeligere å gi elevene en muntlig forklaring i etterkant. Dette gjaldt ikke bare for vurderingen av muntlighet, men også elevenes skriftlige arbeid, hvor hun forteller at elevene utelukkende fikk skriftlige tilbakemeldinger. Til tross for dette opplevde hun allikevel at den formelle vurderingen av muntlighet var mindre

utfordrende enn vurderingen av skrijving, og hun følte at hun satte standpunkt i muntlighet på et bedre grunnlag enn hun gjorde i skrijving: «Jeg synes ikke det var så vanskelig i muntlig, mer i skriftlig. Muntlig var helt greit. [...] De standpunkt karakterene de fikk i skriftlig kjente jeg vel at ble satt på et litt sånt tynt grunnlag». I videre refleksjon, sier hun at dette hang sammen med at hun ikke følte seg trygg på at det skriftlige arbeidet elevene gjorde hjemme, alltid var elevenes selvstendige arbeid. Som et resultat la hun ikke veldig stor vekt på dette arbeidet da standpunkt karakterene skulle settes.

David vektlegger i mindre grad den formelle vurderingen av muntlighet. Han er mer opptatt av verdien av den uformelle vurderingen, han gjør underveis mens elevene arbeider. Han forteller: «Det er veldig lite summativt, minst mulig. Også heller tenke at vi hele tiden kan være inne og hjelpe de i prosessen, hva kan vi få til videre på en måte». Han understreker videre at elevene selvsagt til slutt får en karakter på det muntlige arbeidet, men at han forsøker å minimere fokuset på selve sluttvurderingen. Det er i hovedsak muntlige presentasjoner og fagsamtaler som utgjør den formelle vurderingen av muntlighet. David er en av lærerne som fant en god løsning i bruken av podkast ved muntlige, noe som gjorde at han hadde et vurderingsgrunnlag på elevene. Allikevel er han tydelig på at han ikke la så veldig stor vekt på disse vurderingssituasjonene når standpunkt karakteren skulle settes, nettopp fordi han ikke hadde fått vært tett på elevene gjennom prosessen. Dette kommer jeg tilbake til i 4.3.2.

Marius og Julie gjennomførte ingen muntlige vurderingssituasjoner under den digitale undervisningsperioden. Årsaken til dette begrunner Marius slik:

Det skyldtes ikke nødvendigvis at vi ikke kunne gjort det, men de hadde en podkast i krle også hadde de muntlighet i engelsk og derfor så valgte vi å la det muntlige ligge i norsken for der mente vi at vi hadde gode kort på hånden i forhold til vurdering fra før.

Det samme forteller også Julie. På bakgrunn av dette kan jeg ikke vurdere i hvilken grad de opplevde den formelle vurderingen av muntlighet under hjemmeundervisningsperioden som utfordrende eller ikke. I vanlig klasseromspraksis er allikevel presentasjoner den aktiviteten som i hovedsak utgjør den formelle vurderingen i muntlig, noe som er i tråd med Ida og David.

4.3.2 Uformell vurdering av muntlighet

I tråd med Engh (2011, s. 31) forstås den uformelle vurderingen av muntlighet som den vurderingen elevene får i form av respons fra læreren på sine arbeider, uten karakter (jf. 2.1.5). Denne formen for vurdering foregår daglig, og illegges stor verdi av samtlige lærere. Hovedtendensen knyttet til den uformelle vurderingen av muntlighet under den digitale undervisningsperioden er at de opplevde dette arbeidet som utfordrende. Dette ser de i lys av at de mistet det fysiske fellesskapet i klassen, som presentert i kapittel 4.2.1.

Julie forteller at hun er opptatt av den uformelle vurderingen av muntlighet som hun gjør i løpet av en time, noe hun opplevde at hun mistet i den digitale undervisningen. Hun forteller at hun ved å gå rundt i klasserommet, danner seg et bilde av hvilket nivå elevene er på, og gir tilbakemeldinger og veiledning direkte mens elevene er i arbeidet. Når hun er fysisk til stede med elevene i klasserommet kan hun også lettere se elever som står fast og som trenger hjelp. Slik reflekterer hun om hvordan den digitale undervisningen påvirket dette arbeidet:

Det var noen som ikke var så flink til å spørre om hjelp da, så de ble kanskje litt mer fjern og borte. For i klasserommet er det jo også noen som sitter og ikke spør om hjelp, men da ser jeg det jo at de sitter litt uvirksom da er det litt lettere å fange de opp da.

Det samme forteller også Ida. Hun er opptatt av å være tett på elevene og hjelpe de gjennom arbeidet. Dette forteller hun at er viktig både for elevene for å hjelpe de videre i arbeidet, men at det også gir henne som lærer en god oversikt over hvilket nivå elevene ligger på, og hvordan hun kan legge til rette for videre utvikling i faget. Med tanke på at elevene ikke var til stede i klasserommet, opplevde Ida at hun mistet muligheten til den uformelle vurderingen av muntlighet. I intervjuet forteller hun:

Jeg pleier å gi respons i løpet av en time, men det blir mer sånn umiddelbar, litt sånn uformell respons, at dette har du skjønt, dette har du fått til eller her må du jobbe mer med denne biten. Det mister man kanskje litt i det digitale fordi at man er ikke så tett på nødvendigvis til enhver tid [...] Eller når de sitter og jobber i grupper kan jeg gå å si at det var smart tenkt, det burde dere snakke mer om, for da kan jeg liksom gå og høre litt sånn uformelt hva som rører seg i de ulike gruppene, så det mistet jeg.

Ida reflekterer ikke noe videre om hvilke konsekvenser dette fikk for muntlighetsopplæringen i den digitale undervisningsperioden, men forteller at hun er glad denne perioden ikke varte

lengre og at hun fikk gjennomført noe fysisk undervisning før skoleåret var slutt: «[...] da fikk jeg på en måte vært sammen med elevene og hørte litt sånn uformelt hva de kunne og ikke, hvilket nivå de lå på og hva vi måtte jobbe mer med». Dette kan indikere at en digital muntlighetsopplæring over tid ikke er en god løsning.

David fremhever en prosessorientert vurdering av muntlighet. Han er tydelig på at han ønsker å være tett på elevene gjennom hele prosessen, slik at han kan veilede og hjelpe elevene underveis: «Den uformelle vurderinga får du drevet med hele tiden i timen. Du kan gå rundt og hjelpe til, sette deg ned med elevene, ta de med ut og snakke med hver enkelt». På spørsmål om hvordan han opplevde dette arbeidet digitalt, svarte han:

Når du har det digitale da så er du avhengig av å se de mye mer, enten så må du sette av tidspunkt for å avtale ikke sant med hver enkelt elev, men du har jo bare timen. Så det er komplisert. Det er noe med tiden, i et klasserom kan man ta samtalen der og da, men det krever mer planlegging når det er digitalt.

Svaret til David er i tråd med det Ida og Julie fortalte. For David er tiden en utfordring i digital undervisning, fordi en samtale med elevene krever mer planlegging enn i vanlig klasseromsundervisning. Som et resultat av dette opplevde han at han ikke fikk vært så tett på elevene som han ønsket, og at han dermed mistet muligheten til å veilede underveis. I intervjuet var han tydelig på at dersom den digitale undervisningen hadde vart lengre, måtte han ha funnet en måte å løse dette på, fordi han mener at den uformelle vurderingen er vel så viktig som den formelle. Dette er i samsvar med Marius, som på avsluttende refleksjonsspørsmål om hva han opplevde som den største utfordringen knyttet til digital undervisning i norskfaget, fremhever muntlighetsopplæringen, og særlig vurderingen av muntlighet. Han avslutter slik: «Hvis dette skulle vært vedvarende så måtte vi nok ha tenkt atskillig nytt i forhold til både muntlig undervisning, og ikke minst muntlig vurdering». I intervjuet ser Marius tapet av det fysiske møtet med elevene, som årsaken til utfordringene knyttet til vurdering.

4.4 Oppsummering av analysens hovedfunn

Oppsummert kan vi av analysen se at en digital undervisning har påvirket opplæringen i muntlighet på ulike måter. Overordnet er hovedtendensen at lærerne i stor grad er enige om hva som var utfordrende og hva de opplevde funket greit, noe som også kan ses som et

interessant funn. At lærerne opplevde og identifiserer de samme utfordringene og mulighetene med en digital undervisning, kan indikere at de fokuserer på de samme elementene i opplæringen av muntlige ferdigheter, og at elevene derfor får like muligheter og forutsetninger til å utvikle den muntlige ferdigheten. I dette avsluttende kapittelet av analysen vil jeg oppsummere hovedfunnene, som vil danne utgangspunktet og strukturen i den påfølgende drøftingen i kapittel 6.

For det første fant jeg at lærerne fremhever samtalen som en sentral plattform for muntlighet i norskfaget, noe som er i tråd med læreplanens fokus på samhandling. Samlet er det spesielt to aspekter det er verdt å ta med seg videre. For det første er det ingen av lærerne som helt eksplisitt nevner lytting som viktig i arbeidet med muntlighet i norskfaget. For det andre fremstår det av analysen som uklart hva lærerne legger i arbeidet med muntlighet. Lærerne virker ikke å skille mellom undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen, og det er derfor uklart i hvilken grad muntlighetsopplæringen innebærer metaundervisning om muntlighet. På denne måten tolker jeg lærernes forståelse av den muntlige ferdigheten som smal, sett i lys av læreplanen og andre styringsdokumenter.

For det andre fant jeg at samtalen ble erstattet av individuelt arbeid med muntlighet i den digitale undervisningen. Med samtalen som utgangspunkt, legger lærerne opp til en muntlighetsopplæring hvor samhandling står sentralt. Med de endrede rammene for undervisningen våren 2020 opplevde lærerne dog at det ble vanskelig å organisere og gjennomføre undervisningen på samme måte, og som et resultat bar muntlighetsopplæringen preg av individuelt arbeid med muntlighet. Av den grunn opplevde lærerne organiseringen og gjennomføringen av en digital muntlighetsundervisning som utfordrende. I denne sammenheng ser lærerne tapet av det fysiske møtet med elevene som avgjørende for at de måtte organisere på en annen måte. Dette er interessant fordi det viser et område hvor digital undervisning faktisk ikke kan erstatte vanlig klasseromsundervisning. Allikevel fant to av lærerne gode løsninger i bruken av podkast for å gjennomføre individuelle muntlige presentasjoner.

For det tredje fant jeg at rammene rundt den digitale muntlighetsopplæringen endret lærernes vurderings- og responspraksis. Vurderingen av elevenes muntlige arbeid under den digitale undervisningen, opplevde lærerne generelt sett som utfordrende. Mens den formelle vurderingen av muntlighet i stor grad var uendret fra vanlig klasseromsundervisning,

opplevde lærerne at de mistet muligheten til den uformelle vurderingen de gjør i løpet av en time. Dette funnet kan ses som en direkte konsekvens av at elevene ikke var fysisk til stede, som lærerne fremhevet som et stort tap i den digitale undervisningen.

5. Diskusjon

Målet med denne avhandlingen har vært å kartlegge hvordan de endrede rammene under den digitale hjemmeundervisningen våren 2020, påvirket muntlighetsopplæringen i norskfaget. I oppsummeringskapittelet av analysen fremhevet jeg tre sentrale funn som jeg i det følgende vil drøfte opp mot teori og tidligere forskning, og på den måten se i hvilken grad mine funn samsvarer eller avviker fra den etablerte kunnskapen på feltet. Drøftingen i dette kapittelet vil danne grunnlaget for konklusjonen i det påfølgende og avsluttende kapittelet (kapittel 6), som også eksplisitt vil forsøke å svare på studiens overordnede problemstilling: *Hvordan opplever et utvalg norsklærere på 10. trinn at digital undervisning påvirker muntlighetsopplæringen?*

5.1 Samtalefokus i muntlighetsopplæringen

Lærernes forståelse av den muntlige ferdigheten i norskfaget, har stor betydning for hvordan de organiserer undervisningen og opplæringen – uavhengig av om undervisningen gjennomføres fysisk eller digitalt. Av den grunn så jeg det derfor som relevant å kartlegge hvordan lærerne forstår muntlighet i norskfaget, for å se hvordan dette påvirker organiseringen av deres muntlighetsopplæring. Drøftingen i dette delkapittelet vil dermed svare på det første forskningsspørsmålet for studien: *Hvordan forstår lærerne muntlighet i norskfaget?* Overordnet fant jeg at lærerne vektlegger samtalen i muntlighetsopplæringen, noe som er i tråd med føringene i læreplanen og andre styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Allikevel krever det god læreplanforståelse for å tolke læreplanene og utforme undervisningen slik at den reflekterer de langsiktige målene i læreplanen (NOU 2015:8), og lærerne virker mindre bevisst på læreplanens eksplisitte fremheving av lytteferdigheter. Det er derfor helt sentralt at lærerne faktisk forstår føringene læreplanen legger for arbeidet med norsk muntlig, slik at de kan omforme teorien til praksis.

I tråd med LK06, som var den gjeldende læreplanen våren 2020, innebærer den muntlige ferdigheten i norskfaget «å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4). Dette legger opp til en todeling av den muntlige ferdigheten, hvor det å lytte sidestilles med å tale. Elevene skal altså ikke bare utvikle evnen til å formulere seg muntlig, de skal også utvikle kommunikasjons- og samtalekompetanse. I det sosiokulturelle perspektivet på læring utvikles kunnskap i samspill og dialog med andre mennesker (Dysthe, 1995; Säljö, 2016; Vygotsky, 1978), noe som

plasserer samtalen sentralt ikke bare i muntlighetsopplæringen, men i opplæringen generelt. Av den grunn er det viktig at elevene får trening i samtalsjangeren og at de utvikler en god samtalekompetanse, slik at de kan bruke denne kompetansen som et redskap for videre læring både innad, og på tvers av fagområder.

Til tross for lærernes vektlegging av samtalen i muntlighetsopplæringen, virker de å være mer opptatt av taleaspektet ved muntlighet, og i mindre grad viktigheten av lytteferdigheter. I et sosiokulturelt perspektiv er læring en sosial prosess hvor kunnskap utvikles i dialog med andre, men det er allikevel først når mottakeren kommer et budskap i møte med en reaksjon, at mening oppstår (Dysthe, 1995). Her er lytting helt sentralt. I tråd med Otnes (2016) er det å lytte en kompleks ferdighet som innebærer å forstå, søke og skape mening. Det er derfor viktig at elevene får kunnskap om lytterrollen, og støtte i utviklingen av gode lytteferdigheter. Viktigheten av lytting for samtalen understrekes også av Børresen et al. (2012): «Uten lytting blir det ikke samtalen, men mer enetaler og meningsutveksling» (s. 69). At lærerne i min studie ikke tematiserer lytteaspektet ved den muntlige ferdigheten, er i tråd med Slettebakkens (2017) studie. På samme måte som meg, undersøkte hun hva lærere legger i muntlige ferdigheter, og fant at ingen nevnte lytting som en sentral del av den muntlige ferdigheten. Dette kan på den ene siden indikere at læreplanen ikke legger tydelige nok føringer for hva den muntlige ferdigheten innebærer, slik som informantene i Slettebakkens (2017) studie savnet, eller et behov for en bredere læreplanforståelse blant lærerne. Uansett kan dette, tilsynelatende, svake fokuset på lytting blant lærerne, resultere i at elevene blir mindre bevisste på lytterrollen og hvordan de skal fremstå som gode lyttere i samtale.

Med lærernes vektlegging av samtalen som en sentral plattform for muntlighet kan man argumentere for at lærerne indirekte vektlegger lytteaspektet ved den muntlige ferdigheten. Med tanke på at jeg i intervjuet ikke spurte lærerne eksplisitt om lytting, har jeg ikke et godt nok grunnlag for å kunne konkludere med om, og eventuelt i hvilken grad, lærerne anser lytteferdigheten som viktig i arbeidet med muntlighet. Allikevel skulle man, med læreplanens eksplisitte todeling av den muntlige ferdigheten, forvente at lærerne på eget initiativ fremhevet lytteaspektet når de i intervjuet ble spurt om hvordan de arbeidet med muntlighet i norskfaget. Lærerne tematiserer lytteaspektet hverken som del av vanlig klasseromsundervisning, eller utfordringer knyttet til dette arbeidet i den digitale undervisningen.

For å kunne utvikle god samtalekompetanse som kommunikasjonsferdighet i seg selv, er det viktig å få eksplisitt kunnskap om hva som kjennetegner en god samtale og en god tale- og lytterolle. På dette punktet viser min analyse at det er uklart hvorvidt, og i hvilken grad, lærernes muntlighetsopplæring innebærer eksplisitt undervisning og trening i muntlige ferdigheter. Svenkerud et al. (2012) presiserer et skille mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet. Muntlighet i undervisningen innebærer at muntlighet brukes som et redskap i tilegnelsen av nytt fagstoff gjennom for eksempel klasseromssamtalen. Med undervisning i muntlighet menes eksplisitt undervisning i muntlighet gjennom for eksempel fremføringer eller debatter. Denne begrepsdelingen er nyttig fordi det sier noe om innholdet i, og formålet med opplæringen. At lærerne i min studie i liten grad virker å skille mellom disse to formene, er i tråd med Aasen et al. (2012) som også fant at det var uklart hva lærere legger i undervisning i grunnleggende ferdigheter, hvorvidt dette innebar all aktivitet, eller eksplisitt undervisning i ferdigheten. Videre konkluderte Svenkerud et al. (2012) med at metaundervisning i muntlighet utgjør en svært liten del av muntlighetsundervisningen, og at elevene derfor i liten grad får eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter. Med tanke på at eksplisitt undervisning i muntlighet er viktig for at elevene skal mestre den muntlige ferdigheten på en slik måte at det blir et nyttig middel for videre læring (Børresen, 2016), skulle man kunne forvente at lærerne i større grad fremhevet og reflekterte rundt dette i intervjuene – spesielt med tanke på at norskfaget har et hovedansvar for denne opplæringen (Aksnes, 2016, s. 22).

Oppsummert er lærernes vektlegging av samtalen i arbeidet med den muntlige ferdigheten i tråd med læreplanen og andre styringsdokumenter. Allikevel tolker jeg deres forståelse av muntlighet i norskfaget som «relativt smal», på bakgrunn av deres svake fokus på lytteferdigheter, samt eksplisitt undervisning i den muntlige ferdigheten. Denne konklusjonen er i tråd med Slettebakken (2017), Aasen et al. (2012) og Svenkerud et al. (2012), og er sånn sett ikke overraskende. At mine funn samsvarer med funn fra tidligere forskning på feltet, kan på den ene siden indikere at føringene i læreplanen er svake, eller på den andre siden at lærere kan utvikle en enda bedre læreplanforståelse.

5.2 Samtaler erstattet av individuelt arbeid med muntlighet

Som allerede gjort rede for, vektlegger lærerne i mitt materiale samtaler i arbeidet med muntlighet i norskfaget. Dette danner et viktig utgangspunkt for drøftingen av studiens andre forskningsspørsmål: *Hvordan opplever lærerne at digital undervisning har påvirket*

organiseringen og gjennomføringen av muntlige aktiviteter i norskfaget? I vanlig klasseromsundervisning er lærerne opptatt av samtalen og verdien av gruppearbeid, men i den digitale undervisningsperioden er det imidlertid tydelig at lærerne måtte organisere for muntlige aktiviteter på en helt annen måte enn de pleier i vanlig klasseromsundervisning. Som et resultat ble samtalen mindre fremtredende i undervisningen, og den digitale muntlighetsopplæringen bar derfor i stor grad preg av individuelt arbeid med muntlighet. Dette er et funn som samsvarer med tidligere forskning på den digitale hjemmeundervisningsperioden våren 2020 (Gilje et al. 2020; Nordahl, 2020).

En konsekvens av at muntlighetsopplæringen nærmest utelukkende bar preg av individuelt arbeid med muntlighet, er at elevene fikk mindre samtale trening – spesielt i spontan muntlighet. Samtalen åpner for en arena hvor mennesker gjennom språket deler og utvikler kunnskap, og Børresen et al. (2012) fremhever derfor samtalen som sentralt for menneskers læring. Allikevel er det å samtale, som drøftet i 5.2 ovenfor, en sammensatt ferdighet som stiller krav til både talekompetanse og lyttekompetanse, og det er derfor avgjørende at elevene får trening og støtte i utviklingen av denne ferdigheten. Børresen (2016, s. 90) skriver at deltakelse i samtale er essensielt for å bli bevisst og teste ut egne tanker og ideer, fordi ved å høre på andre får man trening i å strukturere tanke og tale klart og sammenhengende. Av denne grunn står samtalen sentralt i utviklingen og tilegnelsen av kunnskap og læring. Videre fremheves å *kunne kommunisere, samhandle og delta* som en av fire sentrale ferdigheter i fremtidens skole (NOU, 2015:8), og det er derfor avgjørende at elevene får trening i å samtale. Med dette som utgangspunkt, kan det argumenteres for at mindre samtale trening under den digitale undervisningen bidro til en svekket muntlighetsopplæring.

I forlengelsen av at elevene fikk mindre samtale trening under den digitale undervisningen, fikk de også mindre trening i å samtale om norskfaglige temaer. LK06 presiserer at utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget «[...] innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4). Det er med andre ord helt sentralt at norsk muntlig ikke bare fokuserer på det å snakke og utviklingen av den muntlige ferdigheten, men faktisk gir elevene trening å samtale om norskfaglige temaer. Dette tematiseres til en viss grad av lærerne i denne studien. Blant annet understreker Ida at muntlighet i norskfaget handler om at elevene skal øve på å formidle et faglig innhold med

bruk av relevante fagbegreper. Allikevel virker lærerne mer opptatt av muntlighet og samtalen som sjanger i seg selv, og i mindre grad selve innholdet.

Fraværet av samtalen i den digitale undervisningen, kan ses i sammenheng med tapet av det fysiske fellesskapet. Dette fellesskapet fremheves av alle lærerne i denne studien som svært verdifullt, men det er tydelig at den digitale rammen rundt undervisningen våren 2020 ikke la til rette for, og ivaretok, potensialet som ligger i dette fellesskapet på samme måte som i vanlig klasseromsundervisning. Børresen et al. (2012, s. 62) understreker at fellesskapet i klassen og på skolen er viktig for læring og identitetsbygging, og i et sosiokulturelt perspektiv på læring er sosial interaksjon og samarbeid grunnleggende for læring og utvikling (Dysthe, 1995; Hoel, 1995; Vygotsky, 1978). Sett i sammenheng med læreplanens vektlegging av samhandlingsaspektet ved muntlighet, innebærer dette et fokus på samarbeidslæring heller enn individuell læring. På denne måten er det fysiske fellesskapet i et læringsmiljø avgjørende for læring, og samtlige av lærerne forteller at tapet av det fysiske læringsmiljøet og møtet med elevene i den digitale undervisningen fikk stor betydning ikke bare for organiseringen av muntlige aktiviteter, men i muntlighetsopplæringen generelt. Dette er i tråd med Gilje et al. (2020) sin undersøkelse av den digitale undervisningen, hvor lærerne, til tross for at de opplevde den digitale kommunikasjonen som god, savnet den fysiske kommunikasjonen med elevene, som de fremhevet som avgjørende for en god undervisningspraksis. Dette støtter Bolstads (2020) påstand om at digitale plattformer ikke erstatter klasserommet, og at møtet mellom lærer og elev må foregå ansikt til ansikt. Dette funnet er interessant fordi det avdekker et område hvor digitale løsninger faktisk ikke kan erstatte det fysiske læringsmiljøet.

En mulig årsak til fraværet av samtalen i den digitale undervisningen, kan ligge i lærernes digitale kompetanse. I intervjuet reflekterte blant annet Ida over at grunnen til at hun ikke gjennomførte undervisning i sanntid eller helklassesamtaler med elevene, henger sammen med at hun ikke følte seg trygg nok i egne digitale ferdigheter. Den digitale utviklingen skaper nye utfordringer for lærerens pedagogiske og didaktiske arbeidsmetoder (Utdanningsdirektoratet, 2018), og selv om lærere er gode til å håndtere digitale ressurser som verktøy i undervisning, kan det se ut som det ble vanskeligere å håndtere digitale verktøy når de ble selve forutsetningen for undervisning. Dette fant også Gilje et al. (2020), nemlig at lærerne opplevde at det var vanskelig å improvisere og tilpasse undervisningen når den ble digital. Sett i lys av Krumsviks (2009) digitale didaktikkmodell, opplevde lærerne både teknologiske og pedagogiske utfordringer knyttet til organiseringen og gjennomføringen av

muntlige aktiviteter. De teknologiske utfordringene synes å være mest fremtredende, slik som blant annet å opprette digitale møter hvor elevene kunne møtes og å sikre at alle fikk logget seg inn på riktig sted til riktig tid. Dette henger også sammen med pedagogiske utfordringer som å styre undervisningen og være en tydelig og trygg klasseleder. Med tanke på at denne situasjonen også var ukjent for lærere og det var mye nytt å sette seg inn i, kan det tenkes at det for mange gikk utover deres evne til god klasseledelse, noe som tidligere forskning viser at er sentralt for elevenes læringsutbytte i den digitaliserte skolen (Krumsvik et al., 2013). I intervjuene reflekterte særlig to av informantene, Marius og Ida, over at den digitale undervisningsrammen påvirket deres faglige formidling, og selv om jeg ikke kan vurdere i hvilken grad dette påvirket elevenes læringsutbytte, er det nærliggende å tro at det kan ha hatt en negativ effekt.

Til slutt er det et siste interessant aspekt ved organiseringen og gjennomføringen av digital undervisning. Tidligere forskning viser at både lærere og elever opplever at digital teknologi, spesielt datamaskinen, brukes til andre ting i undervisningen enn det faglige (Hatlevik et al., 2013; Krumsvik et al., 2013). På denne måten kan den digitale teknologien fort bli en tidstyv i undervisningen og være et hinder for læreren i organiseringen og gjennomføringen av undervisning. Av den grunn er det et interessant funn, eller snarere et ikke-funn, at ingen av lærerne forteller om utfordringer knyttet til ikke-faglig bruk av IKT i den digitale undervisningen. Når forskningen viser at digital teknologi brukes til andre ting i vanlig klasseromsundervisning hvor den digitale teknologien kun fungerer som en ressurs, skulle man kunne anta at dette ville bli et tilsvarende, kanskje også et enda større problem, i digital undervisning hvor den digitale teknologien blir selve forutsetningen (jf. 2.2.1). I det fysiske klasserommet kan læreren lettere ha kontroll på hva teknologien brukes til, og sikre faglig bruk, enn i digital undervisning hvor lærer og elev sitter adskilt. Lærerne rapporterer hverken om at de erfarte mye utenomfaglig bruk av den digitale teknologien i muntlighetsopplæringen, eller om at elevene ikke leverte arbeid innen satte frister. Dette er i tråd med tidligere forskning på hjemmeundervisningen under korona, som heller ikke rapporterer om utfordringer knyttet til utenomfaglig bruk av IKT (Federici & Vika, 2020; Gilje et al., 2020; Nordahl, 2020; Sandvik et al., 2020). Kanskje kan dette indikere at lærere i større grad må tørre å gi slipp på noe av kontrollen, og gi elevene mer ansvar for egen læring.

Oppsummert kan man konkludere med at lærerne opplevde arbeidet med organiseringen og gjennomføringen av muntlige aktiviteter i den digital undervisningen som utfordrende. Med

tanke på at den digitale undervisningsrammen ikke la til rette for samtalen, som vi har sett er den aktiviteten lærerne ilegger størst verdi, måtte lærerne endre sin undervisningspraksis i norsk muntlig. Som et resultat arbeidet elevene individuelt med muntlighet, og de fikk dermed mindre trening i samtalejangeren. Sett i lys av læreplanens føringer, som drøftet i delkapittel 5.1, kan dette indikere en svekket muntlighetsopplæring. Allikevel er det tydelig at lærerne på best mulig måte la til rette for en undervisning som gav elevene en alternativ opplæring utenfor det fysiske klasserommet. På denne måten kan man si at lærerne oppnådde hovedmålet med den digitale undervisningen våren 2020 (Hodges et al., 2020; Whittle et al., 2020).

5.3 Endret vurderingspraksis i muntlighet

På slutten av 10. trinn skal elevene ha tre standpunkt karakterer, hvorav én er i norsk muntlig. Sett i lys av læreplanens kompetansemål, skal denne karakteren reflektere den kompetansen elevene har greid å opparbeide seg gjennom årene på ungdomsskolen. Den digitale undervisningsperioden våren 2020 kom bare noen få måneder før lærerne skulle sette standpunkt karakterer, og det er derfor interessant å undersøke hvordan det kan ha påvirket vurderingsgrunnlaget i norsk muntlig. I dette delkapittelet skal jeg drøfte det tredje, og siste forskningsspørsmålet for studien: *Hvordan opplever lærerne at digital undervisning har påvirket vurderingen av elevenes muntlige kompetanse?* Slik analysen viser representerer vurderingsarbeidet av elevenes muntlige kompetanse i den digitale undervisningen både muligheter og utfordringer. Lærerne opplevde at den digitale plattformen gjorde det vanskelig å utøve uformell vurdering, samtidig som de opplevde at den formelle vurderingen av muntlighet ble enklere ved at de fant gode digitale løsninger. Overordnet er det tydelig at lærerne ikke fikk vurdert elevene i tråd med deres pedagogiske praksis, noe som samsvarer med tidligere forskning på den digitale undervisningsperioden våren 2020 (Federici & Vika, 2020).

Slik analysen viser, ilegger lærerne i denne studien den uformelle vurderingen de gjør i løpet av hver time stor verdi. I tråd med Enghs (2011) definisjoner, er uformell vurdering den responsen elevene får av lærer på sine arbeider, og er derfor en sentral del av den daglige virksomheten. Lærerne er opptatt av at de ved å gå rundt og veilede elevene i arbeid, skaffer seg et overblikk både over elevenes faglige kunnskap, men også deres muntlige kompetanse. På denne måten ser lærerne den regelmessige interaksjonen med elevene som en form for

vurdering av muntlighet (Dobson, 2009). Når undervisningen ble digital påvirket det deres mulighet til å utøve uformell vurdering på samme måte som de var vant til. Dette ser lærerne som en konsekvens av at de ikke møtte elevene i klasserommet og dermed mistet det fysiske fellesskapet. Ved å være fysisk til stede med elevene i klasserommet kan læreren fange opp elevenes læringsutbytte gjennom uformelle samtaler, og på den måten være en bedre støtte mens læringsarbeidet pågår. Slik lærerne reflekterer rundt den uformelle vurderingen, fungerer denne vurderingsformen som et slags stillas rundt elevene. Vygotsky (1978) mente at den eneste gode læringen er den som ligger foran oss i utviklingen, eller i *den nærmeste utviklingssonen*. Mennesker kommer til et punkt hvor vi ikke kommer videre uten støtte og veiledning utenfra, og i klasserommet er det lærerens oppgave å legge til rette for elevenes videre utvikling. Tapet av den uformelle vurderingen under den digitale undervisningen, virker dermed å ha påvirket dette arbeidet, noe som kan ha hatt en negativ effekt på muntlighetsopplæringen. Med tanke på at jeg i denne studien ikke fokuserer på selve innholdet i vurderingen, kan ikke jeg vurdere i hvilken grad dette eventuelt har påvirket muntlighetsopplæringen.

I kontrast til den uformelle vurderingen, opplevde lærerne den formelle vurderingen av elevenes muntlige kompetanse som mindre problematisk i den digitale undervisningen. Til tross for at den digitale undervisningsperioden ikke varte så lenge og at lærerne dermed ikke gjennomførte mange større vurderingssituasjoner, fant de kreative løsninger i den digitale teknologien i møte med den formelle vurderingen av muntlig. Formell vurdering forstås i tråd med Engh (2011) som vurdering gitt i form av en karakter. Denne formen for vurdering uttrykker hvordan elevene ligger an i forhold til kompetansemål, og danner gjerne vurderingsgrunnlaget standpunkt karakteren settes etter. Blant informantene i denne studien virker det dog ikke som om mangelen på formelle vurderingssituasjoner under den digitale undervisningen påvirket vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren. Lærerne forteller at de følte de hadde et godt nok vurderingsgrunnlag fra før, noe som gjorde at de i den digitale undervisningsperioden fokuserte på andre temaer og ferdigheter. Dette står i kontrast til Sandvik et al. (2020) sin studie, som fant at lærerne opplevde at de ikke fikk gode nok vurderinger på elevene gjennom denne perioden noe som gjorde det vanskelig å vurdere for riktig standpunkt karakter. Med tanke på at lærerne i min studie generelt opplevde en heldigital muntlighetsopplæring som utfordrende, er det interessant at mangelen på muntlige vurderingssituasjoner ikke virket å ha påvirket fastsettingen av den muntlige standpunkt karakteren i betydelig grad.

I følge Børresen et al. (2012) er lærerens kunnskap om, og forståelse for, den muntlige ferdigheten, sentralt i vurderingen av muntlig. Læreren må utarbeide tydelige mål og kriterier for vurderingen, og det er derfor avgjørende at læreren har en god forståelse for hva det innebærer å være god eller dårlig i muntlig. Som jeg drøftet i delkapittel 5.1, tolker jeg lærernes forståelse av den muntlige ferdigheten som relativt smal sett i lys av læreplanen. Allikevel kan ikke jeg i denne studien konkludere med i hvilken grad denne forståelsen påvirker deres vurdering av muntlighet, nettopp fordi jeg ikke har sett nærmere på selve innholdet i vurderingene. Uansett er det viktig å ta med seg at vurderingen av muntlig påvirkes av lærerens kunnskaper og forståelse.

I lærernes vanlige undervisningspraksis, fremstår fremføringer og fagsamtaler som de mest sentrale aktivitetene i den formelle vurderingen av elevenes muntlige kompetanse. Dette er i tråd med tidligere forskning på feltet, som viser at fremføringer dominerer arbeidet med muntlighet i norske klasserom (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Dette antyder at det er den forberedte talen som vektlegges i den formelle vurderingen av elevenes muntlige kompetanse, noe som samsvarer med konklusjonen til Jenssen og Nilssen (2020) om ungdomsskolelæreres vurderingspraksis i norsk muntlig. Informant Julie problematiserer dette i intervjuet. Hun forteller at muntlige presentasjoner og fremføringer er aktiviteter hun bruker i vurderingssituasjoner, til tross for at hun er bevisst på at det er få kompetansemål som helt eksplisitt legger opp til det. Dette kan ses i lys av drøftingen av lærernes forståelse av den muntlige ferdigheten (kapittel 5.1), hvor jeg antydte et behov for bedre læreplanforståelse hos lærere. Kanskje kan dette funnet indikere at lærere synes det er vanskelig å omsette føringene i læreplanen til praksis. Uansett viser dette at arbeidet med muntlighet er preget av lite systematikk, noe som er en felles konklusjon blant den etablerte forskningen på feltet (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012).

En utfordring knyttet til vurdering av muntlighet, er dens flyktighet (Hertzberg, 1999). Den muntlige teksten har kort levetid etter at den er formidlet, noe som påvirker vurderingens reliabilitet ved at vurderingen vanskelig kan etterprøves. Dette ser det ut til at lærerne løste på en god måte i den digitale undervisningen. Ida og David forteller at de brukte lydfiler, en slags podkast, for å gjennomføre muntlige presentasjoner. En slik løsning fant også Sandvik et al. (2020) blant sine informanter i deres undersøkelse av den digitale hjemmeundervisningsperioden, og som et resultat rapporterte flere av lærerne om økt bruk av

muntlige vurderingssituasjoner. I min studie gjennomførte ikke lærerne flere muntlige vurderingssituasjoner. Allikevel er det helt tydelig at løsningen med lydopptak av presentasjoner fungerte bra under den digitale undervisningen, og lærerne vektlegge særlig fordelen ved at det begrenser muntlighetens flyktighet. Til tross for dette viser lærerne i denne studien liten refleksjon rundt hva en slik vurderingsform ikke fanger opp. At muntlighetens flyktighet begrenses ved muligheten til å spole tilbake og lytte flere ganger, bidrar til å styrke vurderingens reliabilitet. Allikevel vil ikke denne vurderingsformen fange opp den ikke-verbale kommunikasjonen som også er en sentral del av muntlig kommunikasjon og den muntlige ferdigheten. Når lærerne i min studie, samt tidligere forskning (Jenssen & Nilssen, 2020; Sandvik et al., 2020), i liten grad viser bevissthet rundt hva en slik vurderingsform ikke dekker, kan man stille spørsmål ved hva lærerne faktisk vektlegger i vurderingen av muntlig – om det er det faglige innholdet i det som formidles, eller selve måten innholdet formidles på.

I tilknytning til den formelle vurderingen av muntlighet under den digitale undervisningen, er det et siste aspekt som er interessant å drøfte. Ida fortalte i intervjuet at hun opplevde at det ble vanskeligere å gi muntlige tilbakemeldinger på elevenes arbeid under den digitale undervisningen, noe som innebar at hun måtte endre sin responspraksis. Det gjaldt ikke bare i muntlighetsopplæringen, men også skrive- og leseopplæringen. Roar Engh (2010, s. 45) skriver at den muntlige responsen ofte kan være mer effektiv enn den skriftlige, fordi det åpner for en dialog med eleven hvor lærer kan sikre seg at vurderingen eller tilbakemeldingen er forstått. At Ida gav mindre muntlige tilbakemeldinger enn hun ville ha gjort i vanlig undervisning, er også et sentralt funn i Nordahls (2020) studie av den digitale undervisningsperioden. Blant hans informanter, rapporterte hele 10% av elevene at de aldri fikk en muntlig tilbakemelding mens undervisningen var digital. Om, og eventuelt hvor mye elevene tapte på at de ikke fikk muntlige tilbakemeldinger kan ikke jeg vurdere basert på datamaterialet, men det er allikevel nærliggende å tro at dersom dette er noe elevene er vant til, kan de ha opplevd dette som et tap.

Oppsummert er det helt tydelig at den digitale rammen rundt norskfaget og undervisningen la bedre til rette for den formelle vurderingen, og i mindre grad den uformelle. Dette står i kontrast til lærernes vanlige vurderingspraksis, hvor den uformelle vurderingen de gjør i løpet av undervisningen illegges stor verdi. Dette samsvarer med tidligere forskning på den digitale undervisningen våren 2020, og er sånn sett ikke et overraskende funn. Det ville i denne sammenheng ha vært interessant å sett nærmere på selve innholdet i lærernes vurdering av

elevenes muntlige kompetanse, men på bakgrunn av studiens omfang har ikke dette vært et fokusområde for meg. Jeg har i større grad ønsket å kartlegge lærernes vurderingspraksis mer overordnet.

6. Avslutning

De to fagfeltene denne studien plasserer seg innenfor, muntlighet i norskfaget og digital undervisning, utgjør til sammen et nytt og lite utforsket fagfelt. På bakgrunn av dette, har jeg i denne studien hatt som mål å bidra med verdifulle innsikter og kunnskaper om hvordan en digital undervisning påvirker den norskfaglige opplæringen i muntlige ferdigheter, sett fra et lærerperspektiv. Studiens overordnede problemstilling ble videre spisset ned til tre forskningsspørsmål som fokuserte på lærernes forståelse av den muntlige ferdigheten i norskfaget, organisering og gjennomføring av muntlige aktiviteter i digital undervisning, samt lærernes vurdering av elevenes muntlige kompetanse i digital undervisning. Jeg har gjennom denne oppgaven presentert det teoretiske rammeverket for studien, redegjort for den metodiske tilnærmingen og presentert funnene fra analysen. I diskusjonskapittelet forsøkte jeg å knytte disse delene sammen, og svare på forskningsspørsmålene. I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene, og på bakgrunn av det svare konkret på den overordnede problemstillingen. I tillegg følger noen didaktiske implikasjoner, samt forslag til videre studier.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Det første hovedfunnet viser at lærerne som deltar i denne studien har en relativt smal forståelse av hva den muntlige ferdigheten i norskfaget innebærer. Lærerne vektlegger samtalen som en viktig plattform for muntlighet, men ingen nevner eksplisitt viktigheten av lytteferdigheter og de tematiserer i liten grad eksplisitt undervisning og trening i den muntlige ferdigheten.

Det andre hovedfunnet er at samtalen ble erstattet av individuelt arbeid med muntlighet under den digitale undervisningsperioden. Som en konsekvens av dette fikk elevene mindre samtaletrening – både trening i samtalen som sjanger, men også trening i å samtale om norskfaglige temaer. I denne sammenheng fremheves tapet av det fysiske møtet med elevene og lærernes egen digitale kompetanse som en sentral årsak til at organiseringen og gjennomføringen av muntlige aktiviteter ble vanskelig.

Det tredje hovedfunnet er at lærerne måtte endre sin vurderingspraksis i den digitale undervisningen. Lærerne vektlegger den uformelle vurderingen av muntlighet, men tapet av det fysiske møtet med elevene og den digitale undervisningsrammen gjorde dette arbeidet

utfordrende. I kontrast opplevde lærerne at den formelle vurderingen ble lettere ved at de tok i bruk podkast i gjennomføringen av muntlige presentasjoner. Allikevel reflekterer ikke lærerne over hva en slik vurderingsform ikke fanger opp, noe som gjør at man kan stille spørsmål ved hva lærerne vektlegger i vurderingen av norsk muntlig.

Så, hvordan opplever et utvalg norsklærere på 10. trinn at digital undervisning påvirker muntlighetsopplæringen? Samlet kan vi si at lærerne opplevde både utfordringer og muligheter knyttet til en digital muntlighetsopplæring, og at den digitale undervisningsperioden derfor har påvirket undervisningen og opplæringen i norsk muntlig i både positiv og negativ retning. Muntlighet er en svært kontekstavhengig kommunikasjonsform noe som gjør den sårbar for endrede rammer, og det er tydelig at den digitale rammen ikke la til rette for, og ivaretok potensialet som ligger i muntlighetsopplæringen. Tapet av det fysiske møtet med elevene fikk konsekvenser for lærernes digitale muntlighetsopplæring, og den naturlige og uformelle dialogen i klasserommet vil aldri kunne gjenskapes på en digital plattform. Som informant Julie uttrykte det: «Å sitte å kommunisere gjennom en skjerm blir jo litt unaturlig». Selv om den digitale undervisningsperioden ikke varte så lenge, fikk elevene mindre trening i samtalsjangeren og sånn sett kan man si at elevene fikk et noe redusert tilbud. I tillegg ser det ut til at lærerne fikk et tynnere vurderingsgrunnlag, selv om det i liten grad virker å ha påvirket standpunkt karakteren i norsk muntlig. Lærerne i denne studien er tydelig på at de er glade denne perioden ikke varte lengre enn den gjorde, noe som indirekte kan antyde at en digital muntlighetsopplæring over tid ikke er fordelaktig – hverken for elev eller lærer.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Den første didaktiske implikasjonen jeg vil trekke frem er viktigheten av læreres kunnskap om, og forståelse for, hva den muntlige ferdigheten innebærer. Funn i denne studien, sett i sammenheng med tidligere forskning, viser at lærere har en smalere forståelse av den muntlige ferdigheten enn føringene som legges i læreplanen. Dette kan antyde et behov for et bredere tolkningsfellesskap om hva den muntlige ferdigheten innebærer, ved å etablere et felles metaspråk om ferdigheten. Et slikt metaspråk er viktig både blant lærere som skal tilrettelegge og organisere opplæringen, men også mellom lærer og elever i klasserommet. Den muntlige ferdigheten er mangefasettert, og det er derfor helt sentralt at alle deltakere i et læringsmiljø har en felles forståelse for hva gode muntlige ferdigheter innebærer.

En annen implikasjon er at lærerne i liten grad tematiserer eksplisitt teoretisk muntlighetsopplæring. Lærerne er bevisste på at elevene normalt får mye trening *i* muntlighet ved at de legger opp til ulike muntlige aktiviteter i undervisningen. Dette fikk elevene mindre trening *i* under den digitale hjemmeundervisningen. Allikevel reflekterer lærerne i liten grad over viktigheten av undervisning *om* muntlighet og muntlige sjangre. Eksempelvis er lærerne opptatte av samtaler i muntlighetsopplæringen, men ingen problematiserer viktigheten av eksplisitt samtaleundervisning hvor elevene lærer gode strategier for samtale. Her fremhever jeg igjen viktigheten av et bredt faglig tolkningsfellesskap. Lærere må være bevisste viktigheten av dette, og legge opp til en undervisning hvor elevene både får trening *i*, men også kunnskap *om* muntlighet.

6.3 Forslag til videre forskning

I dette prosjektet har jeg undersøkt hvordan fire norsklærere som underviste på 10. trinn våren 2020 opplevde en digital muntlighetsopplæring. Med tanke på at min studie har et utelukkende lærerperspektiv, ville det vært interessant å undersøke dette fra et elevperspektiv for å se hvordan elevene opplevde at den digitale undervisningen påvirket muntlighetsopplæringen, og i hvilken grad dette eventuelt skiller seg fra lærernes opplevelse. Dette kan avdekke andre utfordringer ved en digital muntlighetsopplæring, enn denne studien har vist.

Videre råder denne studien for mer kunnskap om læreres forståelse av hva den muntlige ferdigheten innebærer. Funnene, sett i sammenheng med funn fra tidligere forskning, viser at lærere har en relativt smal forståelse av den muntlige ferdigheten, noe som også får konsekvenser for hva de legger opp til i undervisningen og opplæringen av den. Dette kan også være årsaken til at muntlighetsundervisningen er lite strukturert, slik tidligere forskning konkluderer. Kanskje ligger utfordringen i føringene læreplanen gir, eller kanskje har lærerne ikke utviklet god nok læreplanforståelse. Her vil mer forskning kunne bidra til dypere innsikter og kunnskaper om hvordan lærere forstår den muntlige ferdigheten, og i hvilken grad dette får konsekvenser for opplæringen og undervisningen.

Selv om det til stadighet publiseres forskning på den digitale undervisningsperioden våren 2020, er dette fortsatt et felt det trengs mer norskdidaktisk forskning på. Forhåpentligvis kommer vi ikke til å oppleve en slik brå omlegging av skolens praksis og undervisning igjen,

men erfaringene fra våren 2020 er allikevel verdifull lærdom som vi vil kunne dra nytte av også i vanlig undervisning. Denne studien viser at det ligger mye muligheter i en digital undervisning, og det ville derfor vært interessant å gjennomføre en lignende studie innen andre norskdidaktiske felt. Spesielt interessant ville det vært å undersøke hvordan denne undervisningsperioden, eller generelt en digital undervisning, har påvirket skriveopplæringen. Siste ord i denne studien, og en begrunnelse for hvorfor videre forskning om digital undervisning er viktig, lar jeg informant Ida få. Avslutningsvis i intervjuet gav hun meg en tilbakemelding på hvordan hun opplevde intervjuet og spørsmålene hun ble stilt:

Det var fint å bli tvunget til å reflektere litt over hvordan jeg løste norskundervisningen under den perioden og å sette ord på det. Jeg oppdaget på en måte mye selv også, hvilke muligheter som ligger der, som jeg ikke har tenkt over før på den måten. Det er så lett å knytte den perioden og undervisningen til noe negativt, siden det var en såpass overveldende periode, men når jeg nå reflekterte mer over det ser jeg jo at det ligger mye muligheter der også på en måte. Det tenker jeg alle lærere burde gjøre.

Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?: forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU Rapport 20/2012.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2020). Kapittel 3. I M. Blikstad-Balas, P. Kornhall, & J. M. Nilsson (Red.), *Det store digitaliseringseksperimentet i skolen* (1. utg., s. 147-210). Fagbokforlaget.
- Bolstad, B. (2020, 17. april). Digitale plattformer erstatter ikke klasserommet. *En (forhenværende) rektors bekjennelser*.
<https://bbolstad.wordpress.com/2020/04/17/digitale-plattformer-erstatter-ikke-klassemmet/>.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet – samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 89-101). Fagbokforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dobson, S. (2009). Muntlig vurdering – utfordringer og muligheter. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering prinsipper og praksis* (s. 190-213). Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Ad notam Gyldendal.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor?. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-48). Gyldendal akademisk.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen – en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>.
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under Korona-utbruddet 2020* (NIFU-rapport 2020:13). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmliui/handle/11250/2656248>.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 119-135). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 17-41). Universitetsforlaget.
- Furseth, I. & Everett, E. L (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre?* Universitetsforlaget.
- Furberg, A. & Lund, A. (2016). En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer? Muligheter og utfordringer i teknologirike læringsomgivelser. I R. J. Krumsvik (Red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg., s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskole under korona pandemien – hva forskningen kan fortelle?. *Bedre skole*, 2020 (3), 12-19. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/hjemmeskolen-under-korona-pandemien---hva-forskningen-kan-fortelle-.pdf>.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hatlevik, O., Egeberg, G. , Guðmundsdóttir, G., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Senter for IKT i utdanningen.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 189-197). Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 137–171). Unipub AS.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE review*. Hentet fra <http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20E>

[mergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUC
AUSE%20\(2\).pdf.](#)

- Hoel, T. L. (1995). Kommunikasjon og læring i grupper. *Uniped*, 1995(03), 10-19.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-1995-03-02>.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis.
Qualitative health research, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Høyskoleforlaget.
- Jenssen, H. Å. & Nilsen, J. E. (2020). *Vurdering i norsk muntlig. En kvalitativ studie om læreres vurderingspraksis på ungdomsstrinnet*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). <https://munin.uit.no/handle/10037/20345>.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johanson, L. B. & Karlsen, S. S. (2018). *Restart: å være digital i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage.
- Krumsvik, R. J. (2009). Ein ny digital didaktikk. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag* (s. 227-249). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., Egelanddal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*. Sluttrapport. Universitetet i Bergen. https://www.iktogskole.no/wp-content/uploads/2014/05/Sluttrapport_SMIL.pdf.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>.
- Larsen, A. K. (2017). Analyse av data & tolkning av data. I A.K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg., s. 113-126). Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg. Vol. 41). Sage.

- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Nordahl, T. (2020). Skole er best på skolen. En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole. Høyskolen i Innlandet.
<https://e.sepu.no/assets/images/Rapport-hjemmeskole.08.06.20.pdf>.
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2015). PISA 2012. *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål. Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-88). Fagbokforlaget.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rødnes & Gilje (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2018(03), 201-213. <https://doi.org/10.18261>.
- Sandvik, L. V., Sommervold, O. A., Angvik, S. A., Smith, K., Strømme, A. & Svendsen, B. (2020). Opplevelser av undervisning og vurdering i videregående skole, under Covid-19s hjemmeskole. (Rapport til skolene). NTNU: institutt for lærerutdanning.
- Slettebakken, T. (2017). *Utviklar vi munnlege ferdigheiter hos elevane eller berre vurderer vi dei?* (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/1956/17848>.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic*

- Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*.
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05#>.
- Utdanningsdirektoratet (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>.
- Utdanningsdirektoratet (2018, 05. februar). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>.
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>.
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Kjerneelementer. *Læreplan i norsk (NOR1-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>.
- Utdanningsdirektoratet (2020b). Grunnleggende ferdigheter. *Læreplan i norsk (NOR1-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>.
- Utdanningsdirektoratet (2021, 1. mars). *Digital undervisning*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/digitale-ressurser/>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S. & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and learning sciences*. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

Vedlegg 4: Undervisningsopplegg Julie

Vedlegg 5: Undervisningsopplegg David

Vedlegg 6: Undervisningsopplegg (1) Ida

Vedlegg 7: Undervisningsopplegg (2) Ida

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”*Det digitaliserte norskfaget*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hva som skjer med norskfaget når det blir digitalisert*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Da koronapandemien var et faktum våren 2020 og all undervisning ble digital, ble også rammene for norskfaget endret. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan den nye digitale innrammingen av norskfaget påvirket fagets innhold, form og struktur, samt muligheter og utfordringer ved digitale læringsmidler. Foreløpig problemstilling for prosjektet: *Hvordan opplever et utvalg norsklærere at de endrede rammene rundt norskfaget under koronaperioden påvirket fagets innhold, form og struktur?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg ønsker å benytte meg av er intervju. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer med 4-5 norsklærere, fra ulike skoler, som underviste i norsk på 10. trinn våren 2020, der tema for intervjuene vil være i retning *tekst- og undervisningspraksis, innhold og aktiviteter i undervisningen, utfordringer og muligheter i digitale læringsarenaer, egne erfaringer fra digital hjemmeundervisning under koronaperioden*. Det vil også være interessant å høre hvordan lærerne opplever sin digitale kompetanse, og i hvilken grad den enten satte begrensninger eller gav muligheter i undervisningen. Tidspunkt for intervjuene vil avtales nærmere med de aktuelle informantene, og intervjuene vil vare rundt 45 minutter, avhengig av hvordan intervjuene utspiller seg. Det er også ønskelig at det tas lydopptak av intervjuene. Med tanke på den usikre tiden vi er inne i nå, kan det være mulig at intervjuene må gjennomføres digitalt.

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, og alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun forskeren, Sigrid Emilie Westvold, og veileder, Henriette Hogga Siljan, som vil ha tilgang til datamaterialet. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på

en egen navneliste adskilt fra øvrige data. All data blir anonymisert, og vil ikke kunne spores tilbake til lærere eller skoler. Det vil ikke samles inn sensitiv informasjon om enkeltlærere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Etter prosjektslutt vil alle opplysninger og opptak slettes.

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.

Dersom du har spørsmål til/om studien, ta kontakt med student Sigrid Emilie Westvold, eller veileder Henriette Hogga Siljan.

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
Sigrid Emilie Westvold
Prosjektansvarlig
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Det digitaliserte norskfaget», og samtykker til

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Kontekstualiserende spørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hva er din utdanningsbakgrunn?
4. Hvor lang erfaring har du som norsklærer?
5. Underviser du i andre fag enn norsk?

Generelt om digital undervisning under nedstengingsperioden

6. Hvordan opplevde du overgangen fra klasseromsundervisning til digital hjemmeundervisning?
 - a. Hvor lenge varte den digitale hjemmeundervisningen for deg?
7. Hvor godt vil du beskrive din digitale kompetanse når all undervisning ble digital?
8. Hvordan vurderer du egen digital kompetanse før og etter nedstengingsperioden?

Digital norskundervisning under koronapandemien

9. Hvilken eller hvilke kommunikasjonsplattformer brukte du mest under den digitale hjemmeundervisningen?
 - a. Hvilke fordeler og utfordringer opplevde du med denne/disse?

Undervisning i muntlighet

10. Hva legger du i *muntlig kommunikasjon* og *muntlighet i norskfaget*?
11. Noen sentrale muntlige sjangre er klasseromssamtalen, gruppediskusjoner og fremføringer. Hvordan pleier du å organisere for disse sjangrene i undervisningen?
 - a. Hvordan organiserte du dette arbeidet under den digitale undervisningen, og hvordan fungerte det?
 - b. La du opp til andre muntlige aktiviteter i den digitale hjemmeundervisningen?
 - c. Hvordan tror du den digitale muntlighetsundervisningen fungerte for elevene? Tapte de noe på det?
12. Hvordan pleier du å følge opp muntlig arbeid både i formelle og uformelle vurderingssituasjoner?
 - a. Hvordan fulgte du opp elevenes muntlige arbeid under den digitale undervisningen?
 - b. Hvilke muntlige vurderingssituasjoner pleier du å legge opp til?
 - c. Hvilke muntlige vurderingssituasjoner la du opp til under den digitale hjemmeundervisningen?
 - d. Hvordan tror du de ulike vurderingssituasjonene fungerte for elevene?

13. Følte du at den digitale undervisningen ga nye muligheter, eller begrenset det deg i den muntlige opplæringen?

Undervisning i skriftlighet

14. Hva legger du i «skriftlig kommunikasjon» og «skrivning i norskfaget»?
15. Hvilke skriftlige aktiviteter pleier du å legge opp til i norsktimene?
- La du opp til de samme aktivitetene i den digitale hjemmeundervisningen, eller måtte du tenke nytt?
 - Hvordan fungerte dette for elevene
 - Tror du elevene tapte noe på dette?
16. Hvordan pleier du å følge opp skriftlig arbeid både i formelle og uformelle vurderingssituasjoner?
- Hvordan fulgte du opp elevenes skriftlige arbeid under den digitale undervisningen?
 - Hvilke skriftlige vurderingssituasjoner pleier du å legge opp til?
 - Hvilke skriftlige vurderingssituasjoner la du opp til i den digitale hjemmeundervisningen?
 - Hvordan tror du de ulike vurderingssituasjonene fungerte for elevene?
17. Følte du at den digitale undervisningen ga nye muligheter, eller begrenset det deg i den skriftlige opplæringen?

Undervisning i lesing

18. Hvilke tekster pleier dere å lese i norskundervisningen?
- Hvordan organiserer du leseaktiviteten?
 - Hvilke tekster leste dere under den digitale undervisningen?
 - Måtte du organisere leseaktiviteten på en annen måte?
 - Hvordan tror du dette fungerte for elevene?

Avsluttende refleksjonsspørsmål:

19. Hva opplevde du som den største utfordringen knyttet til digital hjemmeundervisning i norskfaget?
20. Hvordan vil du si at den digitale undervisningen under nedstengingsperioden påvirket norskfaget?
21. Hva er det viktigste du lærte fra den digitale norskundervisningen og hva vil du eventuelt gjøre annerledes dersom det skulle bli en ny nedstengningsperiode?

Vedlegg 3 Kvittering fra NSD

Prosjekttittel

Det digitaliserte norskfaget

Referansenummer

524005

Registrert

16.07.2020 av Sigrid Emilie Westvold - sigriew@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henriette Hogga Siljan , h.h.siljan@ils.uio.no, tlf: 91395615

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sigrid Emilie Westvold, sigriew@student.uv.uio.no, tlf: 99533564

Prosjektperiode

10.08.2020 - 15.06.2021

Status

17.07.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.07.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 4 Undervisningsopplegg Julie

Denne uken skal du:

1. Lese novellen «Gutten» av Ingvar E. Ambjørnsen-Hæfs på s. 171-174 i Tekstsamlingen
2. Når du har lest ferdig, skal du svare på oppgavene som ligger nederst i dokumentet. Svar på spørsmålene så utfyllende som mulig. Noen spørsmål kan være utfordrende. Prøv først, og hopp eventuelt over dem du ikke får til. Svarene skal leveres skriftlig og vil brukes som utgangspunkt for en fagsamtale vi skal ha senere.
3. Til slutt skal du med innlevelse lese et utdrag fra teksten. Utdraget velges av meg, og er ca. én side langt. Dette utdraget skal du lese opp og spille inn som lydfil, som du leverer til meg.

Oppgaver til «Gutten»

1. FAKTA

1. Hvem har skrevet denne teksten?
2. Når ble teksten utgitt, og hvor er den hentet fra?
3. Hva vet du om denne forfatteren?

2. FORM

1. Hvilken type tekst er dette? (sjanger) Hvilke sjangertrekk er typiske for denne sjangeren?
2. Hvordan er teksten delt inn? (avsnitt, kronologi)
3. Beskriv innledning og slutt med egne ord.
4. Beskriv spenningskurven. Når er det mest spennende?
5. Forklar hvilken synsvinkel som er brukt. Hvem er fortelleren, tror du?

3. INNHOLD, FORMÅL/HENSIKT

1. Hvem er hovedpersonen, og hvordan blir han framstilt? Hvorfor tror du han er som han er?
2. Hvilke bipersoner får vi stifte bekjentskap med?
3. Hvor foregår handlingen?
4. Omtrent over hvor lang tid foregår handlingen?
5. Hva er hensikten/formålet med denne teksten, tror du? (Hvorfor er den skrevet)

4. VIRKEMIDLER

1. Hvilken grammatisk tid er brukt i teksten? (presens eller preteritum)
2. Hva kan du si om fortellermåten? (Balansen mellom replikker, miljøskildring, tankereferat og handlingsreferat)
3. Er det noen frampek i teksten? Eventuelt hvilke?
4. Finner du eksempler på virkemidler? Gjengi disse med navn på virkemiddel og setning som innehar virkemiddelet, eventuelt forklar med egne ord.

(F.eks. sammenlikning, gjentakelse, kontrast, symbol, humor, overdrivelse, ironi, metafor, skildring, tempo, eventuelt andre spesielle måter å bruke språket på)

5. Si gjerne noe om hvorfor du tror forfatteren har brukt disse virkemidlene.

5. TOLKNING OG EGENOPPLEVELSE

1. Hva er motivet i teksten (altså tekstens handling på et ytre plan)
2. Hva kan være temaet i teksten? (Den dypere meningen) Finn ett/noen få dekkende ord og forklar hvorfor du mener dette passer som tema.
3. Hva likte du godt og hva likte du mindre godt med denne teksten? Begrunn.
4. Hvilke spørsmål kunne du tenke deg å stille hovedpersonen? Hvorfor?

Vedlegg 5 Undervisningsopplegg David

Talemål

Fordypningsoppgave

Oppgave:

- Velg en dialekt fra et område i Norge. Forbered en presentasjon av denne dialekten. Ta utgangspunkt i målmerkene når du beskriver dialekten.
- Presentasjonen skal inneholde visuelle innslag og opptak av talemålet i tillegg til den teoretiske beskrivelsen av dialekten.

Arbeidsform:

- Dere kan selv velge om dere vil arbeide i par eller individuelt. Du lærer nok mest om du arbeider individuelt.
- Presentasjonen skal legges frem for klassen, og totalt vil vi dekke ulike talemålsvarianter i Norge innenfor språkområdene: Østnorsk: Trøndersk og østlandsk, vestnorsk: nordnorsk og vestlandsk.

Vurdering:

- Karakter i norsk muntlig.

Aktuell litteratur:

- Power Point brukt i undervisning med tilhørende lenker
- Fra saga til CD 10A, side 132-138
- <http://www.hf.ntnu.no/nos/>
- https://snl.no/dialekter_i_Norge
- <http://no.wikipedia.org/wiki/M%C3%A5lmerke>

Vedlegg 6 Undervisningsopplegg 1 Ida

Veke 13 NORSK

Denne veka skal du

3. lese ferdig romanen du starta på førre veke.
4. Lage ein film om boka. Dette kan gjerast på mange måter, men det enklaste er kanskje
 - a. å lage ein Power Point-presentasjon
 - b. gjere lydopptak av det du vil seie til presentasjonen (som om du skal ha ein munnleg presentasjon for klassen i klasserommet).

På denne lenken får du ein detaljert forklaring på korleis du gjer det. Forklaringa ser vanskeleg ut, men det er ikkje det. Lag PPT → legg inn lydopptak → lever på ITS. Du kan bruke (navn) sine nynorskfilmar som modell.

Det er to innleveringar denne veka:

1. Ein logg der du presenterer kva for bok du har valt og kor mykje du har lese så langt:
 - a. Forfattar og tittel på boka
 - b. «Eg er på side X av totalt Y sider». Dette leverer du på ITS måndag seinast kl. 15:00.
2. Filmen du lagar om boka skal leverast torsdag kl 15:00.

Bokpresentasjonen (filmen) skal innehalde

- Her kan du bruke det du har lært om novelleanalyse. Sjå ITS → skrivning vår 2020 → Novelleanalyse
- *Kontekst Basis* har mykje stoff du kan bruke

Innleiing: Kva for bok skal du presentere? Kven har skrive boka? Når kom ho ut? Kva vil tilhøyraren høyre/lære i denne presentasjonen? Kan du seie noko i innleiinga som gjer tilhøyraren interessert og skjerpa?

Hovuddel:

1. Handling og tema
2. Person- og miljøskildring
3. Komposisjon: Vel to punkt. Vel dei to som du legg mest merke til i boka, og som du har mest å seie om. Vis med døme frå teksten.
 - a. Kronologi
 - b. Vendepunkt
 - c. Spenningskurve
 - d. Synsvinkel og forteljar
 - e. Språk og «stiltone»
 - f. Forteljarmåter
4. Verkemiddel: Vel to verkemiddel, og her også: vel dei to du har mest å seie om, finn døme på og som du lettast ser verknaden av. Det er langt viktigare at du gjer ein grundig presentasjon av to verkemiddel enn at du ramsar opp mange.
 - a. Bruk fagomgrep, forklar kvafagomgrepet/ verkemiddelet tyder
 - b. Gi døme, gjerne fleire
 - c. Forklar korleis verkemiddelet verkar på teksten og lesaren.

Avslutning: Kort oppsummering med nye ord. Relevans?

Vedlegg 7: Undervisningsopplegg 2 Ida

Oppdrag dialekter NORSK, uke 18, mandag og torsdag

Gruppeoppgave som skal løses sammen med din digitale gruppe (se lenger ned på siden):

Velg dere en person som snakker dialekt (kan være en artist, skuespiller, stand up komiker forfatter eller en i familien/vennekretsen)

Lag en kort presentasjon som skal inneholde:

- Et muntlig (eller skriftlig) eksempel. Det skriftlige må da skrives på dialekt
- Kjennetegnene på dialekten: skriv ned og vis (målmerker)
- Forklaring av målmerkene du har funnet
- Plassering av dialekten på kartet (et av de fire dialektområdene) og begrunnelse for plasseringen ved hjelp av målmerkene

Tekst /lydeksempelen og funnene deres skal inn i en PP, og dere må velge en på gruppa som presenterer funnene i en lydfil før PP-presentasjonen leveres inn på It's torsdag 30. april innen kl. 14.00.

Bruk norsksidene: <http://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99551> og Kontekst basisbok s. 340-341

Dere må samarbeide via teams. Den på gruppa som er gullet ut tar kontakt med de andre på gruppa når timen starter.

[gruppene er fjernet av lærer av personvern hensyn]