

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i begynneropplæring
November 2022

Digital fjernundervisning i begynneropplæring

En kasusstudie av én 1.trinns lærers praksis i løpet av de tre første nedstengte ukene med fjernundervisning i en nødssituasjon

Aydin Hæger



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I mars 2020 besluttet regjeringen å stenge alle grunnskoler som en del av tiltakene som ble iverksatt for å begrense og hindre spredningen av COVID-19. Klasseromsundervisningen ble nærmest over natten byttet ut med digital fjernundervisning, der absolutt alle lærere uavhengig av deres digitale kompetanse, var forventet å omstille seg den nye situasjonen uten noe veiledning eller tid til forberedelse. Undervisningssituasjonen fikk navnet *fjernundervisning i en nødsituasjon* (Remote emergency teaching). Fjernundervisningen i en nødsituasjon gikk i korte trekk ut på å tilby opplæring gjennom andre midlertidige medier. Læreres praksis varierte i takt med deres digitale forutsetninger, deres digitale kompetanse, elevgruppen og mulighetene de identifiserte i situasjonen. Problemstillingen jeg har forsøkt å finne svar på er:

Hvordan ble fjernundervisning i en nødsituasjon praktisert i begynneropplæringen under de tre nedstengte ukene i begynnelsen av pandemien?

Jeg har valgt å belyse problemstillingen ut ifra tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan utvikler læreren sin digitale didaktikk i løpet av tre uker med fjernundervisning?
2. På hvilken måte søker læreren å ivareta begynneropplæringseleven under de tre ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon?
3. Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes i analyse av didaktisk virksomhet som foregikk under de tre ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon?

Det empiriske grunnlaget i denne studien baserer seg på min egen praksis fra perioden med fjernundervisning, der jeg var lærer på 1.trinn. Med utgangspunkt i fire ulike læringsaktiviteter fra perioden, og mine refleksjoner rundt valg av læringsaktiviteter, gir datagrunnlaget et autentisk bilde av hvordan det var å være 1.trinns lærer i en situasjon med fjernundervisning. Funn i analysen viser at arbeidsmåtene i undervisningen i stor grad bestod av individbasert oppgaveløsning. Videre viser datagrunnlaget at undervisningen primært var asynkron og at det forelå lite kontakt mellom lærer og elevene. Til tross for mye individbasert og asynkron undervisning, viser datagrunnlaget ulike kreative måter begynner eleven ble møtt på i perioden med fjernundervisning. Jeg håper at denne studien kan være et av mange bidrag i refleksjonene rundt hvilke muligheter og begrensninger som eksisterte i perioden med fjernundervisning for 1.trinns lærere og begynner elever.

Abstract

In March 2020, the Norwegian government decided to close all primary schools, to limit and prevent the spread of COVID-19. All classroom teaching was almost overnight replaced with remote digital learning, where all the teachers involved, regardless of their digital competence, were expected to adapt to the new situation without any guidance or time to prepare. The teaching situation was labeled as *Remote Emergency Teaching* (ERT). ERT is defined as a «temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery model due to crisis circumstances» (Hodges et al., 2020). Teachers' practice varied in line with their available digital resources, their digital competence, the student group and the opportunities they identified in the situation. In this study I have attempted to address the main issue:

How was remote emergency teaching practiced in initial education during the first three weeks of the lock down, in the beginning of the pandemic?

In this study I have chosen to shed light on the issue based on three research questions:

1. How did the teacher develop her digital didactics during three weeks of ERT?
2. In what way does the teacher look after the primary school student during three weeks of ERT?
3. How can the didactic relationship model be used in the analysis of didactic activities that took place during the three weeks of ERT?

The empirical basis in this study is based on my own practice from the period of ERT, where I was a teacher in 1st grade. The results of analyses of four different learning activities from the period, and my reflections on the choice of them, gives an authentic picture of what it was like to be a first-grade teacher in the situation of ERT. Findings in the analysis show that the teaching methods largely consisted of individual-based task solving. Furthermore, the data shows that the teaching was primarily asynchronous and that there was little contact between the teacher and the pupils. Despite a lot of individual-based and asynchronous teaching, the data also shows various creative ways in which the primary school student was met during the period of ERT. I hope this study can be one of many contributions in the reflections on what opportunities and limitations existed in the period of ERT for first grade teachers and students.

Forord

Endelig var jeg ved veis ende, utrolig nok. Det har vært vanvittig inspirerende, jeg har vært langt ute av komfortsonen, og det har vært spennende og lærerikt å skrive denne masteroppgaven. Det har samtidig vært ekstremt tøft, frustrerende og emosjonelt tyngende til tider. Det å starte på heltidsstudier midt i en pandemi med digital fjernundervisning, mens du jobber fulltid, for så å ta et år mammaperm og koble seg på igjen etter mammaperm med en 11 måned gammel baby og fulltidsjobb, har på ingen måte vært en lett oppgave. Samtidig er mestringsfølelsen enorm nå som jeg er i mål. Jeg kjenner en dyp takknemlighet over støtten og veiledningen jeg har fått på veien, for denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Margareth Sandvik for alle inspirerende og klargjørende veiledningstimer jeg har hatt. Jeg ønsker å takke henne for fleksibiliteten hun har vist meg, for hennes iver, glede og oppmuntring over oppgaven, og for hennes faglige tyngde på feltet som har vært en stor støtte og ikke minst inspirasjon i skriveprosessen. Til tross for din veldig hektiske timeplan tok du deg tid til meg på kort varsel og inspirerte meg dypt til å holde motet oppe. Alle universiteter og masterstudenter burde ha hatt en veileder som Margareth Sandvik. Tusen takk!

Til min kjære mann som har tatt så godt vare på vår lille ettåring og gitt av sin verdifulle tid uten den innsatsen, din offervilje, tålmodighet og dine oppmuntrende ord hadde jeg ikke klart å frigjøre nok tid på timeplanen til å komme i mål med master. Tusen takk! Takk til mine flotte foreldre som så tjenestevillig har stilt opp flere ganger i uken og endret på sine egne planer for å hjelpe meg til å studere. Takk til resten av familien og mine venner for deres kjærlige støtte og oppmuntring i en veldig krevende periode.

Aydin Haeger,

Dal, 11. november 2022

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Valg av tema.....	1
1.2 Bakgrunn for oppgavens tematikk	2
1.2.1 Digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet	2
1.2.2 Digital fjernundervisning i en nødsituasjon	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
2.0 TEORETISK RAMMEVERK.....	5
2.1 Et sosiokulturelt syn på læring.....	5
2.2 Begynneropplæring.....	6
2.2.1 Tidlig skrive- og leseopplæring	7
2.2.2 Helhetlig skriveopplæring	8
2.2.3 Helhetlig leseopplæring	9
2.2.4 Talespråket- en vei inn i skriftspråket.....	11
2.2.5 Lek i begynneropplæringen	12
2.3 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse	15
2.2.1 Didaktisk bruk av digitale verktøy.....	17
2.4 Digital fjernundervisning i en nødsituasjon	18
2.3.1 Lærerens utfordringer med fjernundervisning i en nødsituasjon	19
2.3.2 Fjernundervisning på småtrinnet	22
2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen	23
3.0 METODE	26
3.1 Casestudie.....	27
3.1.1 Enkeltcasestudie	28
3.1.2 Case-beskrivelse.....	28
3.2 Å forske på egne erfaringer	32
3.3 Datainnsamling.....	33
3.3.1 Presentasjon av datamaterialet.....	34
3.3.2 Presentasjon av norskfaglige læringsaktiviteter.....	35

3.3.3 Presentasjon av utvalgte data	36
3.4 Didaktisk relasjonsmodell som analyseverktøy	37
3.5 Studiens validitet og reliabilitet	39
3.6 Etske hensyn.....	41
4.0 EMPIRI OG ANALYSE	42
4.1 Bakenforliggende elementer som alle dagene har til felles	42
4.2 Analyse av «Jeg ser» ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen	44
4.2.2 Analytiske refleksjoner av «Jeg ser».....	47
4.3 Analyse av «Leseoppdrag» ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen.....	53
4.3.1 Analytiske refleksjoner av «Leseoppdrag».....	57
4.4 Analyse av «Eggsperiment» ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen	61
4.4.1 Analytiske refleksjoner av «Eggsperiment»	63
4.5 Analyse av «Førstemann» ved bruk av den didaktiske relasjonsmodellen	68
4.5.1 Analytiske refleksjoner av «Førstemann»	70
5.0 DISKUSJON OG AVSLUTNING	73
5.1 Hvordan utvikler læreren sin digitale didaktikk i løpet av tre uker med fjernundervisning?.....	73
5.2 På hvilken måte søker læreren å ivareta begynneropplærings eleven under de tre ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon?.....	77
5.2.1 Foreldre, lærerstøtte og arbeidsmåter.....	77
5.2.2 Den tidlige lese-og skriveopplæringen i fjernundervisningen.....	79
5.2.3 Lek i digitale omgivelser.....	83
5.3 Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes i analyse av didaktisk virksomhet som foregikk under de tre ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon?	84
5.4 Oppsummering av funnene	86
5.5 Konklusjon.....	88
5.6 Avsluttende ord	89
6.0 LITTERATURLISTE.....	92
7.0 VEDLEGG	96

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

I 2020 opplevde Norge starten på en pandemi som skulle vise seg å vare lengre enn noen uker, en pandemi som fikk konsekvenser for hvordan hele landet og dets institusjoner ble driftet i mange måneder frem i tid. I 2019 brøt det ut et virus med navnet COVID-19 som truet menneskeliv - spesielt eldre og syke, der smitten skjedde gjennom nærkontakt, og spredte seg fortere enn ild i tørt gress. I begynnelsen visste vi ekstremt lite om viruset som satte en hel verden i fare, og for å få mer kunnskap i tillegg til kontroll på smitten og situasjonen, besluttet mange land å begrense den fysiske kontakten mellom innbyggerne ved å stenge landet i noen uker. Mange sektorer ble berørt av nedstengingen, blant annet institusjonen utdanning. Hele 1,6 milliarder elever og studenter var berørt av skolestengningen som konsekvens av pandemien, der flere millioner elever og studenter ikke hadde tilgang til undervisning. I Norge hadde vi ikke opplevd stenging av skolen på nasjonalt nivå siden andre verdenskrig (Lillebo & Solum-Sjaavaag 2021: 21).

I undervisningsforskningen er det mange ulike studier som har bidratt med større forståelse om hvordan relasjoner er av betydning for læring og dannelse, hvilke faktorer som påvirker motivasjon, hva god klasseromsundervisning kjennetegnes ved, hva en god klasseleder er, betydning av god skole-hjem samarbeid med mer. Det vi der imot vet veldig lite om er hvordan disse aspektene ved god klasseromsundervisning påvirkes når de tradisjonelle rammene forsvinner, og blir erstattet med digital fjernundervisning. (Fjørtoft, 2020, s.11). Den unike erfaringen som hele skole-Norge tilegnet seg i løpet av de første ukene og videre i pandemien, og konsekvensene av den tiden vi var i, er fortsatt noe vi lærer om i dag. Det er allerede en del rapporter og noe forskning rundt opplevelsen, mulighetene og utfordringene med å være lærer, leder, foreldre og elev under pandemien. Situasjonen var likevel så kompleks og læringskurven for de involvert så bratt, at det fortsatt gjenstår mange perspektiver og erfaringer vi kan lære mer av og mer om.

Et aspekt ved den plutselige overgangen fra klasseromsundervisning til digital fjernundervisning vi har lite innsyn i, er undervisningsinnholdet og undervisningskvaliteten i digitale læringsomgivelser for de aller minste. Med andre ord har vi lite innsyn i den didaktiske situasjonen lærere og elever befant seg i på småskolen. Denne masterstudien søker å utforske undervisningsinnholdet i digitale læringsomgivelser på småskolen. Mer spesifikt

søker denne studien å gi en dypere forståelse om hvordan begynneropplæringen ble utført i digitale omgivelser på 1.trinn, i løpet av de tre første nedstengte ukene, i starten av pandemien.

1.2 Bakgrunn for oppgavens tematikk

1.2.1 Digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet

Teknologi og digitale verktøy er blitt en sentral del av samfunnslivet sammenlignet med så lite som bare 10 år tilbake i tid, og samfunnsutviklingen krever stadig høyere digital kompetanse av dets innbyggere. Samtidig truer digitaliseringen av samfunnet mange arbeidsplasser og utfordrer samfunnsborgere til å tilegne seg digital kompetanse for å kunne ta del i dagligdagse anliggender som å kommunisere, ta toget, innhente informasjon, betale regning, bestille time hos legen og mer. På en og samme tid skaper den økte digitaliseringen i samfunnet også nye muligheter, nye arbeidsplasser og forbereder oss på en fremtid vi ikke vet hvordan ser ut. Med andre ord gjennomsyrrer digitaliseringen av samfunnet alle aspekter av samfunnslivet og påvirker hvordan vi samhandler med omgivelsene våre.

Utvikling av digitale ferdigheter har lenge vært en del av opplæringssystemet i Norge. I kunnskapsløftet er det definert fem grunnleggende ferdigheter som er fremhevet som grunnleggende kompetanse å utvikle i alle fag, og digitale ferdigheter løftes frem som én av fem. I rammeverket for digitale ferdigheter beskrives den digitale kompetansen som en forutsetning for å kunne ta del i læring, arbeidsliv og samfunnsliv på en meningsfull måte, spesielt et samfunn som stadig er i endring (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 2017 la regjeringen frem en plan for økende digitalisering av samfunnet frem til 2021, der et av satsningsområdene var kunnskap og kompetanse gjennom en fremtidsrettet grunnleggende opplæring. Denne satsingen hadde som mål å ruste utdanningssystemet til å håndtere en verden som var i rask endring, ved å heve den digitale kompetansen hos lærere og skoleledere, samt elever og studenter som skal møte en fremtidig verden og et arbeidsmarked som vi ikke kjenner til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Den plutselige omveltningen skapte likevel ulike forutsetninger for de involverte, både digitalt og pedagogisk.

1.2.2 Digital fjernundervisning i en nødsituasjon

I Norge har vi god og lang erfaring med nettstudier, helt til grunnskolenivå, der all undervisning kan skje på avstand, utenfor de tradisjonelle fysiske rammene. Den plutselige overgangen fra klasseromsundervisning til digital undervisning faller dog ikke innenfor

rammen av nettstudier. Nettstudier er designet spesifikt for digitale omstendigheter, med nøye planlagte innhold lenge før studiene finner sted, der deltakerne selv velger en slik tilnærming til studier (Hodges et al., 2020). Til tross for at digital fjernundervisning har det digitale aspektet til felles med nettstudier, skiller fremgangsmåten seg betydelig fra nettstudier.

Digital fjernundervisning tilbys i situasjoner som krever en midlertidig løsning. Dette kan være situasjoner der man på grunn av en nødsituasjon er nødt til å tilby undervisningen gjennom andre medier (Hodges et. al. 2020). Hovedhensikten er tilgjengeliggjøring av læring gjennom nettbrett, datamaskin, radio eller lignende, i en kortere periode helt til nødsituasjonen er under kontroll og man kan gå tilbake til det opprinnelige (Hodges et. al. 2020). I en slik situasjon kreves det at de involverte tenker nytt, kreativt og problemløsende, gjerne utenfor boksen for å møte behovene som eksisterer i nødsituasjonen (Hodges et. al. 2020).

På grunn av omstendighetene landet befant seg i, ble fjernundervisningen omtalt som emergency remote teaching (ERT), som innebærer en «temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery model due to crisis circumstances» (Hodges et al., 2020). I denne oppgaven er begrepet ERT oversatt til «fjernundervisning i en nødsituasjon». Nettopp fordi landet var i en nødsituasjon, var hovedfokuset å opprettholde retten til utdanning på en måte som var rask og tilgjengelig for landet, og den midlertidige løsningen ble digital fjernundervisning (Lillebo & Solum-Sjaavaag 2021: 21).

I rapporten *Nær og Fjern – Lærerens erfaring med digital hjemmeskole våren 2020* kommer det frem at vi var blant de landene som var bedre rustet til å tilby elevene og studentene digital fjernundervisning, da vi allerede var godt i gang med bruken av digitale plattformer før pandemien brøt ut (Fjørtoft, 2020, s. 13) Rapporten fremhever også at den gode digitale tettheten med tilgang på nettbrett, pc og smarttelefoner, gjorde det lettere å gå fra klasseromsundervisning til digital fjernundervisning uten store teknologiske utfordringer (Fjørtoft, 2020, s. 12).

Til tross for at Norge var blant de landene som hadde god tilgang på nødvendig verktøy for å tilby fjernundervisning i en nødsituasjon, var det likevel en stor omveltning for de involverte på mange plan. I motsetning til lærere som velger å jobbe med nettstudier, hadde lærerne som drev digital fjernundervisning ingen tid til å forberede seg og planlegge for overgangen mellom klasseromsundervisning til digital fjernundervisning. Lærerne og elevene hadde heller

ikke tid til å omstille seg til den nye hverdagen. De involverte hadde med andre ord ulike forutsetninger både digitalt og pedagogisk for å tilby digital fjernundervisning i en nødsituasjon (Fjørtoft, 2020, s. 11). Veien ble til mens vi gikk. I dag prøver vi å lære om konsekvensene og erfaringene fra perioden med nedstengning, der det fortsatt gjenstår mange uvurderlige perspektiv å få tilgang til på feltet.

Jeg hadde akkurat blitt ferdig med lærerutdanningen og rukket å jobbe seks måneder som lærer (tre måneder som ressurslærer på 3.trinn og tre måneder som kontaktlærer på 1.trinn), før jeg måtte ty til et nylig introdusert verktøy for både meg og mine elever, som det eneste kommunikasjonsmiddelet der læring og kontakt var mulig. Lærerne og elevene på skolen var helt nye brukere av iPad som læringsbrett. Der satt jeg med 24 seksåringer og en stor foreldregruppe som nylig var blitt introdusert til læringsbrett og blitt kjent med noen applikasjoner og nettressurser før hverdagen var ble annerledes igjen. Vi benyttet primært nettbrett som verktøy for digital fjernundervisning.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen som ligger til grunn for dette forskningsprosjektet lyder som følger:

Hvordan ble fjernundervisning i en nødsituasjon praktisert i begynneropplæringen under de tre nedstengte ukene i begynnelsen av pandemien?

I denne forskningsoppgaven ønsker jeg å fremheve undervisningsmaterialet som jeg benyttet meg av i løpet av de tre første ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon, med fokus på begynneropplæring. Jeg har begrenset materialet til å gjelde de tre første ukene av pandemien, da de tre første ukene av pandemien i større grad var kjennetegnet av krisestemming, nødløsninger, bekymring, uforutsigbarhet, usikkerhet og frykt, som alle var viktige pådrivere for valg som ble tatt. For å svare på problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i min egen praksis fra perioden med nedstenging, der jeg nærmere bestemt analyserer fire ulike læringsaktiviteter i faget norsk og supplerer med egne refleksjoner om kontekstuelle forhold som påvirket valgene underveis. I denne studien står dermed lærerperspektivet sentralt.

I og med at problemstillingen favner vidt, har jeg valgt å formulere tre forskningsspørsmål som belyser de delene av problemstillingen som ut ifra min mening er vesentlige for min studie:

1. *Hvordan utvikler læreren sin digitale didaktikk i løpet av tre uker med fjernundervisning?*
2. *På hvilken måte søker læreren å ivareta begynneropplæringsleven under de tre ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon?*
3. *Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes i analyse av didaktisk virksomhet som foregikk under de tre ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon?*

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet har jeg som mål å plassere denne studien i dagens forskning og diskurser om begynneropplæring, lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse og undervisning i begynneropplæring i perioden med fjernundervisning. Kapitlet er delt i fire deler. Den første delen søker å gi leseren en innføring i hva en god begynnerpraksis består av i faget norsk. I dette henseende trekker jeg frem tidlig lese- og skriveopplæring samt lekens rolle i innsatsen om å ivareta hele begynnerleven. Del to søker å gi et innblikk i hva som legges i lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse i skolen, som muligens kan gi en pekepinn på det digitale ansvaret lærerne var forventet å påta seg i tiden før pandemien. Del tre tar for seg diverse forskning på feltet om hva fjernundervisningen i en nødsituasjon gikk ut på, der det legges mest vekt på lærerens arbeid i perioden. Helt til slutt ønsker jeg å presentere den didaktiske relasjonsmodellen, som en støtte i studien til å analysere de didaktiske forholdene som eksisterte i perioden med fjernundervisning. Det sosiokulturelle perspektivet danner grunnlaget for hvordan læring forstås i denne studien, og trekkes derfor frem i teorikapitlet, analysekapitlet og diskusjonskapitlet.

2.1 Et sosiokulturelt syn på læring

Lev Vygotsky er en sentral skikkelse i det sosiokulturelle læringssynet og hans teorier står for mye av tankegodset bak det teoretiske rammeverket. Vygotsky mener at læring skapes og tar form når individet er i interaksjon med dets omgivelser, og at språk er en viktig faktor i konstruksjonen av læring da språket gir individet muligheten til å skape kategorier for tenkning, uttrykke ideer og stille spørsmål (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 63). Sammen med språket utgjør sosial samhandling to viktige og sentrale faktorer i konstruksjonen av læring (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 63). "Every function in the child's cultural development appears twice: first in the social level, and later, on the individual level" (Vygotsky, 1978, s. 57). Det er gjennom den sosiale interaksjonen at grunnlaget for språk- og begrepsutvikling

dannes. Fra det sosiokulturelle læringssynet er interaksjonen mellom lærer og elev under læringsaktiviteter av nødvendighet og viktig for læring (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 103).

I skoleverden er Vygotsky spesielt kjent for begrepene den aktuelle- og proksimale utviklingssonen. Han forklarer at den aktuelle utviklingssonen er den sonen der individet har en rekke ferdigheter, kunnskap og kompetanse som er innlært og som kan hjelpe vedkommende til å løse ulike utfordringer (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 64). Den nærmeste utviklingssonen der imot handler om den sonen mellom det individet kan, og det individet er i stand til å lære ved hjelp av et mer kompetent individ, det være seg en forelder, en lærer eller en kamerat (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 64).

Vygotsky forklarer at barnet kun er i stand til å imitere det som er innenfor hans proksimale utviklingszone, noe som gir en god pekepinn på hvor eleven er i sin mentale utvikling (Vygotsky, 1978, s. 89). Dette innebærer i korte trekk at det eleven får til ved hjelp av en i dag, kan han få til på egen hånd i morgen. Samtidig påpeker Vygotsky at dersom den imiterte handlingen/aktiviteten ikke er innenfor barnets proksimale utviklingszone, spiller det ingen rolle hvor mange ganger barnet imiterer handlingen, da den ikke er klar for å begripe konseptet (Vygotsky, 1978, s. 88).

Det sosiokulturelle perspektivet ser på lek som en viktig arena for læring, da kommunikasjon og språk er to viktige elementer i leken og dermed læringsfremmende (Becher & Høyland, 2019, s. 79). I lekens verden tar barnets tanker og språk overhånd, og ved hjelp av forestillingsevnen blir leken en viktig arena for språk- og tankeutvikling (Sandberg, 2015, s. 153). Gjennom leken er det barnets forestillingsevne som bestemmer bruksområdene til en observert gjenstand, eksempelvis en stol som i leken blir brukt som en båt. Lærerens deltakelse i leken fra et sosiokulturelt perspektiv er betydningsfull, da læreren støtter og medierer læring hos eleven og er en aktiv aktør i den nærmeste utviklingssonen (Iversen, 2019, s. 146). Leken og lærerens deltakelse fra et sosiokulturelt læringssyn blir diskutert nærmere under tittelen «Lek i begynneropplæringen», i samme kapittel.

2.2 Begynneropplæring

Begrepet begynneropplæring er et mye diskutert begrep i skolens styringsdokumenter og lærefagene, og assosieres primært til de første skoleårene 1-4 trinn. Begrepet er likevel ikke spesifikt definert og kan derfor forstås som så mangt. I boken *Den viktige*

begynneropplæringen får leseren innblikk i begrepets omtale i forbindelse med den første skrive- og leseopplæringen, overgangen fra barnehage til skole, den første matematikkopplæringen mm. (Palm et al., 2018, s.13). I denne oppgaven kan begynneropplæring forstås som læringsmiljøet, aktivitetene og undervisningen elevene er en del av i løpet av første og andre klasse (Palm et al., 2018, s.13). I norskfaget kobles ofte begrepet som sagt til den første skrive- og leseopplæringen. En god begynneropplæring består også av lek. I følgende avsnitt tar jeg for meg hva som tolkes å være begynnervennlig lese- og skriveopplæring, samt lekens plass.

2.2.1 Tidlig skrive- og leseopplæring

Det er et kjent fenomen at de aller fleste barn stadig får større erfaring med lesing og skriving lenge før de begynner i førsteklasse, enten det er i barnehagen eller hjemmet. Som et resultat av det begynner barn lenge før de starter på skolen å vise interesse for skriftspråket gjennom å imitere det de voksne eller eldre søsken skriver, ved å skrive eget navn, ved å uttrykke seg når de tegner og leker, eller liksom-lese alle bøkene de er blitt lest for. Dersom du spør et lite barn om den kan skrive og lese, får du sjeldent nei i svar. Den tidlige lesingen og skrivingen kan derfor ha ulike uttrykk, alt fra manglende språklig innhold som er skapt gjennom rabling og etterligning av det man har sett, til meningsbærende tekst som man får kunnskap om når barnet «leser» det som er «skrevet» (Frost, 2009, s.188). De fleste barn kommer da med en slik erfaringsbakgrunn til skolen. Den tidlige lese- og skriveopplæringen som er en sentral del av begynneropplæringen i norskfaget, søker å bygge videre på den entusiasmen, kunnskapen og motivasjonen for skriftspråket som ivrige skolestartere tar med seg til skolen, og styrke ferdighetene og evnene som allerede er blitt sådd i barnet.

Historisk sett har lesing hatt et sterkere feste enn skriving i begynneropplæringen, der lesing som regel har vært veien inn til skriftspråket (Bjerke & Johansen, 2021, s. 88). Til tross for det viser forskning at skriving og lesing i begynneropplæring er to prosesser som støtter hverandres utvikling, der tidlig stimulering av det viser seg å være en større fordel for eleven (Frost, 2009, s.192). Dette fordi elever ganske tidlig klarer å oppdage ulike forbindelser mellom det talte og det skrevne, og hvordan disse oppdagende forbindelsene blir kanalisert er av betydning for deres lese- og skriveutvikling og deres motivasjon i forbindelse med det (Frost, 2009, s.258). Hensikten er å gi elevene rike opplevelser med skriving og lesing i

begynneropplæringen som er med på å danne fundamentet for videre skolegang, der lesing og skriving blir middel for å bruke skriftspråket på en meningsfull måte fremfor målet i seg selv.

2.2.2 Helhetlig skriveopplæring

For å gi eleven rike skriveopplevelser, er det nødvendig at læreren gir elevene muligheten til å være i ulike skriveroller, der målet ikke er rettskriving, men heller produksjon av meningsbærende tekst med hensikt om å kommunisere elevens tanker og ideer. Ulike skriveroller gir også eleven muligheten til å bruke skriftspråket til ulike formål. Lise Lunde Nilsen skiller mellom tre ulike skriveroller– *øveskriveren*, *språkforskeren* og *forfatteren* (Bjerke & Johansen, 2021, s.89). *Øveskriveren* handler om skriveopplevelser som er sentrert rundt den tekniske siden ved skriving, der kopiering, avskrift og utfylling står helt sentralt. Slike oppgaver er ofte rutinepreget og gjerne meningsfattige (Bjerke & Johansen, 2021, s.90). *Språkforskeren* handler om skriveopplevelser der eleven blir gitt muligheten til å skrive uten å måtte ta hensyn til skriftspråkets formelle krav, skriveren får med andre ord lov til å være i den skriveutviklingsfasen den befinner seg i og målet med skrivingen er ikke rettskriving eller bokstavforming, men heller formidling av et budskap som er med på å skape en mer meningsfull opplevelse av bruken av skriftspråket (Bjerke & Johansen, 2021, s.90). *Forfatteren* handler om å kunne skrive med fokus på det eleven vil formidle, fremfor fokus på rettskriving og riktig tegnsetting. Her er det spesielt viktig at eleven får den hjelpen den trenger for å kunne produsere den teksten han/hun ønsker å produsere (Bjerke & Johansen, 2021, s.90). Til tross for at øveskriveren har hatt sterk feste i begynneropplæringen, er det viktig at lærere ivaretar alle skriverollene fra første stund i begynneropplæringen da det både styrker skrivemotivasjonen hos elevene og gir elevene opplevelsen av hva skriving kan brukes til (Bjerke & Johansen, 2021, s.91).

Gode og meningsfulle skriveerfaringer fra starten bidrar ikke alene til styrket motivasjon hos elevene. Snarere bidrar slike erfaringer til at elevene opplever seg selv som formidlere og får muligheten til å bruke kreativiteten fremfor å bare reprodusere det som allerede eksisterer. Ikke minst viser forskning at skriving og ulike skriveroller fra tidlig av bidrar til at elevene lettere ser sammenhengen mellom lyd og skrift, det bidrar til økt fonologisk bevissthet, stimulerer elevenes bokstavkompetanse og tilrettelegger for økt gjenkjenning av ordbilder (Håland et al., 2018, s. 65). Likevel er det ikke slik at den tidlige skriveopplæringen ikke skal bære preg av funksjonell skriving og rettskriving, da begge er viktige elementer i skriveopplæringen. Det ideelle for den tidlige skriveopplæringen er dermed at elevene skal få

en helhetlig skriveopplæring som inneholder ulike skriveroller og utvikling av ulike skriveferdigheter fremfor en isolert opplæring med fokus på delferdigheter (Bjerke & Johansen, 2021, s.96).

Lærerens kompetanse og syn på skriving er en viktig del av en helhetlig skriveopplæring i begynneropplæring, men til tross for en bevisst lærer kan det foreligge andre pedagogiske utfordringer som gjør det vanskeligere å realisere en slik helhetlig skriveopplæring (Bjerke & Johansen, 2021, s.96). Elevene i et klasserom kommer fra mange ulike hjem, med ulike bakgrunn og forutsetninger, noe som også tilsier at det finnes ulike utgangspunkt for læring. Til tross for elevmangfoldet, må læreren jobbe variert og bredt for å møte elevene der de er i sin skriveutvikling og støtte dem videre derfra (Bjerke & Johansen, 2021, s.96).

2.2.3 Helhetlig leseopplæring

Som tidligere påpekt, er skriving og lesing to prosesser som støtter hverandre i begynneropplæringen, og i klasserommet er disse to aspektene uatskillelige, da det som skrives leses og det som leses skrives. I begynneropplæringen pleier systematisk bokstavinnlæring å være en sentral del av leseopplæringen, der bokstavinnlæringen henter sin styrke i at elevene blir eksponert til den bokstaven de lærer i forbindelse med oppgaver og tekster de arbeider med (Bjerke & Johansen, 2021, s.131). Bokstavinnlæring som har et sterk feste i begynneropplæringen, er en syntetisk leseopplæringsmetode, der fokuset er å jobbe nedenfra og opp- nemlig å bli kjent med bokstavnavn og bokstavlyd, og jobbe seg oppover til større enheter som stavelser, ord og setninger (Bjerke & Johansen, 2021, s.125). Metoden setter søkelys på avkodingsaspektet ved lesing. Til tross for at denne metoden er viktig og nødvendig i mange klasserom, kan den også bli ensformig og meningsfattig dersom det kun blir denne metoden elevene møter i sin leseopplæring. Dette fordi stadige flere barn er kjent med bokstaver og bokstavlyder, og noen har til og med lært å lese innen de begynner på skolen. I tillegg snakker vi om en helhetlig leseopplæring, der elevene får tilgang til lesing gjennom ulike aktiviteter.

Leseopplæringsmetodene deles i hovedsak i to kategorier, syntetisk som nevnt ovenfor, og analytisk. Analytisk leseopplæringsmetode går ut på å ta utgangspunkt i hele ord og setninger, for så å bryte ned ordene til fonem (lyder) og grafem (bokstaver), altså en ovenfra-ned metode (Bjerke & Johansen, 2021, s.134). Leseopplæring gjennomført fra et analytisk perspektiv går

ut på å skape meningsfulle tekster som elevene jobber med på ulike måter, der en slik arbeidsmetode fokuserer på helheten og forståelsesaspektet ved leseopplæringen (Bjerke & Johansen, 2021, s.136). Barns opplevelse av livet er helhetlig og ikke oppstykket, og trenger at undervisningen tar helhetsaspektet i betraktning for at de skal oppleve mening med innholdet (Hekneby, 2011, s. 84). Metoder som faller innenfor en analytisk leseopplæring er blant annet felles tekstskaping, veiledet lesing og det å skrive seg til lesing med lyd støtte. I denne oppgaven ønsker jeg å snakke kort om sistnevnte, da elementer av denne metoden er viktig for denne oppgaven.

Å skrive seg til lesing med lyd støtte (forkortet til STL+) er en metode som ble utviklet av Arne Trageton og videreutviklet av spesialpedagogen Mona Wiklander (Bjerke & Johansen, 2021, s.143). STL+ handler i korte trekk om at alle elever har tilgang til nettbrett med installert tale støtte for tastatur som leser opp bokstavene de trykker på og etter hvert teksten du skriver. I STL+ går lærerens rolle ut på å innlede skrivearbeidet og deretter veilede elevene i produksjonen av teksten. Eleven skal på sin side jobbe individuelt eller i par med produksjonen av tekst og oppdage gjennom talesyntesen eventuelle feilstavelser i teksten og i samarbeid med læreren rette på det (Bjerke & Johansen, 2021, s.143). Metoden søker å bevare en helhetlig og meningsfull introduksjon til lesing og skriving, med bevisstheten om at barn lenge før de begynner på skolen har oppdaget ulike aspekter ved skriftspråket og talespråket (Sandvik, 2018, s. 92). I tillegg viser forskning at å skrive seg til lesing virker å være en lettere inngang til leseuniverset for mange barn, da metoden møter elever der de er i sin lese- og skriveutvikling uavhengig av deres finmotoriske utvikling og hvor mange bokstaver de har klart å lære utenat (Sandvik, 2018, s. 92).

STL+ har nådd norske klasserom i større grad, og til tross for at metoden ikke praktiseres til punkt og prikke, har de fleste norske klasserom i dag elementer av en slik tilnærming til lesing og skriving. I arbeidet med å skrive seg til lesing er det spesielt applikasjonen Skoleskrift 2 som blir benyttet, der applikasjonen har innbygd talesyntese av tastatur (Sandvik, 2018, s. 96). Lærere som har benyttet seg av applikasjonen og metoden mener at elevene «raskere knekker lesekoden, elevenes leseferdigheter er høyere enn forventet på gjeldende klassetrinn og elevene blir bedre skrivere...» (Sandvik, 2018, s. 96). Til tross for gode erfaringer rundt bruken av metoden, er det alltid fordeler og ulemper dersom man utelukkende benytter seg av én metode i lese- og skriveopplæringen. Derfor er det uhyre viktig at lærere reflekterer over metodevalgene i den tidlige lese- og skriveopplæringen, og alltid har i mente hvordan

undervisningen kan utføres så helhetlig så mulig, da både en syntetisk og analytisk tilnærming til lesing er viktig for god leseopplæring (Bjerke & Johansen, 2021, s. 145).

Forskning rundt digitalisering av den første lese- og skriveopplæringen oppleves positivt for lærere og elever. Elevene opplever at det er lettere å skaffe seg overblikk over teksten de jobber med, de kan lettere redigere og rette på feil underveis, og talesyntesen gjør det lettere å se sammenhengen mellom skrift og lyd (Sandvik, 2018, s. 97).

2.2.4 Talespråket- en vei inn i skriftspråket

Slik tittelen tilsier, kan et velutviklet talespråk som består av stort ordforråd og begrepsforståelse, gi eleven bedre tilgang til skriftspråket (Johansen & Bjerke, 2020, s. 11). Ikke minst gir et godt ordforråd styrke til elevens evne til å lytte, snakke, lese og skrive. Fra et sosiokulturelt perspektiv utvikles et godt talespråk i samhandling med omgivelsene og i samspill med barn og voksne. I dette henseende løftes lærerens modellerende rolle for å vise vei inn og ut av tekster. Gjennom en modellerende praksis er læreren med på å sette faglige forventninger og standarder i møte med muntlighet og utvikling av talespråket. Lærerens muntlige modellering ansees å være det som har sterkest effekt på elevenes læring og utvikling av talespråket, da det er den modelleringen elevene erfarer hyppigst i løpet av undervisningen (Hattie, 2009, sitert i Bakke & Kverndokken, 2014, s. 63). Ut ifra forståelsen om at læreren er en sentral modelleringsagent i utviklingen av elevers ordforråd, er det viktig at læreren snakker om ordene og ikke bare med ordene (Ulland, Palm & Andreassen, 2014, s.127).

Et godt utviklet ordforråd påvirker også elevenes lese- og skriveferdigheter (Hagtvat et al., 2011; National Research Council, 1998; Ulland et al., 2014). Det å legge til rette for god språkutvikling, anses dermed å være et viktig aspekt i utviklingen av gode lese- og skriveferdigheter. Hagtvat (2004) presiserer at mange barn finner det spesielt vanskelig å løfte deres situasjonsavhengige språk til et situasjonsuavhengig språk (s. 71). Ulland, Palm og Andreassen (2014) foreslår i sin artikkel at læreren kan i sin praksis legge i større grad opp til å diskutere ord sammen med elevene og skape en læringskultur der elevene i større grad tørr å undre seg over ordets betydning. Artikkelen foreslår også at læreren bør i sin praksis bruke et variert og rikt språk og i tillegg vise de ulike bruksområdene til begrepene ved å ta i bruk ordene i mange ulike sammenhenger. Samtidig er det viktig at læreren leser situasjonen og

bytter mellom å tilby eleven et mer utbygd språk og mer generell og forenklet språk alt etter hva situasjonen krever (Sandvik, 2021, s. 22). I tillegg presiserer Hagtvet (2004) viktigheten av å legge opp til begrepslæring der elevene kan tilegne seg førstehåndserfaringen i innlæringen, da førstehåndserfaringer med språket tilbyr en multisensorisk inngang til ord og begreper i motsetning til forklaringer alene (s. 209).

Språkforskeren Cathrine Snow har gjennom sin omfattende studie som følger ca. 74 barn fra 3 årsalderen til 10 årsalderen trukket sammenhenger mellom språkmiljøet elevene er en del av i barnehagen og deres senere leseferdigheter (Wagner et al., 2008, s. 68). Forskning viste at språkmiljøet i barnehagen kan bidra til å gi barna et likere utgangspunkt i utvikling av deres ordforråd, uavhengig av språkmiljøet barna har hjemme (Wagner et al., 2008, s. 71).

Forskningen stiller dermed høyere krav til pedagogenes ordforråd som er med på å forme språkmiljøet barna møter utenfor hjemmet, dette overføres også til skolen og det språkmiljøet elevenes utsettes for der. Et godt språkmiljø gjenkjennes av et variert ordforråd og innbydende samtaler om det elevene møter i hverdagen (Wagner et al., 2008, s. 69). Likevel er det viktig å fremheve at den beste kombinasjonen i utviklingen av elevenes ordforråd er et godt språkmiljø hjemme og i barnehagen (Wagner et al., 2008, s. 69).

2.2.5 Lek i begynneropplæringen

Lek er en sentral del av barns grunnleggende eksistensmåte og flere studier viser stadig til en sterk relasjon mellom lek, læring og motivasjon. Vi vet at lek er en sentral del av opplæringen i barnehagen, men i skole der det stilles høyere kompetansekrav har lekens plass i undervisningen vært noe truet (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019, s. 15). Samtidig er det en kontinuerlig diskusjon om barnehagen skal forberede barnet til skolen eller om skolen skal gjøres klar for barnet (Becher et al., 2019, s. 17). Forskning fremhever gode overganger og kontinuitet mellom utdanningssystemer, samt god opplevelse av skolestart som viktige faktorer i utvikling av et solid langsiktig grunnlag i barnets sosiale og kognitive utvikling (Becher et al., 2019, s. 17).

På samme måte som en god lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen kjennetegnes ved en helhetlig måte å undervise i faget på, innebærer også forståelsen om lekens plass i begynneropplæringen en helhetlig måte å se eleven på. I lærerplanens overordnede del blir leken omtalt som nødvendig for trivsel og utvikling hos barnet, og i opplæringen blir leken

ansett å være en viktig læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for at leken har fått sin fortjente plass i skolens styringsdokumenter og i begynneropplæringen, kjemper den fortsatt om sin plass i mange klasserom (Broström, 2019, s. 45).

Vygotsky løfter frem leken som et verktøy i utvikling av barnets proksimale utviklingszone (Strandberg, 2008, s. 164). Han forklarer at leken er en psykologisk prosess i en imaginær verden, der man kan vitne øyeblikk med lavere prosesser som utvikles til høyere prosesser ved at barnet tar med seg opplevelser fra den virkelige verden inn i sin imaginære verden (Strandberg, 2008, s. 172). I leken operer barnet med to ulike «jeg»- det fiktive jeget og det virkelige jeget og har dermed et samspill med seg selv gjennom leken (Strandberg, 2008, s. 172). Gjennom det samspillet får barnets fiktive jeg utprøve ting som det virkelige jeget ikke behersker og får på denne måten tilgang til en høyere prosess av utvikling som han/hun ikke har kommet til i den virkelige verden enda (Strandberg, 2008, s. 179). Leken anses derfor å ha en sentral og ledende rolle i barns tankemessige og sosiale utvikling (Strandberg, 2008, s. 179).

I den imaginære verden har lek ulike elementer og kan være så mangt (Broström, 2019, s. 44). Lek er frivillig. I det ligger det at barnet kan ta initiativ og legge premissene for hvordan leken skal skje (Broström, 2019, s. 45). Lek er indre motivert, som innebærer at leken utføres fordi barnet ønsker å leke og barnet anses å være en aktiv aktør (Broström, 2019, s. 45). Leken består av fantasi og fiksjon, med andre ord stimulerer leken kreativiteten (Broström, 2019, s. 45). Leken omkonstruerer barnets virkelighet, der elementer av eget liv kan tas med og utelukkes (Broström, 2019, s. 45). Lek består av roller som stimulerer kommunikasjon og sosial interaksjon mellom barnet og de involverte (Broström, 2019, s. 45).

Lærerens deltakelse i leken kan bidra stort til elevenes sosiale og faglige utvikling. I boken *Lek i begynneropplæringen* skilles det mellom lærende lek der elevens lek står i sentrum, og lekende læring der faglig innhold og læring skjer gjennom lek. Både i lærende lek og lekende læring er lærerens deltakelse verdifull da læreren kan bidra til å løfte kvaliteten på kommunikasjonen i leken, læreren fungerer som rollemodell som elevene speiler seg i, læreren kan inkludere de barna som sliter med å delta i leken, læreren kan hjelpe barn til å utvikle sosial kompetanse, læreren kan støtte elever som vanskeligere blir hørt, læreren kan hjelpe elevene å se andre elever, læreren tar del i elevenes verden og styrker sin relasjon til dem, i tillegg til at læreren står for faglig bidrag til leken ved å løfte frem tall og bokstaver

(Broström, 2019, s. 45). Forskning viser også at barn lærer mer i lek med andre barn når en voksen er tilstede, sammenlignet med en voksenstyrt lærings situasjon (Lillejord et al., 2018, s. 13) Til tross for at lærerens rolle er av betydning for elevens faglige og sosiale utvikling på skolen, har det samtidig vært en del spenning mellom elevstyrt lek og lærerstyrt lek, der for mye lærerdominans får konsekvenser for barns læring (Lillejord et al., 2018, s. 13).

Forskning har påpekt at lekens naturlige hensikt, som er leken i seg selv, mister mål og mening når den blir styrt av noen andre enn barnet selv, og at lekende læring med fokus på faglig innhold begrenser lekens naturlige utfoldelse og oppleves derfor ikke givende for barnet (Becher & Høyland, 2019, s. 72). En nyere småskala forskning i Nord-Irland viste imidlertid til at lekende læring i større grad oppleves verdifullt for både lærer og elev. Forskningen trekker frem begrepet «lekende undervisning og læring» (oversatt fra Playful teaching and learning) med lærer og elev som aktive aktører, der den lekende strukturen er sentral i læringsarenaen (Walsh, 2019, s. 131). Tilnærmingen åpner opp for en delt pedagogisk interaksjon mellom lærer og elev der elevens og lærerens interesser blir ivaretatt og interaksjonen byr på rike og dype læringsmuligheter og læringsutbytte (Walsh, 2019, s. 131). I denne nye arenaen virker lek og læring å gå mer hånd i hånd, der eleven fortsatt beholder en viss kontroll i leken og får sin glede og fantasi stimulert, mens læreren på sin side bygger en bro mellom elevens interesser og læreplanmålene på en naturlig og meningsfull måte (Walsh, 2019, s. 137). Tilnærmingen stiller primært krav til lærerens kompetanse der læreren er kjent med elevenes forutsetninger og erfaringer, og tilrettelegger leken deretter, altså medierer og støtter elevene i læring (Walsh, 2019, s. 146).

Lekens plass er helt sentral i møte med begynneropplærings eleven, og en helhetlig måte å møte eleven på innebærer å møte hele eleven og skape læringsarenaer som oppleves meningsfulle for eleven. Hittil er det klart hvilken rolle leken har i barnets utfoldelse og lekens plass i begynneropplæringen, samt lærerens aktive deltakelse i leken. Imidlertid ble den kontekstuelle virkeligheten av pandemien noe annet, og kontakten mellom lærer og elev ble digitalisert over natten. Begrensningene i den nye læringsarenaen fikk naturligvis konsekvenser for hvordan lek ble praktisert i digitale omgivelser. Til tross for lite forskning om hvordan leken ble ivaretatt i den digitale læringsarenaen, viser en undersøkelse som er utført blant lærere i Irland at foreldrene ble oppmuntret til å ivareta leken, det være seg ute eller inne (Keeffe & McNally, 2020, s. 17). Imidlertid viser undersøkelsen til lærerens opplevelse av viktigheten av lek i gjenåpning av skolene, som en måte å ivareta elevenes

sosiale og emosjonelle velvære, for at elevene skal gjenoppbygge relasjoner til medelever og for å styrke elevenes sosiale kompetanse etter mange uker uten kontakt med jevnaldrende (Keeffe & McNally, 2020, s. 11).

2.3 Læreren profesjonsfaglige digitale kompetanse

I rapporten fra 2017 skisseres det et målbilde utviklet i lys av digitaliseringsstrategien, som projiserer et ideal av den digitale eleven, læreren, ledelsen og kommunen. I denne oppgaven tar jeg kun for meg læreren, da det er det aspektet som er mest relevant for min problemstilling. Den digitale læreren beskrives på følgende måte:

«Læreren er klasseleder i klasserom med høy teknologitetthet og bidrar til et læringsmiljø som fremmer inkludering, læring og elevmedvirkning. Læreren har pedagogisk og faglig autoritet i klasserommet, og gjør etiske og faglige valg av når og hvordan ulike digitale ressurser skal benyttes i læringsarbeidet. Teknologirike læringsmiljøer åpner for nye måter å lære på og gir læreren et større repertoar av undervisningsmetoder. Digitale læringsressurser gir god mulighet til å variere undervisningen og tilpasse den til både elevgruppa og til den enkelte elev».

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13)

I Rammeverk for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK) på totalt 14 sider presiseres det nærmere hva kjennetegnene til en profesjonsfaglig digital kompetent lærer er. Det legges frem sju ulike kompetanseområder ved lærerens PfDK, slikt vist på figur 1.



Figur 1

Fag og grunnleggende ferdigheter handler i korte trekk om forståelsen av hvordan digital utvikling påvirker innholdet i fagene, arbeidsmåtene og læringsprosessene i digitale omgivelser. Læreren søker å ivareta de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlighet og digital kompetanse gjennom å integrere ulike digitale ressurser i fagene, ved å opprettholde sin egen digitale kompetanse, samt elevenes digitale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Skolen i samfunnet viser til en samfunnsbevisst lærer som reflekterer over hvordan å redusere digitale skiller i samfunnet, og arbeide mot å støtte elevene til å være bevisste bidragsyttere digitalt og demokratisk i et globalt samfunn. En slik lærer støtter opp mot elevenes digitale dannelse, og bygger kapasitet i elevene til å medvirke samfunnets anliggender (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Etikk handler om lærerens kjennskap til skolens verdigrunnlag med utgangspunkt i et digitalisert samfunn. Læreren er bevisst etiske problemstillinger forbundet med digital dannelse og støtter elevenes utvikling av digital dømmekraft, og det etiske ansvaret som følger den digitale praksisen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Pedagogikk og fagdidaktikk innebærer å ha kunnskap om og evne til å integrere digitale ressurser i digitale omgivelser gjennom «planlegging, organisering, gjennomføring og evaluering av undervisningen for å fremme elevens utvikling, læring og dannelse» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5). En slik lærer viser kompetanse i å innhente relevante digitale ressurser som innfrir fagdidaktiske og pedagogiske kriterier, som kan brukes på en tilpasset måte, der læreren viser evne til å anvende og flette didaktiske metoder i bruken av ulike læringsressurser (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Ledelse av læringsprosesser går ut på lærerens evne til å utnytte de mange muligheter som ligger i bruken av digitale ressurser, hvordan å lede digitale læringsprosesser og refleksjon over mulighetene som eksisterer i tilrettelegging av undervisningen i kontakt med elevmangfoldet, gjennom ulike digitale ressurser. Læreren viser evne til varierte former for vurdering som er læringsfremmende hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Samhandling og kommunikasjon viser til lærerens kompetanse til å ta del i arenaer som tillater samarbeid og kommunikasjonsdeling, og viser evne til kritisk diskusjon av digitale verktøy med mål om å bidra til utviklingen av fag og skolekultur (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Endring og utvikling referer til en lærer som viser innsikt og er bevisst om at digital kompetanse kjennetegnes ved sin stadige endring og utvikling, der lærerens kompetanse og praksis må kunne gjenspeile den utvikling. Dette kommer blant annet til uttrykk ved lærerens evne til å ta ansvar for eget utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.2.1 Didaktisk bruk av digitale verktøy

Større digital tetthet og økningen av teknologibaserte klasserom, har også endret måten lærere og elever samhandler på (Kongsgården & Krumsvik, 2019, s. 145). En slik tilnærming til kunnskap gjennom digitale verktøy har endret de tradisjonelle rollene i et klasserom, der det nye er at læreren blir en tilrettelegger i læringsprosessen fremfor en underviser (Kongsgården & Krumsvik, 2019, s. 145). Likevel er det ikke antall digitale verktøy som utgjør den store forskjellen i klasserommet. Snarere er det lærerens didaktiske kompetanse i bruken av digitale verktøy som skaper en arena for økt læringsutbytte og nye måter å jobbe med kunnskapsutvikling på (Kongsgården & Krumsvik, 2019, s. 159). Pedagogisk bruk av digitale enheter kjennetegnes ved «en digital-didaktisk grunntenkning knyttet til systematisk

planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisning hvor IKT utgjør en sentral del av undervisningsdesignet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7).

I rapporten lagt fram av regjeringen i 2017 fremhever regjeringen at et av de største hindrene i pedagogisk bruk av digitale verktøy er læreres opplevelse at de hverken gjennom grunnutdanning eller videreutdanning får god nok opplæring i hvordan å bruke digitale verktøy i pedagogiske arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). En forskning utført i etterkant av den digitale fjernundervisningen i en nødsituasjon der mange norske lærere deltok, bekrefter dette. Flesteparten av lærerne under pandemien opplevde at de hadde tilstrekkelig tekniske ferdigheter for å benytte seg av det digitale verktøyet de hadde til rådighet, men hadde ikke tilstrekkelig kompetanse om hvordan å anvende verktøyene på en pedagogisk måte i digitale læringsomgivelser (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 243).

Spurkland og Blikstad-Balas (2016) bekrefter dette i sin fagartikkel og sier at utfordringen med god digital kompetanseutvikling i skole ikke ligger i tilgjengeligheten av digitale ressurser eller digitale midler, men heller kunnskap i hvordan å bruke digitale midler i læringsarenaer på en måte som bidrar til faglig utbytte. Med andre ord er det helt nødvendig å styrke lærerens pedagogiske kompetanse i bruken av digitale midler, da det er en tydelig sammenheng mellom hvordan læreren bruker digitale verktøy i læringsomgivelsene og utvikling av elevenes digitale kompetanse på skolen.

2.4 Digital fjernundervisning i en nødsituasjon

Da Kunnskapsdepartementet utformet sin digitaliseringsstrategi som skulle ut i skolene, tenkte de neppe at Norge bare noen år senere kommer til å havne i en nødsituasjon med nedstengte skoler, der den midlertidige nødløsningen blir digital fjernundervisning. I rammeverkene om hva en profesjonsfaglig digital kompetent lærer er defineres ikke den kompetansen utenfor skolens fire vegger. Tvert imot defineres begrepet innenfor skolens rammeverk, med klasserommet som hovedarena, der begrepet utvikler seg og tar form gjennom relevant videreutdanning, samspill med ledelse og kolleger, og ikke minst fysisk interaksjon med elevene. Med andre ord er en profesjonsfaglig digital kompetent lærer definert innenfor rammen av det kjente og stabile som eksisterer, nemlig skolen og det fysiske klasserommet og omstendigheten derav. Men over natten ble lærere kastet ut i et digitalt univers, totalt ukjent for de fleste og uavhengig av alder, yrkeserfaring, digital kompetanse

etc. var alle nødt til å tilby digital fjernundervisning i en nødsituasjon uten kunnskap om hvor lenge situasjonen vil vare. Forståelsen av hva en profesjonsfaglig digital kompetent lærer er kan derfor se annerledes ut i konteksten av digital fjernundervisning i en nødsituasjon, enn den intenderte konteksten.

Den plutselige skolestengningen og den midlertidige løsningen med digital fjernundervisningen betydde store endringer for arbeidssituasjonen til lærere over hele landet. Det var dog ikke bare undervisningssituasjonen som endret seg. En rapport beskrev den nye jobbhverdagen til lærerne under pandemien på følgende måte:

“ the crises required many of them to acquire new skills and prepare materials suited to virtual environments. In some cases, it also added new responsibilities to their work, such as the coordination of support and resources for their students, increased interaction with parents, the organization of remedial classes or the implementation of new administrative, health and safety procedures in schools.

(OECD, 2021, s. 31).

2.3.1 Lærers utfordringer med fjernundervisning i en nødsituasjon

Selskapet for industriell og teknisk forskning (SINTEF) utførte en undersøkelse i 2020 blant lærere, i et forsøk på å samle inn mer kompetanse om tiden med digital fjernundervisning. Undersøkelsen fremhever at lærerne opplevde ulike forutsetninger og digital kompetanse blant kollegene, noe som opplevdes problematisk da det påvirket opplæringstilbudene elevene fikk (Fjørtoft, 2020, s. 43). I rapporten kommer det også frem at de aller fleste lærere opplevde muligheten til det å prøve og feile som givende for kompetanseutviklingen (Fjørtoft, 2020, s. 57). Samme undersøkelse rapporterer at lærere i tillegg til en brattere læringskurve, også hadde større utbytte av tiden med digital fjernundervisning sammenlignet med tidligere kurs og videreutdanning de har deltatt på, da det var mye læring i det å kunne prøve og feile (Fjørtoft, 2020, s. 44).

Til tross for at lærere opplevde vekst i deres kompetanse rundt bruken av digitale midler, ble valget om hvordan å utøve digital praksis betydelig redusert, til forskjell fra det fysiske klasserommet, noe som begrenset lærers opplevelse av metodefrihet (Fjørtoft, 2020, s. 44). I planlegging av undervisningsøktene benyttet mange lærere seg av læringsressurser deres

skole allerede hadde lisenser til, mens en del også benyttet seg av andre digitale læringsressurser de fant på nettet (Fjørtoft, 2020, s. 29). I en annen studie kommer det også frem at lærere ofte lagde undervisningsopplegg som var mer tilpasset den nye realiteten, fremfor å bruke ferdigutviklede læringsaktiviteter fra tiden før pandemien (Shamir-Imbal & Blau, 2021, s. 1262). I samme studie påpekes det at lærere ofte benyttet seg av en synkron (gjennom videosamtaler, foregår i samtid) eller asynkron (gjennom lekseplaner, videoopptak, individuelle arbeidsmåter mm.) undervisningsmåte og noen lærere vekslet mellom stilene avhengig av læringsoppgavene (Shamir-Imbal & Blau, 2021, s. 1260). En asynkron undervisningsmåte krever større selvstendighet og flere utviklede læringsstrategier hos eleven, sammenlignet med synkron undervisningsmåte (Shamir-Imbal & Blau, 2021, s. 1265). Asynkron læringssituasjon har også den fordel at eleven er mer deltakende i egen læringsutfoldelse og mer aktiv i prosesseringen av informasjon (Shamir-Imbal & Blau, 2021, s. 1264).

I den ekstraordinære situasjonen med digital fjernundervisning i en nødsituasjon måtte lærere samtidig som de lærte seg hvordan å bruke ulike læringsressurser til digital fjernundervisning, også lære bort fag og digital kompetanse til elevene og foreldrene (Fjørtoft, 2020, s. 61). Mange av lærerne i undersøkelsen sitter også igjen med en positiv opplevelse av erfaring med digital fjernundervisning, der de ønsker å benytte seg mer av digitale løsninger i klasserommet (Fjørtoft, 2020, s. 43). Mange lærere opplevde også at det var mer utfordrende og tidkrevende å lage digitale undervisningsopplegg, noe som førte til større bruk av innleveringsoppgaver (Fjørtoft, 2020, s. 65).

Flyttingen fra fysiske klasserom til digital fjernundervisning endret naturligvis vilkårene for lærernes utøvelse av profesjonsfaglig digital kompetanse. Noen lærere opplevde større utfordringer ved ledelse av læringsprosesser og bruken av læringsressurser i det virtuelle klasserommet, sammenlignet med det analoge klasserommet (Fjørtoft, 2020, s. 61). Som påpekt tidligere, opplever lærer at de besitter mer kompetanse om det tekniske aspektet ved tilgjengelige digitale ressurser og mindre om det pedagogiske aspektet, nemlig hvordan å bruke slik verktøy i undervisningen. De aller fleste lærerne i undersøkelsen deler samme oppfatning.

I dette henseende løfter SINTEF begrepet *pandemisk pedagogikk*. Nettopp på grunn av den veldig spesielle situasjonen var det ikke rom for å reflektere dypt over ens egen digitale

didaktikk og hvorvidt undervisningen viste nødvendig kompetanse i pedagogisk bruk av digitale enheter, og det ble isteden utviklet en pandemisk pedagogikk der man litt på sparket fant løsninger på utfordringene som oppstod underveis (Fjørtoft, 2020, s. 62). Inger-Lise Valstad (2019) fremhever i egen forskning at lærere er i stand til å rette sin oppmerksomhet til det pedagogisk didaktiske aspektet ved digitale midler først når de er blitt trygge på de tekniske sidene ved midlene (s. 84). Hennes forskning refererer imidlertid til bruken av digitale midler i klasserommet. Perioden med digital fjernundervisning i en nødsituasjon bød imidlertid på andre utfordringer, og de aller fleste lærerne brukte mer energi på å holde hjulene i gang, og mindre på refleksjon over pedagogisk-didaktikk i bruken av digitale midler (Fjørtoft, 2020, s. 63).

I en studie utførte av Andersson-Bakkan, Svanes og Bjørkvold (2021) der 18 barneskolelærere og 203 barneskoleelever deltok, ble lærerrollen i perioden med fjernundervisning undersøkt nærmere. Studien legger frem fem ulike kategorier i forståelsen av lærerrollen i perioden: læreren som sosial støtte, veileder, kunnskapsformidler, overvåker og bindeleddet mellom skole og hjem (s. 26). I studien kommer det frem at det relasjonelle aspektet ved lærerrollen opplevdes å være en av de vanskeligste rollene å ivareta i perioden med fjernundervisning, på grunn av begrensningene i perioden, en erfaring både lærere og elever delte. Læreren som veileder var også en begrenset rolle i digitale omgivelser, der lærerne i studien ga uttrykk for at deres veiledenderolle var mest brukt på å gi tilbakemeldinger på sluttproduktet, fremfor å veilede elevene i arbeidsprosessen slik man gjør i det analoge klasserommet (Andersson-Bakkan et al., 2021, s. 27). I tillegg kommer det frem at mesteparten av veiledningen gikk ut på å gi teknologisk støtte til elevene og at den faglige støtten og veiledningen havnet i bakgrunnen (Andersson-Bakkan et al., 2021, s. 31). Videre viser studien til lærernes begrensninger i å være en kunnskapsformidler i perioden med fjernundervisning, der mange opplevde det som en stor utfordring å presentere nye faglige temaer på grunn av begrensningene i læringsplattformene og det å ikke ha elevene samlet på ett sted fysisk (Andersson-Bakkan et al., 2021, s. 28). Mange lærere i studien påtok seg en ny måte å være kunnskapsformidler på i perioden med fjernundervisning, ved å eksempelvis utvikle instruksjonsvideoer. Læreren rolle som «overvåker» eller «skanner» i en undervisningssituasjon var i stor grad begrenset, da de ikke hadde tilgang til elevenes kroppsspråk og dermed den rike informasjonen man kan hente om elevenes forståelse av fagstoff og deres motivasjon for å arbeide med skole (Andersson-Bakkan et al., 2021, s. 29). Studien viser at skole-hjem samarbeidet i perioden med fjernundervisning ble tettere og

foreldrenes ansvar for barnets opplæring ble mer synlig, der mange foreldre også i stor grad var nødt til å gi deres barn en læringsstøtte som tidligere var gitt av lærere og medelever på skolen (Andersson-Bakkan et al., 2021, s. 29).

2.3.2 Fjernundervisning på småtrinnet

Det eksisterer nesten ingen studier som tar for seg hvordan det var å være elev og lærer på småtrinnet, og hvordan det var å være foreldre til småbarn i en slik situasjon. I og med at elevene i begynneropplæringen ikke har utviklet et bevisst forhold til egen læring, var foreldrenes innsats i oppfølgingen av sine barn helt alfa omega for at de minste kunne ta del i fjernundervisningen. Lærerne på småskolen meldte at de var mer i kontakt med foreldrene til elevene på småtrinnet, sammenlignet med lærerne på mellomtrinnet og ungdomsskolen (Fjørtoft, 2020, s. 40).

I en spørreundersøkelse utført av tre lærerutdannere ved Universitetet i Oslo og én lærerutdanner ved OsloMet, kommer det frem en rekke funn om foreldrenes opplevelse med digital hjemmeskole. Over 4500 foreldre som var med på fjernundervisningen deltok på undersøkelsen. Mange av funnene gjelder spesielt elevene på småtrinnet, nærmere sagt 1-4 trinn. Undersøkelsen fremhever individuelt arbeid som den mest dominerende arbeidsmetoden under fjernundervisningen, og liten grad av lærerstøtte, veiledning, helklassessamtaler, sanntidsundervisning og samarbeid mellom elevene (Dalland et al., 2022, s. 326). I tillegg viser funnene at undervisningen ofte var presentert i form av arbeidsplaner, der innlevering av skriftlige arbeidsoppgaver ofte ble brukt som dokumentasjon på at elevene har utført oppgavene (Dalland et al., 2022, s. 326). Videre opplevde mange av foreldrene i undersøkelsen at kontakten og oppfølgingen fra skolen var mangelfull, noe som påvirket elevenes motivasjon i arbeid med oppgaver (Dalland et al., 2022, s. 327). Funnene i undersøkelsen peker også i retningen om at veiledningsaspektet og oppfølgingsaspektet ved lærerrollen ble lite ivaretatt under den aller første perioden med fjernundervisning (Dalland et al., 2022, s. 327). I tillegg opplevde mange foreldre det som ekstra krevende å skulle kombinere hjemmeskole og hjemmekontor, da mer krevende oppgaver, mindre lærerkontakt og mindre selvregulerte barn krevde mer foreldrestøtte (Dalland et al., 2022, s. 327). Mindre lærerkontakt gjaldt spesielt de minste elevene. Halvparten av foreldrene på småskoletrinnet meldte også at elevene brukte mindre tid på skolearbeid enn vanlig.

I en annen undersøkelse der 203 barneskoleelever og 18 barneskolelærere deltok, beskrev mange lærere undervisningssituasjonen i fjernundervisningen med begrepet «enveisundervisning», der en slik undervisningsstil ifølge lærere og elever gikk ut på undervisning med mindre samspill, mindre bruk av praktiske oppgaver, mer lærerstyrte samtaler og en økning i selvstendige arbeidsformer (Svane et al., 2022, s. 10-12). Studien trekker også frem at lærerne i undersøkelsen opplevde manglende didaktisk kompetanse til å lede læring gjennom samarbeid i digitale omgivelser (Svane et al., 2022, s. 15). I samme undersøkelse uttrykker en del av elevene som deltok at de ikke fikk tilstrekkelig hjelp under perioden med fjernundervisning. Samtidig fremhever undersøkelsen at mange elever og da spesielt de minste, fikk mer hjelp i løpet av perioden med fjernundervisning da de fleste hadde tett voksenstøtte (Svane et al., 2022, s. 12). I perioden med fjernundervisningen viser digitale verktøy å være det mest brukte medierende redskapet, i motsetning til klasserommet der språk og samtaler er mer fremtredende. Studien viser generelt liten pedagogisk utnyttelse av de mulighetene som eksisterer i bruken av digitale verktøy og læringsressurser, i perioden med fjernundervisning (Svane et al., 2022, s. 17).

2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen

Didaktikk kommer av det greske ordet *didaskhein* og dreier seg i hovedsak om å undervise, formidle, analysere, bevise og belære, i korte trekk går det ut på kunsten å undervise (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23). En didaktisk modell der imot er et rammeverk som brukes i forbindelse med planlegging, analyse, refleksjon og vurdering av undervisningen, der målet er å sortere og ivareta viktige aspekter ved den didaktiske virksomheten (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 29). I arbeidet med didaktikk kommer man over en rekke ulike didaktiske modeller som benyttes alt etter hva hensikten med bruken av modellen er. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som gjengivelse- og analyseverktøy i presentasjon av data og kontekstuelle forhold under de tre første ukene av den plutselige nedstengningen.

Didaktikerne Heimann og Schulz var opptatt av å utvikle en teoribasert modell som lærere kunne benytte seg av i arbeid med sin planlegging og analyse av undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 80). De formulerte fire grunnspørsmål som dekket helheten i den didaktiske virksomheten: hva er målet? Hva er innholdet? Hvilke metoder skal benyttes? Hva slags læringsmidler skal brukes? (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 80). Disse fire grunnforholdene kalte de for beslutningsmomenter. Bjørndal og Lieberg bygget videre på tenkningen til

Heimann og Schulz og utviklet den didaktiske relasjonsmodellen, der kategoriene mål, faginnhold, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering er i tråd med de spørsmålene som ble utviklet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 81). Modellen har til hensikt å være et verktøy lærere bruker i sin undervisningsvirksomhet, og skal samtidig gi et bilde på hvor sammensatt og mangfoldig en didaktisk virksomhet er (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 81). Etter hvert har kategorien didaktiske forutsetninger blitt delt i to og fått navnene læreforutsetninger og rammefaktorer (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 83).

Rammefaktorer er de forhold som muliggjør og begrenser undervisningsforløpet og læring, og eksempler på det er tid, utstyr, det fysiske miljøet, skolen, kollegaene, ledelsen, læreplanmålene, styringsdokumenter, lærerens kunnskap og holdninger mm. (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87). Det er likevel viktig å ha i mente at det ikke alltid er rammefaktorene som tid, utstyr og rom som styrer utfallet av mulighetene og begrensningene som finnes i en læringsituasjon, men snarere lærerens tolkning av mulighetene og begrensningene av eksisterende rammefaktorer (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87). Det er nemlig lærerens innsats, kreativitet, kompetanse og innstilling som har mest å si for undervisningsforløpet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87). Innhold som en faktor i relasjonsmodellen går ut på hva det undervises i. Når læreren planlegger innhold er det tre faktorer som spiller inn og dermed bestemmer utgangspunktet for valg av innhold- fagenes egenart, samfunnets interesser og elevenes behov (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 98). I valg av undervisningsinnhold må læreren ofte ta stilling til hva innholdet skal være, hvordan innholdet skal struktureres, i hvilken rekkefølge skal innholdet presenteres og hvordan skal innholdet bli lagt frem slik at elevene får mest mulig utbytte (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 100). For at innholdet skal oppleves som motiverende og givende for eleven, og bidra til læringsutbytte, er det viktig at det nye lærestoffet har tatt elevenes læreforutsetninger i betraktning (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 100).

Læreforutsetninger handler om den mangfoldige elevgruppen i et klasserom som har ulike forutsetninger, erfaringer, religioner, kultur, bakgrunn, ferdigheter evner mm. (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 84). Kjennskap til den mangfoldige elevgruppen er av stor betydning for hva slags lærestoff som velges ut og hvordan lærestoffet presenteres. Den kloke læreren må derfor møte elevene der de er og tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger, for at elevene så skal kunne ha utbytte av læringsaktivitetene (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87). Læringsaktivitetene på sin side kan også forstås som arbeidsmåter i den didaktiske

relasjonsmodellen. Det er likevel ingen fasit om hvilke læringsaktiviteter som raskere fører til mål og sikrer bedre læringsutbytte hos elevene (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 102). Snarere er det måten læreren leder undervisningsforløpet og elevenes forutsetninger som virker inn på vurderingen av hvor godt en læringsaktivitet har fungert i et klasserom (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 102). Naturligvis vil valg av arbeidsmåte eller læringsaktiviteter være tett koblet sammen med innholdet av undervisningen, og til tross for at det ikke er noe fasit på hvilken arbeidsmåte som sikrer mest læringsutbytte i et undervisningsforløp, er det her også viktig at læreren viser skjønn og møter elevene på en helhetlig måte i valg av arbeidsmåter.

Eksempelvis kan gruppearbeid være et klokt valg i et gitt tilfelle og imot sin hensikt i et annet tilfelle. I et annet tilfelle kan lærerstyrte aktiviteter være et godt valg, og i andre tilfeller kan det frarøve eleven muligheten til å være en aktiv aktør i egen læring.

Det siste elementet i den didaktiske relasjonsmodellen er vurdering. Vurderingen har til hensikt å fremme elevens læring og i barneskolen legges det mest vekt på vurdering for læring (formativ læring), der vurderingen gis underveis i læringsprosessen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 116). En del av vurderingsarbeidet på barneskolen går også ut på at elevene skal kunne vurdere seg selv, elevens medvirkning i vurderingsarbeid blir ansett som en essensiell komponent til den formative vurderingsformen (Florian & Beaton, 2018, s. 871). I en klasseromssituasjon har læreren anledningen til å danne seg et uformelt inntrykk om hvor elevens progresjon ligger, for å kunne tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Dette var et aspekt som falt totalt bort under fjernundervisning i en nødsituasjon. I denne masteroppgaven har jeg ikke tilstrekkelig med data til å vurdere læringsutbytte og elevenes progresjon i faget norsk, til tross for at jeg sitter på noen elevbesvarelser. Likevel er ikke elevbesvarelsene fokus for denne oppgaven og temaet vurdering blir derfor bare behandlet prinsipielt. Jeg har valgt å ikke ta med dette punktet i selve analysen av empirien.

Til tross for at undervisningen består av et møte mellom lærer, elev og innhold, er det også andre kontekstuelle forhold som påvirker en undervisningssituasjon som en lærer ikke har kontroll over (Helle, 2017, s.23). Dette kan være politiske bestemmelser og styringsdokumenter som påvirker innholdet i timene, det kan være generell samfunnsmessig utvikling og utfordringer på verdensbasis, det kan være skolens verdier og kultur som ikke er i tråd med hva du som lærer ønsker å få til i et klasserom, det kan være elevenes tilstand den aktuelle dagen mm. (Helle, 2017, s.23). I en læringssituasjon er også eleven aktiv medskaper

av læring, og til tross for at læreren på forhånd har tenkt hva innholdet skal være og hvilke arbeidsmåter man skal benytte seg av blir gjennomføringen og utfallet av undervisningen i stor grad påvirket av den kontekstuelle lærings situasjonen undervisningen inngår i. Derfor inviterer den didaktiske relasjonsmodellen til refleksjon over faktorene i en undervisning som påvirker hverandre, og er ikke ment å skulle brukes til å indikere hva som skal foregå i undervisningen (Imsen, 2016, s. 164).

I en studie utført av Vestøl (2008) om hvordan studenter i lærerutdanningen benytter seg av ulike didaktiske relasjonsmodeller, kommer det frem at den didaktiske relasjonsmodellen blir brukt på tre ulike måter. Mens noen studenter bruker modellen som et strukturerende verktøy som tillater dem å reflektere over de ulike elementene i et undervisningsforløp, bruker noen andre studenter det som en idealmodell som representerer harmoni, balanse og helhet (s. 9). Han merket at refleksjonene til de studentene som behandlet den didaktiske relasjonsmodellen som en idealmodell, vekslet mellom positivt bekreftende og svært selvkritisk (Vestøl, 2008, s. 10). I kontrast til en harmonisk og balansert oppfattelse av den didaktiske relasjonsmodellen, var det en rekke studenter som behandlet modellen mer spisset og kritisk, der studentene bevisst fremhevet begrepene selektivt i bruken av modellen. Noen studenter utfordret balanse- og harmoni idealet ytterligere ved å velge seg et bestemt tyngdepunkt, der relasjonen mellom de ulike elementene ikke innebærer at man vektlegger de ulike elementene likt (Vestøl, 2008, s. 10).

3.0 Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere og begrunne alle metodiske valg jeg har tatt i forbindelse med innhenting, utvelgelse og analyse av datamaterialet. Jeg reflekterer over valget om å forske på egen praksis. Videre tar jeg for meg oppgavens reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn.

Robert K. Yin (2018) forklarer i sin bok at hensikten med et forskningsdesign er å hjelpe forskeren til å planlegge sin forskning fra start til slutt, ved å finne ut hvilket forskningsspørsmål å utforske, hva slags data som er relevant, hva slags data å innsamle og hvordan å analysere resultatet fra innsamlingen (s. 26). Jeg ønsket å forske på egen praksis under den plutselige nedstengningen av samfunnet. Hovedmålet i denne studien er å få frem

hvordan begynneropplæringen ble praktisert av meg i begynnelsen av pandemien på 1.trinn, gjennom digital fjernundervisning.

Det empiriske datamaterialet som ligger til grunn for undersøkelsen består av fire ulike læringsaktiviteter i faget norsk, som ble utviklet og gjennomført av meg, lenge før denne oppgaven var tiltenkt.

I og med at jeg forsker på egen praksis med mål om å oppnå dypere kunnskap om et emne, er det naturlig å trekke likhetstrekk ved min forskning og aksjonsdesign, men min forskning oppfyller likevel ikke kravene til betegnelsen, da jeg på det gitte tidspunktet ikke forsket på min egen undervisning mens jeg underviste, og har heller ikke i etterkant av undervisningen gått tilbake for å forbedre undervisningspraksisen min som et ledd i forskningen (Ulvik, 2016, s. 24). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, da metoden åpner opp for større nærhet til forsøkspersonene og tillater meg å gå dypere inn i erfaringen av å være lærer i starten av pandemien (Blikstad-Balas & Dallan, 2021, s. 36). En slik nærhet skaper en arena for tilegnelsen av førstehåndsintrykk av situasjonen, der kunnskap som ellers ville ha vært vanskelig å få tilgang på blir mer tilgjengelig for forskeren (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-23). På bakgrunn av problemstillingens og forskningsmaterialets karakter, egner betegnelsen casesdesign seg best.

3.1 Casestudie

Casestudier kan forstås som en intens studie av en eller flere undersøkelsesenheter, der målet er å forstå eller forklare prosesser som foregår i en spesiell kontekst, i en avgrenset periode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Undersøkelsesenheter kan være «organisasjoner (eller deler av dem), beslutninger, forhandlinger, en diskurs, et hendelsesforløp, en handling, en prosedyre, et utsagn etc.» (Andersen, 2013, s. 14.). Felles for undersøkelsesenheterne er at de befinner seg i en klart definert kontekst og tid, som spiller en sentral rolle for casestudien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Grunnen til at konteksten er av stor betydning i casestudier er fordi enhver case har sin egen unike kontekst som er av betydning for forståelsen av helheten og forskningsfunnene.

Yin forklarer at casestudier egner seg best «when ‘how’ and ‘why’ questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is a contemporary phenomenon within some real-life context” (Yin, 2018, s. 12-13). Casestudier egner seg

dermed i situasjoner der man ønsker å få bedre dybdeforståelse og forklaring av handlinger og prosesser i en gitt kontekst (Andersen, 2013, s. 25.). I og med at min problemstilling søker spesifikt å utforske hvordan fjernundervisningen i en nødsituasjon ble praktisert i begynneropplæringen, og jeg har tilgang til undervisningsoppleggene som ble utført, egner casestudie seg som forskningsmetode, da jeg ønsker å utvikle dybdeforståelse i en spesifikk kasus som skjedde i en begrenset tidsperiode, i en helt spesiell og spesifikk tid.

3.1.1 Enkeltcasestudie

Etter som fokuset for studiet er å utforske hvordan begynneropplæringen ble praktisert i digitale omgivelser, har jeg valgt å se all data jeg har tilgjengelig fra de tre ukene som én enkeltcasestudie. En enkeltcasestudie kan brukes i situasjoner der man ønsker å presentere grundige forståelser av en sak/et emne der utvalget forskeren har gått for kan gi god informasjon om fenomenet det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). I tilfeller forskeren velger en enkeltcasestudie utvikles det som kan kalles «lokal kunnskap», altså en kunnskap som er veldig spesifikk en kontekst, i dette tilfelle en kunnskap om de tre ukene jeg underviste digitalt på 1.trinn under nedstengningen av skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). En slik kunnskap/kompetanse er som regel av stor interesse for de involverte- eksempelvis læreren, elevene, skolen og foreldrene det gjelder, dermed er den interne gyldigheten ganske stor, men ikke nødvendigvis den eksterne gyldigheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Jeg anser denne enkeltcasen å være av stor interesse for andre eksternt, da alle lærere over hele landet ble kastet ut i et digitalt univers over natten, uavhengig av deres digitale kompetanse, og måtte stå i den nye hverdagen uvitende om hvor lenge den ville vare, og undervise etter beste evne i begrensede omgivelser. Det er per dags dato ingen forskning som har klart å dokumentere hva som faktisk skjedde i løpet av de tre ukene innholdsmessig, noe som styrker den eksterne gyldigheten til kunnskapen av denne enkeltcasen.

3.1.2 Case-beskrivelse

Jeg har valgt å gi en detaljert beskrivelse av konteksten, da situasjonen er ganske ny nasjonalt og internasjonalt, og dermed av interesse. I tillegg påvirket den komplekse situasjonen med digital fjernundervisning i starten av en pandemi alle valg som ble tatt i løpet av ukene med digital fjernundervisning. Derfor er det naturlig å dele en detaljert beskrivelse av konteksten, da det skaper en mer helhetlig forståelse for situasjonen som fantes og for valgene som ble tatt underveis.

I mars 2020 opplevde Norge starten på en pandemi som skulle vise seg å vare lengre enn noen uker, en pandemi som fikk konsekvenser for hvordan hele landet og dets institusjoner ble driftet. Hele Norge, på lik linje med resten av verden, ble nødt til å finne kreative løsninger på hvordan å opprettholde landets drift. Institusjonen utdanning var en av mange berørte sektorer og den midlertidige undervisningsløsningen på barneskolen ble fjernundervisning ved hjelp av nettbrett. Jeg hadde akkurat blitt ferdig med lærerutdanningen og rukket å jobbe seks måneder som lærer (tre måneder som ressurslærer på 3.trinn og tre måneder som kontaktlærer på 1.trinn), før jeg måtte ty til et nylig introdusert verktøy for både meg og mine elever, som det eneste kommunikasjonsmiddelet der læring og kontakt med elever på 1.trinn var mulig til en viss grad. Lærerne og elevene på skolen var helt nye brukere av iPad som læringsbrett, og til tross for hyppig kursing av lærere og læringsbrett til alle elever, hadde jeg likevel ikke rukket å introdusere alle nødvendige applikasjoner til mine elever før skolen ble stengt. Der satt jeg med 24 seksåringer og en stor foreldregruppe som nylig var blitt introdusert til læringsbrett og blitt kjent med noen applikasjoner og nettressurser før hverdagen var helt annerledes igjen.

Situasjonen med nedstengning var preget av mye uforutsigbarhet, frykt, spenning og bekymring for alle involverte. Den nye hverdagen krevde sitt på ulike nivåer og forutsetningene var ulike. Elevene kom fra veldig ulike hjem, og det å tilby en begynnervennlig tilpasset opplæring som hadde til hensikt å møte elevene der de var i sin utvikling, uavhengig av min digitale kompetanse, begrensningene i situasjonen og hjemmet de kom fra, var på mange måter en umulig oppgave. Foreldrene ble en samarbeidspartner og veileder i fjernundervisningen, ettersom elevene på grunn av begrensningene i situasjonen mistet deres kontakt med meg og jeg med dem betydelig, sammenlignet med det analoge klasserommet. Foreldrenes støtte var alfa omega i fjernundervisningen, da elevene mine ikke hadde nødvendig digital kompetanse til å være selvstendige brukere av læringsbrettet, de hadde nylig knekt lese- og skrivekoden, men ikke i den grad at de kunne følge skriftlige beskjeder, elevene hadde heller ingen bevisst forhold til egen læringsprosess.

Samtidig som fjernundervisningen var avhengig av en forelder eller en eldre søsken, kunne jeg likevel ikke belage meg på at det var en tilgjengelig ressurs, da mange av foreldrene også selv var i en situasjon der de jobbet hjemmefra og hadde en rekke plikter overfor sin egen arbeidsgiver i arbeidstiden. I tillegg måtte jeg finne en balanse mellom hvor mange

arbeidsoppgaver elevene fikk og vanskelighetsgraden til oppgavene, i et forsøk på å ta hensyn til foreldrene, da elevene hadde behov for stor voksenstøtte i arbeid med de fleste oppgaver. Med andre ord var det altså en kompleks situasjon å være en del av som lærer, og mange hensyn å ta for å kunne tilrettelegge for god begynneropplæring under den plutselige nedstengningen.

Skolen jeg jobbet på besluttet at Showbie skulle være den plattformen/applikasjonen fjernundervisningen skulle skje igjennom. Elevene hadde uken før nedstengning blitt introdusert til plattformen i form av innlogging og gjenkjenning av logoen på læringsbrettet. Foreldrene fikk aldri den introduksjonen, da foreldremøtet ble avlyst på grunn av nasjonale restriksjoner. Elevene og foreldrene var med andre ord helt nye brukere av applikasjonen, og de var helt avhengige av å vite hvordan å bruke applikasjonen for å kunne ta del i fjernundervisningen. På grunn av den plutselige nedstengningen ble jeg nødt til å tilby opplæringen gjennom fjernundervisning. Jeg lagde korte instruksjonsvideoer til de ulike funksjonene vi skulle benytte, som jeg lastet opp i en egen mappe i det digitale klasserommet vårt på Showbie. Der hadde både foreldre og elever tilgang til videoene til enhver tid og kunne trykke seg inn hver gang det var nødvendig med en viss funksjon. I undervisningsoppleggene refererte jeg også tilbake til instruksjonsvideoene dersom gjennomføringen av oppleggene krevde en viss funksjon.

Som nevnt var det mye hensyn å ta i overgangen fra klasserommet til fjernundervisning. Mine elever var typiske begynneropplærings elever, der de aller fleste kjente til bokstavene i alfabetet, de kunne skille mellom bokstavnavnet (grafem) og bokstavlyden (fonem). De kunne gjenkjenne de aller fleste bokstavene skrevet, både store og små. Mange av elevene hadde også knekt lesekoden, og kunne skrive og lese korte setninger på læringsbrett. Elevene hadde noe erfaring fra klasserommet i bruken av læringsbrett og applikasjonene Skoleskrift 2 og Book Creator. I en normal skolehverdag var elevene flittige brukere av ulike nettressurser som salaby.no, kaleido.no og nettressursen til Multi 1a og 1b. I tillegg hadde elevene også oppgavebøker i fagene matematikk og norsk som de brukte aktivt.

Ettersom jeg på grunn av begrensningene i situasjonen ikke hadde tilgang til elevene på samme måte som jeg hadde i det analoge klasserommet og motsatt, var det betydelig utfordrende å følge opp elevene sosialt og faglig. For å motivere elevene, stimulere deres læringslyst og opprettholde relasjonen til dem, la jeg opp til fysisk aktivitet, lek og fagligstimulerende oppgaver daglig, der jeg ofte måtte lage disse oppgavene selv. En slik

løsning krevde enormt mye med kreativitet fra min side, og ikke minst var det enormt tidskrevende. Det er ulikt hvor mye tid en lærer hadde til disposisjon i og med at vi var hjemme. I mitt tilfelle hadde jeg mer tid til disposisjon, da jeg ikke hadde barn eller andre forpliktelser. I løpet av perioden med fjernundervisning fikk elevene også daglig individuelle tilbakemeldinger på utførte oppgaver gjennom chat-funksjonen på Showbie. Elevene svarte ikke i chat-funksjonen, men foreldrene informerte meg gjennom de to telefonsamtalene jeg hadde med dem at tilbakemeldingene var registrert av elevene.

Det å ha en digital læringsomgivelse var ikke den eneste forandringen i skolehverdagen, i tillegg måtte opprettholdelsen av gode lærer-elev relasjoner også skje digitalt. Ettersom vi ikke visste når vi skulle tilbake til klasserommet, var det uhyre viktig for meg å finne løsninger som opprettholdt min relasjon til elevene, til tross for store begrensninger. Det er veldig merkelig å skulle opprettholde relasjonen til elever når kommunikasjonen nærmest er enveis og man ikke får den daglige kontakten. Spesielt i vårt tilfelle var at jeg bare hadde vært deres kontaktlærer i tre måneder, og hadde akkurat rukket å bli kjent med klassen før jeg «mistet» kontakten. Likevel måtte relasjonen opprettholdes, og jeg måtte sørge for at elevene ikke mistet kontakten med meg, selv om klassen som en enhet var fragmentert og virtuell. Utfordringen ble å finne måter å opprettholde den kontakten på digitalt. I den sammenheng valgte jeg å benytte meg av videoopptak.

Elevene var ikke de eneste som ble kastet ut i fjernundervisning med nettbrett som læringsverktøy, uten å ha tilstrekkelig med digital kompetanse. Til tross for at vi lærere var blitt kurset i bruken av digitale læringsmidler og bruken av applikasjoner i læringsomgivelser, var det ingen som hadde forberedt oss eller kurset oss i hvordan å drive digital fjernundervisning over mange uker fra sofakroken. Jeg følte ikke at min digital-pedagogiske kompetanse var tilstrekkelig utenfor de tradisjonelle fysiske rammene- altså klasserommet. På mange måter ble veien til mens vi gikk, og den digitale kompetansen økte i samsvar med behovene som ble identifisert underveis. Til tross for at jeg ikke hadde tilgang til arbeidskontoret og ikke hadde mange bøker å gå ut ifra når jeg planla undervisningen, var det likevel en rekke muligheter på internett og det meste av nettressurser var nå blitt tilgjengelig gratis. I motsetning til arbeidsplassen der undervisningsmaterieell er samlet ett sted, var undervisningsmaterialet som var tilgjengelig på internett ganske spredt, noe som krevde at man gjerne måtte ha kjennskap til hva å søke etter for å finne relevant materiale. Jeg brukte mye tid på å utvikle tilpasset undervisningsopplegg, da jeg kontinuerlig måtte vurdere om

elevenes digitale kompetanse og hjemmesituasjon strakk til. Jeg brukte mye tid på å reflektere over læreforutsetningene til elevene og utvikle innhold som elevene kunne få til i de nye omgivelsene.

3.2 Å forske på egne erfaringer

Wadel (2006) trekker frem i sin bok at forskning i egne erfaringer anses som en særegen forskningsform da ens egne erfaringer er i fokus (s. 114). Et av særtrekkene ved det å forske i egne erfaringer går ut på at man ikke forsker på seg selv, men om sin erfaring i forhold til andre (Wadel, 2006, s. 115). I og med at jeg forsker i egne erfaringer, gjennomsyrrer jeg-stemmen denne oppgaven betydelig. I motsetning til tradisjonell forskning der man har større distanse til forskningsfeltet, møter man derimot ulike utfordringer når man er så nær forskningsfeltet som det jeg er når jeg forsker i mine egne erfaringer (Rones, 2016, s. 75). Ettersom jeg i innhenting av forskningsmaterialet ikke hadde en dobbeltrolle, der jeg både var lærer og forsker samtidig, anser jeg ikke det aspektet som nødvendig å belyse i min oppgave.

Denne studien er på mange måter en selvrappoterings, der min subjektive erfaring og opplevelse av situasjonen står sterkt i oppgaven, noe som er med på å gi meg fortrinn i akkurat denne studien (Dalland, 2012, s. 121). En av fordelene med å være så nær forskningsfeltet i denne studien er at jeg har klart å tilegne meg førstehåndskunnskap om det jeg forsker på. Jeg har altså hatt den fordelen med å tilegne meg førstehåndskunnskap av hele prosessen på en mye grundigere måte, og dermed klart å vise til dybden og bredden i denne erfaringen gjennom analysen av læringsaktivitetene i større grad enn hva jeg trolig ville ha fått til gjennom eksempelvis intervju av en eller to lærere i samme posisjon. I tillegg har min nærhet til forskningsfeltet i større grad klart å avdekke kompleksiteten i situasjonen, der jeg anser min erfaring å være noenlunde representativt for min aldersgruppe og for nyutdanna lærere under pandemien. Min subjektive erfaring av situasjonen regner jeg også å være relevant og gjenkjennelig for andre lærere som underviste digitalt.

Ofte blir ens egen tidligere erfaring brukt som empirisk grunnlag i masteroppgaver, der man kobler sin erfaring opp mot samfunnsvitenskapelige begreper (Wadel, 2006, s. 118). En slik tilnærming står for mye empirisk bidrag på forskningsfeltet (Wadel, 2006, s. 118). Det å rette fokuset på egen erfaring har åpnet opp for at jeg i større grad har vært i stand til å reflektere kritisk over egen praksis i etterkant av situasjonen. En slik tilnærming til min egen erfaring

har gitt meg tilgang på mange dimensjoner om opplevelsen av det å være en lærer for førsteklassinger i begynnelsen av pandemien, som jeg ikke ville ha klart å avdekke ellers (Dalland, 2012, s. 61). Slike refleksjoner er viktige bidrag i forståelsen og læringen om hva å gjøre dersom en ny situasjon krever en totalomstilling av meg. Til tross for min subjektive opplevelse av situasjonen, er den likevel reell, noe jeg prøver å synliggjøre i analysen av utvalgt forskningsdata.

Likevel finnes det også ulemper og begrensinger i det å være så nær forskningsfeltet. Å forske på meg selv kan bidra til å skape vitenskapelige utfordringer, da forskeren mangler større analytisk distanse til det det forskes om sammenlignet med andre forskningsmetoder på feltet, der avstanden er større. For å ikke bli blind på den nærheten man har til forskningsfeltet, er det derfor viktig å stadig reflektere over «hva det er som bestemmer det jeg ser – hva er mitt utsiktspunkt for observasjoner og tolkninger» (Malterud, 2018, s. 20). Det er ikke sikkert at jeg har evnet å være nok distansert og kritisk i analysen av min forskningsdata, til tross for at jeg har vært bevisst på nærheten. Ved å forske på meg selv blir jeg også veldig sårbar da jeg eksponerer meg selv, min erfaring og mine refleksjoner på en annen måte enn det jeg eksempelvis hadde gjort på pauserommet. En kvalitativ tilnærming til feltet er dermed en større utfordring, da forskeren anses å være det «instrumentet» som fanger opp relevant forskningsdata (Dalland, 2012, s. 122). Med denne bevisstheten har jeg prøvd å være så transparent som mulig gjennom å metakommunisere mine tanker, i tillegg til at jeg etter beste evne har prøvd å synliggjøre og tilgjengeliggjøre prosessen fra start til slutt.

3.3 Datainnsamling

Jeg har med formuleringen av problemstillingen min ønsket å grave dypere i en veldig kontekstbasert hendelse, som enda ikke eksisterer mye forskning på. Interessen for studien ble vekket i meg i samtale med veileder i 2021, der jeg forstod at min erfaring, samt materialet jeg har tilgjengelig i form av ulike læringsaktiviteter fra den perioden, utgjør en viktig og unik innfallsvinkel i forståelsen av hvordan det var å være lærer på 1.trinn i starten av pandemien. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i læringsmaterialet jeg benyttet meg av i løpet av de tre første ukene med digital fjernundervisning, som lærer på 1.trinn. Læringsaktivitetene ligger alle på Showbie, i et klasserom som er arkivert. Konteksten det hele foregikk i er en sentral del av denne forskningen, noe læringsaktivitetene alene ikke får tydelig frem. I tillegg til presentasjon av læringsaktivitetene, supplerer jeg med egen erfaring fra perioden, for å skape en så helhetlig gjengivelse av forholdene som mulig.

3.3.1 Presentasjon av datamaterialet

I presentasjonen av datamaterialet jeg har tilgjengelig, har jeg valgt å ikke gå til elevnivå der elevbesvarelser blir introdusert, men heller rette søkelyset på undervisningsoppleggene for å vise bredden i aktivitetene som blir utført i løpet av de tre første ukene av pandemien, da det perspektivet er det mest aktuelle for min problemstilling. Av all tilgjengelig data, har jeg på grunn av oppgavens omfang, valgt å begrense utvelgelsen til kun norskfaglige læringsaktiviteter, slik at jeg i større grad kan vise til bredden av aktivitetene som ble utført. For å være så transparent som mulig har jeg valgt å gi en oversikt over alle norskfaglige læringsaktiviteter som ble utført i løpet av de tre første ukene av nedstengningen, ved å organisere læringsaktivitetene i tabell etter uke, dag, dato og tittelen «norsk» lengre ned i dokumentet. Jeg har utelukket å fylle inn andre aktiviteter som ble gjort i andre fag, da det ikke var relevant for å vise bredden i norskfaglige læringsaktiviteter.

Jeg har prøvd å se materialet jeg har tilgjengelig fra de tre ukene under ett. På grunn av oppgavens omfang, er det ikke mulig å analysere alle læringsaktivitetene som ble utført. I valg av norskfaglige læringsaktiviteter å analysere har jeg lagt vekt på tid og variasjon som organiserende utvelgelsesprinsipp. Tidsperspektivet som utvelgelsesprinsipp var viktig å fremheve for å synliggjøre den utviklingen som har skjedd fra starten av nedstengningen, underveis og mot slutten av de tre første ukene av hjemmeskolen. Variasjonsaspektet var viktig å ivareta for å vise bredden av aktiviteter som ble utført i løpet av de tre ukene og mulighetene i digitale omgivelser. I presentasjonen av tilgjengelig materiale i tabellen nedenfor, har jeg valgt å utheve det datamaterialet som er blitt lagt vekt på i analysen med fet skrift. Dette for å gjøre tidsperspektivet mer synlig, da jeg har valgt ulike aktiviteter fra starten, midten og slutten av de tre ukene.

Ettersom situasjonen for de minste elevene var så usikker og uforutsigbar med tanke på når de skulle tilbake til den fysiske skolen, var det krevende som lærer å planlegge langsiktig og tenke flere fag. Veien ble til mens vi gikk, og vi måtte samtidig være forberedt på at vi plutselig kunne få gå tilbake til fysisk undervisning. Naturligvis tok aktivitetene også form ut ifra den forståelsen, der vi med tiden innså at vi skulle holde på en liten stund til og måtte utover det å holde hjulene i gang, også ta vare på hele begynneropplæringsleven så godt det lot seg gjøre. I innsatsen om å ivareta hele begynneropplæringsleven, ble det daglig lagt opp til fysisk aktivitet som kunne utføres hjemme. I tillegg til å legge opp undervisningen på en slik måte som bidro til fysisk aktivitet, var det viktig å ivareta leken og lekenheten for både

meg og elevene. I innsatsen om å engasjere elevene i leken og samtidig opprettholde relasjonen til elevene filmet jeg meg selv utføre ulike aktiviteter og ulike faglige leker, der elevene ble invitert til å delta og gjøre det samme. I presentasjonen av norskfaglige læringsaktiviteter har jeg kun valgt å ta med de læringsaktivitetene der lek og faget norsk var gjennomtenkt og integrert. I tabellen har jeg markert aktivitetene med overskriften «lek».

3.3.2 Presentasjon av norskfaglige læringsaktiviteter

I tabellen nedenfor gir jeg en oversikt over alle norskfaglige læringsaktiviteter som ble utført i løpet av de tre første ukene med digital fjernundervisning. Læringsaktivitetene som er lagt til grunn for analyse er blitt fremhevet med fet skrift.

Uke 12

Dag og dato	Mandag 16.mars	Tirsdag 17.mars	Onsdag 18.mars	Torsdag 19.mars	Fredag 20.mars
Norsk	Lese arket «Jeg ser» og skrive setninger til bildene. Lese opp setningene for en voksen.		Gjøre to sider i Zeppelin. Velge to bokstaver fra Øisteins fargeblyant og tegne de to bokstavene.	Lek: Digital ALIAS. Hopp 5 ganger hver gang du gjetter riktig.	

Uke 13

Dag	Mandag 23.mars	Tirsdag 24.mars	Onsdag 25.mars	Torsdag 26.mars	Fredag 28.mars
Norsk	Gjør boken «Leseoppdrag». Velg en bok fra bokbussen, les boken 5 ganger og skriv 3 setninger om hva du har lest. (lenke lagt til) Lek: Lage plastelina med læreren. Læreren lager plastelina med elevene gjennom videoopptak.		Last ned boken «A-J» fra Showbie til Book Creator, gjør sidene. Les 15 minutter i valgfri bok.	Jobbe valgfritt på Kaleido. (lenke lagt til) Gjøre to sider i Zeppelin Se på «Eggsperiment» og skriv 3 setninger i Skoleskrift 2 om hva du tror skjer med egget.	

Uke 14

Dag	Mandag 30.mars	Tirsdag 31.mars	Onsdag 01.april	Torsdag 02.april	Fredag 03.april
Norsk	<p>Bruk funksjonen «Taleopptak» der du forteller hva du har gjort i løpet av helgen.</p> <p>Gjør 5 valgfrie sider i Zeppelin.</p> <p>Lek: Bildekonkurranse Ta bilde av noe som starter på A, B, C, D, E, F, G H, I og J</p>	<p>Bla i aftenposten junior (digital versjon lagt ved).</p> <p>Lek: Bildekonkurranse Ta bilde av noe som starter på K,L, M,N,O,P,Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, Æ, Ø, Å</p>		<p>Last ned «boken om meg» inne på Book Creator. Når du er ferdig, last opp boken inn på showbie.</p> <p>Lek: Begrepsutvikling: «Førstemann». Læreren er med på leken gjennom å filme seg selv.</p>	<p>(Dagen før påskeferien)</p> <p>Myldreboka (Book Creator)</p> <p>Vi åpner opp gruppechatten så elevene og vi kan chatte med hverandre.</p>

3.3.3 Presentasjon av utvalgte data

Jeg har valgt å analysere dataen ut ifra prinsippet om at lærerens didaktiske digitale kompetanse utvikler seg og velger å se den utviklingen gjennom å organisere det empiriske materialet ut ifra tid. For å synliggjøre tid som et organiserende prinsipp i utvelgelse av empirisk materiale, har utvalgte læringsaktiviteter blitt hentet fra starten, underveis og slutten av de tre nedstengte ukene. Ved å bruke tid som organiserende prinsipp, går jeg inn i læringsaktivitetene og erfaringene slik det opplevdes for meg, der jeg går fra å holde hjulene i gang til å ta innover meg at her skal vi være lengre enn antatt, og jeg må ivareta elevene på en annen måte nå.

Fra uke 12 har jeg valgt læringsaktiviteten «Jeg ser» (Dag 1). Fra uke 13 har jeg valgt læringsaktiviteten «Leseoppdrag» (Dag 8) og «Eggsperiment» (Dag 11). Fra uke 14 har jeg valgt læringsaktiviteten «Førstemann» (Dag 17). Resten av dagene har jeg lagt ved som vedlegg i tilfeldig rekkefølge. I valg av læringsaktiviteter å presentere i denne studien, har jeg valgt å ikke ta for meg de lærebøkene elevene jobbet med i perioden med fjernundervisning ettersom elevene kunne velge hvilken side å jobbe i, og dermed er slike læringsaktiviteter mer relevante å analysere i kombinasjon med elevbesvarelsene, et perspektiv jeg har valgt å ikke ta med i denne studien. Dermed er utvalget av læringsaktiviteter begrenset til det digitale som ble gjennomført, nærmere bestemt jobbing med faget gjennom ulike applikasjoner. For å få frem bredden i de digitale læringsaktivitetene som ble utført i løpet av de tre ukene med fjernundervisning, har jeg lagt vekt på ulike læringsaktiviteter i arbeid med tidlig lese- og skriveopplæring som gjenspeiler hvordan vi i stor grad jobbet i faget.

Jeg har også valgt å supplere analysen av læringsaktivitetene med tre underoverskrifter: «Norskfaglige refleksjoner», «Pedagogiske refleksjoner» og «Lærerens digitale kompetanse». Dette for å gå dypere inn i elementer som kommer frem i analysen av læringsaktivitetene gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg har spesifikt valgt å trekke frem lærerens digitale kompetanse som et eget punkt, for å tydeligere få frem hva situasjonen med fjernundervisning krevde av meg som digital lærer.

Samtlige opplegg er utviklet av meg, med unntak av at vi var to lærere under eksperimentet, velger jeg her å fokusere kun på min gjennomføring og mine refleksjoner om den situasjonen jeg stod i.

3.4 Didaktisk relasjonsmodell som analyseverktøy

Jeg har valgt å utføre en didaktisk analyse av de fire ulike læringsaktiviteter fra fire ulike dager i løpet av de tre nedstengte ukene. Jeg kaller det en didaktisk analyse, da det er en analyse av læreren, læringsaktiviteten og begynneropplæringsleven.

All undervisningsplanlegging har som hovedhensikt å legge opp opplæringen på en måte som er læringsfremmende for hovedpersonene i skolen, nemlig elevene. Den didaktiske virksomheten er kompleks og ulike didaktiske modeller har som mål å hjelpe lærere med å organisere og fange inn viktige aspekter ved planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 79). En didaktisk modell er med andre ord et rammeverk som brukes i forbindelse med planlegging, analyse, refleksjon og vurdering av undervisningen, der målet er å sortere og ivareta viktige aspekter ved den didaktiske virksomheten (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 79). Valget stod mellom to didaktiske modeller 1. den didaktiske trekanten og 2. den didaktiske relasjonsmodellen. Førstnevnte legger vekt på at det er tre akser som påvirker hverandre i en undervisningssituasjon. Kommunikasjonsaksen som er akse mellom lærer og elev, representasjonsaksen som er akse mellom lærer og innhold og erfaringsaksen som er mellom elev og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23). I en klasseromssituasjon der rammene er forholdsvis mer kjente, kan man i større grad legge vekt på møtet mellom elev, lærer og innhold.

Den komplekse situasjonen vi befant oss i derimot, digital fjernundervisning i en nødsituasjon, bestod av flere forhold som ikke kom like godt frem i den didaktiske trekanten, forhold som påvirket hverandre og som naturligvis fikk konsekvenser for undervisningsplanleggingen og gjennomføringen. Modellen som fanget kompleksiteten av

situasjonen i større grad enn den didaktiske trekanten ble derfor den didaktiske relasjonsmodellen, med sine seks kategorier, og slik navnet tilsier, er det en nær relasjon mellom de ulike kategoriene. Bruken av modellen oppmuntrer til en helhetsforståelse av undervisningen der en avgjørelse rundt en kategori er med på å påvirke og få konsekvenser for de andre kategoriene i modellen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 82). I korte trekk innebærer det at uavhengig av hvilken kategori man tar utgangspunkt i for planleggingen, kommer man innom de andre kategoriene, da modellens kategorier er blitt til etter aspekter ved undervisningen som er relatert til hverandre og som påvirker hverandre i en undervisningssituasjon.

For å forstå undervisningsinnholdet i datamaterialet, er man også nødt til å forstå de relasjonene som påvirket valget av undervisningsinnholdet- nemlig rammefaktorene, læreforutsetningene, målene og tilgjengelige arbeidsmåter. Den uforutsigbare situasjonen og uvitenheten om hvor lenge situasjonen skulle vare, gjorde at undervisningsoppleggene ble utviklet med ulike kategorier vektlagt til ulike tider. Der jeg eksempelvis måtte ta mest utgangspunkt i rammefaktorene en dag, måtte jeg en annen dag ta mest utgangspunkt i læreforutsetningene til elevene i planleggingen av innhold. Fleksibiliteten og forståelsen i den didaktiske relasjonsmodellen om at et valg i en kategori får konsekvenser for de andre kategoriene i modellen, er enda en grunn som gjør den didaktiske relasjonsmodellen mest egnet som didaktisk modell i analyse av det empiriske materialet fra perioden med nedstengning. Uavhengig av hvilken kategori som ble vektlagt i planleggingen, ser man ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen helheten og kompleksiteten av situasjonen og valgene jeg stod ovenfor tydeligere enn om jeg eksempelvis skulle benyttet meg av den didaktiske trekanten som legger vekt på lærer, elev og innhold mest. Den didaktiske relasjonsmodellen er også den modellen med flest elementer av didaktiske forhold som påvirker hverandre, noe som tillater en mer grundig gjennomgang av det empiriske grunnlaget.

Til tross for at den didaktiske relasjonsmodellen består av flest elementer som hjelper meg å få frem kompleksiteten i situasjonen vi befant oss i, er likevel modellen best egnet for planlegging, analyse og refleksjon i forbindelse med didaktisk virksomhet innenfor klasserommets fire vegger. Dette fordi læreren i større grad har kontroll over de ulike elementene som står i relasjon til hverandre i et klasserom sammenlignet med den digitale

fjernundervisningen i en nødsituasjon der læreren ikke har tilstrekkelig informasjon om hjemmesituasjonen til elevene og læreforutsetningene deres innenfor de nye rammene.

De fire læringsaktivitetene blir analysert først med utgangspunkt i de ulike kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg har valgt å benytte meg av modellens fleksibilitet og variert rekkefølgen på kategoriene i takt med hvilket element som var mest vektlagt i planleggingen av de ulike læringsaktivitetene. Jeg har prøvd i den grad det lar seg gjøre å behandle kategoriene adskilt, for å skape en så presis og helhetlig gjengivelse av situasjonen. Likevel er det ikke et naturlig skille mellom dem i realiteten, da det er en nær relasjon mellom alle kategoriene og uavhengig av hvor i den didaktiske relasjonsmodellen man starter planleggingen, får den konsekvenser for resten av kategoriene. For å dykke dypere i tilgjengelig datamaterialet, har jeg i tillegg til presentasjon av hver læringsaktivitet med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, også overskriftene «norskfaglige refleksjoner», «pedagogiske refleksjoner» og «lærerens digitale kompetanse». Disse tre kategoriene brukes til å gå mer i dybden av aspekter som allerede er trukket frem ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen for den aktuelle dagen.

3.5 Studiens validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning går validitet ut på om forskeren har undersøkt det han/hun hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 192). Med andre ord tjener det innsamlede forskningsmaterialet det problemet som skal undersøkes. I forståelsen om i hvilken grad en studie er valid, er det spesielt nyttig å se på forskningens troverdighet, bekreftelse og overføringsverdi (Krumsvik, 2019, s. 192). I dette henseende skilles det mellom forskningens indre og ytre validitet eller gyldighet. En studies indre validitet går ut på i hvilken grad forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten og man kan legge frem årsaks-virkningsforhold, mens ytre validitet går ut på om forskningsfunnene kan generaliseres og om de har noe overføringsverdi (Krumsvik, 2019, s. 192). Krumsvik påpeker at i vurderingen av en studies validitet, er det ikke slik at studien enten er gyldig eller ugyldig, men at det finnes grader av gyldighet.

Denne studien har vært en enkelt-case som har tatt utgangspunkt i én 1.trinnlærers erfaring med fjernundervisning i pandemien, gjennom fire ulike læringsaktiviteter i faget norsk. Jeg ser undervisningen min i et utviklingsperspektiv og velger opplegg som er representative for

perioden med fjernundervisning. Det subjektive følger det her. I og med at jeg har gått i dybden på en enkeltsak, styrker det studiens indre validitet, da den innsamlede dataen gir en detaljer innsikt i enkeltcasen og hjelper meg å undersøke hvordan det var å undervise i begynneropplæring i perioden med fjernundervisning (Andersen, 2013, s. 14). Likevel er ikke det like enkelt å legge frem et årsaks-virkningsforhold i denne studien, i og med at muligheten for å trekke noen årsakssammenhenger er svært begrenset på grunn av hvordan denne studien er utformet. Til tross for at det er vanskeligere å trekke frem årsaks-virkningsforhold i studien, er det likevel ikke urimelig å påpeke at det finnes en korrelasjon mellom fenomenet som undersøkes og funnene i denne studien. I korte trekk innebærer en slik korrelasjon at innholdet i datamaterialet dekker det denne studien har til hensikt å undersøke, til tross for at det kun er et av mange perspektiv på feltet (Grenness, 2004, s. 109).

Utvalget i denne studien er som sagt ganske definert, konteksten svært unik, og det samme er den eksperimentelle prosedyren. Dersom funnene i denne studien er relevante for andre lærere som drev fjernundervisning på småskolen, kan min studie vurderes å ha høy ekstern validitet. Det å spisse studien slik jeg har gjort, gjør det dog vanskeligere å generalisere funnene i denne til å gjelde andre individer og områder, noe som på sin side er med på å svekke den eksterne validiteten i studien. Dette anses å være et av svakhetene til casestudier som metode, da man går i dybden på få enheter (Andersen, 2013, s. 14). Til tross for at jeg basert på min case-studie ikke generaliserer, er det likevel spennende å finne annen teori og forskning som kan bidra til å vurdere mine funns gyldighet og troverdighet. Likevel er det vanskelig å maksimere den interne og eksterne validiteten i en studie samtidig, og det har ikke vært målet heller. Denne studien har med andre ord en sterkere indre validitet enn ekstern validitet.

All forskning har det til felles at spørsmålet om studiens validitet og reliabilitet er ganske sentrale (Grenness, 2014, s. 101). Forskningens reliabilitet går ut på i hvilken grad forskningsresultatene er til å stole på og er pålitelige (Grenness, 2014, s. 101). Dermed tar reliabilitet mer sikte på hvordan dataen innsamles, brukes og bearbeides (Christoffersen & Johansen, 2012, s. 23). Jeg har med utgangspunkt i fire ulike læringsaktiviteter reflektert over mange ulike aspekter ved det å være 1.trinns lærer i løpet av de tre første ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon. Stegene som er tatt i forbindelse med håndtering av data er dokumentert og jeg har søkt å være så transparent som mulig, ved å gi konkrete beskrivelser av alle valgene som er tatt underveis i innhenting, bruksområdene og bearbeidingen av dataen. Dermed er metodekapittelet i denne studien en sentral måte å sikre

studiens reliabilitet på. Jeg har også i kapittel 3.2 reflektert over det å forske på min egen praksis, som jeg anser å være viktig i innsatsen om å sikre troverdige og pålitelig data.

3.6 Etiske hensyn

I enhver forskning, det være seg kvalitativ eller kvantitativ, er forskeren pålagt å handle etisk i alle fasene i forskningsprosessen, da etiske dilemmaer kan oppstå hele veien igjennom. I forståelsen om hva forskerens etiske ansvar er, kan følgende tre hovedprinsipper være til hjelp: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Informert samtykke handler om informantenes rett til å vite hensikten med forskningen, deres frivillige deltakelse og at de kan trekke seg når som helst fra forskningsprosjektet (Christoffersen & Johansen, 2012, s. 47). Mens konfidensialitet handler om å behandle data på en slik måte at enkeltindivider ikke kan identifiseres, går prinsippet om konsekvenser ut på at forskningsdeltakerne er beskyttet mot urimelige belastninger som følge av deltakelsen i forskningsprosjektet (Christoffersen & Johansen, 2012, s. 47). Det handler med andre ord om å ivareta deltakernes integritet

I denne studien består forskningsmaterialet av læringsaktiviteter og videoklipp utviklet av meg. Jeg tar kun utgangspunkt i min egen erfaring, da lærerperspektivet er det mest relevante perspektivet i denne studien. Av den grunn har jeg også utelatt elevbesvarelsene. I case-beskrivelsen har jeg beskrevet begynnerelevne og utelatt all sensitiv informasjon som kan spores tilbake til enkeltindivider. I og med at jeg ikke har noe sensitiv data og detaljerte beskrivelser som kan spores tilbake til enkeltelever eller familier, har ikke denne studien utløst noe meldeplikt (Christoffersen & Johansen, 2012, s. 43). Dermed har ikke studien utløst noe krav til samtykke og slik beskrevet, er konfidensialiteten overholdt.

I og med at jeg i denne studien har lagt større vekt på min egen praksis i perioden med fjernundervisning, i form av blant annet videoklipp, kan en slik tilnærming ha negative etiske konsekvenser for meg. Ved bruk av videoklippene gjør publikumet egne vurderinger av min praksis, og til tross for at det er med på å øke forskningens validitet, blir jeg også mer sårbar da leseren får tilgang på meg som person på en annen måte enn om jeg hadde utelatt bruken av videoklipp. I analysen av videoklippene er likevel fokuset rettet mot min praksis og læringsaktivitetene i perioden med fjernundervisning og videoen er med på å gi et mer konkret bilde av realiteten jeg stod i som lærer på 1.trinn. En slik kritisk refleksjon over egen praksis tilhører profesjonen læreryrket, og anses å være nødvendig og grunnleggende i arbeidet mot kvalitet i skolen.

4.0 Empiri og analyse

I dette kapitlet presenteres og analyseres de fire ulike læringsaktivitetene som ble valgt ut i forrige kapittel. I første del tar jeg for meg elementer ved de fire læringsaktivitetene som viser seg å være gjentakende. Deretter presenterer jeg læringsaktivitetene i kronologisk rekkefølge, der jeg tar for meg læringsaktiviteten «Jeg ser», deretter «Leseoppdrag», «Eggsperiment» og helt til slutt «Førstemann». Læringsaktivitetene i dette kapitlet blir introdusert og analysert ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen. Deretter analyseres de videre ved hjelp av de tre underoverskriftene «Norskfaglige refleksjoner», «Pedagogiske refleksjoner» og «Lærerens digitale kompetanse».

4.1 Bakenforliggende elementer som alle dagene har til felles

I løpet av de første tre nedstengte ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon, var så og si alt nytt for alle involverte. I analysen av utvalgt data er det derfor en rekke elementer ved situasjonen som gjentar seg for alle øktene og dermed påvirker valg av læringsaktiviteter. Jeg har valgt å samle alle de ulike elementene som viste seg å være gjentakende for alle dagene med fjernundervisning, slik at jeg i analysen av det empiriske materialet kan fokusere mer på den aktuelle læringsaktiviteten, fremfor å gjenta meg selv. Disse elementene som jeg har valgt å presentere ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen, er bakenforliggende elementer som er viktig å ha i mente i forståelsen av valgene som er blitt tatt i utviklingen av læringsaktiviteter.

Mål

Til forskjell fra det analoge klasserommet var det et overordnet mål som gjennomsyret undervisningen som pågikk i alle ukene med nedstengning- nemlig å holde hjulene i gang i en kortere periode. Hvordan «holde hjulene i gang» i en slik nødsituasjon ble tolket og praktisert ulikt fra skole til skole, trinn til trinn, elevgruppe til elevgruppe og lærer til lærer. Til tross for at situasjonen var en unntakstilstand, med omstendigheter lærere i Norge aldri hadde erfart maken til, var det å ivareta begynneropplæringsleven en stor del av det å holde hjulene i gang for mange førsteklasse lærere, meg inkludert, og dermed påvirket det også valg av mål for undervisningen.

Læreforutsetninger

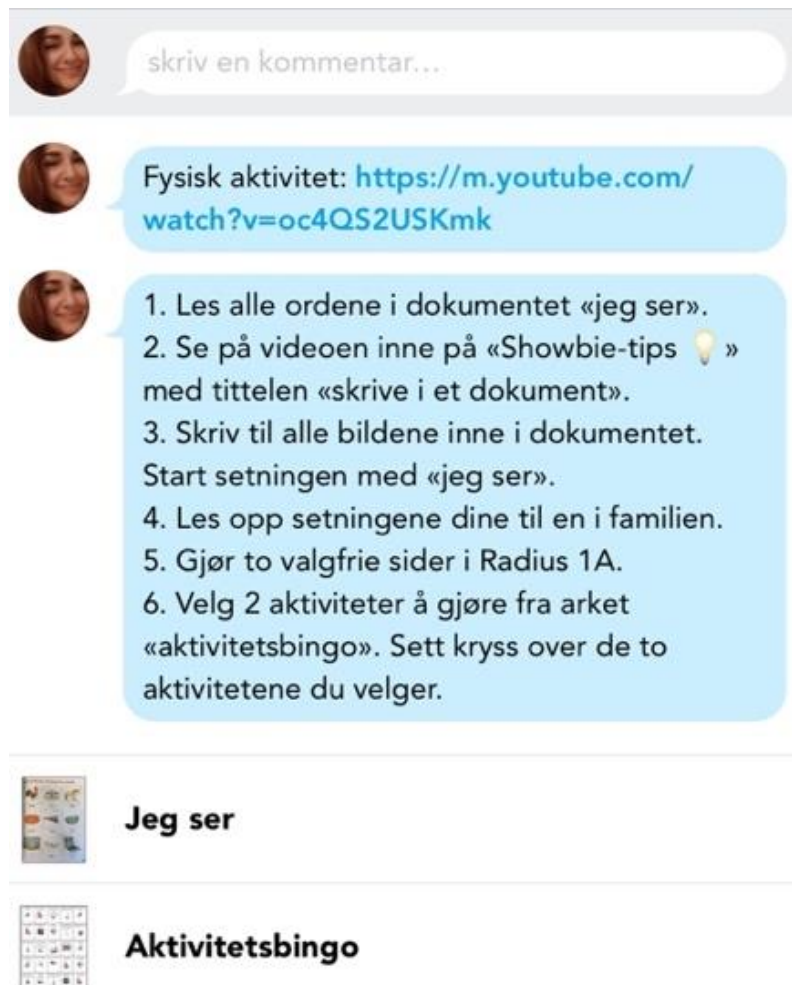
Av alle elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, var det læreforutsetninger jeg la mest vekt på i planleggingen av undervisningsinnholdet. I motsetningen til klasseromsundervisningen der læreren har tilgang til eleven, og eleven har tilgang til læreren og undervisningsinnholdet på en helt annen måte enn under den nedstengte perioden med fjernundervisning, måtte læreforutsetninger tas hensyn til på en annen måte enn hva det var gjort tidligere. Det var en del av læreforutsetningene til elevene som endret seg i det klasseromsundervisningen ble erstattet med digital fjernundervisning i en nødsituasjon. Plutselig var det hjemmesituasjonen som indikerte hva elevene hadde av læreforutsetninger. Elevene hadde over natten mistet tilgang til all sosial interaksjon med jevnaldrende og læreren. Noen elever hadde en voksen tilgjengelig i løpet av skoledagen, andre hadde ikke det før på ettermiddagen (mange foreldre var permittert, men en god del beholdt jobben digitalt og måtte dermed være på jobb mens elevene hadde skole). Derfor var jeg stadig nødt til å reflektere over hva elevene kunne få til uten hjelp, hva elevene kunne få til med litt hjelp, hva skulle de lære ifølge kompetansemålene, og hva som faktisk var realistisk å få til med utgangspunkt i hjemmesituasjonen til elevene og begrensningene i de applikasjonene vi brukte.

Rammefaktorer

I alle undervisningsoppleggene var det en rekke rammefaktorer som kan sies å være felles. Elevgruppen bestod primært av førsteklassinger, der alle var nye brukere av applikasjonen Showbie. Elevene fulgte undervisningen digitalt hjemmefra, og var avhengige av et læringsbrett med tilgang til nødvendige applikasjoner, noe de alle hadde fått fra skolen. Elevene trengte også voksenstøtte for å kunne få med seg undervisningsinnholdet. Elevene var alle rammet av den plutselige nedstengningen og kommunikasjonen i undervisningen var enveis. I tillegg var elevenes hjemmesituasjon også en rammefaktor, og et aspekt ved undervisningen som jeg hadde minimalt kunnskap om og ingen kontroll over. Undervisningsoppleggene som ble delt med elevene bærer preg av den plutselige nedstengningen, der man må jobbe ut ifra det man har tilgjengelig av utstyr og verktøy, og gjøre det beste ut av situasjonen. Det digitale klasserommet er organisert etter ukenummer, der eleven får tilgang til oppleggene for dagen ved å trykke seg inn i mappen med ukenummer, deretter den aktuelle dagen (eksempelvis mandag), hvor de finner læringsaktivitetene samt en tekst fra læreren om hva de skal gjøre den aktuelle dagen.

4.2 Analyse av «Jeg ser» ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen

Av alle læringsaktivitetene fra Dag 1 (figur 2) er det bare «Jeg ser» aktiviteten (figur 3) som er utgangspunktet for analysen.




The image shows a digital interface with a comment section and two activity cards. The comment section has a text input field with the placeholder "skriv en kommentar...". Below it are two comments from a user with a profile picture of a woman. The first comment is a blue bubble containing the text "Fysisk aktivitet: <https://m.youtube.com/watch?v=oc4QS2USKmk>". The second comment is a larger blue bubble containing a numbered list of six steps for an activity. Below the comments are two activity cards. The first card has a small image of a document and the title "Jeg ser". The second card has a small image of a bingo card and the title "Aktivitetsbingo".

skriv en kommentar...

Fysisk aktivitet: <https://m.youtube.com/watch?v=oc4QS2USKmk>

1. Les alle ordene i dokumentet «jeg ser».
2. Se på videoen inne på «Showbie-tips  » med tittelen «skrive i et dokument».
3. Skriv til alle bildene inne i dokumentet. Start setningen med «jeg ser».
4. Les opp setningene dine til en i familien.
5. Gjør to valgfrie sider i Radius 1A.
6. Velg 2 aktiviteter å gjøre fra arket «aktivitetsbingo». Sett kryss over de to aktivitetene du velger.

 **Jeg ser**

 **Aktivitetsbingo**

Figur 2



Figur 3

Mål

For å kunne ivareta begynneropplæringen og dens faglige utfoldelse og utbytte, var tilegnelsen av digital kompetanse en forutsetning for deltakelse i fjernundervisningen. Elevene var nødt til å kjenne til en rekke funksjoner ved applikasjonen Showbie for å få tilgang til undervisningsinnholdet. Målet for første undervisningsuke var dermed å gjøre elevene kjent med applikasjonen og introdusere nødvendige funksjoner. For å kunne få til en god introduksjon av funksjonene i applikasjonene og samtidig ivareta begynneropplæringseleven, jobbet vi den første uken med ulike oppgaver som elevene hadde erfaring med fra klasseromsundervisningen. På en måte kan man si at det kjente ble brukt til å introdusere det ukjente. Funksjonen elevene skulle bli kjent med i løpet av Dag 1 var det å kunne skrive i et dokument som allerede var lastet opp for dem. Til det hadde de fått tilgang til en instruksjonsvideo som tok dem med igjennom stegene for hvordan å skrive i et dokument. Kompetansemålene i faget norsk etter 2.trinn som inspirerte til valg av innhold for Dag 1 var:

1. Skrive tekster for hånd og med tastatur.
2. Beskrive og fortelle muntlig og skriftlig.

(Utdanningsdirektoratet 2020).

Læreforutsetninger

For Dag 1 trengte elevene hjelp til å lese punktene i undervisningen og noen trengte å finne mappen med instruksjonsvideoer og riktig instruksjonsvideo. Elevene var som sagt kjent med «Jeg ser» oppgaven, da vi hadde erfaring fra lignende oppgaver i klasserommet. Elevene hadde også erfaring med å skrive setninger med setningsstarteren «Jeg ser». Elevene hadde bildestøtte til hvert av ordene de skulle skrive en setning til. Elevene er vant med å følge instruksjoner fra klasserommet. Elevene har erfaring med å lese korte setninger, spesielt setninger de har skrevet selv. Elevene har tidligere erfaring med å navigere seg rundt i ulike applikasjoner på nettbrett, men er helt nye brukere av applikasjonen Showbie.

Innhold

I valg av innhold er det her lagt vekt på hva elevene skal lære. Innholdet for Dag 1 består av faget norsk, matematikk og aktivitetsbingo. Det er som sagt faget norsk jeg har valgt å rette søkelyset mot i denne oppgaven. Instruksjonene er i form av en tekst på Showbie der aktivitetene er nummerert, dette for å hjelpe elevene til å forstå i hvilken rekkefølge aktivitetene skal utføres. Elevene skal skrive setninger til bildene og har fått i oppgave å bruke setningsstarteren «Jeg ser» i begynnelsen av hver setning. Arket «Jeg ser» består av ni bilder med navnet på gjenstandene/tingene under hvert bilde. Som nevnt i punktet om læreforutsetninger har elevene erfaring med å jobbe med oppgaver der de må skrive til bilde, og denne kjente oppgaven skal brukes til å lære hvordan å skrive setninger i dokumentet på Showbie, noe elevene ikke har erfaring med. I det virtuelle klasserommet har elevene en mappe med Showbie-tips (figur 5) der de finner hjelpevideoer av de ulike funksjonene den digitale undervisningen krever.

Rammefaktorer

Elevgruppen bestod primært av førsteklassinger, der alle var nye brukere av applikasjonen Showbie. Elevene fulgte undervisningen digitalt hjemmefra, og var avhengige av et læringsbrett med tilgang til nødvendige applikasjoner, noe de alle hadde fått fra skolen. Elevene trengte også voksenstøtte for å kunne få med seg undervisningsinnholdet. Elevene var alle rammet av den plutselige nedstengningen og kommunikasjonen i undervisningen var enveis I tillegg var elevenes hjemmesituasjon også en rammefaktor, og et aspekt ved undervisningen som jeg hadde minimalt kunnskap om og ingen kontroll over.

Arbeidsmåter

Rammefaktorene og verktøyet som ble benyttet begrenset arbeidsmåtene i stor grad. Ettersom ikke alle elever hadde en voksen tilgjengelig, og elevene ikke visste hvordan de skulle bruke chat-funksjonen til Showbie for å få kontakt med meg, ble en del av oppgavene lagt opp på en måte som kunne gjøres individuelt. I klasseromssituasjonen hadde «Jeg ser» oppgaven blitt innledet med en klasseromssamtale som hadde aktivisert førkunnskapene til elevene, der det i tillegg ville ha blitt modellert hvordan setningen kunne skrives. Etter at de hadde skrevet setningene, hadde de fått muligheten til å lese opp setningene sine for sin læringspartner. Omsetningene elevene befant seg i og min begrensede digitale kompetanse i situasjonen gjorde det utfordrende å tilby elevene andre arbeidsmåter enn individuelt arbeid. Likevel ble det lagt opp til at de kunne lese setningene sine for en forelder, i et forsøk om å skape læringsarenaer hjemme, der elevene kunne snakke fag og bruke språket sitt. Elevene skulle jobbe på nettbrett med oppgaven, noe som er en stor motivasjonsfaktor i en ellers veldig vanskelig og umotiverende situasjon.

[4.2.2 Analytiske refleksjoner av «Jeg ser»](#)

Norskfaglige refleksjoner

Oppgaven «Jeg ser» er en type oppgave som søker å støtte utviklingen av elevenes ordforråd og begrepsforståelse. Substantivene som er brukt er et bidrag til utvikling av ord og begrepsforståelse. Ord kan forstås som et symbol som representerer noe virkelig i verden, mens begrep sies å være de indre forestillingene en person knytter til ordet (Bjerke & Johansen, 2021, s. 26). Dette skillet er viktig å ha i mente, da elevene gjennom opplæringen både skal komme i kontakt med nye ord, og samtidig utvikle begreper knyttet til ordet i arbeidet mot utviklingen av leseforståelse (Bjerke & Johansen, 2021, s. 26). Å jobbe med oppgaver som styrker og støtter ordforråd og begrepsforståelse blir ansett å være av stor betydning i utviklingen av god leseforståelse. God leseforståelse kan gjenkjennes ved ens evne til å utvinne og skape mening i samhandling med det skrevne (Bråten, 2007, s. 3). Et godt ordforråd støttet av god begrepsforståelse hjelper leseren til å hente ut viktig og nødvendig informasjon fra en tekst og støtter leseren videre i konstruksjonen av mening og forståelse av det leste (National Research Council, 1998, s. 63).

Elevene får bildestøtte etterfulgt av tekst, der navnet på substantivene er skrevet under hvert bilde. Kombinasjonen av bilde og verbaltekst gjør oppgaven multimodal, og tillater elevene å

ta del i oppgaven uavhengig av hvilken fase av leseutviklingen de befinner seg i. I tillegg er oppgaven «Jeg ser» en typisk oppgave der elevene har skrivestøtte. Hagtvet (2004) presiserer at skriveaktiviteter der elever kan kopiere og reprodusere tekst, ofte er inspirerende og motiverende, spesielt for elever som kjenner en utrygghet i møte med skriftspråket (s. 283). Samtidig trekker hun frem at det å kopiere ikke legger opp til bruken av fantasien og skriveutfoldelse, og er derfor ikke verdifull i lengden hvis skriveaktiviteten foregår i elevens nåværende utviklingssone (Hagtvet, 2004, s. 285).

Det å tidlig introdusere begynneropplærings eleven til oppgaver som består av flere modaliteter er også med på å skape en arena der eleven kan oppdage at informasjonshenting fra en tekst ikke nødvendigvis trenger å være fra verbaltekst alene. Dette bygger opp under elevenes naturlige måte å hente ut informasjon på, da de er vant med å skape mening og hente informasjon ut ifra en sammensatt hele (Bjerke & Johansen, 2021, s.74). Forskning viser også at elever med god leseforståelse i større grad kobler ulike modaliteter i en tekst i konstruksjonen av mening og uthenting av nødvendig informasjon, og har flere lesestrategier sammenlignet med elever med svak leseforståelse (National Research Council, 1998, s. 62).

Elevene blir instruert til å skrive «Jeg ser» setninger, og deretter lese opp teksten til foreldrene. Det at elevene først skal skrive setninger og deretter lese setningene for en voksen er med på å skape rom for oppdagelse av sammenhengen mellom bokstav (grafem) og bokstavlyd (fonem), en oppdagelse som er nødvendig i elevenes lese- og skriveutvikling. Erfaringen er at dersom eleven alene bare skal lese ordene på arket er det lettere å lese ut ifra kontekst, der man ser mer på bildene enn ordene, som er en tidlig fase i leseutviklingen (Bjerke & Johansen, 2021, s. 145). Når elevene derimot skriver setningene på tastatur, er klasseromserfaringen min at de i større grad er nødt til å bruke sin bokstavkompetanse til å lydere ordene i jakten på riktig bokstav på tastaturet, dette så lenge de ikke benytter seg av applikasjonen Skoleskrift 2, som jeg kommer nærmere inn på i analyse av «Eggsperiment».

Oppgaven «Jeg ser» er en tilpasset inngangsportale for begynneropplærings eleven som befinner seg i ulike faser av lese- og skriveutviklingen. Ved hjelp av bildene har elevene tilgang til verbalteksten uavhengig av deres leseutvikling, og ved hjelp av verbalteksten, setningsstarteren «Jeg ser» og tastaturet har de forutsetningene for å kunne utføre læringsaktiviteten uavhengig av hvor langt de er kommet i sin skriveutvikling. I tillegg er det ment at læringsaktivitetene for Dag 1 skal koble skrivning og lesing sammen der elevene skal

kunne oppleve meningsfulle skriveaktiviteter som er noe annet enn bokstavforming og trening av håndskrift. En slik helhetlig inngangsvinkel til faget er viktig å ta hensyn til i begynneropplæringen, da elevene møter skolen med hele seg og mange opplever skriving som en lettere inngang til skriftspråket enn lesing (Hagtvet, 2004, s. 374).

I en klasseromssituasjon hadde jeg likevel ikke brukt «Jeg ser» oppgaven som den eneste læringsaktiviteten i undervisningen, slik det er blitt brukt for Dag 1. Jeg mener at slike oppgaver egner seg best i stasjonsarbeid der man jobber med faget på ulike vis, og blir mer meningsfull i en kontekst der man bytter mellom ulike læringsaktiviteter, sammenlignet med når oppgaven introduserer alene. Likevel var oppgaven best egnet til den situasjonen vi befant oss i, da hensikten var å bruke en kjent oppgavestil i arbeid med noe ukjent- nemlig kjennskap til de ulike funksjonene til Showbie.

Pedagogiske refleksjoner

Den plutselige nedstengningen og overgangen til digital fjernundervisning i en nødsituasjon, endret også elevenes læreforutsetninger betydelig. Et sentralt element som endret læreforutsetningene drastisk, var at elevene over natten mistet all interaksjon med medelever og lærer. Elevene hadde over natten ikke tilgang på en felles gjennomgang av undervisningsinnholdet, den kollektive klasseromssamtalen var fraværende, den individuelle støtten og veiledningen fra læreren begrenset, og den faglige samtalen nærmest fraværende. Fra et sosiokulturelt perspektiv blir den sosiale interaksjonen ansett å være forutsetningen for læring, der språket er det viktige sosiale verktøyet (Vygotsky, 1978, s. 28). Språket blir ansett å være et viktig læringsverktøy, da det fungerer som et redskap for tenkning, for utvikling av begreper, formulering av spørsmål og organisering av tanker (Lyngsnes og Rismark, 2020, s. 63). Ikke minst fremhever det sosiokulturelle perspektivet at samhandlingen mellom barn og voksne bidrar til ytre aktiviteter som påvirker indre tenkning og motsatt, der en slik interaksjon anses å være en nødvendig og viktig plattform for barns læring og utvikling (Strandberg, 2008, s. 64).

Kommunikasjonen i undervisningen var enveis og kortfattet. Slik vi ser på Dag 1 bestod kommunikasjonen fra min side primært av hva de skulle gjøre den aktuelle dagen. Formuleringene måtte være presise og korte, slik at elevene lettere kunne begripe hva de skulle gjøre. I motsetning til klasserommet der læreren skaper arenaer hvor elevene kan kobles på faglig gjennom felles gjennomgang av tema og ulike læringsaktiviteter, var elevene

nå tvunget til å hoppe over den biten som fra et sosiokulturelt perspektiv anses å være forutsetningen for læring og læringsutbytte, og gå direkte over til å jobbe individuelt store deler av dagen. Med andre ord var alle interaksjonelle aktiviteter der eleven er i samspill og medvirker det som foregår i undervisningen, ikke-eksisterende (Strandberg, 2008, s. 69).

Fjernundervisningen i nødsituasjonen vi var en del av frarøvet ikke elevene alene den rike læringssituasjonen de i et klasserom hadde tilgang til, men frarøvet samtidig min tilgang til innhenting av viktig informasjon om elevenes faglige og sosiale ståsted, og dermed deres læringspotensial, noe som i følge Vygotsky er viktig å ha kjennskap til for å tilrettelegge opplæring ut ifra hvor eleven er utviklingsmessig (Vygotsky, 1978, s. 85). I motsetning til klasserommet kunne jeg ikke se eller høre elevene, jeg kunne ikke lese kroppsspråket deres, kunne ikke samtale med dem og utforske hvordan de hadde det, og kunne heller ikke se hvordan de løste oppgavene, jeg fikk ikke høre deres resonnementer og spørsmål og jeg fikk ikke tilgang til deres forkunnskap. Naturligvis den begrensede kunnskapsinnhenting om elevene faglig og sosialt også konsekvenser for min rolle som veileder og kunnskapsformidler (Andersson-Bakkan et al., 2021).











Lærerens digitale kompetanse

Ledelsen bestemte at Showbie var den applikasjonen alle trinnene skulle benytte seg av under fjernundervisningen. Som nevnt tidligere var både jeg og elevene nye brukere av applikasjonen Showbie. iPad som læringsbrett var også et relativt nytt verktøy for både meg og elevene og det å utnytte verktøyene pedagogisk var også et nytt konsept. Da Showbie ble introdusert til lærerne på skolen, var applikasjonen ment primært til deling av lekser, lekseplaner og ukeplaner. Showbie skulle også bidra til å gjøre det enklere å gi tilbakemelding på elevarbeid og gi foreldrene lettere tilgang til elevarbeid. Med den plutselige nedstengningen ble bruksområdene til applikasjonen totalt forandret over natten, der plattformen nå skulle bli brukt til digital fjernundervisning. Dermed måtte min forståelse av plattformen også endres i takt med de nye behovene, der jeg på egenhånd måtte finne ut hvordan å bruke plattformen til å tjene det nye formålet.

I mitt tilfelle måtte jeg i tillegg til å lære hvordan jeg skulle bruke applikasjonen selv, også oppdage hvordan å bruke applikasjonen til digital fjernundervisning. Samtidig måtte jeg også gi opplæring til elevene i funksjonene, slik at de i det hele tatt kunne ta del i undervisningen

som ble tilbudt. Perioden med fjernundervisning krevde altså teknologistøtte, der lærere i tillegg til å trenge teknologistøtte selv også måtte gi teknologistøtte (Andersson-Bakkan et al., 2021, s. 28). I en rapport utgitt av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) kommer det frem at effektiviteten og utbytte av digital fjernundervisning kan i mange tilfeller ha blitt hindret på grunn av elevenes og lærerens digitale kompetanse (OECD, 2020, s. 3).

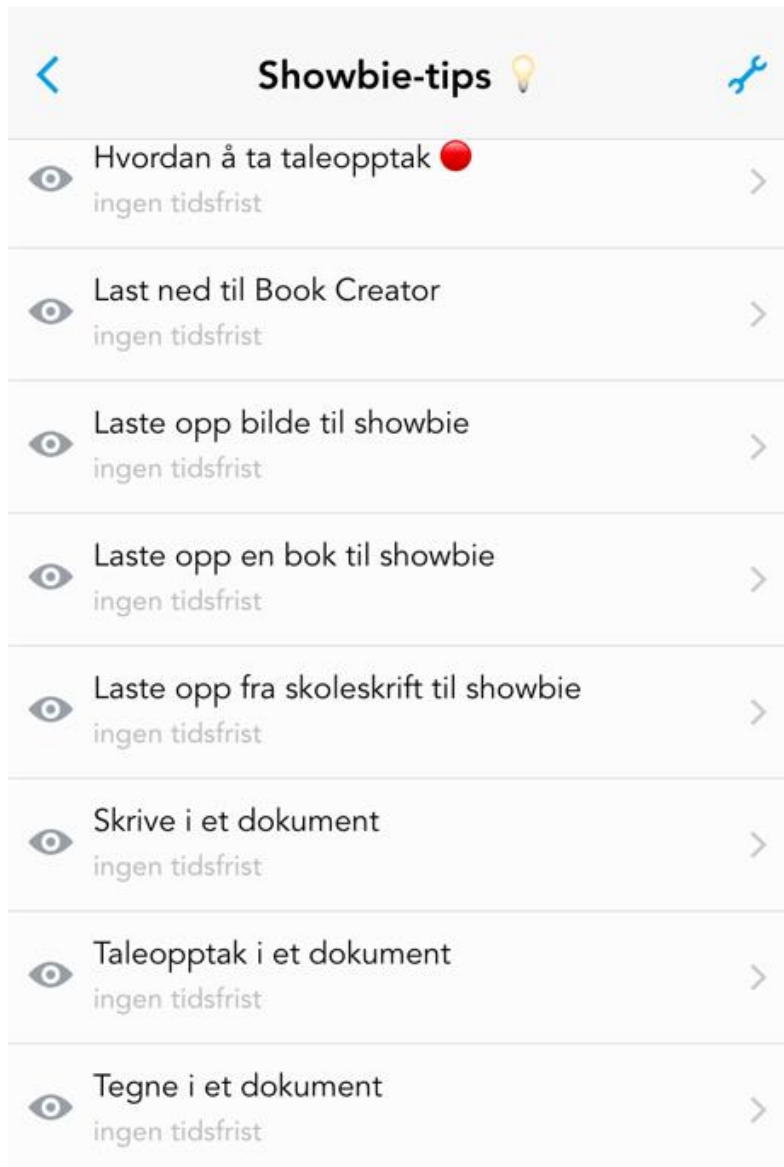
På skolen finnes det en rekke lover, regler, rammer og strukturer som skaper forutsigbarhet hos elevene om hva som er forventet av dem og utløser derfor god adferd hos de aller fleste (Drugli, 2017, s. 101). Videre organiseres dagen på en måte som består av ulike fag, pauser rutiner og gjentakelser, noe som gjør strukturen i skoledagen mer kjent for elevene. En slik organisering var ikke tilfelle i det digitale klasserommet. Jeg stod uten tidligere erfaring om hvordan å organisere et klasserom digitalt, og hele prosessen med å være en klasseleder i digitale omgivelser var ukjent for meg. Jeg prøvde dog å skape en struktur, for å gjøre det mer ryddig for elevene å ta del i undervisningen, ved at jeg lagde mapper med hvilken uke vi var i, og når de trykket seg inn i gjeldende uke, fikk de oversikt over alle dagene med undervisning slik vist i figur 4. En slik organisering var også ment for å hjelpe elevene til å holde oversikt over skoleuken og skoledagene.

1B fag og info.   	Uke 12
	Søk
 Uke 17 5 samlet inn	UTDELT
 Uke 16 1 utdelt / 3 samlet inn	1. Mandag ingen tidsfrist
 Uke 14 5 samlet inn	2. Tirsdag ingen tidsfrist
 Uke 13 5 utdelt	3. Onsdag ingen tidsfrist
 Uke 12 5 utdelt	4. Torsdag ingen tidsfrist
 Showbie-tips  9 utdelt	5. Fredag ingen tidsfrist

Figur 4

Elevene kunne bare trykke seg inn i den aktuelle dagen, mens de andre dagene var låst. Dette var ment å hjelpe elevene med forståelse om hvilke oppgaver som skal gjøres, og hvor vi var i uken. I introduksjonen av undervisningsinnholdet i Dag 1 er rekkefølgen bestemt av appen selv, avhengig av når jeg lastet opp ting. Eksempelvis ble rekkefølgen på aktivitetene lagt ut før lenken til Youtube, og derfor ble Youtube-lenken den første kommentaren elevene ser. Jeg visste ikke på det tidspunktet hvordan å endre rekkefølgen på ting jeg la ut, som jeg syntes var viktig å kunne da begynneropplæringselevne ofte ser på det øverste som den første tingen de skal gjøre.

Når man ser på undervisningsinnholdet for Dag 1, er det ikke lett å forstå hvor mye digital kompetanse jeg, og sikkert mange andre lærere i samme situasjon, har vært nødt til å tilegne oss på kort tid. For å kunne legge ut innhold for Dag 1 trengte jeg å lære meg hvordan jeg skulle lage klasserom inne på Showbie og gi elevene tilgang. Jeg måtte lære meg å lage mapper med uker og dager. Jeg måtte forstå alt av funksjoner som Showbie har ved å se på Youtube, for å se hvordan appen best mulig kan brukes i den situasjonen vi er. Jeg måtte lage instruksjonsvideoer til elevene med de ulike funksjonene som var nødvendig å kunne (figur 5), redigere videoene og laste opp alle i en mappe slik at de kontinuerlig har tilgang, jeg måtte lære å låse de ulike rommene, slik at elevene ikke fikk tilgang til innholdet før den aktuelle dagen kl 07.00, og ikke minst måtte jeg lære hvordan jeg skulle laste opp oppgaver til ulike dager.



Figur 5

4.3 Analyse av «Leseoppdrag» ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen

Av alle læringsaktivitetene for dag 8 (figur 6), er det kun aktiviteten «Leseoppdrag» (figur 7) som er utgangspunktet for analysen.



1. Gjør boken «leseoppdrag» ved å laste den ned til book creator. Når du har gjort ferdig boken, last den opp her på showbie.
2. Gå inn på digital.gan.aschehoug.no/bokbussen/?fbclid=IwAR1coCQ3NhvcLLJjuaL10F--XrHq6yPRrgm_ZCr1_i4AkrDzML5BtiQuRc Følg stegene på siden og velg deg en bok som du leser 5 ganger.
3. Skriv 3 setninger inne på «Skoleskrift» om hva boken handlet om.
4. Last opp det du har skrevet i skoleskrift, på showbie. Se på videoen med navnet «laste opp fra skolekrift til showbie».
5. Valgfritt: Lag din egen plastelina med meg. Se på videoen «hvordan å lage plastelina». Del gjerne ett eller flere bilder av resultatet.



Leseoppdrag



Hvordan å lage plastelina

Figur 6

Leseoppdrag



Hei, detektiver!
Les setningen.
Let hjemme og ta et bilde som passer.
Les inn setningen som lydfil.



Jeg ser en sekk.

Eksempel:

Jeg ser en sykkel.





Jeg ser en plante.

Jeg ser en trapp.

Jeg ser en pute.

Jeg ser fem sko.

Jeg ser en blyant.

Jeg ser en jakke som henger fint på en knagg.

Jeg ser en svart bukse.

Jeg ser en kopp.

Jeg ser en firkant.

Jeg ser en trekant.

Jeg ser en bok.

Jeg ser et familiemedlem.

Jeg ser et kjøleskap.



FUNNET ALLE?

DU ER EN SUPER DETEKTIV!

Del boken med læreren din på showbie.

Figur 7

Læreforutsetninger

Dette er dag 8, noe som betyr at elevene allerede har hatt en uke med digital fjernundervisning, under veldig spesielle forhold. Til tross for at situasjonen overhodet ikke er den nye «normalen», har likevel både store og små rukket å omstille seg på at dette er den midlertidige nye hverdagen inntil videre. Elevene har frem til nå vist at de både faglig og digitalt er i stand til å utføre det som blir planlagt for dagene. Jeg er likevel ikke sikker på hvor selvstendige de er i bruken av applikasjonen og gjennomføringen av oppleggene, da kommunikasjonen fremdeles er enveis. Til tross for at elevene har lært en rekke funksjoner ved applikasjonen, er de likevel ikke ferdig opplært i bruken av Showbie og instruksjonsvideoene blir hyppig referert til, dersom det er nødvendig for læringsaktiviteten. Dag 8 består av flere faglige læringsaktiviteter sammenlignet med dag 1. Dette fordi elevenes digitale læreforutsetning har økt, noe som gjør det lettere å introdusere mer faglige læringsaktiviteter da elevene har mer digital kompetanse til å få tilgang til de ulike oppgavene og navigere seg på nettbrett sammenlignet med bare en uke tidligere. I planleggingen av læringsaktiviteter er det fortsatt læreforutsetningene som er utgangspunktet for planleggingen.

Læringsaktiviteten «Leseoppdrag» krever at elevene åpner boken i applikasjonen Book Creator. Elevene er kjent med applikasjonen Book Creator fra klasseromsundervisningen, da appen er blitt hyppig brukt i forbindelse med de fleste fag. Elevene har erfaring med å lage egne bøker i applikasjonen og er vant med å få ferdiglagde bøker om undervisningstemaet som de har jobbet med i løpet av en undervisningsøkt. I løpet av første uke med fjernundervisning har elevene erfart hvordan å laste ned en bok fra Showbie til Book Creator, og hvordan å laste opp en bok fra Book Creator til Showbie. Elevene har erfaring med lignende bøker fra klasseromssituasjonen og uteskole. I og med at vi ikke har en felles gjennomgang av oppgaven, er instruksene i boken både skriftlig og muntlig (gjennom taleopptak), i tillegg til at elevene har fått et eksempel om hvordan å løse oppgaven. Elevene er kjent med ordbildet «Jeg ser», noe som muligens gjør det enklere å lese setningene. De fleste elever har forstått sammenhengen mellom grafem og fonem og klarer å trekke sammen bokstavlyder til ord.

Innhold

Dag 8 består av flere læringsaktiviteter, men det er kun læringsaktiviteten «Leseoppdrag» som er utgangspunktet her. «Leseoppdrag» er en digital bok som består av 8 sider. Boken har en forside, muntlige og skriftlige instruksjoner, fem oppgavesider og en side helt til slutt med muntlig og skriftlige instruksjoner om hva elevene må gjøre når de er ferdig med oppgaven. De

fem sidene med oppgaver består av 15 setninger, der de fleste setningene er korte. Alle setningene starter med setningsstarteren «Jeg ser». Helt i begynnelsen, etter forsiden, består boken av en eksempelside, der det illustreres for elevene hvordan de skal løse oppgavene. Elevene blir på siste side instruert til å laste opp boken tilbake på Showbie, slik at læreren kan se hvordan de har løst oppgaven. Elevene får opp boken i e-bok format, og ikke slik figur 7 viser.

Rammefaktorer

Elevene har allerede hatt en uke med fjernundervisning. Elevene har lært de ulike funksjonene til Showbie ved hjelp av læringsaktivitetene for første uke. Elevene er fortsatt avhengige av voksenstøtte for å lese dagsopplegget. Elevene har tilgang til læringsbrett og applikasjonen Showbie, som er nødvendig for å kunne ta del i undervisningen. Elevenes hjemmesituasjon er fortsatt den delen av undervisningsaspektet jeg ikke har kontroll over og ikke har god nok kjennskap til. Elevenes hjemmesituasjon påvirker læreforutsetningene til elevene. Kommunikasjonen er fortsatt enveis fra lærerens side. Elevene skal gjennomføre oppgaven hjemme hos seg selv. Elevene har instruksjoner i boken og eksempelside som er ment å støtte elevene til å lettere forstå oppgaven og løse oppgavene.

Mål

Elevene har nå hatt en hel uke med fjernundervisning, der de har blitt kjent med de ulike funksjonene til applikasjonen Showbie. Med utviklingen av den digitale kompetansen som ble lagt opp til i hele første uke, er elevene nå forhåpentligvis bedre rustet til å ha læringsaktiviteter som krever høyere digital kompetanse sammenlignet med Dag 1. Målet for læringsaktiviteten er at elevene skal kunne trekke sammen bokstavlyder til ord og at de skal kunne lese med forståelse digital (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg søker oppgaven å ivareta læringslysten og motivasjonen til begynneropplæringselevene gjennom bevegelse, og arbeid med multimodale bøker.

Arbeidsmåter

Elevene skal primært jobbe individuelt med oppgaven. Likevel er det ingenting i veien dersom de samarbeider med en eldre søsken eller en voksen. Elevene skal bruke rommet og bevege seg i jakt etter de ulike gjenstandene. Elevene skal benytte seg av kamerafunksjonen på læringsbrettet, noe elevene fra klasseromsundervisningen har vist mye glede og motivasjon

over. Elevene skal ta opp stemmen gjennom taleopptak funksjonen i Book Creator, som elevene også synes er motiverende å bruke i arbeid med oppgaver.

4.3.1 Analytiske refleksjoner av «Leseoppdrag»

Norskfaglige refleksjoner

Boken «Leseoppdrag» består av 15 setninger. Forutsetningen for å kunne gjøre oppgaven er at begynnerleseren kan lese setningene. Lesing forstås som evnen til å avkode et ord og forstå budskapet i det som er avkodet (Hekneby, 2011, s. 53). Definisjonen innebærer at lesing primært består av to hovedkomponenter som virker gjensidig inn på hverandre og er viktige delferdigheter å mestre i elevenes reise mot å knekke lesekode (Hekneby, 2011, s. 53). Til tross for at mye av begynnerlesingen går ut på å lese for å avkode ord, er det likevel viktig å ikke glemme det aspektet ved lesing som innebærer å hente ut mening fra det som er avkodet – nemlig forståelse. Boken «Leseoppdrag» er en nyttig læringsaktivitet som kobler de to komponentene i lesing. Oppgavens oppbygning med avkoding av ordene i en setning, taleopptak av det leste og et bilde som viser forståelse av det leste, ivaretar prinsippet om hva lesing forstås som. Gjennom taleopptak får læreren innsyn i elevens evne til å avkode, og gjennom bildefunksjonen får læreren innsyn i elevens evne til å forstå.

Begynnerleseren bruker mer tid på å avkode i begynnelsen av leseprosessen enn på å hente ut mening fra teksten (Hekneby, 2011, s. 57). Likevel er målet at leseren med tiden skal bruke mer tid på uthenting av mening fra teksten og mindre tid på å avkode ordene i en tekst. Dette krever at avkodingsferdighetene må automatiseres i det lange løp. Alle setningene i boken «Leseoppdrag» starter med «Jeg ser» som er et ordbilde elevene har erfaring med fra klasseromssituasjonen og fra Dag 1 av fjernundervisningen. Det er rimelig å anta at elevene etter mye eksponering til diverse hele ord danner seg ordbilder, som gjør gjenkjenningen av ordene lettere og dermed avkodingsprosessen. Dette henger sammen med at elever fra tidlig av begriper helheter enklere enn deler, og har det faktisk vanskeligere med å lytte ut og isolere språklydene fremfor å lese ordene i sin helhet (Hekneby, 2011, s. 55). Til tross for at god bokstavkompetanse er en av forutsetningene for automatisert avkodingsferdighet, kan begynnerleseren likevel få tilgang til ordets ortografiske identitet (skrivemåte) ved å gjenkjenne ordbilder uten at de nødvendigvis kjenner til ordets fonologiske identitet (lydering/uttale) (Hekneby, 2011, s. 55). Elevenes kompetanse om ordenes ortografiske, fonologiske og

semantiske (ordets mening) identitet er viktig kunnskap å tilegne seg i avkodingsprosessen (Hekneby, 2011, s. 55).

De aller fleste setningene i boken «Leseoppdrag» er korte og de aller fleste substantivene som er brukt i setningene består av få bokstaver. I tillegg er starten på setningene gjentakende, som tidligere påpekt. Korte ord, samt gjentakende ord i hver setning bidrar til å gjøre skriftspråket og avkodingsprosessen mer tilgjengelig for begynnerleseren. En elev med lav bokstavkompetanse bruker ofte mye tid og krefter på å gjette i avkodingsprosessen (Hekneby, 2011, s. 56). Likevel, før bokstavkompetansen er fullt etablert, har begynnerleseren utviklet noen strategier for hvordan å avkode ett ord. Begynnerleseren gjetter seg frem til noen ord basert på den tilgjengelige bokstavkompetansen de besitter i øyeblikket (Hekneby, 2011, s. 56). Til tross for at en slik strategi ikke egner seg i arbeid med lange setninger og tekster, kan den likevel være en støtte i arbeid med avkoding av korte ord og setninger som elevene møter i boken «Leseoppdrag». I arbeid med lignende oppgaver fra klasseromsundervisningen, oppdaget jeg elever med lav bokstavkompetanse å benytte seg av enda en strategi- nemlig å kun fokusere på avkoding av det siste ordet i setningen da de oppdaget at det var det ordet som skulle bli tatt bilde av. En slik informasjon var dog vanskelig og nærmest umulig å innhente om elevens kompetanse innenfor den kontekstuelle situasjonen oppgaven ble gitt.

Læringsaktiviteten «Leseoppdrag» egner seg også godt i arbeid med ord og begrepsutvikling som er viktig for god leseforståelse (Ulland et al., 2014, s. 115). I tillegg gir læringsaktiviteten førstehåndserfaring med begrepene, ved at elevene selv får koble konkrete til substantivene, noe som tilbyr en multisensorisk inngang til begrepene, sammenlignet med dersom elevene kun skal få en forklaring om hva de ulike substantivene er (Hagtvatn, 2004). Aktiviteten legger opp til at elevene skal kunne dele sin forståelse av ordene de møter i de 15 setningene ved å ta bilde. I motsetning til læringsaktiviteten for Dag 1, der det allerede var bildestøtte til substantivene, får jeg som lærer større innblikk i elevenes indre forestilling og deres forståelse av ordene gjennom en slik oppgave.

Pedagogiske refleksjoner

I motsetning til klasserommet der jeg hentet mye viktig informasjon om elevenes faglige kompetanse, blant annet ved å observere dem i arbeid med ulike læringsaktiviteter, hadde jeg ikke en slik tilgang på elevene gjennom digital fjernundervisning og bruken av Showbie som undervisningsplattform. Informasjonen var viktig for meg å ha tilgang til for å identifisere neste steg i valg av læringsaktiviteter, for å lettere kunne tilpasse opplæringen til elevgruppen og for

å opprettholde kontakten til elevene og deres faglige utvikling. Løsningen ble at jeg daglig la opp til at en eller flere læringsaktiviteter kunne sendes tilbake til meg, slik som siste side av boken «Leseoppdrag» viser. Fordelen med informasjonen jeg innhenter gjennom læringsaktiviteten «Leseoppdrag» er at jeg i tillegg til å se elevarbeidet også kan høre stemmen deres, noe mange andre lærere også opplevde som en god måte å vurdere elevene i digital fjernundervisning på (McCarthy, 2021). Likevel var det vanskelig å få et tydelig bilde av elevenes faglige kompetanse på den måten, da jeg ikke hadde noe informasjon om arbeidsprosessen med læringsaktivitetene, men sluttproduktet. Dette er en kjent utfordring med vurdering i digital fjernundervisning (McCarthy, 2021).

Elevenes motivasjon og holdning til læring er viktige drivkrefter i arbeid med skole. En slik holdning er uhyre viktig i normale tider, og viser seg å være enda viktigere i omstendigheter med digital fjernundervisning da situasjonen bringer med seg helt nye utfordringer som utfordrer læring og motivasjon hos elever (OECD, 2020, s. 6). Det er naturlig å tenke at måten læringsaktivitetene blir utført i digitale læringsomgivelser, også påvirker elevenes holdning til læring og motivasjon i arbeid med oppgavene. Jeg vet fra klasseromsundervisningen at elevene alltid viste stor glede og iver i arbeid med læringsaktiviteter som ble utført på læringsbrett. I tillegg viste de stor iver etter å benytte seg av ulike funksjoner, slik som kamerafunksjonen og talefunksjonen i oppgavens tilfelle. Oppgaven «Leseoppdrag» kan på grunn av de ulike modalitetene være mer motiverende å utføre for begynneropplærings eleven.

Læringsaktiviteten «Leseoppdrag» var også ment å ivareta elevenes behov for fysisk aktivitet, spesielt i en tid med nasjonale restriksjoner som begrenser mulighetene for bruken av kroppen sammenlignet med tiden før pandemien. Boken har også et lekende preg over seg, der eleven skal innta rollen som detektiv i jakten på de ulike setningene. Fysisk aktiv læring som går ut på at eleven er i bevegelse i tilegnelsen av kunnskap er viktig for elevenes opplevelse av mening i arbeid med læringsaktiviteter, og det er en helhetlig måte å møte eleven på (Vingdal, 2018, s. 44). I klasseromsundervisningen hadde slike oppgaver foregått i uteområdet eller gjennom stasjonsarbeid i mindre grupper, da fysisk vandring av 24 elever slik oppgaven er lagt opp til, ville blitt ganske kaotisk innenfor klasserommets fire vegger noe som ikke er tilfelle hjemme hos elevene.

I det analoge klasserommet vil «Leseoppdrag» være en av mange faglige aktiviteter som elevene tar del i løpet av skoledagen. I fjernundervisningen der imot, var det vanskeligere å identifisere elevenes læreforutsetninger, eller proksimale utviklingssone slik Vygotsky ville

ha sagt det, da jeg ikke hadde tilgang på elevene slik jeg har i det analoge klasserommet (Vygotsky, 1978, s. 87). Dermed var det også vanskeligere å vite hvor lang tid elevene brukte i løpet av en dag på skolearbeidet. Jeg hadde heller ingen kompetanse om hva slags hjelp og støtte elevene hadde tilgang på i hjemmene deres. Dermed var det lettere å ta utgangspunkt i elevenes nåværende utviklingssone, fremfor den proksimale, i utviklingen av mulige læringsaktiviteter.

Lærereens digitale kompetanse

Når jeg skal snakke om lærereens digitale kompetanse, ønsker jeg primært å snakke om læringsaktiviteten «Leseoppdrag», men også vise til noen elementer ved dag 8 som får frem min digitale kompetanse.

I og med at situasjonen vi befant oss i var relativt nytt for alle involverte parter, ble veien til mens vi gikk den. Fordelen med at veien ble til mens vi gikk den var at det ikke var en standard måte å drive digital fjernundervisning på innenfor de tilgjengelige rammene, noe som tillot prøving og feiling i stor grad. Jeg måtte kontinuerlig prøve meg frem og reflektere over valgene jeg tok underveis for å utnytte situasjonen til det beste for elevene. Sammenlignet med Dag 1, der presentasjonen av dagens aktiviteter kommer i feil rekkefølge og teksten er sammenhengende til tross for nummerert, fant jeg ut at det ser mye mer ryddig ut for mottakeren om teksten får mellomrom etter hvert tall, for å tydeligere vise til skille mellom læringsaktivitetene. Jeg har forstått hvordan jeg skal flytte læringsaktivitetene og teksten, slik at de kommer i den rekkefølgen jeg ønsker at elevene skal få presentert opplegget i. Til tross for at det kanskje ikke er det største fremskrittet jeg har gjort digitalt i løpet av ukene, er det likevel viktig å få frem hvor nivået var. Absolutt alt var nytt.

Til tross for at jeg på dag 8 enda ikke hadde oppdaget alle mulige funksjoner som kan benyttes for å maksimere utbytte til elevene i den spesielle situasjonen, hadde jeg dog etter en hel uke med fjernundervisning blitt mye tryggere bruken av undervisningsplattformen Showbie. Jeg hadde introdusert de aller fleste funksjonene (figur 5) til elevene, som gjorde det enklere å introdusere mer kompliserte læringsaktiviteter der flere funksjoner benyttes, eksempelvis læringsaktiviteten «Leseoppdrag». For å kunne få tilgang til boken «læringsoppdrag» måtte elevene først laste ned boken fra Showbie til Book Creator, og når de ble ferdig måtte de vite hvordan å laste opp boken fra Book Creator og tilbake til Showbie. Til tross for at prosedyren forholdsvis høres enkel ut, er det mange steg som fort kan bli forvirrende å gjennomføre og

dermed egnet ikke slike oppgaver seg til de første dagene med digital fjernundervisning, da alt var nytt. Økende digitale ferdigheter hos elevene skapte også rom for at jeg i andre uke kunne gi elevene flere læringsaktiviteter, og benytte meg av flere digitale ressurser samt applikasjoner i undervisningen, slik figur 6 viser.

Book Creator er en applikasjon som åpner opp for varierte måter å jobbe med faget på, og støtter elevenes multimodale tekstskaping (Sandvik, 2018, s. 104). Gjennom applikasjonens ulike funksjoner kan man formidle fagstoffet gjennom bilder, tekst, video, taleopptak, hyperlenke og kart (Statelig spesialpedagogisk tjeneste, 2019). Applikasjonen legger opp til at fagstoffet kan forklares på ulike vis, og gjennom de ulike modalitetene kan fagstoffet bli tilgjengelig for elevenes ulike behov. I tillegg får elevene muligheten til å formidle sin egen kompetanse på ulike måter, i dette tilfelle får elevene bruke taleopptak og bildefunksjonen. Gjennom taleopptaket får elevene tilgang til stemmen min og jeg til deres, som i tillegg til å tilpasse opplæringen til elevenes behov, også kommer godt med i den spesielle situasjonen vi befinner oss i hvor jeg og elevene ikke kan se eller høre hverandre de aller fleste dagene. Det finnes mange ulike måter å bruke Book Creator på i undervisningen. Jeg har primært benyttet meg av applikasjonen til å lage bøker med oppgaver som elevene skal utføre.

Boken «Leseoppdrag» ble tilsendt meg gjennom en kollega lenge før pandemien brøt ut, da jeg skulle bruke boken i forbindelse med uteskole. For å bruke boken i den situasjonen vi befant oss i, måtte jeg naturligvis gjøre noen endringer. Jeg har beholdt oppgavestrukturen med en setning som skal leses, taleopptak og bilde, men jeg har endret instruksjonene og setningene ut ifra hvor elevene var faglig og hva de skal øve videre på. Fordelen med digitale bøker er at man enkelt kan endre og tilpasse bøkene til elevgrupper og rammefaktorer. I tillegg tillot Book Creator meg å være en nærmere versjon av den klasselederen man kan være i klasserommet, der man veileder og modellerer fagstoff for elevene, før de setter i gang. Book Creator ble ganske hyppig brukt i fagene matematikk og norsk under nedstengningen.

4.4 Analyse av «Eggsperiment» ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen

Av alle læringsaktivitetene for dag 11 (figur 8), er det kun læringsaktiviteten med navnet «Eggsperiment» som blir analysert.



1. Gå inn på kaleido1-4.cappelendamm.no/lt/seksjon.html?tid=1948511 . Du skal jobbe i 30 minutter med valgfrie oppgaver.
2. Se på «eggsperiment». Husk å stoppe filmen halvveis for å skrive 3 setninger inne på skoleskrift om hva du tror kommer til å skje med egget. Se ferdig filmen og skriv 2 nye setninger om hvorfor du tror egget endte opp slik. Last opp det du har skrevet inne på skoleskrift, her på showbie.
3. Gjør 2 sider i Zeppelin. Send bilde av sidene du har jobbet med.
4. Gjør oppgaven «spor oss». Dersom du ikke vet hvordan man tegner i et dokument, kan du se på videoen med navnet «tegne i et dokument».
5. Les i en valgfri bok i 15 minutter.

Figur 8

Trykk [her](#) for å se læringsaktiviteten «Eggsperiment».

Mål

Oppgaven søker å engasjere elevene til å skrive sine tanker og meninger om noe, i dette tilfelle hva som kommer til å skje med egget som har ligget i eddik i mange timer. I tillegg til at elevene øver på å trekke sammen bokstavlyder til ord i skrivingen, og at de skriver på tastatur, skal elevene øve på å dele sine meninger om noe. I det analoge klasserommet ville en slik aktivitet bidratt til en samtale i elevgruppen, der elevene i tillegg måtte lytte på andre medelever og vente på tur med å dele sin mening, dette var ikke mulig å få til i det digitale klasserommet.

Læreforutsetninger

Elevene har nå hatt to uker med fjernundervisning og er i stor grad kjent med arbeidsmåtene i undervisningen. Slik erfaringen har vist frem til nå, har elevene nødvendig voksenstøtte hjemme for å komme seg igjennom en variasjon av ulike læringsaktiviteter. Elevene er kjent med applikasjonen Skoleskrift 2 fra klasseromsundervisningen da vi har brukt applikasjonen flittig. Elevene får instruksjonene ved hjelp av videoen, der de både ser meg og hører meg, og får i tillegg spole frem og tilbake om ønskelig. Elevene kan jobbe i eget tempo. Skoleskrift 2 har lyd støtte som hjelper elevene i skriveprosessen. Fokuset i skriveoppgaven er at elevene skal formidle sine tanker, altså formidling og ikke rettskriving.

Innhold

Elevene skal, ved hjelp av videoen, se på læreren utføre et eksperiment. Videoen varer i 3 minutter og 59 sekunder. Det er kun læreren som snakker. I videoen får elevene se emoji'er som er ment som støtte for deres forståelse. Jeg viser meg selv på dagtid og kveldstid, noe som representerer situasjonen vi var i. Underveis skal elevene sette videoen på pause, gå til applikasjonen Skoleskrift 2 og formulere 3 setninger om hva de tror kommer til å skje med egget etter å ha ligget i eddik i noen timer. Ved endt video skal de formulere to setninger om hvorfor de tror egget ble slik det ble etter 48 timer. Videoen er filmet hjemme hos meg med dårlig kamera, nemlig kameraet på læringsbrettet.

Rammefaktorer

I motsetning til de andre læringsaktivitetene, har eleven større forutsetninger til å ta del i læringsaktiviteten da de kan se og høre meg, til tross for at det ikke er i sanntid. Selv om kommunikasjonen fortsatt er enveis, er det første gangen i løpet av fjernundervisningen at elevene ser og hører meg. Elevene har tilgang til applikasjonen Skoleskrift 2 på sitt nettbrett og er kjent med funksjonene til den. Elevenes hjemmesituasjon er fortsatt den delen av undervisningsaspektet jeg ikke har kontroll over og ikke har god nok kjennskap til. Gjennomføringen av læringsaktiviteten krever ikke noen andre applikasjoner enn Skoleskrift 2, og nettbrett.

Arbeidsmåter

Elevene skal jobbe individuelt. Elevene skal se på videoen og underveis skal videoen settes på pause slik at de kan skrive noen setninger om hva de tror kommer til å skje med egget etter å ha vært i eddik i 48 timer. Deretter skal de se ferdig videoen. Elevene skal skrive i appen skoleskrift, der de har lydstøtte. Helt til slutt skal de dele det de har skrevet med meg på Showbie.

[4.4.1 Analytiske refleksjoner av «Eggsperiment»](#)

Norskfaglige refleksjoner

Å lære hvordan å skrive beskrivende/forklarende tekster og uttrykke meninger, oppleves ofte vanskeligere for barn sammenlignet med fantastiskriking som har et lekende og friere preg over seg (Scully & Roberts, 2002, s. 97). Likevel opplever elevene det som mer engasjerende og enklere å jobbe med beskrivende tekster når de kan ta utgangspunkt i noe konkret, slik som

egget i eddiken (Scully & Roberts, 2002, s. 97). Engasjement anses å være forutsetningen for høyt læringsnivå og et av kjennetegnene på godt fungerende læringsmiljø (Haug, 2020, s. 305). Fordelen med en slik aktivitet som utgangspunkt for skriving er at den fanger elevenes oppmerksomhet, inspirerer deres ordforråd og bidrar til at elevene assosierer gode opplevelser med utvikling av språklige ferdigheter (Scully & Roberts, 2002, s. 97). Gjennom eksperimentet blir elevene i tillegg inspirert til å bruke språket sitt på ulike måter og ser lettere behovet for å skrive lengre og mer komplekse setninger, i innsatsen mot å uttrykke deres erfaring og tanker om opplevelsen (Scully & Roberts, 2002, s. 98).

I det analoge klasserommet er det naturligvis lettere å veilede elevene i deres skriveprosesser, sammenlignet med fjernundervisningen. Gjennom læringsaktiviteten «Eggsperiment» søker jeg å veilede elevenes skriveprosess ved å gi dem tilgang til diverse begreper de kan benytte i formuleringen av de setningene de skal skrive. Det å komme med forslag til ord og begreper elevene kan bruke til å få frem tankene sine, anses å være en av mange måter man kan drive veiledet skriving (Johansen & Bjerke, 2020, s. 32). Setningene som produseres i læringsaktiviteten er av beskrivende art. I og med at elevene er forventet å beskrive hva de tror kommer til å skje med egget, får jeg gjennom bruken av slike oppgaver også bedre kunnskap om elevenes ordforråd og begrepsforståelse, da elevenes setningsformuleringer gjenspeiler ordforrådet deres (Johansen & Bjerke, 2020, s. 53).

Læringsaktiviteten stiller heller ingen krav til elevenes rettskrivningsferdigheter eller finmotoriske utvikling, noe som gjør at elevene kan ta del i oppgaven med utgangspunkt i eget skriveutviklingsnivå (Johansen & Bjerke, 2020, s. 27). Dette er spesielt viktig for begynnerelver, da det er med på å gi elevene meningsfulle interaksjoner med skriftspråket, som på sin side er med på å øke deres interesse og motivasjon for å ville benytte seg av skriftspråket (Håland, 2007, gjengitt i Johansen & Bjerke, 2020, s. 33). I skriveprosessen oppleves skriving som mer meningsfylt dersom elevene kan skrive i en meningsfull sammenheng, med noen å kommunisere til. En slik sammenheng var i større grad mulig å skape i perioden med fjernundervisningen, da de ofte skrev til meg, slik som i «Eggsperiment» der de skal formidle sine tanker og sende teksten til meg. Fordelen med å bruke skriftspråket slik er at elevene i større grad opplever hvorfor de skal skrive og hva skriftspråket blir brukt til, som er med på å styrke elevenes motivasjon (Johansen & Bjerke, 2020, s. 33).

Til tross for at elevene kan ta del i læringsaktiviteten ut ifra eget skriveutviklingsnivå, stiller talestøtten i Skoleskrift 2 krav til at elevene i større grad skriver ortografisk, der de kobler bokstavlyd til riktig bokstav. Applikasjonen består av bokstavlyder og talesyntese der setninger og ord blir lest opp. Fordelen med applikasjonen er at elevene hører bokstavlyden når de trykker på tastaturet, slik at de kan se tydelig sammenhengen mellom fonem og grafem. Applikasjonen er brukt mye i forbindelse med metoden *å skrive seg til lesing*, der elevene får skrive ord og setninger uavhengig av deres bokstavkompetanse og deres motoriske utvikling. Ulempen i dette tilfelle derimot er at det i større grad legges vekt på det tekniske aspektet ved skriving, i dette tilfelle rettskriving. Likevel åpner funksjonene i Skoleskrift 2 opp for ulike måter å jobbe med utviklingen av lese- og skriveferdigheter på og gjør det enklere å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet (Sandvik, 2018, s.109). Spesielt i en situasjon med fjernundervisning der jeg ikke hadde muligheten til å veilede elevene i skriveprosessen, kan man tenke at funksjonen med talesyntese fungerte som en mer «kompetent lærer».

Fordelen med å benytte meg av videoopptak i fjernundervisningen var at elevene fikk tilgang til lærestoffet gjennom ulike modaliteter. Elevene fikk se meg, høre meg, se eksperimentet, oppleve energien min, fikk bildestøtte til ting jeg sa og hadde muligheten til å spole frem og tilbake i videoopptaket. Bruken av videoopptak i fjernundervisningen tilrettela for ekstra fortolkningsstøtte i forståelsen av ord og begreper for elevene (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 65). Bruk av videoopptak bidro også til at jeg i større grad kunne prate og utforske i «Eggsperiment», variere beskrivelsene mine av egget og legge mer vekt på muntlighet i fjernundervisningen. For at elevene skal kunne utvikle et godt ordforråd og god begrepsforståelse, er det viktig at elevene får høre læreren prate og at læreren gjennom egen språkbruk viser elevene veien til et varierte og godt utviklet ordforråd (Bakke & Kverndokken, 2014; Hagtvatn, 2004; Wagner et al., 2008). Ved å sette ord på gjenstandene jeg bruker i videoen er praksisen med på å lette språklæringen til spesielt flerspråklige barn, da elevene i større grad blir gitt flere ord å støtte seg på og i større grad får utviklet språklige merkelapper på majoritetsspråket (Sandvik, 2021, s. 19). I tillegg kan læreren gjennom å bringe ukjente ord inn i kjente sammenhenger, gi elevene tilgang til ord og begreper de ikke er kjent med fra før av, noe som ansees å være nyttig og viktig i utviklingen av et godt ordforråd (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 65).

Denne læringsaktiviteten egner seg til bruk i det analoge klasserommet også, nettopp på grunn av måten den fanger begynneren på og stimulerer deres skrive lyst. I motsetning til

fjernundervisningen, hadde jeg dog i det analoge klasserommet benyttet meg i større grad av klasseromssamtalen i skriveprosessen, da en slik oppgave åpner opp for at elevene skal kunne reflektere og argumentere for hva de tror kommer til å skje med egget. I det analoge klasserommet hadde dermed primærfokuset vært på begrepsutvikling, muntlighet og samtalen, som naturligvis ville ha bistått elevene i å formulere seg skriftlig. Det er likevel ikke urimelig å tenke at fraværet av klasseromssamtalen, felles utforskning og tidspress også hadde den fordel at enkelte elever kunne hekte seg på i eget tempo og aktiveres på egne premisser, sammenlignet med det analoge klasserommet.

Pedagogiske refleksjoner

Kanskje en av de største fordelene med fjernundervisning var at elevene kunne løse oppgavene ut ifra egne premisser og i det tempoet som passet dem. Dette var også tilfelle her, da elevene kunne bruke akkurat så lang tid som de trengte på å skrive de fem setningene og levere inn. Det at elevene kan jobbe i eget tempo har fått betegnelsen *tempodifferensiering*, og er en arbeidsmåte som lettere kan brukes i IKT-basert undervisningssammenheng da elevene kan jobbe individuelt og i grupper med den aktuelle læringsoppgaven, og læreren frigjøres til å veilede og støtte elevene i prosessen (Imsen, 2009, s. 309). I det analoge klasserommet er det vanskelig å tilrettelegge for elevenes tempo da vi i større grad er styrt av konseptet tid og rom, i motsetning til fjernundervisningen. I tillegg hadde elevene langt færre læringsaktiviteter og fag de skulle igjennom i løpet av dagen, noe som kanskje også i større grad skapte rom for at de kunne bruke akkurat den tiden de trengte i fjernundervisningen sammenlignet med det analoge klasserommet der det vanligvis er flere ting man skal igjennom i løpet av en økt.

Slik påpekt tidligere, var det få kommunikasjonsmuligheter i perioden med fjernundervisning mellom meg og elevene og undervisningsformene også ensidige. Det å presentere ulike aktiviteter ved bruk av video, opplevde jeg som en støtte i min utøvelse av klasseledelse. Det å utøve klasseledelse digitalt, stiller andre krav til meg som lærer sammenlignet med det å utøve klasseledelse i det analoge klasserommet. I motsetning til det analoge klasserommet, trengte jeg ikke i fjernundervisningen å reflektere så mye over uønsket adferd, jeg trengte heller ikke å bruke energi på fysiske forhold i klasserommet og hvordan å plassere elevene. På mange måter skapte tiden med fjernundervisning mer tid til det faglige og mindre på distraksjonsmomenter som elevadferd. Men god klasseledelse går ikke bare ut på å kontrollere elevadferd, det handler også om hvordan å tilby god undervisning, tilrettelegge

undervisningen for elever, ivareta elevenes behov, styrke relasjonen til dem og å forholde seg til elevgruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 283). Ved å benytte meg av videoklipp i presentasjonen av læringsaktiviteten «Eggsperiment», opplevde jeg at jeg på en lettere måte kunne lede læringsaktiviteten og nå elevene, sammenlignet med om eksperimentet skulle ha blitt presentert skriftlig og i form av bilder.

I og med at elevene var begynnerelever og dermed i sin tidlige læringsfase, var de også i større grad avhengige av lærerstøtte eller i fjernundervisningens tilfelle- voksenstøtte. Det å ha begynnerelever som er avhengige av lærerstøtten stiller dermed også mer krav til lærerens undervisningsstil, da læreren i større grad må ta styring i læringssituasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 225). I tillegg var det enklere å bruke et mer variert språk og ved hjelp av språket, bygge stillas rundt eleven og dermed veilede elevenes setningsformuleringer om hva de tror kommer til å skje med egget. Stillasbygging fra et sosiokulturelt syn ansees å være nødvendig for at elevene skal kunne oppholde seg i sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978).

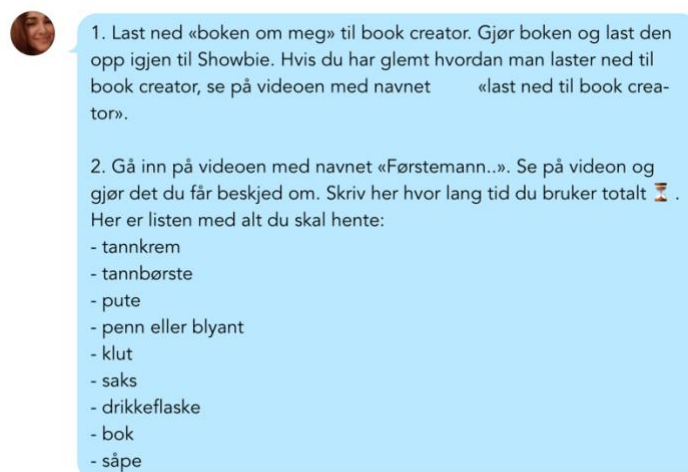
Lærerens digitale kompetanse

En av de største begrensingene med applikasjonen Showbie som jeg kjente veldig på som lærer, var at jeg ikke kunne ha videosamtaler med elevene slik andre applikasjoner tillot, eksempelvis Teams og Zoom som ble brukt av en del andre skoler og da spesielt eldre elever. Skolen jeg jobbet på hadde besluttet at Showbie var den plattformen vi skulle ta i bruk. I selve situasjonen tyr man alltid til andre kreative løsninger for å dekke behovet som eksisterer. Jeg har hverken gjennom lærerutdanningen eller praktiseringen av læreryrket vært borti det å måtte opprettholde relasjoner til elevene digitalt, så dette var noe jeg helt og fullt måtte finne ut av selv. Løsningen ble at jeg lagde en rekke videoer av meg selv, der jeg utførte en rekke aktiviteter. Dette kunne vært lagning av plastelina med ingredienser de fleste hjem har tilgjengelig, ved å danse til en sang elevene likte godt, utføre eksperiment, utføre en lek eller legge ut utfordringer som jeg selv deltok på. På denne måten var det også mye enklere å få inn mye informasjon, uten å tenke på at elevene måtte ha en voksen tilgjengelig som kunne lese for dem. I tillegg var fordelene med videoene at elevene muligens i større grad fikk oppleve den læreren de kjenner fra klasserommet, der de ser ansiktsuttrykket mitt, kroppsspråket mitt, hører stemmen min og føler energien min. Dette er et punkt jeg kommer tilbake til i lærerens digitale kompetanse for dag 17.

I skolehverdagen med en del læringsressurser tilgjengelig og totalt andre rammer enn det digitale, bruker man relativt mye mindre tid på å utvikle gode undervisningsøkter sammenlignet med digital fjernundervisning. Hjemme hadde jeg ikke tilgang til fagbøker eller lærerveiledninger, og til tross for at jeg benyttet meg en del av læringsressurser som var utviklet og tilgjengelig for digital bruk slik som Kaleido, Multi, Bokbussen og Salaby, måtte jeg likevel utvikle mange undervisningsopplegg fra bunnen av for å tilrettelegge for læring i de omgivelsene vi befant oss i. Eksempelvis tok det meg hele 3 døgn å lage «Eggsperiment», da egget måtte ligge i eddik over mange timer, og jeg måtte dokumentere prosessen og redigere videoen før den kunne lastes opp til bruk. Jeg har ikke kompetanse om hvordan å utvikle undervisningsmateriale fra bunnen av, men i situasjonen måtte jeg gjøre mitt beste da jeg ikke hadde så mye tilgjengelig. Jeg husker godt at jeg syntes det var ubehagelig å snakke i kamera og likte heller ikke tanken på at så mange andre enn elevene skulle se meg. Likevel synes jeg det var bedre å legge ut videoer, enn å ikke gjøre det, av hensyn til elevene.

4.5 Analyse av «Førstemann» ved bruk av den didaktiske relasjonsmodellen

Av alle læringsaktivitetene for dag 17 (figur 9) er det kun læringsaktiviteten «Førstemann» som blir analysert i denne delen.



Figur 9

Trykk [her](#) for å se læringsaktiviteten «Førstemann».

Mål

I utviklingen av denne læringsaktiviteten var det målet som var utgangspunktet for planleggingen, da jeg ønsket å leke med elevene og legge opp til lærende lek i de omstendighetene vi befant oss i. Elevene hadde vært en del av den digitale fjernundervisningen en stund, og jeg måtte fortsette å ivareta dem og deres lærelyst ved å synliggjøre meg og delta i aktivitetene i den grad jeg kunne, slik jeg ville ha gjort i det analoge klasserommet. Målet var å engasjere elevene i lekende læring og styrke min relasjon til dem digitalt ved å delta selv.

Læreforutsetninger

Elevene er kjent med at jeg lager videoer til undervisningen. Elevene må ha kjennskap til de ulike gjenstandene som blir brukt i aktiviteten. Elevene må også ha tilgang til gjenstandene. De trenger et eldre søsken eller forelder til å ta tiden. Læreren modellerer aktiviteten for elevene først, forklarer reglene og elevene utfører etter å ha sett videoen.

Arbeidsmåter

Elevene skal være i bevegelse. Elevene skal bruke hjemmets areal. Elevene leker med læreren, til tross for at det ikke foregår i sanntid. Læreren modellerer læringsaktiviteten for elevene først, elevene gjentar.

Innhold

Læringsaktiviteten «Førstemann» er 3 minutter og 36 sekunder lang. I starten av videoen går læreren igjennom instruksjonene for aktiviteten. Deretter utfører læreren aktiviteten, der hun modellerer for elevene hvordan aktiviteten skal utføres. Aktiviteten består av ni substantiv med gjenstander som tilhører hjemmet, hvor elevene skal jakte på gjenstandene i hjemmet og når de har funnet gjenstanden, skal den/det bringes tilbake til den som har ansvar for tiden. Elevene skal utføre aktiviteten så raskt som mulig og helt til slutt sende tiden de brukte på å hente alle tingene til læreren.

Rammefaktorer

Elevene er mer kjent med gjennomføring av læringsaktiviteter gjennom video. Jeg har tatt utgangspunkt i gjenstander som de fleste elevene har tilgang til hjemme hos seg. Jeg har ikke kjennskap til hvorvidt hjemmene til elevene er egnet til det å løpe frem og tilbake, men tilgang til gjenstandene er en forutsetning som påvirker gjennomføringen av læringsaktiviteten. I og med at vi ikke er begrenset av tid, kan elevene gjennomføre denne

aktiviteten når som helst på døgnet. Læringsaktiviteten foretrekker hjelpen av en tilgjengelig voksen, i og med at elevene skal bruke kortest mulig tid på å gjennomføre oppgaven og muligens hjelp til å huske listen med ting.

4.5.1 Analytiske refleksjoner av «Førstemann»

Norskfaglige refleksjoner

Det å jobbe med utvikling av ord og begreper har vært en sentral del av læringsaktivitetene som er blitt presentert i denne oppgaven, spesielt fordi de fleste elevene i klassen kommer fra flerspråklige hjem, og denne aktiviteten er intet unntak. Det finnes dog en variasjon av måter man kan jobbe med begrepsutvikling på, der jeg fant ut at «Førstemann» egner seg godt i de omstendighetene vi er en del av. Inspirasjonen til aktiviteten fikk jeg da jeg tenkte på hvordan man kan leke med barn digitalt. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er leken og viktigheten av å tilrettelegge for lekende læring enda mer synlig enn tidligere. I faget norsk skal elevene eksempelvis uttrykke tekstopplevelser gjennom blant annet lek (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene møter skolen med hele seg og undervisningen må ta hensyn til å møte elevene der de er i sin sosiale og faglige utvikling, for at elevene skal oppleve lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som nevnt tidligere skjer læring fra et sosiokulturelt perspektiv gjennom språk og kommunikasjon. Samtidig kan manglende språkferdigheter hindre elevene i å ta del i læringsprosesser som lek og samhandling, noe som gjør det enda viktigere å skape anledninger der elevene kan utvikle et rikt og nyansert språk (Sandvik, 2021, s. 16). Læringsaktiviteten «Førstemann» tar som sagt utgangspunkt i konkrete substantiv som finnes i elevenes omgivelser, nemlig hjemmet deres. Det å koble sammen ord og begreper til omgivelsene er givende aktivitet for språkutvikling generelt hos alle barn, og en enorm støtte for flerspråklige barn i utviklingen av majoritetsspråket (Sandvik, 2021, s. 19). Med den situasjonen elevene befant seg i, der mye av læringen foregikk innenfor hjemmets fire vegger, kan en slik aktivitet forhåpentligvis inspirere en god del foreldre til å benytte seg av lignende lavterskel aktiviteter, for å styrke språkmiljøet hjemme. Leken kan helt fint også utføres på barnets morsmål, dersom barnet snakker et annet språk enn norsk hjemme.

Et godt utviklet og tilstrekkelig ordforråd på majoritetsspråket er også av betydning for elevenes lese- og skriveutvikling (Palm, 2018, s. 118). I videoen blir begrepene gjentatt ved

en rekke anledninger. I første omgang får elevene oversikt over begrepene ved å lese instruksene til læringsaktiviteten (figur 10). Deretter i selve videoen presenterer jeg aktiviteten og leser opp navnet på objektene vi er på utkikk etter. I tillegg repeteres ordene når jeg henter gjenstandene. Gjentakelselementet tjener de flerspråklige elevene og kommer godt med i læring av nye ord og begreper (Palm, 2018, s. 126). Ikke minst bidrar utføringen av aktiviteten til fysisk erfaring med begrepene, da de skal hente de ulike gjenstandene. Forhåpentligvis bidrar en slik erfaring til styrkingen av elevenes indre forestillinger om gjenstandene.

Innenfor skolens rammer egner lignende aktiviteter seg i skolens uteareal, og i forbindelse med uteskole. Det er også i den forbindelsen jeg ville ha benyttet meg av en slik aktivitet, der det skapes rom for bevisstgjøring av ord og begreper som tilhører omgivelsene. I arbeid med elevenes språklige kompetanse, finnes det naturligvis mange ulike måter man kan leke med språket på. Likevel synes jeg det var ekstremt utfordrende å legge opp til lek med faglig innhold i digitale omgivelser, da jeg måtte ta videopptak av meg selv og utføre aktiviteten. Dersom jeg kunne leke med elevene digitalt i sanntid, ville det naturligvis gjøre det enklere å leke digitalt og varierende.

Pedagogiske refleksjoner

Læringsaktiviteten «Førstemann» er som sagt ingen lek jeg har benyttet meg av i klasserommet, da klasserommet med lite plass ikke egner seg til en slik lekende tilnærming til begrepsutvikling. Hjemme hos elevene derimot, der det ikke er 24 elever, passer en slik oppgave bedre. I valg av begreper tok jeg mest utgangspunkt i hva de aller fleste elevene med stor sannsynlighet har hjemme hos seg, slik at alle hadde lik forutsetning for deltakelse. I tillegg legger læringsaktiviteten opp til bevegelse, noe som var nødvendig i den situasjonen vi befant oss i. Ikke minst er leken engasjerende for alle aldersgrupper (meg selv inkludert) på grunn av tidsaspektet hvor man skal være så rask som mulig, som var en del av tanken bak aktiviteten, slik at familiemedlemmene også kunne engasjere seg i leken og bruke andre begreper.

Det å legge opp til lek og delta i leken i digitale omgivelser, ved bruken av applikasjonen Showbie var svært begrensende, men likevel et viktig aspekt å ivareta etter beste evne i begynneropplæringsundervisningen, da lek har stor betydning for elevenes faglige og sosiale

utvikling (Lillemyr, 2019, s.60). Leken bidrar til motivasjon og økt lærelyst hos elevene, spesielt i en tid med fjernundervisning der mange elever fant det utfordrerne å opprettholde motivasjonen. Videopptaket av min deltakelse kan også oppleves mer engasjerende for elevene, sammenlignet med om jeg bare skulle gi elevene skriftlige instruksjoner for hvordan å utføre aktiviteten. I en studie om hvordan å ivareta elevenes lærelyst og motivasjon under digital fjernundervisning, ble lærerens entusiasme over faget og gjennomføringen trukket frem som en viktig faktor (OECD, 2020, s. 8). I tillegg er leken viktig for dannelsesprosessen hos eleven, da eleven gjennom lek kan bli bedre kjent med seg selv og sine evner, og få bedre forståelse over hva den er i stand til å få til alene og i samarbeid med andre.

Ved at læreren deltar på leken og bestemmer rammene for leken, får leken et mye mer faglig preg, og kan derfor falle innenfor begrepet lekende læring, da faget er sentralt, men formidles til elevene gjennom leken (Brostrøm, 2019, s.50). Ofte byr lærerens deltakelse i leken på en anledning der læreren kan øke elevenes lekekompetanse, og dermed lekens kvalitet, som barn overfører til sin egen frie lek (Brostrøm, 2019, s.50). I motsetning til skolehverdagen der man kan styrke sin relasjon til elevene på ulik vis, måtte jeg i digitale omgivelser selv skape arenaer der relasjonsbygging var mulig til en viss grad. Dermed var det viktig for meg å synliggjøre meg selv og engasjere meg i aktivitetene, da mye av relasjonsbyggingen og vedlikeholdelsen av relasjonene foregår i samhandlingen rundt ulike oppgaver og aktiviteter (Drugli, 2017, s. 34). Gode relasjoner anses også som viktige og forutsetningen for elevenes deltakelse i læringsaktiviteter (Haug, 2020, s. 305).

Lærerens digitale kompetanse

Det å legge opp til lek og ha en lekende tilnærming til faget digitalt, er ingen lett oppgave. I utformingen av læringsaktiviteter med lek måtte jeg kontinuerlig reflektere over hva som faktisk var mulig innenfor hjemmets fire vegger. I motsetning til da jeg filmet «Eggsperiment», er jeg dog mye tryggere foran kamera i «Førstemann», da jeg har fått litt trening i det å stå foran kamera og ser på elevarbeidet som blir levert inn at elevene setter pris på videoene, da de virker mer engasjerte. Til tross for at det er mer jobb å lage video, enn å bare legge ut forslag til lek som elevene kan leke selv, er det naturligvis en stor oppmuntring å vite at elevene setter pris på arbeidet og at videoen tjener sin hensikt. Instruksjonsvideoer ble hyppig brukt under perioden med fjernundervisning, da lærere opplevde det som et nyttig verktøy i undervisning av fagstoff, spesielt i faget matematikk (Svanes et al., 2022, s. 14).

Bruken av digitale læringsmidler henger ikke bare sammen med lærerens digitale kompetanse, men også deres positive holdninger og villighet rundt bruken av verktøyene i undervisningspraksisen (Myyry et al., 2022, s. 8). Jeg har i løpet av de 17 dagene med digital fjernundervisning benyttet meg av ulike digitale ressurser for å legge opp til varierte arbeidsmåter og utnyttet det som er tilgjengelig til situasjonens beste. Det stilles helt andre krav til digital fjernundervisning av førsteklasinger, da de fleste fortsatt er veldig avhengig av tett voksenoppfølging for å mestre skolehverdagen på mange områder, ikke minst det faglige aspektet. Nettopp av den grunn synes jeg det har vært ekstremt utfordrerne å være en digital lærer for førsteklasinger, i en pandemi, med Showbie som undervisningsplattform. Samtidig utviklet min digitale kompetanse seg enormt i løpet av den tiden, da jeg hadde interessen, villigheten og tiden til å eksperimentere med ulike applikasjoner og utforske ulike ressurser og tilegne meg nødvendig kompetanse for å bruke verktøyene i undervisningen. Lærerne i fjernundervisningen viste stor villighet til å omstille seg den nye hverdagen med fjernundervisning, til tross for økt arbeidsmengde og helt andre forutsetninger (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020).

5.0 Diskusjon og avslutning

I følgende kapittel vil jeg diskutere funnene i lys av forskningsspørsmålene som ble stilt i kapittel 1. Jeg har valgt å gjenta forskningsspørsmålene som punkter nedenfor og behandler dem hver for seg. Deretter oppsummerer jeg funnene i undersøkelsen i lys av hovedproblemstillingen, der jeg også søker å komme med en konklusjon. Avslutningsvis ønsker jeg å dele noen refleksjoner om prosjektet.

5.1 Hvordan utvikler læreren sin digitale didaktikk i løpet av tre uker med fjernundervisning?

Det å anvende digitale verktøy pedagogisk i et teknologirikt klasserom skiller seg fra bruken av verktøyene i fjernundervisning i en nødsituasjon. Læringsplattformen var som sagt begrenset, og tillot ikke mye interaksjon mellom lærer og elev, sammenlignet med andre applikasjoner som eksempelvis var bedre egnet for synkron undervisning. Dette førte til en asynkron undervisningspraksis primært, der elevene måtte jobbe mye individuelt. Slik som Shamir-Imbal & Blau (2021) påpeker i sin studie, egner asynkron undervisningspraksis seg godt til elevsentrerte aktiviteter, men krever samtidig større selvstendighet og flere utviklede

læringsstrategier hoe eleven, sammenlignet med synkron undervisningsmåte (s. 1265). Derfor tenker jeg at Showbie som hovedplattform var bedre egnet for eldre elever, til tross for diverse begrensninger der også uten at jeg utdyper det mer. Jeg opplevde det som begrensende og uheldig å måtte primært benytte meg av asynkron undervisningsmåte, da elevene var typiske begynneropplærings elever med behov for mye voksenstøtte. Løsningen ble at jeg stadig utviklet egne læringsaktiviteter som var tilpasset elevgruppen, slik som læringsaktivitetene «Leseoppdrag», «Eggsperiment» og «Førstemann». Til tross for økt arbeidsbelastning som en konsekvens av det, klarte jeg ikke å tenke på andre mer tidseffektive metoder å møte utfordringene på, da fokuset i stor grad var rettet mot å «holde hjulene i gang».

I ettertid har jeg reflektert over verdien av å ha en digital læringsplattform som tillater både synkron og asynkron undervisning, dersom ny fjernundervisning skulle skje, da kombinasjonen har flere faglige og relasjonelle fordeler enn asynkront alene. Tilnærmingen blir omtalt som «blended learning» i studien til Shamir-Imbal & Blau (2021), og ansees å være en god måte å aktivere elevene i egen læringsprosess under digital fjernundervisning (s. 1258). I tillegg kan man ha felles gjennomgang av undervisningsaktiviteter, man kan i større grad legge til rette for tettere oppfølging av enkeltelever, man kan tilby mer voksentstøtte, åpne opp for gruppesamarbeid, ha mer kontakt mellom lærer og elev mm, noe som er svært nødvendig for alle aldersgrupper, men spesielt for begynner elever. Det er dermed ikke unaturlig å tenke at en slik tilgang på elevene i større grad hadde bidratt til å lette på arbeidsmengden når det kommer til utvikling av undervisningsinnhold, og muligens også gitt elevene et likere utgangspunkt faglig uavhengig av hjemmesituasjonen deres.

I de analytiske refleksjonene i kapittel 4 over min digitale kompetanse er elevenes læreforutsetninger og min digitale kompetanse to aspekter ved undervisningen som former valgene jeg tar digitalt og didaktisk i løpet av de tre ukene med fjernundervisning. Elevenes læreforutsetninger, min utviklende digitale kompetanse, samt plattformen Showbie skapte som sagt både muligheter og begrensninger. Dermed ble den digitale didaktiske kompetansen som jeg utviklet i løpet av tiden med fjernundervisning skreddersydd den klassen jeg var lærer for. I SINTEF sin rapport bekreftes dette, ved at de deltakende lærerne i rapporten meldte ulik heldigital klasseledelse og praksis i fjernundervisningen (Fjørtoft, 2020, s. 61). En slik tilnærming til situasjonen med fjernundervisning resulterte i større ulikheter i praksisen og opplæringstilbudet elevene mottok i løpet av perioden med nedstenging (Fjørtoft, 2020, s. 43).

Til tross for at elevene ikke skal være prisgitt den læreren man har i kvaliteten av opplæringsstilbud som mottas, var vi likevel i en nødsituasjon der lærerne var nødt til å tilpasse undervisningen til elevgruppen og de ulike digitale omgivelsene som eksisterte. I situasjonen med tilrettelegging viste lærerne heller sin PfdK. Forståelsen om hvordan å lede læringsprosesser i digitale omstendigheter, og kunnskapen om hvordan digitale omstendigheter påvirker organiseringen av undervisningen og valg av arbeidsmetoder, ansees å være en sentral del av PfdK (Utdanningsdirektoratet, 2021).

På likt nivå med resten av lærerstaben som over natten ble kastet ut i digital fjernundervisning, hadde heller ikke jeg noe tidligere erfaring med å undervise utelukkende digitalt. Min digitale didaktiske kompetanse i fjernundervisningen ble utviklet i takt med behovene som ble identifisert av meg i overgangen fra klasseromsundervisning til digital fjernundervisning, og deretter løpende ettersom ukene gikk og nye behov meldte seg. I løpet av første uke med fjernundervisning var læringsaktivitetene i større grad rettet mot å lære nødvendige funksjoner ved plattformen Showbie, sammenlignet med tredje uke med fjernundervisning der blikket kunne løftes og oppmerksomheten i større grad rettes mot å ivareta begynneropplæringsleven. Det er først når jeg opplevde en viss kontroll digitalt, og visste at elevene behersket diverse funksjoner ved læringsplattformen, at det ble skapt rom for meg til å reflektere over pedagogiske aspekter ved undervisningen. Denne utviklingen av digital didaktisk kompetanse er i tråd med det Valstad påpeker i sin artikkel, der lærere ofte har behov for å bli trygge på det tekniske aspektet ved digitale verktøy og ressurser først, før de opplever behovet for å reflektere over og diskutere hvordan å anvende dem pedagogisk (Valstad, 2019). Perspektivet fremhever en dualitet ved bruken av digitale verktøy i undervisningssammenheng, der det å mestre digitale verktøy teknisk ser ut til å være forutsetningen for pedagogisk refleksjon. Det er derfor ikke urimelig å tenke at den digitale kompetansen som fjernundervisningen stimulerte lærere over hele Norge til, har gitt oss en bedre forutsetning til å reflektere og diskutere bruk av ulike læringsressurser, sammenlignet med tiden før pandemien. En slik samtale og erfaringsdeling ansees å være av nødvendighet i utviklingen av lærerens PfdK og en kollektiv digital praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Hvordan lærere benyttet seg av de tilgjengelige digitale nettressursene og verktøyene, varierte i stor grad ifølge diverse enkeltstudier (Fjørtoft, 2020; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020; Shamir-Imbal & Blau, 2021; Svanes et al., 2022). Jeg opplevde mange av de eksisterende digitale nettressursene å være mest egnet det analoge klasserommet og var derfor nødt til å

utvikle mange læringsaktiviteter selv. I utviklingen av læringsaktiviteter søkte jeg stadig å utnytte mulighetene jeg hadde foran meg til dets ypperste, til fordel for elevene. Slik materialet viser, varierte jeg den digitale undervisningen ved hjelp av video, lek, jeg lagde bøker, benyttet meg av ulike nettressurser og ulike applikasjoner. For min del krevde en slik tilnærming til fjernundervisningen tilegnelse av høyere digital kompetanse, kreativitet og mye tid. Min innstilling, nysgjerrighet og ønske om å teste ut og utvikle min digitale praksis i fjernundervisningen gjorde at jeg på lik linje med mange andre lærere opplevde en bratt læringskurve i etterkant av nedstengingen og høyere selvtillit i bruken av digitale verktøy. Likevel er det viktig å påpeke at nysgjerrighet og villighet til å teste ut digitale verktøy ikke alene fører til en mer utforskende digital praksis, da tid er et regjerende prinsipp. I fjernundervisningen var jeg i en situasjon der jeg hadde mye tid, sammenlignet med andre lærere som eksempelvis var småbarnsforeldre. Tiden med fjernundervisningen førte dermed til store endrede arbeidsbetingelser for de involverte på ulike måter, som også påvirket den digitale praksisen.

I innsatsen om å være mer synlig for elevene benyttet jeg meg av videoopptak, etter hvert som jeg skjønnte at vi skulle holde på en stund til. Videoene jeg delte er som sagt i dårlig kvalitet, og viser meg fra ulike tidspunkt i løpet av dagen. I situasjonen var vi alle i en dugnadsånd, der vi prøvde å snu på alle steiner for å møte behovene som dukket opp underveis. Dette bekreftes i en studie der lærerne i fjernundervisningen tok på seg en ny formidlingsrolle ved bruk av videoer (Andersson-Bakkan et al., 2021, s. 28). I utviklingen og delingen av videoene reflekterte jeg mer over hvordan å møte eleven og mindre over hvordan min praksis eksponerer meg og gjør meg sårbar. I motsetning til det analoge klasserommet, var det et større publikum som hadde tilgang til videoene jeg la ut. I og med at det virtuelle undervisningsrommet befant seg i stuen til elevene, var det alfa omega å integrere digital dømmekraft i undervisningen, noe min undervisningspraksis manglet. I artikkelen til Gudmundsdottir og Hatlevik (2020) kommer det frem at få lærere var bevisst de etiske aspektene ved fjernundervisning (s. 243). Samme artikkel foreslår viktigheten av å utvikle nettvett hos elevene og integrere det i undervisningen kontinuerlig (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020, s. 244). En PfdK lærer gjenkjennes etisk ved hans/hennes innsats om å jobbe forebyggende og hjelpe elevene til å bevege seg ansvarlig i digitale omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Perioden med fjernundervisning krevde en forhøyet digital kompetanse av meg, på likt nivå med mange andre lærere i Norge. Likevel var det ingen oppskrift eller generelle føringer for hva innholdet i perioden skulle bestå av og hvordan å utføre den digitale undervisningen. Slik materialet i denne studien viser, hadde jeg stor metodefrihet i hvordan å møte de ulike behovene og begrensningene som jeg identifiserte i perioden med fjernundervisning. Som påpekt tidligere var min digitale didaktiske kompetanse situert og tilpasset elevgruppen jeg hadde, der utvikling av kompetansen var avhengig av meg og min egen drivkraft. Dermed er det ikke unaturlig å anta at min digitale didaktiske kompetanse også hadde utviklet seg på en annen måte og i en annen grad dersom jeg hadde hatt større og mer selvstendige elever, dersom jeg hadde hatt mindre tid til disposisjon, dersom jeg hadde identifisert helt andre behov å dekke, eller jeg kunne velge mellom ulike læringsplattformer mm. Dermed er det ikke mulig å trekke noen generelle slutninger om hvordan lærernes digitale didaktiske kompetanse utviklet seg i fjernundervisningen basert på denne studiens data, da den didaktiske kompetansen som jeg tilegnet meg var svært situert, tilpasset elevgruppen og avhengig av min evne til å reflektere og identifisere behov i situasjonen. Derimot er det mulig å anta at 1.trinns lærere som kun benyttet seg av Showbie som undervisningsplattform, stod overfor mange av de utfordringene som denne studien trekker frem, der denne studien kan være et svar på én av mange måter å løse lignende utfordringer på, digitalt i en nødsituasjon.

5.2 På hvilken måte søker læreren å ivareta begynneropplæringseleven under de tre ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon?

5.2.1 Foreldre, lærerstøtte og arbeidsmåter

Slik kasusbeskrivelsen fremlegger var elevgruppen typiske begynneropplæringselever som akkurat hadde knekt lesekoden, der de aller fleste klarte å lese og skrive korte setninger, hadde behov for mye voksenstøtte, hadde få læringsstrategier og ikke utviklet noe eierskap over egen læringsprosess. Til tross for at elevene var helt nye brukere av applikasjonen Showbie, var det en styrke at elevene ikke var helt nye brukere av læringsbrettet og andre applikasjoner som ble brukt i perioden med fjernundervisningen. Jeg opplevde foreldrenes støtte og innsatsen de la inn i oppfølgingen av deres barn å være alfa omega for at fjernundervisningen skulle kunne fungere for de aller minste. Elevene skulle i tillegg til å mestre faget, også mestre det digitale aspektet ved undervisningen, i betydelig større grad enn

i det analoge klasserommet. Skole-hjem samarbeidet har lenge vært en del av praksisen i norske skoler, og er lovfestet i formålsparagrafen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Forskning har også gjentatte ganger dokumentert hjemmets rolle i elevenes læring og mestring av skole. Til tross for at mange foreldre opplevde tiden med fjernundervisning å være utfordrende for dem, da de ikke hadde tilstrekkelig pedagogisk kompetanse til å lede læringsprosessene som foregikk hjemme, var det også mange foreldre som opplevde tiden å være verdifull, da de fikk større innsyn i barnas arbeidsvaner, faglige nivå og eventuelle faglige utfordringer (Dalland et al., 2022, s. 325).

I overgangen fra klasseromsundervisning til fjernundervisning mistet jeg nærmest all form for kontakt med elevene. Til tross for at læringsplattformen Showbie tillater noe kommunikasjon mellom lærer og elev gjennom chat-funksjonen, virket ikke elevenes digitale og faglige kompetanse å være tilstrekkelig i situasjonen, og dermed ble ikke funksjonen brukt til vår fordel. Showbie anses heller ikke å være en kommunikasjonsapp, på likt nivå som Teams og Zoom eksempelvis. Manglende tilgang på gode kommunikasjonsmuligheter med begynneropplærings eleven, påvirket også mine muligheter til å støtte, veilede og følge opp elevenes faglige utfoldelse i stor grad, en utfordring jeg delte med mange andre lærere i samme situasjon (Andersson-Bakkan, et al., 2021; Fjørtoft, 2020; Svanes et al., 2022). Veiledning og støtte i undervisningssituasjonen hører fra et sosiokulturelt perspektiv til lærerens stillasbygging rundt eleven, slik at eleven kan jobbe i sin nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Vygotsky, 1978). Dermed var det store begrensinger i mulighetene til å bygge midlertidige stillaser rundt elevene og støtte dem i perioden med fjernundervisning sammenlignet med det analoge klasserommet (Svanes et al. 2022).

Elevene fikk skriftlige instruksjoner daglig om hva de skulle gjøre den aktuelle dagen, der individuell oppgaveløsning var den mest regjerende arbeidsformen i alle tre ukene med fjernundervisning. En rekke enkeltstudier trekker frem individuell oppgaveløsning som den mest brukte arbeidsformen i perioden med fjernundervisning i Norge (Fjørtoft, 2020; Dalland et al., 2022; Svanes et al., 2022). En slik arbeidsform stiller krav til elevenes evne til selvregulering, til å organisere egen tid og en viss grad av selvstendighet (Dallan & Klette, 2014, s. 400). Selvstendigheten utspiller seg blant annet ved at elevene har en rekke læringsstrategier og besitter kunnskapen om når å anvende hvilken strategi. I tillegg legger man mye av ansvaret for konstruksjon av læring over på barnet, noe som ikke er i tråd med et sosiokulturelt syn på læring da læring skjer i samhandling med andre (Vygotsky, 1978). Slik

materialet også viser, tok jeg ofte utgangspunkt i kjente læringsaktiviteter fra klasseromssituasjonen, for å gi alle elevene lik mulighet til å ta del i oppgaveløsingen uavhengig av hjemmesituasjonen og tilgjengelig voksenstøtte i skoletiden. Naturligvis innebar det noe enklere oppgaver. Perioden med fjernundervisning utfordret min rolle som kunnskapsformidler, der det var vanskelig å undervise elevene i noe nytt, sammenlignet med klasserommet. Dette er noe mange andre lærere også opplevde som utfordrende i perioden med fjernundervisning (Andersson-Bakkan et al., 2021, s. 28).

Med begrensede kommunikasjonsmuligheter, store utfordringer i støtte og veiledning av elevene, manglende innsyn i hvordan elevene løste læringsaktivitetene, individuell oppgaveløsning som dominerende arbeidsmåte, er det ikke urimelig å hevde at situasjonen med fjernundervisning på mange måter gjorde det vanskeligere å møte elevene fra et sosiokulturelt perspektiv, sammenlignet med mulighetene som finnes for en sosiokulturell tilnærming til læring i klasseromsundervisningen. Med andre ord var situasjonen på ingen måte gunstig for begynneropplærings eleven, da de hverken er selvregulerte, selvstendige og har heller ikke opparbeidet seg bevisste læringsstrategier i arbeid med skole. De pedagogiske valgene som ble tatt i situasjonen med fjernundervisning må dog forstås ut ifra den aktuelle konteksten, der de aller fleste valg var en nødløsning i innsatsen om å opprettholde opplæringstilbudet i en veldig krevende og uforutsigbar tid nasjonalt, og ikke noe man nødvendigvis ville ha gjort i klasserommet.

5.2.2 Den tidlige lese- og skriveopplæringen i fjernundervisningen

Læringsaktivitetene som er presentert i denne studien behandler den tidlige skrive- og leseopplæringen som to prosesser som støtter hverandres utvikling, der alle oppgavene med unntak av «Førstemann» legger opp til både skriving og lesing. Slik Frost (2009) påpeker, oppdager elevene sammenhengen mellom det talte og det skrevne allerede før skolestart og måten den kunnskapen blir støttet i den tidlige lese- og skriveopplæringen er av betydning for elevenes lese- og skriveutvikling, deres tilgang til skriftspråket og deres motivasjon (s. 258). Ut ifra forståelsen av det presenterte, kan en slik tilnærming oppleves som en mer helhetlig måte å møte begynneropplærings eleven på, sammenlignet med en fremgangsmåte som favoriserer kun lesing eller skriving. En slik tilnærming til den første lese- og skriveopplæringen skaper ikke minst flere muligheter til å møte elevmangfoldet, da det stadig starter flere førsteklassinger som allerede har knekt lesekode og har behov for en annen tilnærming til skriftspråket enn bokstavlæring.

Skriveoppgavene som er presentert i materialet gir dog ikke elevene muligheten til å være i ulike skriveroller. Elevene befinner seg primært i skriverollen «språkforsker». Fordelen med å legge opp til skriveaktiviteter der begynnerleven kan være i en forskende skriverolle, er at fokuset er rettet mot budskapet i skrivningen, fremfor det tekniske som bokstavforming og rettskriving (Bjerke & Johansen, 2021, s. 90). I og med at fokuset er rettet mot det eleven ønsker å formidle, får elevene i større grad muligheten til å være i den skriveutviklingsfasen de befinner seg i sammenlignet med oppgaver som fokuserer mer på det tekniske aspektet ved skrivning. I motsetning til det analoge klasserommet, der utelukkende bruk av slike oppgaver ikke støtter opp under forståelsen av en helhetlig skriveopplæring, opplevde jeg likevel bruken av slike skriveoppgaver å være en styrke i situasjonen med fjernundervisning. Dette fordi slike oppgaver enklere kunne tilpasses elevmangfoldet, da de lettere kunne ta del i læringsaktiviteten ut ifra deres utviklingsfase. I og med at jeg var begrenset i min oppfølging av elevene, og jeg ikke hadde god nok kjennskap til hva slags faglig støtte elevene kunne få hjemme, krevde slike oppgaver mindre støtte sammenlignet med oppgaver som eksempelvis tar utgangspunkt i det tekniske aspektet ved skrivning. Ikke minst kan slike oppgaver oppleves mer motiverende, da eleven kan fokusere på formidlingen av sine tanker, noe som er viktig å opprettholde i klasseromsundervisningen så vel som i fjernundervisningen.

De presenterte læringsaktivitetene i studien legger primært opp til skrivning på tastatur, fremfor å skrive for hånd, men det gir ikke et helhetlig bilde av realiteten med fjernundervisning da vi også skrev en del for hånd, slik presentasjon av all data viser. Digitale ferdigheter og skrivning er to av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles i alle fag, og likestillingen mellom skrivning for hånd og på tastatur eksisterer også i kompetansemålene i faget Norsk etter 2.trinn. Til tross for at omgivelsene var begrenset, prøvde jeg å videreføre denne dualiteten i fjernundervisningen også, ved å gi læringsaktiviteter som stimulerte begge. I og med at jeg ikke har tatt med relevant data i dette henseende, har jeg ikke nok grunnlag for å diskutere fordelene med dualiteten.

Til tross for at jeg ser verdien i skrivning for hånd, synes jeg likevel at skrivning på tastatur var mer hensiktsmessig og mer tilrettelagt elevmangfoldet i situasjonen med fjernundervisning. Fordelen med å skrive på tastatur er at elevene kan ta del i læringsaktiviteten uavhengig av deres finmotoriske utvikling, bokstavforming og bokstavkompetanse. Elevene kan også ved bruk av skrivning på tastatur lettere skaffe seg overblikk over teksten og enklere redigere innholdet (Sandvik, 2018, s. 97). Dermed trenger ikke skrivehastigheten som elevene har

utviklet for hånd og deres bokstavkompetanse å være en hindrende faktor i formidlingen av tankene deres, som var målet med skrivingen på tastatur i læringsaktivitetene. Det å rette fokuset mot formidling av et budskap fremfor rettskriving, kan også oppleves mer motiverende for elevene, da de fleste elever kan skrive og formidle tankene sine, til tross for at teksten de utvikler ikke nødvendigvis oppfyller kravene til det tekniske aspektet ved skriving.

Læringsaktivitetene i denne studien tar utgangspunkt i en analytisk tilnærming til leseopplæring, da elevene er forventet å ta utgangspunkt i hele ord, setninger og det å skape meningsfulle tekster. Elevene skrev som sagt på tastatur, men det var kun i forbindelse med læringsaktiviteten «Eggsperiment» at elevene var forventet å bruke applikasjonen Skoleskrift 2. Applikasjonens modaliteter kom spesielt godt med i en tid der jeg ikke kunne tilby elevene veiledning og støtte i skriveprosessen på samme måte som i klasserommet. Når elevene skriver på et tastatur med lyd støtte, er de heller ikke avhengig av å ha tilegnet seg fullstendig bokstavkompetanse, eller tilstrekkelige leseferdigheter for å gjøre seg erfaringer med skriftspråket. Til tross for at «Eggsperiment» ikke kan sies å være skriving gjennom metoden STL+, kan man dra likhetstrekk ved tilnærmingen og oppgaven. Oppgaven tar utgangspunkt i å gi elevene tilgang til skriftspråket gjennom skriving, skriveprosessen er innledet av læreren og elevene benytter seg av tastatur med talesyntese.

Skriveoppgavene i studien henter sin styrke ved at elevene kan ta utgangspunkt i noe konkret i skriveprosessen sin. I «Jeg ser» oppgaven tar elevene utgangspunkt i bildene som eksisterer og i «Eggsperiment» tar elevene utgangspunktet i hva som skjer med egget når det ligger i eddiken over to døgn. Det gir elevene en tydelig skriveretning som muligens er med på å lette veien inn til skriftspråket, også for dem som synes det er vanskeligere å komme i gang. Slik som Scully og Roberts (2002) påpeker, er det mer engasjerende å jobbe med ulike tekster når elevene har noe konkret å skrive om (s. 97). Begge oppgavene har det til felles at de stimulerer ordforrådet til begynneropplæringseleven, som er viktig i arbeidet mot god leseforståelse. I motsetning til «Jeg ser» der elevene i stor grad kan skrive setninger ved å herme etter substantivene som allerede er skrevet, kan en tenke at «Eggsperiment» stimulerer og inspirerer ordforrådet til elevene på en annen måte, da elevene i innsatsen mot å uttrykke tankene sine i større grad ser behovet for å formulere lengre og mer komplekse setninger sammenlignet med «Jeg ser» oppgaven.

For at elevene skal oppleve mestring og motivasjon i begynneropplæringen, er lærerens rolle av stor betydning (Johansen & Bjerke, 2020, s. 13). Johansen og Bjerke (2020) trekker frem at lærerens rolle i begynnervennlig skriveopplæring på mange måter går ut på å bygge støttende stillaser, der læreren ved hjelp av dialog, veiledning i skriveprosessen og eksempeltekster støtter elevenes skriving (s. 13). I studiens datamateriale kommer det frem at det nærmest ikke var noen form for kommunikasjon mellom læreren og elevene. Dermed var det også ekstremt vanskelig å bygge stillas og støtte elevenes læring i fjernundervisningen, sammenlignet med det analoge klasserommet. Likevel er det ikke urimelig å påstå at skriveaktivitetene i denne studien, til tross for manglende lærerveiledning og støtte, søker å engasjere begynnerlevne gjennom en lekende tilnærming i boken «Leseoppdrag», der elevene er detektiver og gjennom «Eggsperiment» der elevenes ordforråd og skriving blir inspirert på grunn av en aktivitet som fanger elevenes oppmerksomhet.

Som tidligere nevnt, viser funnene i denne studien at undervisningen foregår asynkront og mange av arbeidsmåtene består av individuell oppgaveløsning. Jeg var heller ikke en tilgjengelig lærer på samme måte som jeg var i det analoge klasserommet for elevene. Forstått ut ifra et sosiokulturelt perspektiv, der læring konstrueres gjennom sosiale interaksjoner, i samhandling med barnets omgivelser, var ikke læringsaktivitetene og arbeidsmåtene i fjernundervisningen læringsfremmende for begynnerlevne (Vygotsky, 1978). Som et resultat av den manglende kontakten med elevene, og begrensninger i andre arbeidsmåter enn den individuelle oppgaveløsningen, ble oppgavene i større grad utviklet med utgangspunkt i elevenes *nåværende utviklingssone* i perioden med fjernundervisning, for å nå de fleste elevene, eksempelvis oppgaven «Jeg ser» og «Leseoppdrag», fremfor *den nærmeste utviklingssonen*. Dette er problematisk da oppgavene fort kan bli for enkle og kan gi overlæring, noe som er kjennetegnet ved lekser og ikke nødvendigvis skolearbeid som foregår på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 207). Det er heller ikke utenkelig at en slik fremgangsmåte over lang tid kan virke mindre motiverende for elevene, da læringsaktivitetene ikke nødvendigvis utfordrer eller genererer ny læring, men bidrar mer til å automatisere og opprettholde det som er lært.

Læringsaktivitetene i denne studien, til tross for å være begynnervennlig, varierer ikke arbeidsmetodene i arbeid med tidlig lese- og skriveopplæring. Til tross for at jeg prøver å variere læringsaktivitetene og hvilke applikasjoner elevene jobber i, benytter jeg meg primært av noen få elementer ved STL+, elevene er stort sett i samme skriverolle, jeg styrer innholdet

i setningene i læringsaktivitetene «Jeg ser» og «Leseoppdrag», elevene jobber individuelt med å produsere tekst, det er mye fokus på å skrive korte setninger med setningsstarteren «Jeg ser», og elevene får heller ikke mye støtte eller veiledning i skriveprosessen av meg. God og helhetlig begynneropplæring i lesing og skriving innebærer bruken av en variasjon av metoder og tilnærminger til faget (Bjerke & Johansen, 2021, s. 145). Læringsaktivitetene kan likevel ikke forstås som representative for hvordan lese- og skriveopplæringen skjer i det analoge klasserommet i løpet av et skoleår, da studien kun tar utgangspunkt i fire ulike dager med fjernundervisning i en nødsituasjon. Dermed er det ikke urimelig å anta at i en nødsituasjon brukes energien mer på opprettholdelsen av allerede utviklede ferdigheter og kunnskaper, sammenlignet med undervisning i nye tema og utviklingen av nye ferdigheter utover det absolutt nødvendige.

5.2.3 Lek i digitale omgivelser

Datagrunnlaget «Førstemann» tar utgangspunkt i lekende læring, der faget er i fokus, hvor elevene skal gjennom leken, bli kjent med kontekstuelle begreper. Naturligvis var type lek jeg kunne utføre med elevene gjennom asynkron undervisning, svært begrenset. Til tross for at datagrunnlaget i denne studien ikke tar for seg alle de ulike måtene leken ble inkludert i fjernundervisningen, tar den likevel for seg at leken eksisterte i digitale omgivelser. Det er dermed ikke urimelig å påstå at det å involvere lek som et ledd i arbeid med begynnerelever i løpet av fjernundervisningen, kan gi en indikasjon om hvor viktig jeg synes det å legge til rette for lek er. Ettersom datagrunnlaget mitt ikke får frem de ulike måtene leken fant sted i fjernundervisningen, er det ikke mulig å si noe om mulighetene for ulike former for leker i digitale omstendigheter. I situasjonen strakk ikke mine refleksjoner, kompetanse og tid til rundt hvordan å inkludere leken i fjernundervisningen i større grad. Likevel kan jeg trekke frem at jeg i etterkant av fjernundervisningen reflekterte over andre kreative måter jeg kunne ha involvert leken i fjernundervisningen på, som ikke nødvendigvis involverte meg. Jeg kunne i presentasjonen av dagsplanen gi elevene i oppgave å leke eksempelvis i 30 min hver dag. Jeg kunne også i samtale med foreldrene fremhevet viktigheten av lekens plass i elevenes liv, på likt nivå med skolearbeidet. Ikke minst kunne jeg slik mange lærere i Irland gjorde, oppmuntre foreldrene til å ivareta leken hjemme (Keeffe & McNally, 2020, s. 17).

Fra et sosiokulturelt perspektiv anses leken å være en psykologisk prosess, der barnet tar med seg opplevelser fra den virkelige verden inn i den imaginære verden og prosesserer opplevelsene ved hjelp av et møte mellom det fiktive-jeget og det virkelige-jeget (Strandberg,

2008, s. 172). Gjennom leken kan også den virkelige verden omkonstrueres og der barnet er bestemmer hvilke elementer fra den virkelige verden som skal inn i den imaginære verden. I perioden med fjernundervisningen meldte en del lærere at de i større grad måtte ivareta deres elever emosjonelt, noe som også var med på å gi økt arbeidsmengde (Fjørtoft, 2020; OECD, 2021). Nettopp på grunn av den emosjonelle belastningen på samfunnsnivå, der eksempelvis begynner eleven over natten ikke fikk tilgang til sin sosiale krets på grunn av et virus som truet liv som følge av nærkontakt, kan en tenke at lekens plass var enda mer avgjørende i innsatsen for å tilby elevene emosjonell støtte i en vanskelig periode. Kanskje kunne leken hjelpe elevene til å prosessere den emosjonelle belastningen en slik situasjon muligens kunne påføre de aller minste? Hvorvidt leken var en sentral del av praksisen til lærerne i fjernundervisningen på småskolen er ikke lett å si noe om, da leken fortsatt kjemper for sin plass i det analoge klasserommet (Broström, 2019, s. 45).

I tillegg til at leken er viktig for elevene, brukte jeg leken som en inngang for å opprettholde min relasjon til elevene i fjernundervisningen, ved å ta del i deres verden. Begrensningene i fjernundervisningen gjorde det vanskelig å involvere elevene i leken som aktive aktører, da jeg ikke utførte leken i sanntid. I et analogt klasserom ville elevene ha fått mye større spillerom, sammenlignet med hva de fikk i læringsaktiviteten «Førstemann». Hvorvidt elevene opplevde «Førstemann» som lek, er dog usikkert.

5.3 Hvordan kan den didaktiske relasjonsmodellen brukes i analyse av didaktisk virksomhet som foregikk under de tre ukene med fjernundervisning i en nødsituasjon?

Som lærer må man i undervisningssituasjoner ta mange viktige valg. Fjernundervisningen var intet unntak. Den didaktiske relasjonsmodellen blir i denne studien brukt som et strukturerende redskap for å kunne gjengi et så komplett bilde av den didaktiske situasjonen som eksisterte i fjernundervisningen som mulig. Jeg bruker med andre ord de ulike elementene i modellen som overskrift, og deretter redegjør for didaktiske forhold som eksisterte i fjernundervisningen med utgangspunkt i elementet jeg trekker frem. I denne studien kommer det også frem at i planleggingsfasen av læringsaktivitetene, ble ulike elementer vektlagt i ulik grad. Dette peker i retningen om at tyngdepunktet for hvilket element som lå til grunn varierte ut ifra uken og dagen vi befant oss i. Eksempelvis ble «mål» og

«læreforutsetninger» vektlagt i større grad for dag 1 av fjernundervisningen, sammenlignet med de andre dagene da «læreforutsetninger» ble vektlagt i mye større grad. De to ulike måtene den didaktiske relasjonsmodellen er blitt brukt i denne studien, er i tråd med de ulike bruksområdene Vestøl (2008) fant i sin studie.

Vestøl (2008) fant i sin studie et tredje bruksområde av modellen, der modellens didaktiske elementer operer på en harmonisk og balansert måte i forhold til hverandre i en undervisningssituasjon. Et slikt bruksområde var ikke tilfelle i denne studien, da de ulike didaktiske elementene som ble fremlagt ikke var vektlagt på en balansert måte, men som sagt mer ulikt. Likevel viser modellens bruk at de ulike didaktiske elementene i modellen påvirker hverandre, der relasjonen blir synliggjort ved at didaktiske valg jeg tar i forbindelse med «læreforutsetninger» påvirker mine didaktiske valg i «innhold». Eller begrensningene og mulighetene jeg fremhever i «rammefaktorer» legger føringene for eksempelvis «arbeidsmåter». Den nære forbindelsen mellom de ulike didaktiske elementene var en av grunnene til at jeg opplevde den didaktiske relasjonsmodellen å være et egnet didaktisk analyseverktøy i analysen av læringsaktiviteter som fant sted i fjernundervisningen.

I motsetning til klasserommet der jeg har kontroll over flere didaktiske aspekter ved undervisningen, var det vanskeligere å skaffe seg et didaktisk overblikk over situasjonen med fjernundervisning da klasserommet byttet ut sine fysiske rammer med virtuelle rammer. Uforutsette aspekter ved klasseromsundervisningen, eller elementer læreren ikke har noe kontroll over, er ment å kunne fanges opp til en viss grad av den didaktiske relasjonsmodellen når man reflekterer over rammefaktorene og læreforutsetningene (Helle, 2017, s. 23). Likevel opplevde jeg at de virtuelle rammene, ekspanderte og utvidet den utilgjengelige informasjonen i større grad enn hva jeg har erfaring med fra klasserommet. I fjernundervisningen var det mange forhold som jeg hverken hadde kontroll over eller oversikt over, men som spilte en større rolle i undervisningssituasjonen enn tidligere, noe som naturligvis var med på å påvirke valg jeg tok i undervisningen. Denne påvirkningsrelasjonen får den didaktiske relasjonsmodellen frem i større grad, da modellen har den styrken at man lettere kan vise til den nære koblingen mellom ulike didaktiske forhold som utspiller seg i en undervisningssituasjon.

Jeg ønsket i denne studien å fremheve kompleksiteten i den didaktiske situasjonen med fjernundervisning, noe jeg opplever at den didaktiske relasjonsmodellen har hjulpet meg å få

frem. Når det kom til en dypere dykk i læringsaktivitetene, opplevde jeg den didaktiske relasjonsmodellen å komme til kort, der jeg i et forsøk på å dykke dypere didaktisk, supplerte analysedelen med «Norskfaglige refleksjoner», «Pedagogiske refleksjoner» og «Lærerens digitale kompetanse». Dermed brukes den didaktiske relasjonsmodellen i denne studien mest til å gi en didaktisk oversikt over situasjonen med fjernundervisning og trekke frem ulike didaktiske forhold som påvirket situasjonen, men mindre til dypdykk i de didaktiske forholdene som påvirket situasjonen. Til tross for det, opplever jeg at bruken av den didaktiske relasjonsmodellen i analysen av læringsaktivitetene, hjalp meg til å organisere de mange forhold som angår min praksis i fjernundervisningen i større grad enn før denne studien. Jeg opplever at en slik oversikt også har gjort det lettere for meg å snakke om perioden med fjernundervisning på en mer organisert måte, der jeg lettere kan forklare og begrunne hvorfor valgene jeg tok i fjernundervisningen, i etterkant av tiden med fjernundervisning i samtale med kolleger og andre. Jeg har gjennom studien fått et mye mer bevisst forhold til min egen praksis i fjernundervisningen og reflekter i stor grad over de mange elementer jeg ønsker å videreføre i egen praksis.

Denne studien har ikke hatt til hensikt å komme frem til en best mulig modell i analyse av didaktisk virksomhet, men har hatt til hensikt å bruke en modell som kan kaste lys over de mange aspektene i undervisningssituasjonen som fantes i starten av pandemien. Ut ifra formålet den didaktiske relasjonsmodellen er ment å tjene i denne studien, anser jeg verktøyet å være hensiktsmessig. Bruken av den har hjulpet meg til å organisere min forståelse, gi meg et didaktisk overblikk av de mange forhold som påvirker undervisningsforholdet og kaste lys over relativt ukjent praksisfelt, som det fjernundervisningen var.

5.4 Oppsummering av funnene

Gjennom materialet og analysen har jeg vist at de aller fleste valg som ble tatt i løpet av fjernundervisningen hadde elevens læreforutsetning og begynnerelevens beste i mente. Valgene jeg tok didaktisk og digitalt i begynnelsen av fjernundervisningen og deretter underveis, var situert og dermed påvirket av min forståelse om nødsituasjonen vi var i, min pedagogiske og digitale kompetanse på det gitte tidspunktet og mitt kjennskap til elevenes kompetanse i faget norsk. I tiden med fjernundervisningen fantes det ingen oppskrift eller en såkalt norsk standard for hvordan å tilby en slik undervisning innenfor de rammene som eksisterte. Derfor tenker jeg at innholdet i undervisningen ikke nødvendigvis har en overføringsverdi til andre 1.trinnslærere som befant seg i samme situasjon, annet enn et eksempel på én mulig måte å møte de ulike behovene, som eksisterte i perioden. Likevel

mener jeg at de begrensningene og utfordringene jeg stod i er noe mange andre 1.trinns lærere og grunnskolelærere kan kjenne seg igjen i, og dermed også relatere til. Jeg tenker likevel at innholdet i ukene, til tross for å være ikke-generaliserbar, kan være av interesse for skolemyndigheter, for å få en liten pekepinn om hva som skjedde i digitale omgivelser i en nødsituasjon, og hvilke muligheter og begrensninger det finnes i diverse læringsplattformer i slike situasjoner.

Som påpekt tidligere, anser jeg ikke situasjonen med fjernundervisning å være optimal for begynneropplæringselevne i denne studien. Læreren og elevene i denne studien har nærmest ingen kontakt. Arbeidsformene i studien er individbasert, og undervisningen foregår asynkront ved hjelp av dagsplaner og tidvis videoer. Heldigvis var småskolen en av de første gruppene som fikk gå tilbake til det fysiske klasserommet. Til tross for at datamaterialet i denne studien ikke tar utgangspunkt i elevbesvarelsene og elevenes læringsutbytte, er det dog interessant å undre seg over hvilke fordeler og ulemper de seks ukene med fjernundervisning hadde for de aller minste elevene sosialt og faglig. Slik det ble påpekt i forrige forskningsspørsmål varierte lærernes praksis avhengig av deres digitale kompetanse, begrensningene i situasjonen og forutsetningene i elevgruppen.

Funnene i denne studien behandler den tidlige lese- og skriveopplæringen som to prosesser som går hånd i hånd ved at det både legges opp til lesing og skriving i læringsaktivitetene. Læringsaktivitetene i lesing legger primært opp til avkoding av ord og setninger, samt forståelse av det leste. Læringsaktivitetene i skriving legger opp til skriving på tastatur, av enkle og korte setninger, med fokus på det å formidle tanker, fremfor rettskriving. Læringsaktivitetene legger også opp til utvikling av kontekstuelle begreper. Materialet viser også et eksempel på hvordan leken kan bli opprettholdt i digitale omgivelser og hvordan læreren kan ta del i leken digitalt, til tross for begrensningene i fjernundervisningen. På bakgrunn av de fire læringsaktivitetene i denne studien er det ikke mulig å trekke noe konklusjon om hvorvidt den første lese- og skriveopplæringen oppfyller kravene til en helhetlig lese- og skriveopplæring i faget norsk under fjernundervisningen.

Foreldrenes innsats var også helt avgjørende, spesielt for de aller minste. I og med at tiden med fjernundervisning for min del var et samarbeid mellom hjemmet og skolen i enda større grad og på en annen måte enn hva jeg var vant med, tenker jeg stadig over hvordan min kompetanse i situasjonen og hjemmeforholdene til elevene påvirket elevenes læring og

læringsutbytte i situasjonen, sammenlignet med det analoge klasserommet i forholdsvis «normale» tider. Det hadde vært svært interessant å lære mer om hvordan eller om tiden med fjernundervisning har endret skole-hjem samarbeidet og hvilken innsikt vi kan trekke fra perioden i forståelsen om et godt skole-hjem samarbeid i digitale undervisningssituasjoner.

Det metodiske valget i denne studien har vært en casestudie av meg selv med utgangspunkt i fire ulike læringsaktiviteter som jeg selv utviklet og didaktiske refleksjoner rund dem. Min erfaring fra fjernundervisningen og min unike tilgang til forskningsfeltet har gitt meg tilgang til autentiske data som ikke nødvendigvis kan gjenskapes i andre kontekstuelle forhold, da den kontekstuelle situasjonen er det som gjør datamaterialet i denne studien så unik. I og med at min praksis utgjør datamaterialet i denne studien, er også jeg-stemmen relativt høyere sammenlignet med om jeg hadde valgt å ta utgangspunkt i andre lærere i samme situasjon. Til tross for at jeg ved studiet av andre læreres erfaring med fjernundervisningen muligens hadde kommet frem til mange av de samme utfordringene som denne studien tar for seg, mener jeg samtidig at resultatene ville ha variert i takt med de ulike måtene fjernundervisningen ble praktisert av lærerne. Jeg tror ved å løfte blikket til å inkludere flere læreres praksis i perioden med nedstenging, hadde jeg i større grad klart å avdekke de ulike måtene begynneropplæringen ble praktisert i fjernundervisningen.

5.5 Konklusjon

Hovedmålet med denne studien har vært å utforske hvordan fjernundervisningen i en nødsituasjon ble praktisert i begynneropplæringen, der søkelyset er rettet mot de tre første ukene av skolenedstengingen, i starten av pandemien. Jeg har med andre ord ønsket å se nærmere på hvilke begrensninger og muligheter tiden med fjernundervisning i en nødsituasjon skapte i utøvelsen av en begynnervennlig opplæringspraksis, for å kunne trekke mulige konklusjoner i besvarelsen av problemstillingen:

Hvordan ble fjernundervisning i en nødsituasjon praktisert i begynneropplæringen under de tre nedstengte ukene i begynnelsen av pandemien?

Funnene i denne studien peker i retningen av at rammene i fjernundervisningen gjorde det betydelig utfordrende å tilby begynneropplæring til de aller minste elevene. Funnene trekker frem lærerens digitale kompetanse, begrensningene i læringsplattformen Showbie, elevenes digitale ferdigheter og den typiske begynner eleven å være sentrale aspekter som påvirket hvordan det var å praktisere begynneropplæring i perioden med fjernundervisning. Studien gir

innblikk i hvordan én lærer på 1.trinn valgte å løse fjernundervisningen i en nødsituasjon, og hennes innsats med å opprettholde en begynnervennlig praksis. Perioden krevde nødløsninger og utvikling av nødkompetanse, i innsatsen om å «holde hjulene i gang» til tiden var inne for å gå tilbake til det analoge klasserommet.

5.6 Avsluttende ord

I situasjonen med fjernundervisningen var jeg en nyutdannet lærer, noe som for min del betydde en relativt liten utviklet pedagogisk verktøykasse i møte med begynneropplæringselevne. Naturligvis spilte min pedagogiske kompetanse en rolle i møte med situasjonen, på samme nivå som min digitale kompetanse gjorde. Det er ikke urimelig å anta at man med en større pedagogisk verktøykasse også er bedre rustet til å møte en eller flere uforutsigbare situasjoner i møte med lærerjobben. I forholdsvis «normale» tilstander, der man kan være på jobb, har man naturligvis kolleger med mer erfaring og ledelsen å spille på, noe man ikke hadde på samme måte i situasjonen med fjernundervisning. Datamaterialet i denne studien tar ikke for seg hvordan jeg som nyutdannede lærere ble fulgt opp i en slik situasjon, eller hvilken betydning tiden med hjemmeskole har hatt for min profesjonsutvikling. Hvilken betydning har mindre oppfølging og veiledning fra ledelsen perioden med fjernundervisning? Og hva har mindre kontakt med kolleger betydd for nyutdannede lærere i tiden med fjernundervisning?

I ettertid har jeg også reflektert over hvordan jeg kunne ha utnyttet de ulike funksjonene i Showbie på en annen måte, for å dekke daværende utfordringer. Jeg kunne spilt av stemmen min i tillegg til å legge ut oppleggene, da det muligens hadde bidratt til mindre voksenstøtte og mer avlastning av foreldre. Jeg kunne også ha benyttet meg av videoopptak der jeg introduserte dagene og gjennomgikk hva elevene skulle utføre av læringsaktiviteter. I tillegg kunne jeg ved hjelp av den måten også snakke mer, i stedet for å holde det kort og konkret for at elevene ikke skal bli forvirret av mye tekst. En slik tilnærming hadde dog vært ekstremt tidkrevende da jeg både måtte ha spilt inn og redigert. Jeg burde også lære elevene hvordan de kunne kommunisere med meg ved hjelp av talefunksjonen på Showbie. Dermed hadde jeg i større grad kunne ha beholdt kontakten med elevene og muligens også vært mer tilgjengelig for dem i perioden med fjernundervisning, sammenlignet med hva jeg var. Til tross for flere måter læringsplattformen kunne ha blitt brukt, hadde det likevel ikke løst utfordringen med asynkron undervisning. Likevel strakk ikke tankene til mens jeg stod i det, fordi energien i større grad ble brukt til å holde det hele i gang, fremfor å identifisere lignende løsninger i situasjonen.

Jeg har i denne studien tatt utgangspunkt i fire ulike læringsaktiviteter fra fire ulike dager i løpet av de tre første ukene med fjernundervisning. Dette fordi de første tre ukene i større grad var påvirket av krisestemning og opplevelse av nødsituasjon på landsbasis, sammenlignet med de tre ukene etter påskeferien da de aller fleste hadde rukket å lande litt i den nye tilværelsen og akseptert den midlertidige situasjonen. Jeg opplevde mye større selvtillit som digital lærer etter påskeferien, sammenlignet med tiden før påskeferien eksempelvis. Jeg endret også på en del av den digitale praksisen min, opplevde at elevene hadde forhøyet digital kompetanse til å få mer digitalt utfordrende læringsaktiviteter, og varierte typer læringsaktiviteter i større grad. Situasjonen var fortsatt ikke optimal, men likevel innholdsrik til tross for begrensningene. Derfor synes jeg det er interessant å undre over hvordan denne oppgaven hadde sett annerledes ut dersom jeg hadde valgt å ta med de tre ukene etter påskeferien i datagrunnlaget mitt. Jeg synes også det er spennende å tenke på om valg av noen helt andre opplegg kanskje kunne ha fått frem andre aspekter ved den komplekse situasjonen enn hva de fire læringsaktivitetene har fått frem i denne studien.

Denne studien gir innblikk i én lærers erfaring med å praktisere en begynnervennlig praksis på 1.trinn i en krisesituasjon. Til tross for at det virker som om samfunnsinstitusjonene ikke lenger er truet av coronaviruset på samme måte som i mars 2020, har vi likevel mye å lære fra erfaringene som ble gjort i løpet av ukene med nedstengning. Det er heller ingen garanti for at vi aldri kommer til å være nødt til å drive fjernundervisning igjen. Dermed er det viktig å bringe erfaringene frem og invitere hverandre til å reflektere over ettervirkningene av pandemien, mulighetene som ble identifisert og ting vi ønsker å gjøre annerledes. Forhåpentligvis bidrar den rike erfaringen med bratt læringskurve for alle involverte til rike refleksjoner og dialoger rundt de mange aspektene ved lærerprofesjonen, og rustet oss ytterligere til å kunne stå i en ny runde med fjernundervisning i en nødsituasjon. Denne studien er en case-studie av én lærers erfaring med å undervise i begynneropplæring i løpet av de tre første ukene med fjernundervisning og utgjør kun ett perspektiv i forståelsen om

og tiden med skolestengning, og det gjenstår fortsatt utallige perspektiver som trenger å avdekkes i kunnskapen om hva skole-Norge ble utsatt for og hva vi kan lære fra en slik krisesituasjon på landsbasis.

6.0 Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier*. (2.utg.). Fagbokforlaget
- Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. Jansson, B. K. & Traavik, H. (red.) *Norsk bok 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 53-81). Universitetsforlaget
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H.D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. Becher, A.A, Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.) *Lek i begynneropplæringer*. (s. 15-26). Universitetsforlaget
- Becher, A. A. & Høyland. (2019). Muligheter for lek og lekende tilnærminger i nye undervisningsarealer. Becher, A.A, Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.) *Lek i begynneropplæringer*. (s. 71-92). Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. & Dallan, C. P. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? Andersson-Bakken, E. & Dallan, C. P. (red.). *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 21-43). Universitetsforlaget
- Bjerke, Ch. & Johansen, R. (2021). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Broström, S. (2019). Leg i 1.klasse. Becher, A. A., Bjørnstad, E. og Hogsnes, H. D. (red.) *Lek i begynneropplæringen, lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s.43-56). Universitetsforlaget
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse- om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læring*, 2, s. 3-11.
https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar_braaten.pdf
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dalland, C.P. & Klette, K. (2014). Work-plan heroes: Student strategies in lower-secondary Norwegian classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (4), s.400–423. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.739200>
- Dalland, C.P., Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Roe, A. (2022). Hjemmeskole under korona: Individuelle oppgaver og høye krav til selvregulert læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106 (4), s. 316-330. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.4>
- Drugli, M.B. (2017). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS
- Fjørtoft, S.O. (2020). *Nær og fjern, lærernes erfaring med digital hjemmeskole våren 2020*. (2020:00805 Nær og Fjern). SINTEF Digital avd. Teknologiledelse.
<https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2676094/Fj%25C3%25B8rtoft%2b-%2bN%25C3%25A6r%2bog%2bfjern%2b-%2btil%2bpublisering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Florian, L. & Beaton, M. (2018) Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child, *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), s. 870-884,
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Frost, J. (Red.). (2009). *Språk- og leseveiledning i teori og praksis*. Cappelen Damm AS
- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway, D. M. (2020). “We always make it work”: Teachers’ Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), s. 239-250. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>
- Grenness, T. (2014). *Hvordan kan du vite om noe er sant?* Cappelen Forlag AS

- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder* (2. utg.). Cappelen Akademisk.
- Hagtvet, B., Lyster, S.-A., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A., Hjetland, H. & Engervik, L. I. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter. En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 1, s. 34-49
- Haug, P. (2020) Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment, *Education 3-13*, 48 (3), s. 303-315.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive: begynneropplæring i norsk* (3.utg.) Universitetsforlaget AS
- Helle, L. (2017). *Å tenkte didaktisk*. Vigmostad & Bjørke AS
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, 27. mars). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Håland, A., Hoem, T., Mactigue, E. M. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, s.64-74.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden- innføring i generell didaktikk* (5. utg.) Universitetsforlaget AS
- Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann- Studentaktive, tverrfaglige og leikande læringsformer i lærerutdanninga. Becher, A.A, Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.) *Lek i begynneropplæringer*. (s. 143-156). Universitetsforlaget
- Johansen, R. & Bjerke, Ch. (2020). *Førsteklassens skriving*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Keeffe, Ch. O. & McNally, S. (2020). Uncharted territory': teachers' perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal* 29
(1) DOI: [10.1080/1350293X.2021.1872668](https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872668)
- Kleven, T. A. & Hjordemaal F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kongsgården, P. & Krumsvik, R. J. (2019). Lærerens didaktiske valg i et teknologirikt læringsmiljø. *Nordic studies in education*, (2), 142-163. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Framtid, fornyelse, digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæring 2017- 2021*. Strategi.
https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_fr_amtid_fornyelse_digitalisering_nettpdf
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGcTyEqm.pdf>
- Lillebo, M.S. og Solum-Sjaavaag, J. A. (2021). *Learning from covid-19 emergency remote teaching, a case study to compare pupil and teacher experiences* [Masteravhandling, Norwegian University of Science and Technology]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2787103>
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen – og motivasjon for læring. Becher, A. A., Bjørnstad, E. og Hogsnes, H. D. (red.) *Lek i begynneropplæringen, lekende tilnærming til skole og SFO*. (s. 57-70). Universitetsforlaget

- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative metoder i medisinsk og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- McCarthy, A. (2021, 16. Mars). *Assessment i remote learning environment: What have we learned?* National Association for Able Children in Education. <https://www.nace.co.uk/blogpost/1761881/367399/Assessment-in-a-remote-learning-environment-what-have-we-learned>
- Myyry L., Kallunki V., Katajavuori N., Repo S., Tuononen T., Anttila H., Kinnunen P., Haarala-Muhonen A and Pyörälä E. (2022). COVID-19 Accelerating Academic Teachers' Digital Competence in Distance Teaching. *Frontiers in Education, volume 7*, 770094. doi: 10.3389/feduc.2022.770094
- National Research Council 1998. Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/6023>.
- OECD (2020), Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)* <https://doi.org/10.1787/c4ecba6c-en>
- OECD- The Organization for Economic Cooperation and Development (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæring i første klasse. Palm, K. & Michaelsen, E. (red.) *Den viktige begynneropplæringen*. (s.115-137). Universitetsforlaget
- Palm, K., Becker, A.A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. Palm, K. & Michaelsen, E. (red.) *Den viktige begynneropplæringen*. (s. 13-31). Universitetsforlaget
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvalitativ metode. Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (red.) *Å forske på egen praksis*. (s. 59-78). Fagbokforlaget
- Sandvik, M. (2018). Ipad i den første lese- og skriveopplæringen. Palm, K. & Michaelsen, E. (red.) *Den viktige begynneropplæringen*. (s. 91-113). Universitetsforlaget
- Sandvik, M. (2021). *Språkarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm AS
- Scully, P. & Roberts, H. (2002). Phonics, Expository Writing, and Reading Aloud: Playful Literacy in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal, 30* (2). s. 93-99. <https://doi.org/10.1023/A:1021297001501>
- Shamir-Imbal, T. & Blau, I. (2021). Facilitating Emergency Remote K-12 Teaching in Computing-Enhanced Virtual Learning Environments During COVID-19 Pandemic - Blessing or Curse?. *Journal of Educational Computing Research 59* (7). s. 1243-1271. <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>
- Spurkland, S. & Blikstad-Balas. M. (2016). Digitalisering av skolen: de største utfordringene. *Bedre skole, 2/2016*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/digitalisering-av-skolen-de-storste-utfordringene/>
- Statelig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 29. oktober). *Pedagogisk bruk av appen*. Statped.no. <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/book-creator---temaside/pedagogisk-bruk-av-appen/hvorfor-bruke-book-creator/>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis blant fuskehester og puggelapper*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Strandberg, L. (2015). *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen*. Cappelen Damm AS
- Svanes, I. K., Andersson-Bakken, E. & Bjørkvold, T. (2022). Hjemmeskole på barnetrinnet under covid-19-pandemien. Norske elevers og læreres beskrivelser av et endret

- praksisfellesskap. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16[2], 1–21.
<https://doi.org/10.23865/up.v16.3260>
- Ulland, G., Palm, K. & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæring: lesing. Jansson, B. K. & Traavik, H. (red.) *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s.112-134). Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir-7-2010*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 01.august). *Kompetansemål og vurdering*. Udir.no. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 20. september). *De yngste barna i skolen*. Udir.no. Hentet: 28.09.2022 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/de-yngste-barna-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Eksempler på god praksis i pedagogisk bruk av IKT i skolen*. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/rapport_udir_pedagogisk-bruk-av-ikt_ferdig.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK)*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning- en oversikt. Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (red.) *Å forske på egen praksis*. (s. 17-35). Fagbokforlaget
- Valstad, I. (2019). Deling av digital kompetanse i et lærerkollegium. I Lekang, T. & Olsen, M. H. (red.). *Teknologi og læringsmiljø*. (s. 70-86). Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. Palm, K. & Michaelsen, E. (red.) *Den viktige begynneropplæringen*. (s. 33-55). Universitetsforlaget
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1), (Art. 4, 20 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1023>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications, desing and method*. (6.utg.) Sage Puplications
- Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning practice. Becher, A.A, Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (red.) *Lek i begynneropplæring*. (s. 125-142). Universitetsforlaget
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok for skriftopplæring*. Fagboksforlaget Vigmostad & Bjørke AS

7.0 Vedlegg

I dag skal dere få jobbe i Zeppelin 1a og 1b.

- Først skal dere gjøre minst 2 (og maks 5) bokstavsider i Zeppelinbøkene.

Bokstavsiden har oppgaver om bokstaver og forming av bokstaver. Dere velger selv hvilke sider dere vil gjøre (noen har gjort veldig mange på skolen).

- Deretter skal dere ta bilde av de sidene dere har gjort, og legge bildene inn her til oss (se på videoen «last opp bilder på showbie»).

- Til slutt velger du en av bokstavene du har jobbet med, ser videoen om hvordan man kan tegne den bokstaven (se link), og tegner den bokstaven. Legg gjerne ut et bilde av tegningen din her.

61/10 oppgaver er aktive. Få mer med Showbie Pro!



1. Last ned «min bok om penger» i book creator. Hvis du ikke husker hvordan det gjøres, se på videoen «last ned til book creator». Når du har lastet ned, gjør du boken i book creator.

2. Gå inn på <https://bjornemann.github.io> og forklar ordene til en i familien. Bytt på hvem som forklarer. For hver gang du får til å gjette ordet, hopper du 5 ganger.

3. Ta opp stemmen din her mens du forteller oss 5 ting du har lyst til å gjøre de neste dagene.

4. Ring eller facetime en du er glad i. Bestemor/bestefar/tante/onkel/fetter/kusine eller en venn og snakk om hvordan de har det.

5. Velg to aktiviteter fra arket «aktivitetsbingo». Sett kryss over aktivitetene du velger.

6. Les 15 minutter i Aftenposten Junior.



1. Gjør boken «leseoppdrag» ved å laste den ned til book creator. Når du har gjort ferdig boken, last den opp her på showbie.

2. Gå inn på https://digital.gan.aschehoug.no/bokbussen/?fbclid=IwAR1cocQ3NhvcLLjJuaL10F--XrHq6yPRrgm_ZCr1_i4AkrDzML5BtiQuRc Følg stegene på siden og velg deg en bok som du leser 5 ganger.

3. Skriv 3 setninger inne på «Skoleskrift» om hva boken handlet om.

4. Last opp det du har skrevet i skoleskrift, på showbie. Se på videoen med navnet «laste opp fra skoleskrift til showbie».

5. Valgfritt: Lag din egen plastelina med meg. Se på videoen «hvordan å lage plastelina». Del gjerne ett eller flere bilder av resultatet.

61/10 oppgaver er aktive. Få mer med Showbie Pro!



1. Ta frem en bok med linjer, en blyant og et viskelær. Gå inn på <https://kaleido1-4.cappelendamm.no/kaleido/seksjon.html?tid=1873023>

Trykk deg inn på hver bokstav og øv på å skrive bokstavene riktig. Du skal skrive alle bokstavene fra A til Å, så pent som du klarer. Følg godt med hvor på arket blyanten skal være når du skriver bokstavene. Hver bokstav skal skrives 3 ganger. Eksempel:

A - A A A
a - a a a

Dere skriver for hånd. Send bilde av det du har gjort til oss.

2. Gjør 3 valgfrie sider i Radius 1B. Send bilde av de sidene du velger.

Valgfritt : Fredagstrim- Dette er en danseutfordring til alle i husstanden, så få gjerne med søsken og foreldre. Se på videoen med instruksjoner først, deretter videoen med navnet «danseutfordring». Jeg utfordringen! Søk opp «oh na allenge» på youtube for sang
Lykke til 🍀🍀🍀🍀

Hei alle sammen.

Velkommen til en ny uke med hjemmeskole.

Nå savner vi dere veldig mye.

Håper dere har det fint.

Dagens oppgaver:

1. Ta et taleopptak av deg selv, der du forteller om 5 ting du har gjort denne helgen. Legg opptaket her til oss.

2. Ta et taleopptak av deg selv, der du forteller om 5 ting du har lyst til å gjøre denne uka. Legg opptaket her til oss.

3. Gjør minst 2 og maks 5 bokstavsider i Zeppelinbøkene. Ta bilde av sidene du har gjort og legg de ut her.

4. BILDEKONKURRANSE.

I dag starter vi en bildekonkurranse. Dere skal ta bilde av ting som starter med bestemte bokstaver i alfabetet.

I dag skal dere ta bilder av ting som starter med bokstavene A, B, C, D og E.

Oppgaver er aktive. **Med Showbie Pro!** Ta et bilde av noe som begynner med alle disse bokstavene og skriv hva du har tatt bilde av. Send bildet mitt under.

BILDEKONKURRANSE

Dere skal ta bilde av ting som starter med bestemte bokstaver i alfabetet.

I dag skal dere ta bilder av ting som starter med bokstavene F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P og Q.

Ta et bilde av noe som begynner med alle disse bokstavene og skriv hva du har tatt bilde av.

Gjør minst 3 og maks 5 sider i Radiusbøkene dine. Ta bilde av det du har gjort og vis det til oss her.

Les minst 20 minutter i Aftenposten Junior.

(Husk at man kan spre de 20 minuttene ut over hele dagen)



1. Last ned «boken om meg» til book creator. Gjør boken og last den opp igjen til Showbie. Hvis du har glemt hvordan man laster ned til book creator, se på videoen med navnet «last ned til book creator».

2. Gå inn på videoen med navnet «Førstemann...». Se på videoen og gjør det du får beskjed om. Skriv her hvor lang tid du bruker totalt 🕒.

Her er listen med alt du skal hente:

- tannkrem
- tannbørste
- pute
- penn eller blyant
- klut
- saks
- drikkeflaske
- bok
- såpe



1. Se på videoen i mappen «Showbie-tips 📌» med navnet «Laste ned til book creator».

2. Gjør boken.

3. Ta et taleopptak der du forteller 5 ting du har gjort de siste dagene.

4. Gjør to valgfrie sider i Radius 1A.

5. Velg to aktiviteter fra arket «aktivitetsbingo». Sett kryss over aktivitetene du velger.

6. Les 15 minutter i Aftenposten junior.



Boken om meg

51/10 oppgaver er aktive. **Få mer med Showbie Pro!**



Bokstavs-boka A - J



Aktivitetsbingo



Aftenposten Junior

FILM OG GRUPPEDISKUSJON

Siden det er siste dagen før påskeferien i dag hadde vi egentlig tenkt å se en film sammen med dere og kose oss skikkelig. Dessverre så er alle hjemme hos seg selv, så film sammen blir vanskelig. Derfor har Aydin og jeg tenkt at vi tar filmavslutning hver for oss. Du skal se den filmen du ønsker å se, også legger du ut bilder av hva du ser på til alle andre i klassen (hvis du ønsker det). Vi skal nemlig ha gruppediskusjon med hele klassen sammen.

I dag mellom kl. 11 og 13 åpner vi gruppediskusjonen i rommet vårt her i Showbie. Det betyr at alle i klassen kan snakke med hverandre og legge ut bilder og videoer. For å få til det må alle huske på at vi bare skriver hyggelige ting til hverandre. Det er kjempeviktig. Det er også viktig at vi ikke bruker emoji'er, men heller bruker ord. Da er det lettere å forstå hverandre. Husk også på å legge ut bilder og videoer av dere som er godkjent det.

Engaver er aktive.
Med Showbie Pro!

Til slutt minner jeg dere på at alle barn, foreldre og lærere i klassen kan se og høre det dere legger ut.

Vi gleder oss til å prate med dere.
Snurr film!



Fysisk aktivitet: <https://m.youtube.com/watch?v=U3wwj85NqL8>



1. Les teksten 5 ganger.
2. Se på videon som heter «taleopptak i et dokument» inne i mappen «Showbie-tips».
3. Ta opp stemmen din mens du leser teksten.
4. Fortell en i familien om hva du har lest.
5. Vis mamma og pappa alle videoene i mappen «Showbie-tips».
6. Gjør 2 valgfrie sider i Radius 1A.



Mie maler