

INGVILL RASMUSSEN, ULRIKKE RINDAL OG ANDREAS LUND. UNIVERSITETET I OSLO

Læringsressurser og arbeidsformer i engelsk: ungdomsskoleelevers arbeid med sjangeren fantasy

En casestudie i prosjektet ARK&APP, engelsk, 8. klasse

INGVILL RASMUSSEN, ULRIKKE RINDAL OG ANDREAS LUND. UNIVERSITETET I OSLO

20.12.2013



UiO : Universitetet i Oslo

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
1. Innledning	6
1.1 Beskrivelse av casen	7
1.2 Kompetansemål og undervisningsforløp	9
2. Læremidler og arbeidsformer	10
2.1 Læremidler i bruk i engelsk – kunnskapsstatus	10
2.1.1 Klasseromsforskning og språkundervisning	10
2.1.2 Digitale læremidler i engelsk	13
2.2 Kunnskapsstatus og utgangspunkt.....	14
2.2.1 Kommunikativ kompetanse i engelsk.....	14
3. Feltarbeid, data og metode	15
3.1 Data og beskrivelse av feltarbeid	15
3.1.1 Beskrivelse av casen	15
3.1.2 Beskrivelse av data	16
3.2 Analyser av data	16
4. Resultater	18
4.1 Læremidlers og arbeidsformers funksjon i sosial interaksjon	19
4.1.1 Muntlige presentasjoner	21
4.1.2 Helklasseundervisning	25
4.1.3 Individuelt arbeid og gruppearbeid	29
4.2 Deltagelse, engasjement og læring.....	32
5. Drøfting av funn.....	35
Referanser	41
Vedlegg 1	48
Vedlegg 2	58
Vedlegg 2a: Pre/post-test skår – Case 1, engelsk.....	58
Vedlegg 2b: Vurderingskriterier	60
Vedlegg 2c: Månedspan	62

Sammendrag

I forskningsprosjektet *ARK&APP* (2013–2015) blir det gjennomført to kvantitative og 12 kvalitative casestudier. Lærerens valg og bruk av læremidler og læringsressurser, samt elevenes valg av læringsressurser er sentralt i prosjektet *ARK&APP*. Caserapportene studerer spesielt hvordan læremidler og læringsressurser benyttes i avgrensede undervisningsforløp, ved å legge vekt på den funksjonen de har i interaksjonen mellom lærer og elev, og hvordan de skaper engasjement og læring hos elevene.

Denne rapporten handler om bruken av læremidler i engelsk i et avgrenset undervisningsopplegg på ungdomsskolen (8. trinn). To klasser ble observert i fem uker våren 2013. Hovedtema i begge klassene var sjangeren fantasy, og elevene skulle i perioden skrive en egen fantasy-historie. Elevene skulle også holde en muntlig presentasjon av hver sin skjønnlitterære bok. Disse hovedaktivitetene – muntlig presentasjon og et skriftlig arbeid – reflekterer to av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (LK06): å kunne uttrykke seg muntlig og å kunne uttrykke seg skriftlig.

Analysene viser at læreboka og lærernes egenutviklede læringsressurser (kopierte ark) var de viktigste læremidlene i dette undervisningsforløpet. De kopierte arkene ga elevene eksempelvis vurderingskriterier og guider for arbeidsprosesser. Arkene fungerte som supplement til læreboka og som strukturerende elementer i undervisningen og arbeidsformene. Våre funn viser at læreboka er sentral, men at den ikke lenger har den samme styrende funksjon som beskrevet i tidligere studier; snarere har læreboka status som et utgangspunkt for videre utvikling av oppgaver og aktiviteter.

Digitale læringsressurser blir brukt i liten grad. PC benyttes kun av elevene når de fører inn fantasy-historien som de tidligere har skrevet for hånd. Lærerne benytter PowerPoint-presentasjoner til faglige introduksjoner for hele klassen. Elevene og lærerne er ikke eksponert for mer åpne og interaktive læringsmiljø i denne undervisningsperioden.

Vårt materiale ser ut til å bekrefte at interaksjonene i klasserommet er endret i den forstand at læreren ikke lenger snakker så lenge og så mye av gangen. Undervisningen vi har observert, ledes av lærere som sikrer arbeidsro og sørger for at elevene arbeider med oppgavene de er satt til å løse. Individuelt arbeid er den mest brukte arbeidsformen og det skiftes ofte mellom

aktiviteter. Elevene er godt forberedt, deltar aktivt i timene og det faglige nivået kan karakteriseres som høyt. Samtidig viser våre analyser at naturlig bruk av språk, slik som i elevsamarbeid, er mindre vektlagt. Dette medfører at elevene, relativt sett, ikke snakker så mye engelsk i timene.

The fantasy genre and literature in lower secondary school – summary.

Two quantitative surveys and 12 qualitative case studies will be conducted in four different subjects in the research project ARK&APP (2013–2015). The present study is the first of three case studies in one of the subjects; English. Three research questions guide this case study:

- How are educational resources used in teaching practices?
- How do various educational resources function in interactions between students and teachers?
- How do educational resources foster engagement and learning among students?

Two classes were observed by using systematic observations, field notes, video data, and pictures for five weeks in the spring 2013. The main topic for the educational unit in both classes was the fantasy genre, and the pupil's coursework was to write their own fantasy story. In addition, they were to make oral presentations of a self-selected English novel. The main activities—oral presentations and written work—reflected two of the basic skills (*grunnleggende ferdigheter*) in the Norwegian curriculum “Knowledge Promotion” (Kunnskapsløftet, LK06).

The analysis shows that the textbook and teachers' self-developed learning resources (handouts) were the main teaching resources in this educational unit. Several handouts were used during the time we observed, for example one contained a step-by-step guide on how to write a story in the fantasy genre and another contained evaluation criteria for the students' oral presentations. These served as supplements to the textbook and as structuring resources for the students' learning. Our analysis shows that the textbook still holds a central position as a learning resource. The textbook's central position is also highlighted in a number of earlier studies of Norwegian classrooms and those of other countries (Backmann, Haug & Myklebust, 2010; Klette, 2003; Alexander, 2000). While the textbook is still central, we also see that this resource does not have the same prescriptive and instructional function as described in previous studies; the textbook seems to be the point of departure for teachers' further development of tasks and activities.

We observed that teachers' handouts had a prominent place in the classroom. While the textbook is a text created by external authors, these handouts show the teachers' own ideas, intentions and design of their classroom activities. As such, our study demonstrates how teachers are increasingly the "designers" of classroom activities and resources (Hauge, Lund & Vestøl, 2007, Lund & Hauge, 2011; Kress et al., 2005). Furthermore, our material seems to confirm that interactions in the classroom have changed in the sense that the teacher is no longer talking extensively before handing over the work to the students. We also observed that the teacher allowed more student initiatives than previous studies of initiation-response-feedback/evaluation (IRF/IRE) sequences show. Despite changes in the teacher's role, the classroom activities that dominated were traditional: teacher-led classroom dialogue, individual work and pre-prepared oral presentations.. Peer interactions only accounted for 12 minutes out of 720 observed minutes. Digital learning resources were used only to a small degree, e.g. students only used a PC to type up their fictional story (drafted by hand), and teachers' use of digital resources were limited to PowerPoint to introduce new topics to the students. As such, this study may indirectly demonstrate that schools adapted to existing practices find it challenging to include new digital resources as part of their educational units.

1. Innledning

I forskningsprosjektet *ARK&APP* (2013–2015) blir det gjennomført to kvantitative og 12 kvalitative studier, såkalte casestudier. De kvantitative studiene er to nasjonale spørreundersøkelser, en våren 2013 og en våren 2014. Disse undersøker skoleeieres og skolelederes forhold til læremidler i grunnopplæringen, og hvordan lærere velger og bruker læremidler i sin planlegging, gjennomføring av undervisning samt vurderingsarbeid. Funnene fra disse spørreundersøkelsene blir presentert i egne kapitler i NIFU-rapporten Spørsmål til Skole-Norge 2013 og 2014, samt i tre synteserapporter til slutt i prosjektet (2015/16). Hver enkelt casestudie er en såkalt dybdestudie, og analyserer sammenhengen mellom arbeidsmåter og bruken av læremidler i fire fag: samfunnsfag, engelsk, matematikk og naturfag. Resultatene fra disse caserapportene og de to nasjonale spørreundersøkelsene vil samlet bli drøftet i de tre synteserapportene. Samlet vil disse endelige rapportene svare på prosjektets fem problemstillinger. Hver caserapport eller delrapport underveis i prosjektet gir derfor ikke fullgode svar på samtlige problemstillinger i prosjektet.

Rapporten som her foreligger, beskriver den første av tre caser i engelsk, og ble gjennomført som den andre av i alt 12 caser i prosjektet *ARK&APP*. Casen er gjennomført våren 2013 i to ungdomsskoleklasser på 8. trinn. Tre hovedspørsmål er grunnleggende for analysen i rapporten:

- Hvordan benyttes læremidlene i undervisningsopplegget?
- Hvilken funksjon har bruken av læremidlene i interaksjonen mellom lærer og elever?
- Hvordan bidrar bruk av læremidlene til engasjement og læring hos elever?

Rapporten gir først en kort beskrivelse av casen som er gjennomført og de spesifikke kompetansemålene som den bygger på. I andre del gis det en kunnskapsstatus for det aktuelle faget, og deretter en oversikt over den forskning som belyser den spesifikke bruken av læremidler og arbeidsmåter som er brukt i casen. Tredje del redegjør for datainnsamling og metoder samt analytiske strategier i case-arbeidet.¹ Fjerde del av rapporten er hoveddelen og presenterer funnene, idet vi ser på hvordan læremidler blir brukt i undervisningen og i

¹ En definisjon av læremidler, teoretisk utgangspunkt, og analytiske strategier for rapporten finnes i Vedlegg 1.

interaksjonen mellom læreren og elevene og mellom elevene. Den siste delen viser hvordan de ulike læremidlene bidrar til deltagelse, engasjement og læring hos elevene. Rapporten avsluttes med en kort diskusjon av grunnleggende ferdigheter og en oppsummering av bidraget til denne casen innenfor hele prosjektet *ARK&APP*.

1.1 Beskrivelse av casen

«Det engelske språket er i bruk overalt. I møte med mennesker fra andre land, hjemme eller på reiser, kommer vi ikke langt uten engelsk»

Dette er de to første setningene i *Læreplan i engelsk* (KD, 2006), under formål for faget.² Setningene beskriver engelsk som et internasjonalt kommunikasjonsspråk, et globalt verdensspråk som binder sammen mennesker, nasjoner og samfunn. Videre i læreplanen står det: «Når vi skal lete etter informasjon ut fra våre egne interesser eller i faglig sammenheng, skjer dette ofte på engelsk. I tillegg brukes det stadig mer engelsk i utdanning og arbeidsliv, i Norge så vel som utlandet.» Og senere: «Engelskfaget er både et redskapsfag og et dannelsesfag. Det skal gi mulighet til å delta i kommunikasjon som er knyttet til personlige, sosiale, litterære og tverrfaglige emner.»

I læreplanen presenteres dermed engelsk som nødvendig kompetanse for å arbeide og leve i Norge, for å kommunisere med mennesker overalt i verden som har engelsk enten som første-, andre- eller fremmedspråk, og for å ha muligheten til å studere og arbeide i engelskspråklige miljøer (KD, 2006; Rindal, 2013). I tillegg understrekes dannelsesaspektet: når engelsk knyttes til både personlig og sosial utvikling, innebærer det også å forstå og «lese verden» gjennom det engelske språket. Disse formålene krever et sett med språkferdigheter som går utover kjennskap til lingvistiske former: Det blir viktig å kunne kommunisere i ulike kontekster, med mennesker med ulik bakgrunn, om ulike emner og med ulike hensikter, og det blir viktig å kunne tilpasse språket etter slike variabler. Følgelig må elever og lærere

² I Læreplan for engelsk gjeldende fra 01.08.2013 er åpningsformuleringene som følger: «Engelsk er et verdensspråk. I møte med mennesker fra andre land, hjemme eller på reiser, har vi ofte bruk for engelsk.» Selv om disse formuleringene er noe mindre bastante, peker de mot den samme viktige rollen både språket og skolefaget spiller i dag. Da vår undersøkelse ble gjennomført, var formuleringene fra 2006 fortsatt gjeldende, og det er denne versjonen som er referanserammen i denne delen av foreliggende rapport.

kunne gjøre seg nytte av en rekke tilgjengelige språkressurser, ikke minst digitale ressurser, som verdensspråket engelsk byr på (A. Lund, 2004).

Med engelsk som verdens fremste kommunikasjonsspråk og ledende språk innenfor globale områder som utdanning, forskning, næringsliv og turisme, er utvalget potensielle læringsressurser for engelskfaget enormt; det finnes en læringsressurs for hvert eneste læringsformål, hvis man vet hvor og hvordan man kan finne det, og hvordan man kan anvende det for økt læringsutbytte. Spennvidden er enorm, fra digitale ordbøker og oppslagsverk, gjennom et utall ulike representasjonsformer (tekst, lyd, animasjoner, multimodalitet) og til avatarer og «talkbots» man kan kommunisere med eller handle igjennom. Det åpner seg et mulighetsrom i engelskfaget, som utfordrer vår bevissthet om og kompetanse i å bruke læringsressurser produktivt. Dette er nøye knyttet til utviklingen av grunnleggende ferdigheter (LK06), og til ferdigheter som ofte omtales som «21st century skills»³ hos både elever og lærere (Gee & Hayes, 2011).

Samtidig viser studier av norske klasserom at læreboka fortsatt står svært sterkt (Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005). Studiene viser at læreboka hovedsakelig har to bruksområder: som støtte for lærernes kunnskapsformidling og som ramme for elevenes arbeid i faget. Når det gjelder kunnskapsformidling, så har boka ofte en viss kontrollfunksjon gjennom lærerstyrte samtaler og prøver (Knain, 2002). Dette ser også ut til å gjelde engelskfaget (Knudsen et al., 2011).

Det er med denne introduksjonens fagdidaktiske bakteppe at Case 1 i *ARK&APP* har fulgt et undervisningsopplegg over fem uker i to klasser på åttende trinn på en ungdomsskole i Oslo. Skolen ble rekruttert gjennom Universitetsskoleprosjektet til Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). To engelsklærere takket ja til vår forespørsel om å observere deres hverdagspraksis i en undervisningsperiode på fem uker hvor hovedtema var sjangeren fantasy. Elevene skulle i denne perioden både lære om sjangeren og skrive en egen fantasy-historie.

³ «21st Century Skills» omfatter bl.a. kreativitet, kritisk tenkning, samarbeidslæring, digital kompetanse og evne til å ta både personlig og sosialt ansvar. Se f.eks. en oversikt på <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>

Parallelt med læringsaktiviteter som var knyttet til dette hovedtemaet, holdt elevene en muntlig presentasjon av hver sin skjønnlitterære bok.

1.2 Kompetansemål og undervisningsforløp

Lærerne hadde utviklet sine egne læringsmål for perioden i en månedsplan, noe som var vanlig praksis ved skolen (Vedlegg 2c). Disse læringsmålene fulgte den tematiske oppdelingen i læreplan for engelsk i Kunnskapsløftet (LK06):

«Språklæring

Elevene skal:

- trene på å gi og motta og bruke respons som verktøy i skrivearbeidet (Fantasy story)

Kommunikasjon

Elevene skal:

- bygge opp et vokabular om fantasy temaer og aktivt bruke dette til å kommunisere om sjangeren
- formidle muntlig innhold i en bok med en del presisjon, flyt og sammenheng
- lære å bruke futurum

Kultur, samfunn og litteratur

Elevene skal:

- utvikle forståelse for fantasy som romansjanger, med spesielt fokus på karakterer, settinger og tematikk
- få innsikt i Fantasy som fenomen i kultur og samfunn» (Vedlegg 2c)

Hovedaktivitetene i arbeidsperioden – muntlige presentasjoner og et skriftlig arbeid – reflekterte to av de grunnleggende ferdighetene:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne uttrykke seg skriftlig

Lærerne og skolen brukte generelt i liten grad digitale læringsressurser. Både rektor og lærerne uttrykte i samtaler at deres praksis var «tradisjonell». Lærerne brukte også ord som «tradisjon» og «kvalitet» i omtale av egen undervisningspraksis. Valg av skole og lærere er gjort for å vise en utbredt hverdagspraksis uten innblanding fra forskere. Vi mener den praksisen vi finner, er uttrykk for en lang tradisjon med sterke institusjonelle føringer. Selv om mange forskningsprosjekter søker å belyse nye praksiser og hvordan innovative teknologier påvirker læring og undervisning, mener vi det i ett av flere caser også er viktig å

løfte fram det Selwyn (2010, s. 70) kaller «state-of-the-actual», og ikke bare «state of the art». Vi fulgte derfor et undervisningopplegg i sjangeren fantasy for å se hvilken funksjon ulike læremidler har i tilknytning til de arbeidsformene som ble brukt i denne engelskundervisningen. I tillegg ser vi ved hjelp av en pre- og posttest hva elevene har lært i løpet av undervisningsperioden.

2. Læremidler og arbeidsformer

I denne delen skal vi først i punkt 2.1 gi et kort omriss av fagets egenart, som bakgrunn for å løfte fram noen hovedtrekk ved bruk av læremidler i faget. I punkt 2.2 knytter vi bruk av læremidler til undervisningsformer og utfordringer i faget. Vi vil i denne casen spesielt peke på utfordringer knyttet til tema og til læremidler, både digitalt og på papir.

2.1 Læremidler i bruk i engelsk – kunnskapsstatus

2.1.1 Klasseromsforskning og språkundervisning

Norske og internasjonale studier har lenge vist relativt lite endring i forhold til de praksiser som dominerer klasserom verden over (Cuban, 1993; Alexander, 2000; Littleton & Mercer, 2013). Læreboka er fortsatt sentral for lærernes planlegging og gjennomføring av undervisningen (Backmann, 2005; Skjelbred og Aamotsbakken, 2008). Studier har vist at lærere ofte planlegger undervisningen med utgangspunkt i læreboka, og at kombinasjonen lærer, lærebok og prøver er tett forbundet ikke bare i Norge, men i klasserom verden over (Alexander, 2000; A. Lund, 2004; Haug, 2011).

Når det gjelder lærerens gjennomføring av undervisningen, viser forskning også her relativt lite endring (Cuban, 2001). Læreres klasseledelse er godt undersøkt og mye diskutert både i den nasjonale og i den internasjonale klasseromsforskningen (Cazden, 2001; Littleton & Mercer, 2013; Klette, 2003; Haug 2009). Også en rekke nasjonale rapporter skrevet på oppdrag fra utdanningsmyndigheter bekrefter denne tregheten i endring, eksempelvis i evalueringen av Kunnskapsløftet (Sivesind, 2013), i delrapporten «den gode timen» (Markussen & Seland, 2013) fra prosjektet «Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen», og i forarbeidet til stortingsmeldingen om lærerrollen og lærerutdanningen (Haug, 2011).

Et sentralt utgangspunkt for studier av og diskusjoner om lærerens undervisning og klasseledelse er det mønsteret som dannes av den lærerstyrte samtalen. Den lærerstyrte samtalsformens form og funksjon er et viktig forskningsobjekt. Studier viser at læreren snakker mest, som regel to tredjedeler av tiden, og måten læreren snakker på, har et helt bestemt mønster. Mønsteret er som følger: Læreren spør elevene ut om et tema (initiering), elevene svarer (responder), og lærer gir tilbakemelding (feedback eller evaluerer). Mønsteret er forkortet IRF/IRE, men også andre betegnelser; lærerstyrte samtaler, triadiske dialoger eller resitative samtaler brukes om dette hovedmønsteret innen samtaleformene som er observert i klasserom over hele verden (Cazden, 2001; Littelton & Mercer, 2013). Vi har med andre ord å gjøre med læreren selv som en primærressurs.

I klasseromsforskningen diskuteres det ofte hvilken betydning dette mønsteret eller denne samtaleformen har for elevenes læring. På den ene siden har det vært hevdet og ført bevis for at en slik samtaleform ofte gjør elevene til passive mottakere (Kumpulainen and Wray, 2002). Elevene får få anledninger til å prøve ut sin forståelse; de får liten tid til å anvende det de lærer, fordi læreren snakker så mye selv. De blir med andre ord gitt få muligheter til samtaler, men blir isteden trent i å huske fakta gjennom at lærer stiller spørsmål hvor svaret er gitt. Det hevdes at en slik trening i å huske fakta gjennom at lærer stiller spørsmål, går på bekostning av utvikling av forståelse (Brown, 2003). På den annen side så viser forskning at om man måler gjennom skår på prøver, lærer elevene seg faktakunnskap effektivt på denne måten (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Dessuten viser også nyere norsk klasseromsforskning at denne samtaleformen er i endring; studier viser mindre lærerstyrte samtaler, en stor andel individuelt arbeid og hyppige skifter mellom aktiviteter (Backmann, Haug & Myklebust, 2010; Klette et al., 2008; Rasmussen, 2005). Når det gjelder lærerens kunnskapsformidling og bruk av læreboka, så viser studier at elevene i liten grad stiller spørsmål ved det stoffet som formidles (Knain, 2002; Lund og Rasmussen, 2008). Elevene ser på læreboka som en kilde de ikke trenger å stille spørsmål ved, fordi læreboka viser hvilken kunnskap som «teller» på skolen (Rasmussen og Hagen, 2013).

Også relatert til språkundervisning har forskningen vært opptatt av betydningen av den lærerstyrte samtalen. Dette gjelder spesielt med hensyn til å gi elevene mulighet til selv å kommunisere og bruke språket og ikke bare bli eksponert for skriftlige og muntlige uttrykk,

slik for eksempel Krashen har vært eksponent for (Krashen, 1992; Krashen & Terrell, 1993). Den kjente språkforskeren Merrill Swain har vist hvordan det å ta i bruk selve fremmedspråket, selv på et mangelfullt og trivielt nivå, hjelper språkutviklingen – gjerne da understøttet av førstespråket for å opprettholde en viss kontinuitet og unngå brudd der eleven ikke har det korrekte uttrykket. Swain peker på at det å uttrykke seg er nøkkelen, og særlig det hun kaller samarbeidende dialoger der både medelever og lærere inngår i språkfelleskap (Swain, 2000). Prinsippet er altså at språkbruk gir språklæring. Hvis læreren i læringsaktivitetene har en agenda som hun ikke ønsker å vike fra, kan hun miste muligheten til å anerkjenne elevs kommunikative bidrag (Lantolf, 2000). En interaksjonsform der læreren beholder kontrollen og bestemmer agendaen for samtalen, skiller seg fra en interaksjonsform hvor elevene får muligheten til å regulere samtalen slik man faktisk gjør i autentisk hverdagskommunikasjon.

Spørsmålet om autenticitet og relevans gjelder også i grammatikkundervisningen. Her har det vært tradisjon for å konstruere eksempler i øvingsoppgaver. Disse har hatt en tendens til å være kontekstfrie og har dermed framstått som kunstige. Forskning har vist at elevene i liten grad klarer å anvende det de har øvd på i slike oppgaver, og at oppgaver som kontekstualiserer også mer formelle trekk ved språket, virker læringsfremmende (Hasselgård, 2001). Det samme gjelder gløseprøver. Slike dekontekstualiserte tilnærminger til å utvide ordforråd ser ikke ut til å fremme kompetansen på området, og flere studier viser også at elevene ikke lærer noe mer av å ha slike prøver.⁴

Det er gjort få norske studier av hvordan læreboka brukes i engelskfaget. En studie av fire læreverker skrevet etter L-97 for 8. til 10. trinn viser at selv om bøkene inneholder mye stoff fra den engelsktalende verden, så er lite tilrettelagt for å utvikle bruk av engelsk i ulike kulturelle sammenhenger. Studien viser at disse tekstene i all hovedsak brukes som utgangspunkt for tradisjonelle språktreningsoppgaver (R. Lund, 2006).

En gjennomgang av studier som ser på bruken av læringsressurser i engelskfaget, gir et ganske magert utbytte; man må trekke forsiktige konklusjoner ut fra til dels svært generelle og ikke-fagspesifikke studier, der survey, intervju og tekstanalyse er de dominerende

⁴ For en kortfattet oversikt, se <http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/08894/08894f5.html>

forskningsmetodene. Hvis vi imidlertid trekker inn bruk av digitale læringsressurser, blir bildet et litt annet. Forskning på digitale læremidler er i framgang. Denne framgangen tegner seg også som en endring i forskningen i retning av økt oppmerksomhet mot betydningen av å utvikle bedre læringsprosesser og læringsstrategier. Denne forskningen problematiserer også bruken av læremidler.

2.1.2 Digitale læremidler i engelsk

Digitale læringsressurser representerer i stor grad det «åpne» universet som ble beskrevet innledningsvis, noe som kommer spesielt til uttrykk i engelskfaget, fordi dette språket er helt dominerende på Internett (Lund, 2004, 2006a; Lund & Hauge, 2011b). Her er omløpshastigheten og tilfanget av potensielle læringsressurser økende, og det finnes en læringsressurs for nær sagt hvert eneste læringsobjekt: uttale innenfor ulike varieteter, oversettelsestjenester, «autentiske» tekster fra alle domener, skreddersydde aktivitets- og oppgavesider, for å nevne noen. Likevel viser det seg i praksis at det er søkeverktøyet Google og nettleksikonet Wikipedia som blir mest brukt av elevene (Blikstad-Balas, 2012).

Andre studier går mer direkte på sammenhengen mellom læringsressurser og faglig utvikling. De utforsker potensialet som ligger i å ta i bruk dynamiske og tverrfaglige internettressurser i engelskfaget (se Lund [2009] for en gjennomgang). Flere studier der elever og lærere bruker wikier og andre slike samarbeidsomgivelser, viser hvordan nye kompetanser både er påkrevet og kan støttes og kultiveres gjennom dertil egnede aktiviteter og klasseromsledelse (Lund, 2006a, 2006b, 2007; A. Lund, 2008; Lund & Rasmussen, 2008; Lund & Smørddal, 2006). Disse studiene viser at tilgang til et rikere utvalg læringsressurser utfordrer både elevene og lærernes kompetanse. Når det gjelder elevenes arbeid, viser studiene at de utnytter samarbeidsomgivelserne til å forbedre hverandres bidrag rent språklig, de kommenterer, diskuterer og stiller spørsmål til hverandre, mens de er mer tilbakeholdne med å gripe direkte inn i hverandres innholdsproduksjon. Disse studiene antyder altså at medelevers skiftelige tekster åpner opp for spørsmål og diskusjon om fag på en måte som ikke en tekst fra læreboka gjør. For lærerne viser studiene at det er en betydelig utfordring å følge opp, veilede og vurdere individuelle bidrag opp mot et kollektivt utviklet sluttprodukt (Rasmussen, Lund & Smørddal, 2012). Disse utfordringene tydeliggjør betydningen av lærerens arbeid med å utforme oppgaver og aktiviteter for elevene. Oppgaver som er designet for individuelt arbeid

og evaluering, passer dårlig sammen med kollektive samarbeidsteknologier, slik som en wiki. Læringsressursene må ses i sammenheng med de oppgaver som gis og de læringsmål som skal forfølges (Lund & Rasmussen, 2008).

I en svensk studie av elever som i engelskfaget utvikler en videofilm, viser Vigmo (2010) hvordan de rikholdige og teknologinære læringsomgivelsene, sammen med førstespråket, utgjør ressurser som virker befordrende på utviklingen av engelsk. Her ser vi hvordan selve ressursbegrepet utvides ytterligere. Studier av ungdoms bruk av digitale medier, både i skole og på fritiden, viser at de leser en rekke informasjonstekster på engelsk i forbindelse med dataspill. Ungdom ser også på videoer eller «tutorials» som forklarer eller instruerer spesifikke teknikker eller praksiser (Buckingham, 2008; Gilje, 2012). Dette er kun noen eksempler på nye typer av ressurser og tekster som vi i dag forholder oss til. Dette understreker nødvendigheten av ferdigheter relatert til sammensatte tekster på et fremmedspråk som engelsk.

2.2 Kunnskapsstatus og utgangspunkt

2.2.1 Kommunikativ kompetanse i engelsk

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig er to av de fem grunnleggende ferdighetene på tvers av fag i læreplanverket LK06. Sentralt i læreplanen for engelsk er *kommunikativ kompetanse*: Å kunne kommunisere på et språk innebærer ikke bare å ha et bredt vokabular og å kunne rettskriving og grammatiske regler, det innebærer også å vite når man skal og ikke skal snakke, hva man skal snakke om og med hvem, når og hvordan (Hymes, 1972; Simensen, 2007). Fokus på kommunikasjon og forståelsen av kommunikativ kompetanse i læreplanen deles med resten av Europa og er godt synlig i Europarådets *Rammeverk* (Council of Europe, 2001), som inspirerte både struktur og innhold i LK06 (Simensen, 2011). Målet med kommunikativ kompetanse er å bruke språket på egnede måter for å formidle mening, og da trengs det både lingvistisk, sosiolingvistisk, kulturell og pragmatisk kompetanse. Like viktig er *øvelse* – elever trenger muligheter til å bruke språket til kommunikative formål. Når det gjelder *muntlig* kommunikativ kompetanse, betyr det at elever trenger å øve seg på å bruke engelsk til autentisk muntlig kommunikasjon, det vil si at de lærer seg å tilpasse språket til formålet og til andre deltagere i språksituasjonen. I et klasserom hvor samtlige deltagere oftest

er mer komfortable på norsk enn engelsk, kan det være utfordrende å utforme både læringsomgivelser og aktiviteter som ivaretar autentisitet og relevans for muntlige ferdigheter.

3. Feltarbeid, data og metode

Denne studien kombinerer kvalitative og kvantitative metoder ved at en rekke ulike typer data har blitt samlet inn og analysert. Nedenfor beskrives først de ulike fasene og aktivitetene i casen. Deretter beskriver vi tilfanget av ulike data og hvordan disse ble bearbeidet.

Forskningsprosjektet *ARK&APP* har utarbeidet et overordnet design for alle studiene (se Vedlegg 1).

Intervjuguiden stiller spørsmål om læringsmål, kompetansemål og planleggingspraksiser, læreres og elevers syn på og erfaringer med ulike læremidler, og hvilke ferdigheter de tenker at elevene vil trenge i det videre liv etter skoletiden. Mens bruk av observasjon og video gir informasjon om den fysiske og sosiale verdenen slik den viser seg for oss direkte, gir intervjuer et mer indirekte bilde, fordi informantene i en intervjusamtale gjerne forteller om hendelser som alt har funnet sted. Fortellingene gir samtidig informasjon om informantenes verdier, deres valg og begrunnelser. I tillegg benyttes pre- og posttester i alle *ARK&APP*-studiene. En pre- og posttest blir ofte brukt for å undersøke effekten av en intervensjon, eller for å undersøke elevenes læringsutbytte av en planlagt undervisningsperiode.

3.1 Data og beskrivelse av feltarbeid

3.1.1 Beskrivelse av casen

Denne studien av engelsk undersøker bruken av læremidler i to ulike klasser med to ulike lærere på 8. trinn på en ungdomsskole i Oslo. Det er til sammen 55 elever i de to klassene. Den ene klassen har en mannlig lærer, den andre en kvinnelig lærer. I tillegg til to forskere fra Universitetet i Oslo var fem masterstudenter i engelskdidaktikk ved ILS involvert i observasjonene og kodingen av deler av materialet. Studentene skrev semesteroppgaver i et emne i engelsk fagdidaktikk basert på observasjonene. To personer observerte ved hvert besøk, nesten uten unntak. Rett etter observasjonen sammenlignet observatørene sine individuelle notater og skrev disse inn i kategoriskjemaet som var utarbeidet for *ARK&APP*-

prosjektet, i henhold til de overordnede prinsippene for feltarbeidet. Slik ble den individuelle observasjonen til den enkelte observatør kvalitetssikret, samtidig som feltnotatene har blitt rike og detaljerte.

3.1.2 Beskrivelse av data

Feltarbeidet hadde oppstart 2. april 2013 og fulgte klassenes arbeid i en periode på 5 uker. I denne perioden observerte vi 11 undervisningsøkter: 6 økter à 45 minutter og 5 økter à 90 minutter, til sammen 720 minutter. I tillegg til klasseromsobservasjoner besto feltarbeidet av foto- og video-opptak av elevarbeid samt innsamling av undervisningsmateriale. Observatørene satt bak i klasserommet ved ledige elevpulten og skrev. Vi valgte å ikke filme i oppstarten, og vi filmet kun der dette ikke forstyrret aktivitetene som pågikk i klasserommet. Vi filmet for eksempel ikke individuelle elevframføringer, fordi elevene selv ga uttrykk for at de ikke ønsket det. Video-opptak ble gjort av aktivitetene lærerforelesning, lærerledet helklassesamtale, høytlesning og gruppearbeid.

Vi intervjuet lærerne både i forkant og i etterkant av observasjonsperioden, og vi intervjuet et utvalg elever etter observasjonsperiodens slutt. Tre læringsmål ble valgt ut fra periodeplanen for å inngå i pre- og posttesten: (1) forståelse av et utvalg ord knyttet til fantasisjangeren (vokabularoppgave), (2) bruk av futurum (grammatikkoppgave), og (3) kunnskap om fantasisjangeren (beskrivelse med eksempler). Elevene fikk utdelt pretesten på et ark i første time av den planlagte arbeidsperioden, og posttesten ble besvart etter undervisningsperioden var avsluttet. De fikk beskjed på forhånd om at de skulle få samme prøve før og etter for å se hvor mye de lærte i løpet av perioden. De fikk også beskjed om at resultatet fra pretesten ikke ville virke inn på karakteren deres i engelskfaget.

3.2 Analyser av data

Bruken av læremidler er vanskelig å studere isolert. Bøker, tavler, PC-er, ark og andre ressurser utgjør en naturlig del av en situasjon, og ressursene er med andre ord en integrert del av en kultur. Læremidlene og bruken av dem speiler slik sett skolekulturen, og lærernes valg viser deres vurderinger og syn på hvilke ressurser som best kan hjelpe elevene til å lære både fagspesifikt innhold og ferdigheter. En metodisk tilnærming som åpner for å inkludere

betydningen av deltagelse og bruk av ressurser, både språklige og materielle, blir derfor sentralt (Horowitz, 2007).

I denne studien består dataene både av kategoriserte observasjonsdata, feltnotater og video. Denne type data gir informasjon om sosial deltagelse og engasjement. I tillegg har vi samlet inn og fotografert de læringsressursene som var i bruk, og vi har intervjuet lærere og utvalgte elever. Datamaterialet vi analyserer, gir oss derfor mulighet til å studere både hvilke læringsressurser elevene introduseres for og hvordan læringsressursene befordrer ulike samtaler og aktiviteter, og også samspillet mellom ulike læringsressurser og hvordan lærerne planlegger og gjennomfører sin undervisning. Analysene vil dermed kunne gi svar på *ARK&APPs* overordnede forskningsspørsmål: (1) «Hvordan benyttes læremidlene i undervisningsopplegget?» (2) «Hvilken funksjon har bruken i interaksjonen mellom lærer og elever?» (3) «Hvordan bidrar bruken av læremidler til engasjement og læring hos elevene?»

Hva elevene lærer, drøftes i tilknytning til resultatene på pre- og posttestene. I analysene av disse undersøker vi elevenes resultater etter en undervisningsperiode med et gitt sett av læringsressurser. En engelskdidaktiker fra *ARK&APP* vurderte testene og leverte dem tilbake til lærerne med en før- og etterskår og med karakter på posttesten etter forespørsel (se Vedlegg 2b for skåringskriterier). Lærerne formidlet at de skulle levere testene tilbake til elevene og diskutere dem i klassen.

Vi har kodet observasjonene fra de to klasserommene ved å føre inn tid (antall minutter) som er brukt til følgende aktiviteter: klassesamtale, gruppearbeid, individuelt arbeid, muntlige presentasjoner, høytlesning og lærerforelesning. Ved å beskrive hvilke læremidler som ble brukt i de ulike aktivitetene og hvordan disse ble benyttet, belyser vi den kodede observasjonen av klasserommene. Vi har valgt sekvenser fra hver av kategoriene for å vise hvilken funksjon bruken av læremidlene har. Disse sekvensene gir et mer detaljert innblikk i de ulike aktivitetene og samtalene som foregikk i de to klasserommene. Utdragene er valgt fordi de illustrerer typisk bruk av læremidler og hvilke samtaler og aktiviteter denne bruken fremmet i den observerte perioden. Andre sekvenser er valgt fordi de inneholder forklaringer, rettferdiggjøringer, utfordringer og presiseringer. I tillegg til de detaljerte analysene av utdragene har vi brukt etnografiske data, som klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever og lærere, som bakgrunn for å få en mer utfyllende forståelse av det som foregår i

klasserommet. I presentasjonen av resultatene bruker vi ikke navn på elevene, og i omtale av lærerne veksler vi mellom å bruke «han» eller «hun» eller bare «lærerne».

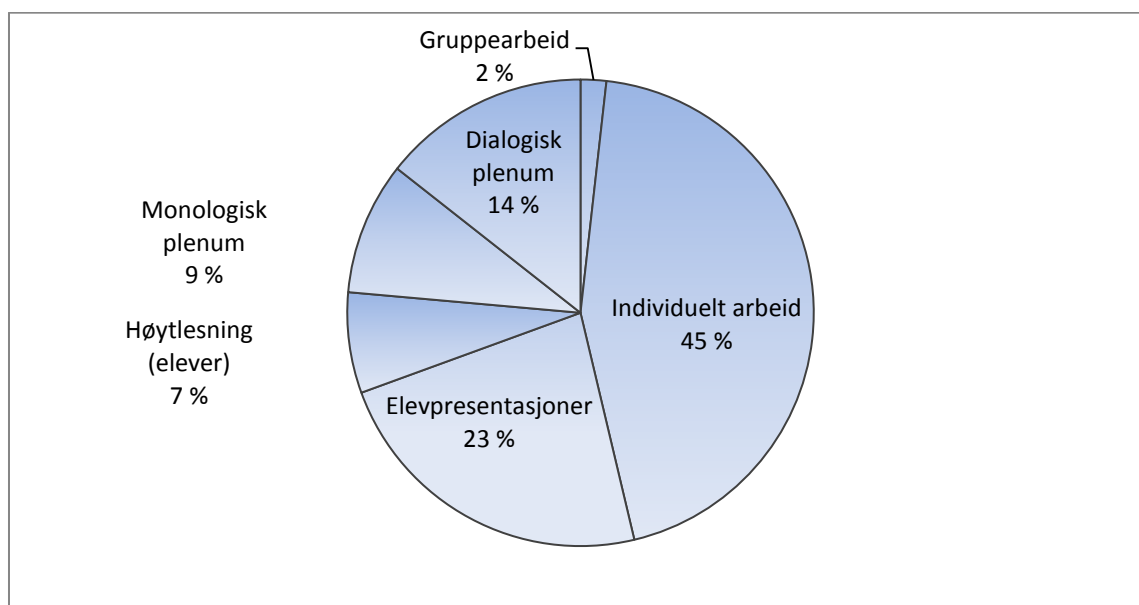
4. Resultater

Skolen der denne casen ble gjennomført, presenterer seg selv som tradisjonsbærer, hvor ro, orden og arbeid er ord som benyttes som identitetsmarkører. Både rektor og lærerne trekker fram høytpresterende elever. Lærerne forteller i samtalen før observasjonsoppstart at elevene i disse klassene har et spesielt høyt karakternivå, de fleste har karakterene 4, 5 eller 6. Lærerne sier det slik i intervjuet før undervisningsforløpet: «Normalfordeling er ikke gjeldende for denne gruppen av elever.» Skolen er også rangert høyt etter mål fra nasjonale prøver. Skolen befinner seg i et eldre og tradisjonelt skolebygg som skal renoveres. Klasserommene er slitt, pultene står i rekke, og i taket er det montert en prosjektor som gir mulighet for tilkobling til en lærer-PC. Det er ingen datamaskiner for elevene. Bygget har egne datarom som lærerne må bestille i forkant av den aktuelle økten. Elevene sier i intervjuet at «på denne skolen så slåss lærerne om datarommet, og her er PC-ene skikkelig dårlige, og tastaturene virker ikke».

Lærerne pleier å planlegge undervisningen sammen, og de hadde også samarbeidet om utviklingen av undervisningsopplegget i denne perioden (se Vedlegg 2c), hvor sjangeren fantasy var hovedtema. De lokale læringsmålene som lærerne satte opp til perioden, er som nevnt inndelt i de samme tre hovedområdene som nasjonal læreplan i engelsk. Innenfor *Kultur, samfunn og litteratur* skal elevene utvikle (fantasy) sjangerforståelse og -kunnskap. *Kommunikasjonsmålene* dreier seg om å utvikle et vokabular relatert til sjangeren, i tillegg til et læringsmål relatert til bokpresentasjonene og et for grammatikk-kunnskap. *Språklæringsmålet* var relatert til prosessorientert skriving og anvendelse av futurum. Læremidlene inkluderer læreboka, den digitale læringsressursen som hører med lærebokverket, samt en nettside med språklæringsressurser – de digitale læringsressursene ikke brukt. Planen ble lagt ut på læringsplattformen Fronter. Parallelt med læringsaktiviteter som var knyttet til hovedtemaet fantasy, skulle elevene holde muntlige presentasjoner av hver

sin skjønnlitterære bok. Bokpresentasjonene var avslutningen på et arbeid som hadde begynt før observasjonene startet.

Vi starter vår presentasjon av resultatene med å vise fordelingen mellom de ulike observerte aktivitetene: monologisk plenum, dialogisk plenum, gruppearbeid, individuelt arbeid, elevpresentasjoner og høytlesning, samt bruken av læremidler i de ulike aktivitetene. Figur 1 gir en oversikt over aktivitetene i de observerte timene i undervisningsperioden.



Figur 1. Arbeidsformer i arbeidsperioden fra 11 observerte undervisningsøkter (6 økter à 45 minutter og 5 økter à 90 minutter. Totalt 720 minutter)

Som figuren viser, er nesten halvparten av arbeidstimene brukt til elevenes «individuelle arbeid», som for det meste besto av arbeidet med å skrive en fantasytekst. Dette vil si en type aktivitet hvor elevene ikke skal prate, men arbeide selvstendig. Den øvrige tidsbruken fordelte seg på aktiviteter hvor samtaler og det å snakke dominerer. Vi skal nå se nærmere på hva som karakteriserte de ulike arbeidsformene med tanke på bruken av læremidler.

4.1 Læremidlers og arbeidsformers funksjon i sosial interaksjon

Individuelt arbeid. Dette innebar hovedsakelig det å skrive en fantasytekst. Det individuelle arbeidet med denne tekstskrivningen besto i (1) før-arbeid/brainstorming på et kopiert skjema-ark fra lærer om det å skrive en slik tekst, (2) skrivning/kladding av teksten i egne kladdebøker

med notatarket fra brainstormingen til hjelp, og (3) innføring av teksten på PC på datarommet fra det håndskrevne utkastet (2). På datarommet hadde elevene også tilgang til ordbok. Kapitlet om fantasy i læreboka ble brukt til alle disse skriveaktivitetene. Når elevene jobbet individuelt med teksten sin, gikk læreren rundt og ga individuell veiledning. I tillegg inkluderer kategorien «Individuelt arbeid» i Figur 1 besvarelsene på pre- og posttestene utdelt på ark, samt påbegynnelse av en hjemmelekse som besto i å oversette setninger fra norsk til engelsk for å øve grammatikk, også dette på et utdelt ark.

Muntlige presentasjoner. Dette er den nest største kategorien i Figur 1. De muntlige presentasjonene besto av individuelle presentasjoner foran resten av klassen, av en skjønnlitterær bok de hadde lest. Hver time eller undervisningsøkt startet med at to-tre elever holdt sin presentasjon, etterfulgt av et par spørsmål fra lærer og et par spørsmål fra elever. Til de muntlige presentasjonene hadde elevene ofte med seg et notat (med stikkord til presentasjonen), og de viste fram boka de presenterte. I tillegg diskuterte lærerne og elevene et utdelt ark der krav til innhold i presentasjonene og punkter til vurderings-/evalueringskriterier var beskrevet.

Helklasseundervisning. Vi velger å presentere de tre kategoriene klassesamtale, lærerleksjon og høytlesning sammen, fordi disse tre kategoriene ofte overlappet hverandre. Kategorien «klassesamtale» (dialogisk plenum) består av undervisning hvor læreren styrer en samtale som elevene bidrar aktivt i ved å rekke opp hånden og svare på lærerens spørsmål. Ofte ble læreboka brukt som utgangspunkt for disse plenumssamtalene. Innenfor kategorien «lærerleksjon» (monologisk plenum) er det for det meste læreren som snakker, enten for å introdusere et emne eller en aktivitet, eller for å gi en faglig forelesning, for eksempel om futurum. I denne undervisningsformen står læreren helt forrest i klasserommet og snakker enten fritt eller holdt korte faglige miniforelesninger gjerne med en PowerPoint-presentasjon som hjelpemiddel. Det er verd å merke seg at forelesningene var korte eller gikk raskt over i en annen type aktivitet. I vårt materiale fra to klasserom ser det ut til at læreren ikke snakker så lenge og så mye av gangen. Kategorien «høytlesning» betyr at; én og én elev leste teksten høyt. Dette skjedde ved to anledninger der resten av klassen fulgte med på teksten. Den ene gangen sto teksten i læreboka, den andre gangen på en utskrift av en litterær tekst, som læreren delte ut.

Gruppearbeid. Dette var den minst vanlige arbeidsformen, og bare to ganger forekom dette, hver gang på 6 minutter. Begge gangene kom de som ledd i prosess-skriving av fantasyteksten, hvor elevene, delt i små grupper, vurderte hverandres tekstutkast på to ulike stadier i tekstprosessen (mellom ledd (1) og (2) og mellom ledd (2) og (3) som beskrevet over under Individuelt arbeid). Elevene brukte både kopierte ark delt ut av lærer med struktur for planlegging av innholdet i en fantasyhistorie, og de brukte kladdebøker. Det er litt overraskende at det kun ble brukt 12 av 675 minutter på gruppearbeid, for lærerne presenterte undervisningsopplegget som prosess-skriving, der gruppearbeid og det å gi hverandre tilbakemeldinger underveis i utformingen av en tekst sto sentralt.

Som vi ser fra beskrivelsen av de ulike aktivitetene i Figur 1, så er læreboka i kombinasjon med kopierte ark, kladdebøker og skrivesaker de læremidlene som ble mest brukt i denne undervisningsperioden. Vi observerte tidlig at lærernes kopierte ark hadde en framtrødende plass i undervisningen. Siden denne undersøkelsen retter seg mot å forstå hva lærerens valg av læremidler betyr for elevenes læringsprosesser og læringsresultater, vil vi videre analysere nærmere både elevenes og lærernes bruk av noen av disse arkene: Hvordan ble arkene brukt i kombinasjon med andre læringsressurser, som lærebok og PC, og hvordan var samtalene og aktivitetene knyttet til bruken av arkene? PowerPoint ble brukt i lærerens fagpresentasjoner, mens elevene i begge klassene kun brukte PC til innføring av fantasyhistorien.

I det følgende ser vi nærmere på utdrag som illustrerer hvordan læremidlene ble anvendt og hvilke typer av samtaler og interaksjoner disse befordret i de to klassene (jf. forskningsspørsmålene). Undervisningstimene vi observerte, startet med helklasseundervisning og ofte med individuelle muntlige presentasjoner før andre typer aktiviteter, slik som høytlesning, hjemmelekser eller individuelt arbeid med skriving av historie, ble introdusert. I det følgende har vi valgt å følge timenes struktur, og vi begynner derfor med en analyse av de muntlige presentasjonene.

4.1.1 Muntlige presentasjoner

Arbeidet med de muntlige bokpresentasjonene hadde begynt før våre observasjoner startet, slik at det eneste som gjensto var at elevene individuelt skulle presentere sin bok foran resten av klassen. I hver engelsktime presenterte to til tre elever sin bok. Etter hver elevs muntlige presentasjon på ca. 2 minutter stilte læreren eleven et par oppfølgingsspørsmål. Deretter fikk

medelevene mulighet til å stille spørsmål. I det følgende beskrives denne delen av undervisningen. Beskrivelsen er et sammendrag fra et feltnotat som er skrevet den andre uka vi observerte.

Elevene står ved siden av pultene. Lærer starter timen ved å si «pleased to meet you» og forteller at denne timen skal inneholde: muntlige presentasjoner av bokrapporter og en skriveøkt. Han sier videre at historiene skal være ferdig skrevet innen neste fredag, «You're supposed to hand it in a 'mappe' on Fronter», og legger til at han ønsker at de skal gjøre det bra, og at de får karakter. Lærer sier «datarommet, I have booked for later» og spør så «who's first?» – om presentasjonene. Elev 1 (gutt) reiser seg, går fram til kateteret og begynner å snakke. Eleven snakker relativt fritt, han har notater på kateteret, som han ser på innimellom. Medelevene følger med. Lærer sitter på plassen til eleven. Når eleven er ferdig, klappes det, og lærer spør «what part did you like the best?». Elev 1 svarer utfyllende på spørsmålet. Lærer ber deretter neste elev om å presentere. Elev 2 (jente) begynner med presentasjonen. Noen elever følger bedre med enn andre. Elev 2 har med romanen opp og viser fram til klassen. Hun har også egne notater. Da presentasjonen er ferdig, spør lærer igjen «what part did you like the best?». Elev 2 svarer på norsk «jeg sa det», læreren ber henne om å gjenta «på engelsk». Lærer leser deretter resten av navnene på de elevene som skal ha presentasjon. En av elevene som blir lest opp, sier «er det meg i dag?». Lærer bekrefter og legger til at eleven får anmerkning fordi han ikke er forberedt (feltnotat, 18. april).

Som vi ser fra feltnotatet, var det her kun læreren som stilte spørsmål etter elevpresentasjonene, men dette var ikke alltid tilfellet. Når det ble åpnet for spørsmål fra klassen, var det mange elever som signaliserte ønske om deltagelse ved å rekke opp hånda. Lærerne kontrollerte som regel denne aktiviteten både ved å begrense antall elevspørsmål til to per presentasjon, og ved å begrense elevbidragene til ett spørsmål og ett svar. Det ble ikke lagt opp til elevinitiert dialog. Det følgende notatet fra feltnotatene i uke 3 kan illustrerer dette:

Lærer fortsetter dialogen ved å spørre eleven «do you think that represents some kind of God?». Eleven svarer bekræftende på det. En annen elev rekke opp hånda og sier «I think this book is very much like Animal Farm because everyone gets a role ...». Lærer går videre [...](feltnotat, 4. april).

I denne situasjonen var det mange elever som var ivrige etter å bidra, likevel velger lærer å gå videre til neste aktivitet. Hyppige og effektive skifter mellom aktiviteter karakteriserte undervisningen vi observerte. Det kan virke som at læreren har satt en plan for timen, som han ønsker å gjennomføre, og at han derfor stopper en elevinitiert dialog som har potensial til å utvikle seg til en tidkrevende aktivitet uten sikkert læringsutbytte. Lignende mønster finner vi i lærerstyrte klasseromssamtaler, som utgjør 15 % av arbeidsformene i løpet av denne perioden (jf. kakediagrammet, Figur 1). Elevene kom ofte med (oppfordrede) bidrag, men som oftest snakket lærer og elev annenhver gang, slik at samtalemønsteret ble lærer-elev-

lærer-elev-lærer-osv. I perioden vi observerte, utviklet det seg aldri en plenumsdialog elever imellom.

Engelsk er både et skriftlig og muntlig fag, og dette betyr at elevenes muntlige deltagelse i undervisningen utgjør en stor del av grunnlaget for karaktersettingen. Elevenes muntlige bokpresentasjoner ble da også gitt karakter. Innholdskravene og punkter til vurdering hadde lærerne utarbeidet sammen med elevene, og disse var på forhånd delt med elevene på ark (Figur 2). Som vi ser, så var punktene litt ulike i de to klassene. Kriteriene på arkene tydeliggjorde krav og forventninger til elevene, noe som ble ytterligere understreket muntlig i utsagn à la «dette må til for å få en 5'er i 10. klasse» (feltnotat, uke 3). Kriteriene tok utgangspunkt i kompetansemålene for 10. klasse. Lærerne tok selv opp temaet i våre samtaler og bekreftet at kompetansemålene er sentrale, spesielt knyttet til planlegging, men også knyttet til formulering av kriterier for karakterer. Lærernes eksempler på dette er muntlig kompetanse og kravet om ikke å bruke manus under framføring, ledig prat og god uttale. Også elevene viser i intervjuene til kriteriene som lærerne deler med dem. Elevene forteller at det blir tydeligere for dem hva de skal lære på ungdomsskolen, fordi kriteriene viser hva som skal til for å få en god karakter.

Oral book report 8d

What should your presentation contain:

- Title of book
- Author
- Number of pages
- What is the book about? How would you describe the main character(s)?
- What part of the book did like best? Retell this part briefly
- Was the author trying to present a message in this book? What was he or she trying to say?
- Would one of your friends enjoy reading this book(why or why not)?

What will be assessed:

- Degree of free speech
- Vocabulary
- Grammar
- Pronunciation/accent
- Quality of information presented

Oral book report

Time range: 2-3 min

Introduction: Title, The author, year the book was published, (genre, theme), whether it is a part of series or not.

Main body: What the book is about, the main characters, where the story is set, (suggestion: read a paragraph from the novel), (genre, theme).

End: Throw the dice, summary of the report, age group it fits to, girls/boys?

You will be evaluated on:

- Degree of free speech
- Understandable pronunciation
- Speaking without hesitation (flow)
- Structure
- Vocabulary
- Content (innhold)
- Grammar
- Answer questions afterwards
- Keep the time limit (2-3 minutes)

Figur 2. Innholdskrav og vurderingspunkter for muntlige bokpresentasjoner for de to klassene vi observerte.

Våre observasjoner viser elever som hadde lest og så presenterte en skjønnlitterær bok, de viser også en praksis hvor kriteriene for karaktersetning (Figur 2) ble henvist til underveis. Læremiddelet var i dette tilfellet selvvalgte skjønnlitterære bøker på engelsk. Nivået på disse bøkene spente fra ganske enkle til kompliserte tekster. Vi observerte at når en elev hadde valgt en bok på lavt nivå og innrømmet på spørsmål fra læreren at boken var for enkel, ble eleven minnet på at bøkene de leste skulle ligge litt over deres eget språknivå. Dette reflekterer et kjent perspektiv i læringsteori, at språk-input, for eksempel ved lesing, skal ligge

over den lærendes nåværende nivå, slik at eleven øker læringsutbyttet, men ikke så langt over at man mister motivasjonen (Krashen, 1992). I intervjuene la lærerne vekt på at de hadde høye forventninger til elevenes prestasjoner. Lærerne la også vekt på at elevene ønsket hyppige skifter mellom aktiviteter slik at undervisningen ikke ble kjedelig, og at de da lærte mye. Lærerne brukte uttrykket «å holde høyt læringstrykk» for å beskrive dette.

Våre observasjoner bekrefter at det var hyppige skifter mellom aktiviteter, noe som også er observert i andre norske studier (Backmann, Haug & Myklebust, 2010). Eksempelvis så observerte vi at i spørsmålsrunden etter hver presentasjon, så åpnet lærer kun for et par spørsmål før neste presentasjon eller aktivitet ble introdusert. I perioden vi observerte, utviklet det seg som nevnt aldri en plenumsdialog elever imellom. Våre observasjoner er i samsvar med andre observasjoner av muntlige presentasjoner i norske klasserom. Disse består ofte av forberedte elevframføringer i klassen, og det er lite av spontan kommunikasjon, dialog eller interaksjon i etterkant av presentasjonene (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012). Denne balansen mellom mer spontane elev–elev-dialoger med usikkert utfall, og «læringstrykk» kontrollert av lærer, er også diskutert i den internasjonale fagdidaktiske litteraturen. Der argumenteres det for at en for stram agenda fra lærers side kan stå i veien for kommunikative bidrag fra elevene, og betydningen av «collaborative dialogue» der både medelever og lærere inngår i språkfelleskap, understrekes (Swain, 2000). En interaksjonsform hvor læreren beholder kontroll og bestemmer agendaen for samtalen, skiller seg fra en interaksjonsform hvor elevene får muligheten til å regulere samtalene, slik som man faktisk gjør i autentisk hverdagskommunikasjon.

4.1.2 Helklasseundervisning

I det følgende vil vi vise eksempler på lærerledede helklassesamtaler som fant sted omtrent midt i vår observasjonsperiode. Elevene har blitt presentert for fantasysjangeren og ulike typer av figurer som karakteriserer denne sjangeren, og de har skrevet et utkast til fantasyhistorien. De tre første feltnotat-utdragene vi analyserer, er valgt for å illustrere typiske samtaler og bruk av læremidler. Her brukes læreboka sammen med kopierte ark. I den første sekvensen ser vi at læreren først repeterer et innhold. Læreren har delt ut en kopi av et kapittel fra en bok, nærmere bestemt første kapittel fra Harry Potter.

Utdrag 1: Å huske sammen

- Lærer: This is actually the first chapter of Harry Potter: I want to see if you can recognize some of the things that I have talked to you about – about what the fantasy genre should contain. Can you tell me? (flere studenter rekker opp hånda)
- Elev 2: A villain.
- Lærer: Yes – and other characters is?
- Elev 2: A hero.
- Elev 3: The friends of the hero.
- Lærer: Wait! (vennlig henvendelse til en elev som vil svare)
- Elev 2: Helpers.
- Lærer: Helpers. Yes. Kristina?
- Elev 4: Creatures.
- Lærer: Some creatures, yes, very good. Michael?
- Elev 5: There should be two worlds.
- Lærer: Two worlds or?

I denne sekvensen repeterer læreren sammen med elevene. De repeterer ord som de nylig har gjennomgått sammen. Disse ordene representerer sjangeren, og elevene trenger dette vokabularet for å forstå, snakke og skrive om fantasyhistorier. Deler av dette vokabularet er presentert over flere sider i læreboka (Figur 3), og det var gjennomgått tidligere, slik som følgende observasjonsnotat viser:

Lærer sier: «We will now go over to the fantasy genre. Take out this book (viser boka) look up textbook 141.» Elever bedt om å lese høyt. Fem elever leser ulike tekstutdrag om magiske vesener i fantasysjangeren. Lærer spør «Which of these do exist?» Spørsmålet innleder en felles diskusjon på engelsk hvor bokas kategorisering og forklaring av fantasyfigurene brukes som utgangspunkt. Elever og lærer utvider det som står i lærebokteksten, ved eksemplifiseringer med skiller og likheter. En elev trekker en parallell til en annen sjanger, men lærer forklarer at «Spiderman» ikke tilhører fantasysjangeren. Direkte forklaringer av «centaur» og «satyricon». Samtalen avsluttes ved at lærer sier: «A fantasy story needs one of these animals. Look up page 145», og spør en elev om å lese, her forklares ord som «hero» «heroine» (feltnotat 5. april).



Figur 3. Kopi fra læreboka, med fokus på vokabular og fantasisjanger.

Det første utdraget viser hvordan læreren henviser tilbake til en tidligere aktivitet hvor læreboka var brukt. Det å skape sammenhenger ved å «huske sammen» i samtaler er en velkjent og mye studert aktivitet (Edwards & Mercer, 1987). Utdraget viser således hvordan innholdet som er presentert i læringsressursene (bok og ark), vises til og huskes i samtalen. Denne typen felles erindring er ofte inngang til en ny aktivitet, i vårt tilfelle høytlesing fra første kapittel i Harry Potter. Ressursene her er sentrale: Felles hukommelse kan sies å ha flere funksjoner; det handler om å skape sammenheng mellom ulike læringsaktiviteter, og det handler om å skape et fellesskap. I dette tilfellet handler det om å huske ulike karakterer i fantasyhistorier og knytte disse til den nye aktiviteten, nemlig lesing av Harry Potter, hvor det også er mange slike figurer. I posttesten etter periodens slutt ser vi at elevene fortsatt husket disse ordene.

Den nye teksten som skal leses høyt, er altså første kapittel fra Harry Potter. Læreren har delt ut en kopi av de første sidene fra dette kapittelet, kopien har svært tett skrift. Læreren

forklarer elevene at han har gjort dette for å spare kopieringsutgifter, og sier at han regner med at det går greit for dem fordi «dere er så flinke».

Utdrag 2: Høytlesning

- Elev 1: (leser fra tekst) ... Mr. Dursley was the director of a firm called Grunnings, which made drills. He was a big, beefy man (eleven leser de åtte første linjene og avslutter) ... in their opinion there was no finer boy anywhere.
- Lærer: OK! Did you understand everything of what you read? Can you explain the Dursley family in your own words? What is the father doing?
- Elev 1: He makes drills.
- Lærer: He sells drills. Right!
- Elev 1: He is very, is very, eh small.
- Lærer: Was he small? Beefy? What does it mean to be beefy?
- Elev 2: Tykk.
- Lærer: Lærer: Det er (tar på egne skuldre for å vise størrelse) det betyr a lot of flesh. It does not mean to be fat, but, you know, to have lot ...
- Elev 3: (avbryter) Big bulb.
- Lærer: Yes. And what is the mother doing?

Dette lille utdraget fra høytlesning i klassen viser en elev som først leser åtte linjer av det første kapittelet i Harry Potter, før lærer ber henne stoppe. Læreren spør så om eleven forstår det hun leste, og han ber henne forklare sin forståelse ved å bruke egne ord. Elevens gjenfortelling viser imidlertid at hun ikke har forstått det hun har lest. Hun har fått med seg at det er en forbindelse mellom Mr. Dursley og driller, men er ikke så presis i denne forståelsen at hun vet at han selger driller. Eleven har også forstått at teksten formidler noe om Mr. Dursleys kroppslige størrelse, men et uttrykk som «beefy» er ikke kjent. Vi ser at læreren oppklarer misforståelsene, og når et nytt uttrykk som «beefy» introduseres, så veksler læreren mellom norsk og engelsk, og i tillegg bruker han gester og sin egen kropp for å forklare det nye ordet.

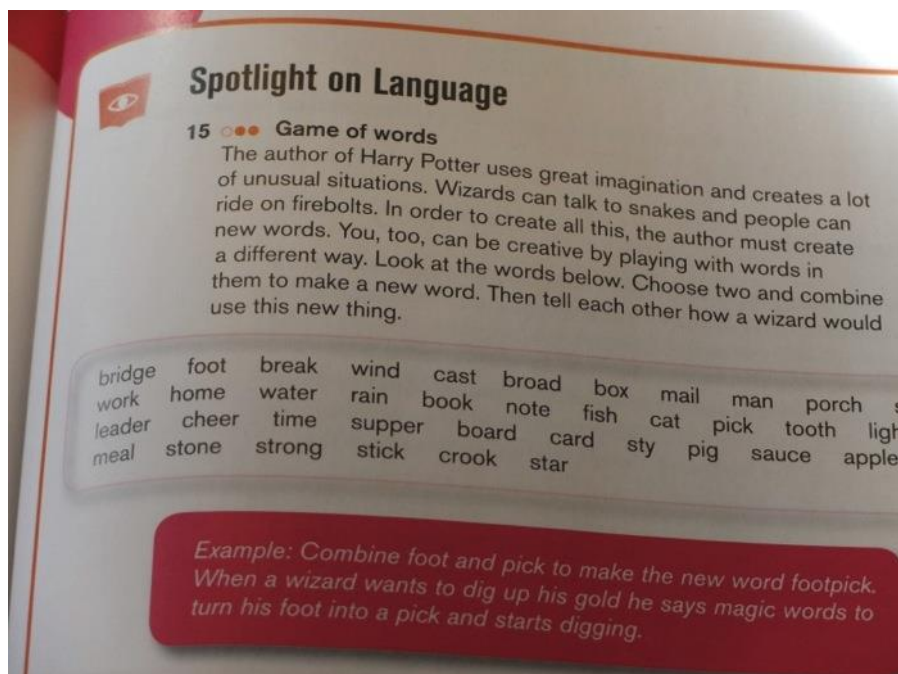
I dette tredje utdraget gjennomgår læreren hjemmeleksa med elevene. Hjemmeleksa er her hentet fra læreboka (se Utdrag 3).

Utdrag 3: Hjemmelektse

- Lærer: Ola, have you done this?
- Elev 1: Ja.
- Lærer: And explain in English a new word.
- Elev 1: Ja. Homework. It is not a new word, but it means that you have to be home and not chill till you finish your work.
- Lærer: Ok, so you used homework in that way. Ok. Yes, it is your turn later on, I have seen you (sier dette henvendt til en elev som tydeligvis veldig gjerne vil bidra). Aksel?
- Elev 2: Ehhh Applefish.

Lærer: Ok.

Elev 2: A fish with the shape of an apple.



Figur 4. Kopi fra læreboka: Ordkonstruksjon.

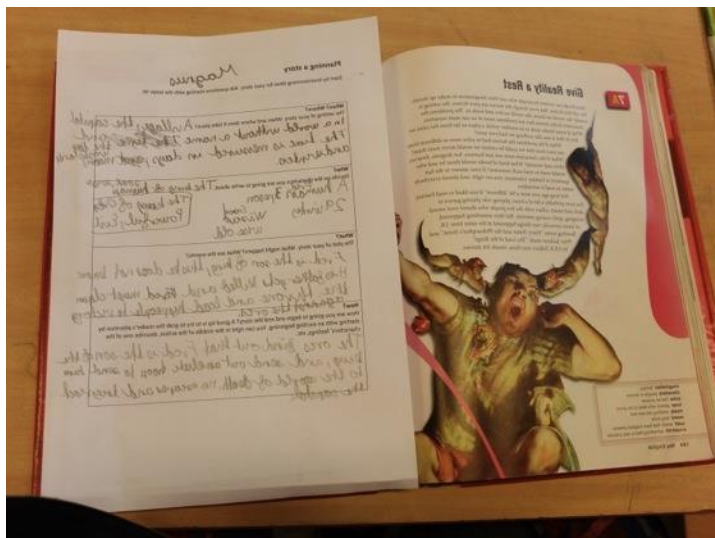
Dette utdraget viser ivrige elever som gjerne vil delta. Bokas «Game of words» var tydeligvis en engasjerende aktivitet. Ordleken ligner på vekslingen mellom lesing og forklaring, slik som vist i Utdrag 2, med det viktige skillet at her er det elevene som sitter med forklaringen på ordet. Dette viser hvordan en strukturert oppgave og ressurs også kan åpne opp og vise elevene nye mulighetsrom og inspirere til lek med språk.

4.1.3 Individuelt arbeid og gruppearbeid

Et av periodens hovedmål var å skrive en fantasyfortelling. Halvparten av periodens arbeidstimer ble også brukt til «individuelt arbeid» med å skrive fortellingen. Elevene startet skrivingen med å planlegge historien ved å skrive inn i et skjema på et kopiert ark som var delt ut av lærer. Skjemaet har rubrikker der elevene kan skrive inn når og hvor historien foregår, hvem som er med i historien, hva som skjer og hvordan det skjer – på den måten planla elevene sin historie (se Figur 5). Skjemaet var kjent for elevene fra før. Mens elevene jobbet individuelt, veiledet læreren. Noen ganger ga hun felles beskjeder, for eksempel ved å si at «jeg vil se på alles plot før dere begynner skrivingen for fullt, fordi et godt plot er viktig for en fantasyhistorie». Eller hun ga individuell veiledning til elever som rakk opp hånda og

spurte «hva skal vi gjøre nå?». Lærerne ga også noen begrensninger for innholdet i elevenes historier, slik som beskrevet i dette feltnotatet.

Lærer sier at hun ikke vil ha noen «Twilight-historier» med pene gutter i vår verden. Vampyrhistorier er greit så lenge de er i en annen verden enn vår. Lærer viser til arket og sier at dette også viser kriterier for hva en historie skal inneholde for at elevene skal kunne få en god karakter. utfordringer er for eksempel en viktig del av plottet i historien (feltnotat, 5. april).



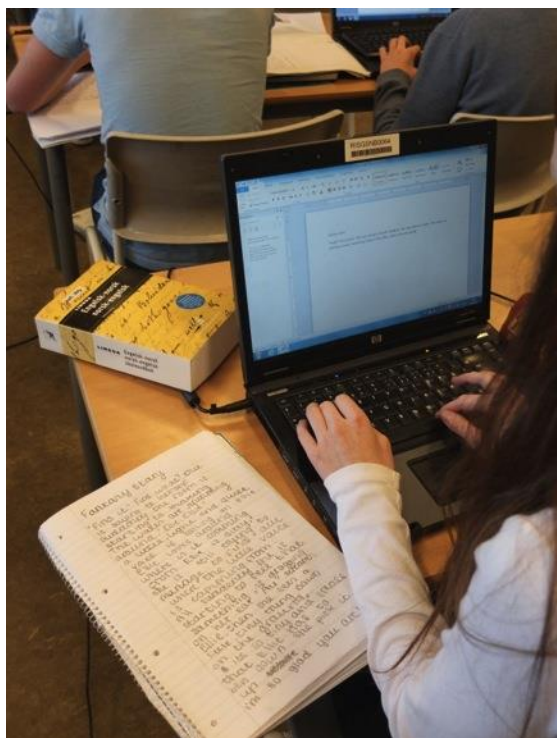
Figur 5. "Planning a fantasy story".

Arbeidet med skrivingen av historiene fordelte seg over flere timer. Vi observerte relativt stor variasjon mellom elevene under det individuelle arbeidet. Følgende utdrag fra feltnotatene er hentet fra en time der elevene skrev på hver sin historie.

Eit par elevar går ein del rundt i klasserommet og pratar og tuller med andre. Ein elev kastar papirfly. Nokre elevar sit stille og skriv, dei fleste pratar med kvarandre på norsk. Lærar gir beskjed til nokre elevar om at dei må vere stille og jobbe, men seier ikkje noko felles til klassen. Nokre elevar diskuterer kriterie for fantasy på norsk. Vi høyrer ikkje så mykje av kva lærar snakkar med elevar om pga. støynivået. Elevar på bakarste rad jobbar aktivt med skrivinga. Gir råd til kvarandre om korleis ein skal skrive (feltnotat 11. april).

Den siste delen av den individuelle skrivingen foregikk på datarommet, hvor elevene førte inn historiene sine. Skriving av historien var også hjemmelektse: «Gjør ferdig historien hjemme. Husk dere får karakter på dette.» Når elevene skrev på PC, hentet de fram dokumenter fra læringsplattformen Fronter. Alle skrev i Word (se Figur 6). I intervjuene var elevene opptatt av å kunne skrive på PC. De klaget over at skolen hadde liten tilgang til PC-rom, og at maskinene var i dårlig stand: «Jeg orker ikke skrive så lenge for hånd.» «Jeg kan skrive mye

lenger på PC.» Samtidig er det viktig å understreke at elevene arbeidet konsentrert på PC-rommet, og vi observerte at elevene leverte inn lange historier.



Figur 6. Individuell skrivning på PC.

Samtidig som elevene skulle skrive en individuell historie, understreket lærerne at skrivningen skulle være prosessorientert, og at de hadde gode erfaringer med dette (intervju). Til tross for dette prosessorienterte fokuset er kun 12 av til sammen 675 observerte minutter i arbeidsperioden registrert som gruppearbeid. Dette er et overraskende resultat og indikerer muligens noen av de utfordringene vi observerte ved undervisningen i engelsk ved denne skolen, hvor det var relativt lite fokus på spontan eller naturlig interaksjon og språkbruk. Prosess-skrivningen var organisert slik at elevene skulle gi hverandre tilbakemeldinger to ganger. Vi observerte og filmet en sekvens med en gruppe på fire gutter:

Guttene starter med å lese høyt fra sine kladdebøker etter tur, men den sammenhengende teksten de har skrevet, er relativt kort. Etter å ha lest deler gruppa seg i to og to. Elevene fortsetter å lese på hverandres utkast og spør, når håndskriften er utydelig, hva som står, og retter skrivefeil. Etter hvert går samtalen over i andre ikke oppgaverelaterte tema (feltnotat, 10. april).

Denne beskrivelsen av tilbakemeldinger i prosessorientert skriving samsvarer antagelig ikke med det læreren hadde ment. De fleste gruppene vi observerte, gjorde lite, og arbeidet begrenset seg til korte høytlesninger og rettinger av språkfeil. Dette viser betydningen av å kultivere og trene på samarbeid. Studier viser ofte at uten systematisk fokus på samarbeid i klassen blir gruppeaktiviteter ofte oppfattet som «frie soner» av elevene. Også andre norske studier viser at samarbeid ofte foregår i grupper der elevene jobber relativt selvstendig og uten å få noe særlig opplæring i hvordan man kan samarbeide (Rasmussen, 2005; Furberg & Rasmussen, 2012). I intervjuet med lærerne legger de vekt på samarbeid som en sentral ferdighet for framtiden, og at de derfor bruker en del gruppeaktiviteter. Som svar på hvordan de støtter elevene og bistår dem i å utvikle samarbeidsferdigheter, svarer lærerne at de ikke har utviklet spesifikke strategier for slik støtte: «Jeg kaster dem mest uti det, og så lærer de underveis» (intervju).

4.2 Deltagelse, engasjement og læring

Hvordan bidrar bruk av læremidlene til deltagelse, engasjement og læring hos elevene? Analysene som er presentert i 4.1, gir et bilde av elever som deltar aktivt i helklasseundervisningen. Elevene virket godt forberedt, eksempelvis så var deres muntlige bokpresentasjoner gjennomgående av høy kvalitet, og de aller fleste hadde forberedt manus. Elevene hadde også i hjemmelektur å skrive på fantasyhistorien, og ut fra våre observasjoner virker det som elevene gjorde det.

Individuelt arbeid var den mest brukte arbeidsformen i denne undervisningsperioden. Vi observerte at det til tider var utfordrende for elevene å jobbe selvstendig over lengre tid med skoleoppgaver. I samtale med elevene snakker vi om det å jobbe med skoleoppgaver. Flere sier at de også på barneskolen brukte mye av tiden på å jobbe med øvingsoppgaver:

På barneskolen gjorde vi mer sånne oppgaver. Vi hadde mange ark som vi fylte ut hver dag. På ungdomsskolen snakker vi mer liksom – eller vi hadde sånne ting vi gjorde sammen på barneskolen også, men da var det mer oppgaver vi svarte på med lærer på tavla.

Elevene gir altså uttrykk for at det er mer samtale i klasserommet på ungdomsskolen, og at de liker det. Elevenes refleksjoner over fellessamtalene i klasserommet gjenspeiler inntrykket av at disse samtalene har endret karakter på ungdomsskolen. Samtalene inneholder mer faglig prat, flere fagtermer og faglige resonnementer. Samtidig trekkes elevene inn i arbeidet med å

utvikle vurderingskriterier. Til sammen ser vi et bilde der både lærings- og elevsyn ligger nær opp til Merill Swains språkbruksbaserte tilnærming til læring (jf. del 2). Denne tilnærmingen legger vekt på at språkbruk medierer språklæring, og i et slikt perspektiv representerer samtaler med medelever og med lærer ressurser for læring.

I denne studien har vi også benyttet pre- og posttest for å måle hva elevene lærte. Læringsmålene for perioden var inndelt i de samme tre hovedområdene som nasjonal læreplan i engelsk. Disse hovedområdene ble også brukt i utviklingen av spørsmålene til pre- og posttesten: (1) forståelse av et utvalg ord knyttet til fantasysjangeren (vokabularoppgave), (2) bruk av futurum (grammatikkoppgave), og (3) kunnskap om fantasysjangeren (beskrivelse med eksempler). Testen ble laget av lærerne etter samtale med forskerne i forkant av datainnsamlingen.

Elevene (N = 55) fikk utdelt pretesten på et ark i første time av den planlagte arbeidsperioden, og posttesten ble besvart etter undervisningsperioden var avsluttet. De fikk beskjed på forhånd om at de skulle få samme prøve før og etter, for å se hvor mye de lærte i løpet av perioden. De fikk også beskjed om at resultatet fra pretesten ikke ville virke inn på karakteren deres.

Det er lite overraskende resultater fra vurderingen av pre- og posttestene. Med svært få unntak viste elevenes individuelle skår at de hadde hatt et læringsutbytte av undervisningsopplegget; nesten samtlige elever fikk høyere skår på posttesten enn på pretesten. Mens denne utviklingen var tydelig på vokabularoppgaven og beskrivelsen av fantasysjangeren, var den ikke like stor på grammatikkoppgaven. Dette har mest sannsynlig å gjøre med svakheter i pre- og posttest-designet: Grammatikkoppgaven var konstruert slik at elevene skulle fylle inn «riktig» verbform (til sammen ti ord) i en tekst som ble konstruert med utgangspunkt i lærebokas grammatikkregler. Imidlertid er det ofte flere alternativer som kan være meningsbærende i en slik «fyll-ut»-oppgave, uten at de inngår som fasit-svar. Det har vist seg opp gjennom læringsteori-historien at grammatikkøvelser i form av for eksempel «fyll-ut»-oppgaver tatt ut av kommunikasjonstekst, har begrenset læringsutbytte, og dette var tydelig også her.

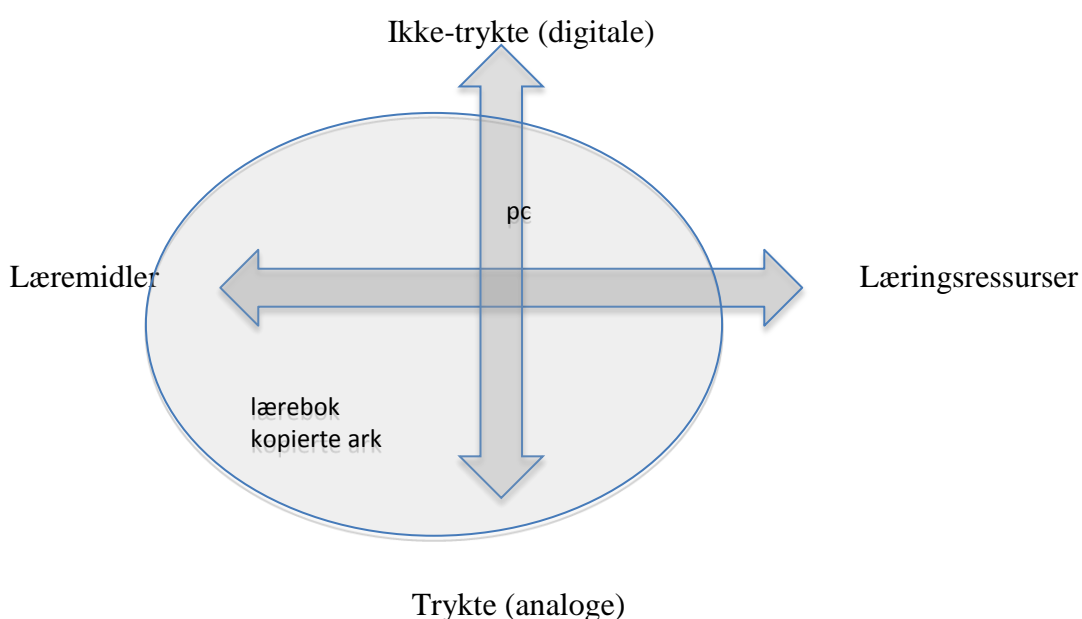
I vokabularoppgaven var læringsutbyttet synlig ved at elevene beskrev flere ord i posttesten enn i pretesten. Ord de ikke visste hva betydde under pretesten, og dermed hadde latt stå uten svar eller hadde svart feil på, fikk i posttesten en riktig beskrivelse. Elevene skulle beskrive

ordene (seks i alt) på engelsk. Utover at elevene hadde lært flere ord, var det lite utvikling i besvarelsen på vokabularoppgaven. Elevene hadde i liten grad utbrodert beskrivelsene sine med flere og/eller mer presise ord; som beskrivelse ga de som oftest et annet ord eller en kort setning. Her er det viktig å merke seg at oppgaven heller ikke ba elevene om å komme med utfyllende detaljer, bare om at de beskrev ordene på engelsk. Det ser ut til at elevene har tolket dette som en etterspørsel etter et kort og «riktig» svar. Dette er i tråd med andre studier, som viser at slik elaborering både er utfordrende for elever, og at elever ofte svarer på utfyllingsoppgaver med korte faktasvar (Furberg, 2009). Det første ordet elevene ble bedt om å beskrive, var «imagination». Her hadde mange både i pretesten og posttesten beskrevet dette (feilaktig) med det engelske ordet «fantasy», som jo ikke er det samme som det norske «fantasi». Elevene har altså i løpet av denne perioden ikke lært forskjellen på engelsk «fantasy» og norsk «fantasi». De fleste hadde heller ikke fått med seg at «fiction» var en sjanger; mange hadde ikke helt forstått nivåene i termene «genre», «fiction» og «fantasy».

I beskrivelsesoppgaven ble elevene spurt om hva de forsto ved «Fantasy genre», og de ble eksplisitt bedt om å gi eksempler. Her var det en utvikling i både antall og type eksempler fra pretest til posttest, for eksempel om fantasyfigurerer og fantasybøker. De fleste kunne på forhånd si noe om hva fantasy var, men i posttestene var disse beskrivelsene som oftest lengre, om enn ikke særlig mer presise.

5. Drøfting av funn

Denne casen i engelsk har belyst et undervisningsopplegg med sjangeren fantasy som tema og skriving av en egen fantasyhistorie som hovedaktivitet, parallelt med elevpresentasjoner av selvvalgt skjønnlitterær bok. I våre drøftinger av funn vil vi starte med å plassere og diskutere læremidlene og læringsressursene som ble brukt i denne undervisningsperioden. Vi legger til grunn begrepene som brukes i definisjonene av læremidler i Vedlegg 1. Deretter vil vi drøfte hvilken funksjon læremidlene har i interaksjonen mellom lærer og elever.



Figur 7. Bruk av læremidler og læringsressurser i case 1, engelsk.

Som vi ser av denne figuren og fra beskrivelsen av de ulike aktivitetene i Figur 1 og analysene i del 4, så er læreboka i kombinasjon med kopierte ark og skrivesaker de mest brukte læremidlene og læringsressursene i denne undervisningsperioden. Kategoriseringen av de observerte aktivitetene gir et bilde av en lærerstyrt undervisning der læreboka spiller en sentral rolle sammen med de kopierte arkene fra lærerne. Altså viser denne casestudien velkjente og historisk etablerte undervisningsformer og læremidler. Lærebokas sentrale og tradisjonsbærende posisjon blir også trukket fram i en rekke andre studier både fra norske klasserom og fra andre land (Backmann, 2005; Haug, 2011; Alexander, 2000).

Lærerne forteller at lærebøkene de anvender nå, er noen år gamle, og at de planlegger undervisningen ut fra perioder med hovedtemaer. Når de planlegger, bruker de læreboka, men kun som én av flere ressurser. Ifølge lærerne var det ikke slik før, da var læreboka et mer sentralt utgangspunkt for planlegging. For deres del handler denne endringen delvis om at læreboka begynner å bli noe utdatert, men mer sentralt er det at boka og oppgavene ikke treffer elevpopulasjonen. Oppgavene er til dels for enkle, og elevene blir fort ferdig med dem. Ofte bruker derfor lærerne oppgaver eller tekster fra læreboka i kombinasjon med andre tekster, og de utvider oppgavene som står i boka. Lærerne legger her vekt på elevenes høye faglige nivå, og at deres utfordring med hensyn til læremidler er å tilpasse aktiviteter til elevenes nivå. Selv med dette høye nivået på elevene, benytter ikke lærerne i særlig grad digitale læringsmidler og ressurser som kan tilpasses nivået til den enkelte elev.

Våre funn viser altså at læreboka er sentral, men vi ser at denne ikke lenger har den samme styrende funksjon som beskrevet i tidligere studier; snarere har læreboka status som et utgangspunkt for videre utvikling av oppgaver og aktiviteter. Læreren tilpasser bruken av læreboka til sin pedagogiske praksis og til situasjonen i klassen. I dette caset så vi at de tilpasset oppgavene til elevenes høye faglige nivå ved å eksponere dem for vanskeligere tekster enn dem som er i læreboka, og ved å utfordre elevene til ikke å velge «for lette» skjønnlitterære bøker. Den pedagogiske praksisen beskrives som tradisjonell, og denne gjenspeiles i de kopierte arkene gitt til elevene, gjennom eksempelvis listing av evalueringskriterier.

Vi observerte tidlig at lærernes kopierte ark hadde en framtrødende plass i undervisningen. Mens læreboka er en ferdigskrevet tekst utformet av andre, så er de kopierte arkene ofte utformet av lærerne. Arkene viser slik sett lærernes ideer og planer for undervisningen, og de formidler deres oppfatning av kompetansemålene før de blir iverksatt i undervisningen. Arkene er med på å synliggjøre og vektlegge lærernes prioriteringer. Her kommer deres undervisningsdesign, planlegging og intensjoner til uttrykk. Det betyr at læreren også i mer tradisjonelle klasserom i økende grad kan betegnes som «designer» av læringsforløp og læringsomgivelser, inkludert tilgjengelige ressurser (Hauge, Lund & Vestøl, 2007; Lund & Hauge, 2011; Kress et al., 2005).

Ulike kopierte ark er også knyttet opp mot struktureringen av de ulike arbeidsformene. Eksempelvis så ble det delt ut ark med en «mal» til hjelp for å planlegge skrivingen av historier. Lærerne fortalte at de hadde involvert elevene i utviklingen av malen i en tidligere undervisningsperiode. Slik binder disse egenutviklede undervisningsressursene ulike undervisningsperioder sammen og gir forutsigbarhet og struktur til aktivitetene. Våre analyser viser at disse læringsressursene i samspill med læreboka var sterkt strukturende elementer i undervisningen. Samtidig observerte vi at lærerrollen åpnet for større grad av elevutfoldelse og initiativ enn det tidligere studier av IRF/IRE-sekvenser viser (se del 2 ovenfor). Eksempelvis så inviterer lærerne elevene med på kreativ lek med å lage nye engelske ord, de spør elevene om å forklare nye ord, og de trekker inn i utformingen av læringsressurser (ark).

I vår studie ser vi også at lærerens leksjoner ikke er så dominerende som vist i tidligere studier. Lærerne innledet ofte en aktivitet, men lot raskt elevene delta i samtalene eller ledet elevene over i en ny type aktivitet. Slik sett bekrefter våre funn nyere norske klasseromsstudier som viser at samtaleformene er i endring (Klette et al., 2008; Haug, 2009; Rasmussen, 2005). Vårt materiale ser ut til å bekrefte at interaksjonene i klasserommet er endret i den forstand at læreren ikke lenger snakker så lenge og så mye av gangen og at det stadig introduseres nye aktiviteter (Backmann, Haug & Myklebust, 2010). Dette reiser naturlig nok spørsmålene: Hva brukes tiden til nå, hvilke aktiviteter dominerer, og hvilke nye ressurser har kommet til? Også her viser våre analyser samme tendens som andre norske klasseromsstudier (f.eks. Haug, 2011; Bergem, 2009). Analysene viser at det brukes mye tid til individuelt arbeid og til muntlige presentasjoner, og at disse aktivitetene støttes av kopierte ark fra lærerne.

Evalueringer av LK06 viser at arbeidet med muntlige ferdigheter ofte består i elevframføringer (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012), der elevene forbereder en muntlig presentasjon, gjerne et faglig foredrag, og holder den foran klassen og lærere. Det arbeides lite med spontan kommunikasjon, dialog og interaksjon. Våre analyser samsvarer med dette funnet. Evalueringen viser også at arbeid med muntlige framføringer ofte foregår i grupper der elevene jobber relativt selvstendig og uten å få noe særlig opplæring i framføringssjangeren eller muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). Studier har vist at denne organiseringsformen medfører at foreldrene hjelper til med

utformingen av presentasjonen og med øving før framføring, og dermed favoriseres elever som får tett oppfølging av foreldrene (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004).

Til tross for en viss endring i lærerrollen preges altså arbeidsmåtene av lærerstyrt klassedialog, individuelt arbeid og forberedte muntlige presentasjoner. Men dette er elevene gode på. Samtidig utnytter ikke lærerne samtale til å utvikle et større repertoar av kommunikative, pragmatiske og kulturelle ferdigheter – språk i naturlig kommunikativ bruk er det mindre av i denne undervisningsperioden. Vi observerte imidlertid tydelig klasseledelse. Det var ro, og elevene deltok som oftest aktivt gjennom den strukturerte formen. Undervisningen vi har observert, er i samsvar med undervisning som beskrives som «den gode timen» (Markussen og Seland, 2013), hvor det legges vekt på at de gode timene ledes av en lærer som sikrer arbeidsro og sørger for at elevene retter oppmerksomheten mot oppgavene de settes til å løse (Markussen og Seland, 2013, s. 63). I denne sammenheng kan det virke som om læreren forsøker å balansere elevdeltagelse og variasjon i undervisningsaktiviteter med en klar struktur.

Når det gjelder engelsk, er arbeid med muntlige ferdigheter – som alt annet læringsarbeid – spesielt, fordi språket ikke bare er et mål for læringsaktivitetene, men samtidig et middel for disse aktivitetene. Dette er et kjernepunkt i Merrill Swains språksyn «Language use mediating language learning» (Swain 2000, s. 110), som vi presenterte i punkt 2.1.1 over. Elevene skal altså bruke engelsk i muntlige aktiviteter, samtidig som engelsk er læringsmålet for disse muntlige aktivitetene. Det er mye som skal klaffe når elevene skal vise fram sine muntlige ferdigheter; de må ha kontroll på lingvistiske former og vokabular, og samtidig ta hensyn til hvem de snakker med og hva hensikten med kommunikasjonen er (jf. Hymes' kommunikative kompetanse, se punkt 2.2 over). Forberedte muntlige framføringer stabiliserer noen av disse variablene, og forenkler nok både produksjonsoppgaven til elevene og vurderingsoppgaven til læreren. Men forberedte faglige foredrag reflekterer ikke særlig godt målene i læreplanen, som fokuserer på interaksjon, kultur og kommunikasjon. Det er også indikasjoner på at elevenes tilfredsstillende eller gode kompetanse i slike aktiviteter ikke gir seg utslag i tilsvarende kompetanse i friere samtaler, selv om emnet er det samme (Hasselgård & Lund, 2010). Dette viser at det som i utgangspunktet kan antas å være en læringsressurs eller et

hjelpemiddel, kan støtte den «performative» kompetansen (Säljö, 2010), men skygge for den kompetansen i faget man som lærer tradisjonelt har vært vant til å vurdere.

Den samme problemstillingen melder seg også i skriftlig engelsk. Tekstbehandlere, for eksempel Word, som elevene i denne studien bruker, har egenskaper som gjør det mulig å raskt eksperimentere med struktur og oppbygning og prøve ut ulike språklige alternativer og nyanser. En rekke støttetjenester – fra stavekontroller til stadig mer treffsikre oversettelsesprogrammer, et nærmest uendelig kildemateriale med informasjon (av varierende kvalitet) og muligheten til å konsultere andre gjennom digitale nettverk – er også alle indikasjoner på at kompetanse i engelsk ikke bare handler om å dokumentere kunnskap, men å vise at man håndterer kulturelle verktøy på en produktiv, relevant og selvstendig måte. Det er i et slikt perspektiv vi må analysere hvordan elever og lærere velger og bruker tilgjengelige læringsressurser. Våre analyser viser at elevene i undervisningen kun brukte PC og tekstbehandling som et innføringsverktøy. Dette tyder på at digitale teknologier tilpasses eksisterende praksiser i stedet for at man utnytter teknologienes potensial for å øke læringsutbyttet. I dette tilfellet gjelder det skriftlig kompetanse, der en velbrukt og effektiv ressurs for prosessorientert skriving og strukturering av tekster (Heim, 1987) reduseres til et middel for typografi.

Engelsk er et fag hvor tilgangen til læringsressurser er stort (jf. punkt 1.2). Nye ressurser gir nye muligheter, men også en rekke nye utfordringer. På skolen som er studert her, benytter ikke lærerne seg av nye typer læringsressurser i nevneverdig grad. Elevene og lærerne er ikke eksponert for mer åpne og interaktive læringsmiljø. De eksponeres derfor i undervisningen i mindre grad for samtidens nye utfordringer knyttet til å bruke digitale verktøy, og de får færre muligheter til å utvikle kompetanse i slike grunnleggende ferdigheter (LK06). Slik sett representerer case-skolen en solid historisk tradisjon, der forholdet mellom oppgaver, aktiviteter og vurdering er nøye avstemt mot tilgangen til læringsressurser som utgjør et «lukket» eller kontrollerbart univers (se punkt 2.1.2). En slik tilnærming til bruk av læremidler og læringsressurser opprettholdes både av sterke, tradisjonelle skolekulturer og av lærerutdanningen (Tømte, Kårstein & Olsen, 2013). Parallelt med den typen stabilitet som læreboksentring gir, ser vi altså en endring i lærerens dominans i klassesamtalen. Denne endringen omfatter både at læreren ikke snakker så lenge av gangen, og at IRE/IRF-

sekvensene også preges av elevutfoldelse og medvirkning. Samtidig viser denne studien indirekte hvilke utfordringer skoler som er godt tilpasset eksisterende praksiser, kan møte når tilgangen til og mangfoldet av læremidler er i ferd med å øke dramatisk.

Referanser

- Alexander, R. (2000). *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Backmann, K., Haug, P. & Myklebust, R. (2010). *Med rett til å presentere. I PISA- sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Avhandling for dr. polit graden. Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Beynon, A. (2004). Tinker, Tailor, Teacher, Text: Using a Multiliteracies Approach to Remediate Reading. In M. R. Hawkins (Ed.), *Language Learning and Teacher Education: A Sociocultural Approach* (pp. 147-166). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Blikstad-Balas, M. (2012): Digital Literacy in Upper Secondary School - What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? i *Nordic Journal of Digital Literacy*. vol. 2 issue 7. Universitetsforlaget
- Bonnet, G. (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*. Paris: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems.
- Brutt-Griffler, J. (2004). *World English: A Study of its Development*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Burns, A., & Coffin, C. (Eds.). (2001). *Analysing English in a Global Context. A Reader*. London and New York: Routledge.
- Buckingham, D (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Crystal, D. (1998). *English as a Global Language* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press, Canto edition.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.

Dysthe, O. (1995). Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære. Oslo: ad Notam Gyldendal.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Edwards, D. and N. Mercer. (1987). Common Knowledge. The development of understanding in the classroom. London: Methuen.

Egeberg, G., Gudmundsdottir, G. B., Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Skaug, J. H., & Tømte, K. (2012). Monitor 2011. Skolens digitale tilstand. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

Furberg, A. Larsen & Rasmussen, I. (2012). Faktaorientering og forståelsesorientering i elevers bruk av nettbaserte læringsomgivelser. I: Trond Eiliv Hauge & Andreas Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen..* Cappelen Damm Akademisk. ISBN 978-82-0236438-0. Kapittel 2. s 23 - 57

Gilje, Ø. (2012). Meningskaping i digital medieproduksjon – et dobbelt blikk. I: Trond Eiliv Hauge & Andreas Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen..* Cappelen Damm Akademisk. ISBN 978-82-0236438-0. Kapittel 6. s 132-151

Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. New York, NY: Routledge.

Gilje, Ø. (2008a). Digital medieproduksjon i nettverksklasserommet. In S. Østerud & E. G. Skogseth (Red.), *Å være på nett - Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier* (pp. 60-79). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gilje, Ø. (2008b). *Googling Movies - Digital Media Production and the "Culture of Appropriation". Informal Learning and Digital Media: Constructions, Contexts and Consequences*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.

Hammersley, M. (1995). *Ethnography : principles in practice*. London: Routledge

Hatlevik, O. E. (2011). *Monitor 2010: samtaler om IKT i skolen*. [Tromsø]: Senter for IKT i utdanningen.

Heim, M. (1987). *Electric Language. A Philosophical Study of Word Processing. Second Edition with a Foreword by David Gelernter (second ed.)*. New Haven & London: Yale University Press.

Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. i *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Red K. Klette (s 137-173). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Hasselgård, H. (2001). Grammar in communicative English teaching. *Språk og Språkundervisning(1/01)*, 7-12.

Hasselgård, H., & Lund, A. (2010). Further Research Urgently Needed: Oral Assessment. *Language Assessment: Policy and Practice*. Paper presented at the conference on Language Assessment: Policy and Practice, Oslo.

Hauge, T. E., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2007). *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanninga. Rapport 21*. Volda: Høgskulen i Volda.

Haug, P. (2007). Kva ein brukar tid til i skulen. *Bedre Skole*, 4, 36-39.

Hellekjær, G. O. (2004). *The Acid Test: From Upper-Secondary EFL Instruction to the Reading of English Textbooks at Norwegian Colleges and Universities*. Doctoral dissertation, University of Oslo, Oslo.

Hellekjær, G. O. (2009). Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 198-222.

Hellekjær, G. O. (2012). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: en sammenligning av leseferdigheter i engelsk blant avgangselever i den videregående skolen. In T. N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli & R. V.

Hodge, B., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.

Hymes, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Hymes, D. (1972b). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books.

Horowitz, R. (2007). Creating Discourse and Mind: How Talk, Text, and Meaning Evolve. In R. Horowitz (ed). *Talking Texts. How Speech and Wringing Interact in School Learning*. Mahwah, New Jersey. LEA.

Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.

Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06 : eit kunnskapsoversyn: Høgskolen i Vestfold (rapport 1/2010)*.

Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.

Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning - på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (red.). (2003). Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.

Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N. E., Bergem, O. K., & Roe, A. (2008). Rapport om forskningsprosjektet PISA+: Norges forskningsråd.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen R.V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003. Oslo: Universitetsforlaget.

Knain, E. (2002). Naturfagboka i praksis: om tolv naturfagelever og deres lærebok (Vol. 10/2002). Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.

Knudsen, S.V. (red.) (2011). Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus. Hentet 18. september, 2013, fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler_hive.pdf

Krashen, S. D. (1992). The input hypothesis : issues and implications. Torrance, CA.: Laredo Pub. Co.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). The natural approach: language acquisition in the classroom. Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press/Regents/Prentice Hall.

Kress, G. (2010). Multimodality - A social semiotic approach to contemporary communication. London/New York: Routledge.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Kones, K., & Reid, A. E. (2005). English in Urban Classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning. London and New York: RoutledgeFalmer.

Kvale, S. (1996). InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Kumpulainen, K. and D. Wray. (2002). Classroom Interaction and Social Learning. From Theory to Practice. London: Routledge/Falmer.

Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>

Langegard, A.-M. (2011). How are Digital Dictionaries Used by Young Norwegian Learners of EFL? A Case Study of Attitudes and Practices. Masters thesis, University of Oslo, Oslo.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littleton, Karen and Mercer, Neil (2013). Interthinking: Putting Talk to Work. London: Routledge

Lund, A. (2004). The Teacher as Interface. Teachers of EFL in ICT-Rich Environments: Beliefs, Practices, Appropriation. Doctoral dissertation, University of Oslo.

Lund, A. (2008). Wikis: a collective approach to language production. *ReCALL*, 20(1), 35-54.

Lund, A., & Hauge, T. E. (2011). Designs for Teaching and Learning in Technology Rich Learning Environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*(4), 258-271.

Lund, A., & Rasmussen, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(4), 25-51.

Lund, A., & Rasmussen, I. (2010). Tasks 2.0: Education Meets Social Computing and Mass Collaboration. In C. Crawford, D. A. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price & R. Weber (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 4058-4065). Chesapeake, VA: AACE.

Lund, R. (2006). Questions of Culture and Context in English Language Textbooks A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway. Doktoravhandling. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.

Mayor, B., & Swann, J. (2002). The English language and 'global' teaching. In M. R. Lea & K. Nicoll (Eds.), *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (pp. 111-130). London and New York: RoutledgeFalmer.

Markussen, E. og I. Seland (2013). Den gode timen. En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo. Oslo: NIFU.

Olsen (Eds.), *Kvalitet i norsk skole: Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (s 153-171). Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, I & Hagen, Å.M. (2013). Facilitating students' sense-making in modern history through a computer-supported note-sharing tool. EARLI symposium. 27-31. August 2013. Munchen, Tyskland.

Rasmussen, I. (2012). Trajectories of participation: temporality and learning, In Norbert M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer. ISBN 978-1-4419-1428-6. Part 20/T. s 3334 - 3337

Rasmussen, I., Lund, A., & Smørddal, O. (2012). Visualisation of Trajectories of Participation in a Wiki: A Basis for Feedback and Assessment?. *Nordic Journal of Digital Literacy*. ISSN 1891-943X. (1), s 21-35

Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. R. (2010). Learning with Computer Tools and Environments: A Sociocultural Perspective, In Karen Littleton; Clare Wood & Judith Kleine Staarman (ed.), *International Handbook of Psychology in Education*. Emerald Group Publishing Limited. ISBN 978-1-84855-232-6. 11. s 399 - 433

Rasmussen, I. (2005). Project Work and ICT: Studying Learning as Participation Trajectories. Unipub (273 s). Doctoral dissertation, University of Oslo

Rindal, U.E. (2011) Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English. *Journal of Sociolinguistics* 14(2) s. 240-26.

Rindal, U.E & Piercy, C. (2013) Being 'neutral'? English pronunciation among Norwegian learners. *World Englishes* 32(2) s. 211-229

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). Læreplan, læreverker og tilrettelegging for læring - Analyse av læreplan og et utvalg læreverker i naturfag, norsk og samfunnsfag. Bodø: Nordlandsforskning (NF-rapport nr 2/2008).

Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*(26), 65-73.

Shaffer, D. W., & Clinton, K. A. (2006). Toolforthoughts: Reexamining Thinking in the Digital Age. *Mind, Culture, and Activity*, 13(4), 283-300.

Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language: Principles and procedures* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt-sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052

Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (2008). *Norsk lærebokhistorie; en kultur- og dannelseshistorie*. Oslo: Novus

Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures*. (2nd ed.) Bergen: Fagbokforlaget.

Simensen, A.M (2011). Europeiske institusjoners rolle i utviklingen av engelskfaget i norsk skole. *Didaktisk Tidsskrift* 2011 ;Volum 20.(3) s. 157-181

Svenkerud, S. (2013) Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn. PhD avhandling. Universitetet i Oslo

Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*. ISSN 1891-5914. 32(1), s 35- 49

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-115). Oxford: Oxford University Press.

Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*(26), 53-64.

Tømte, C., Kårstein, A., & Olsen, D. S. (2013). IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse? Oslo: NIFU.

Utdanningsdirektoratet. (2005). Kartlegging av læremiddel og læremiddelpraksis. København: Rambøll Management AS.

Vigmo, S. (2010). *New Spaces for Language Learning: A study of student interaction in media production in English*. PhD avhandling, Gøteborgs universitet, Gøteborg

Vedlegg 1

Definisjon av læremidler, teori og forskningsdesign

Formålet med forskningsprosjektet *ARK&APP* er å undersøke læremidler i bruk i fire utvalgte fag: samfunnsfag, engelsk, matematikk og naturfag. I casestudiene er vi særlig opptatt av *hva* slags læremidler som brukes, *hvordan* de brukes, og *hvilken* innvirkning dette har på samtalene og aktivitetene i klasserommet. De 12 casestudiene i prosjektet undersøker dette gjennom intervjuer, observasjoner, pre- og posttest og innsamlede læremidler og tekster fra klasserommene. Det blir særlig lagt vekt på tre av de fem forskningsspørsmålene som finnes i prosjektet:

- Hvordan benyttes læremidlene i undervisningsopplegget?
- Hvilken funksjon har bruken av læremidlene i interaksjonen mellom lærer og elever?
- Hvordan bidrar bruk av læremidlene til engasjement og læring hos elever?

De to første forskningsspørsmålene belyser situasjoner der læremidler brukes i interaksjon mellom lærer og elever og mellom elever. Med et sosiokulturelt perspektiv på læring får vi en forklaringskraft til hvilken funksjon læremidlene har (som artefakter) i sosial interaksjon mellom individene som utgjør læringsfellesskapet. Det er derfor avgjørende å observere dette systematisk og ta samtalene opp på video, slik at vi kan analysere hvordan læremidler blir tatt i bruk i interaksjonen.

Det tredje spørsmålet er knyttet til hvordan bruken av læremidler bidrar til læring hos elevene. Forskningsdesignet i *ARK&APP* inneholder ikke tester for å måle elevers motivasjon spesielt, men vi forstår elevenes deltagelse som et uttrykk for motivasjon i læringsaktivitetene. Våre observasjoner og opptak av elevsamtaler og elev-lærer-samtaler er et viktig datamateriale for å forstå motivasjon som engasjement. Hvordan læremidlene bidrar til læring hos elevene, drøftes med bakgrunn i resultatene på pre- og posttesten.

Definisjon av læremidler

De siste 10 årene har det blitt gjennomført tre kartlegginger av læremidler i norsk skole. Dette er Rambølls *Kartlegging av læremiddel og læremiddelpraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2005), og *kartlegging av læremiddel og Læremiddelpraksis* (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005) fra HiVe, *Læremiddelforskning etter LK06 – Eit kunnskapsoversyn* (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010), *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* (Knudsen, 2011) fra HiVe. Fra 2005 finnes det også en doktorgradsavhandling basert på en større, nasjonal lærerundersøkelse om lærebokas betydning i arbeidet med Reform 97 (Bachmann, 2005). Tilsvarende temaer blir omtalt i den første delrapporten i evalueringen av Kunnskapsløftet, *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring* (Rønning et al., 2008). I den grad læremidler er definert i disse rapportene, opereres det med en vid forståelse av læremidler, som også omfatter ressurser som læreren eller elevene bruker i undervisningen.

Caserapportene i forskningsprosjektet *ARK&APP* skal vise hvordan trykte og ikke-trykte læremidler brukes sammen med andre typer kilder og læringsressurser i fire ulike fag. I opplæringslova er læremidler definert på denne måten etter Kunnskapsløftet:

Alle trykte og ikke-trykte element, enkeltstående eller slike som går inn i ein heilskap som er utvikla til bruk i opplæringa, og som aleine eller til saman dekkjer kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læremiddel kan vere trykte og digitale. (Lovdata, forskrift til opplæringslova, paragraf 17-1)

I forskningsprosjektet *ARK&APP* kategoriserer vi ressursene for læring som benyttes av lærere og elever, som (1) pedagogisk tilrettelagt materiale, det vil si trykte eller ikke-trykte *læremidler*, og (2) materiale som er brukt til læring, det vil si *læringsressurser* som ikke er designet for skolen eller læring spesielt, for eksempel Wikipedia, en datamaskin eller en film. Denne distinksjonen er viktig for å analysere læremidlers og ressursers funksjon med hensyn til læring i interaksjonen mellom lærer og elever. Læremidler og andre typer kilder og læringsressurser (i rapportene: *ressurser for læring/læringsressurser*) brukes av læreren og av elevene på ulike måter kombinert med de forskjellige arbeidsmåtene som finner sted i undervisningsforløpet. Vi oppfatter skolens læremiddelkultur i dag som en «blandingskultur». I denne kulturen har læreboka fremdeles en sentral rolle, men samtidig blir ulike analoge og digitale ressurser for læring tatt i bruk i stadig større grad (Egeberg et al., 2012; Hatlevik, 2011). Denne blandingskulturen – med både tradisjonelle, ofte trykte læremidler sammen med digitale læremidler og ressurser for læring – preger i dag norske klasserom. Forlagene har også en tilsvarende blanding, da en rekke av læreverkene har tilleggsoppgaver og opplegg på relaterte nettsider.

Teoretisk utgangspunkt

Et sosiokulturelt perspektiv vektlegger at læring skjer gjennom deltagelse i et fellesskap (Cole, 1996; Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2003). Et læringsfellesskap blir skapt av både deltagerne og de læremidler og ressurser for læring som de har til rådighet. Sosiokulturell teori vier stor oppmerksomhet til en analyse av læremidler, fordi perspektivet framhever hvordan kunnskapen blir mediert. I denne prosessen er kulturelle verktøy som læringsressurser og læremidler helt sentrale i skolens arbeidsmåter. Et sosiokulturelt perspektiv gir forklaringskraft til å analysere læring slik den foregår ved hjelp av disse semiotiske og materielle ressursene. Læring over tid forstås da som en endring i observert handling i bruken av artefakter blant dem som deltar i fellesskapet (Gee & Green, 1998, p. 147; Rasmussen, 2012). Individenes bidrag av kunnskap og ferdigheter i undervisningsforløpet, der ulike læremidler og ressurser for læring er i bruk, forstås som uttrykk for kompetanse hos individene slik den artikuleres i den sosiale interaksjonen. Dette gjør observasjoner og videodata nødvendig som metodisk inngang.

Å analysere semiotiske og materielle «elementer» krever også en analytisk inngang for å forstå hvordan bilder, tegn og skrift er satt sammen i læremidler og ressurser for læring. Hver av disse uttrykksformene representerer en mulig ressurs for kommunikasjon og læring. Semiotiske og materielle ressurser betegnes som modaliteter innenfor sosialsemiotikken (Gilje, 2008a, 2008b; Hodge & Kress, 1988; Selander & Kress, 2010). Dette kan som nevnt være skrift, tegn og bilder, men også

tale, farger, musikk og levende bilder. Alle slike modaliteter er formet gjennom ulike undervisningspraksiser over tid. Hver modalitet har derfor et meningspotensial som følge av den verdi fellesskapet har tillagt den semiotiske ressursen over tid (Kress, 2010). Norsk skole har en læremiddelkultur der skrift er en foretrukket modalitet for kommunikasjon og læring. Men det er også lange tradisjoner i skolen for å bruke bildeplansjer, kart, tavletegning og lysbilder, ressurser for kommunikasjon og læring som bygger på andre modaliteter enn skrift. Framveksten av digitale læringsressurser problematiserer skillet mellom den skriftbasert og den visuelle læremiddelkulturen.

Forskningsdesign

Med utgangspunkt i de nevnte metodene har forskerne utarbeidet en rekke måleinstrumenter for å sikre et helhetlig forskningsdesign på tvers av de tolv casestudiene som utføres. Disse instrumentene utgjør et observasjonsskjema, intervjuguider og en pre- og posttest. Disse tre instrumenttypene brukes gjennomgående, med de nødvendige variasjoner det er behov for, i alle casene.

Observasjonsskjemaet er utarbeidet for å systematisk undersøke hvordan læremidlene brukes i undervisningsopplegget: Hvilke læremidler er i bruk? Hvordan brukes de? Hvilken innvirkning har bruken på de samtalene og aktivitetene som finner sted i klasserommet? Slike typer observasjoner tidfestes i den skjematisk delen av observasjonsskjemaet. I den strukturerte delen kodes observasjonene ved hjelp av forhåndsdefinerte kategorier. Disse kategoriene er knyttet til undervisningsaktiviteter, organisering og bruk av læremidler. Kategoriene: klassesamtale, gruppearbeid, individuelt arbeid, muntlige presentasjoner, høytlesning og lærerforelesning er forankret i en gjennomgang av tidligere studier av norske klasserom (P. Haug, 2011; Klette, 1998)

I tillegg har skjemaet plass for et etnografisk feltnotat der observatøren gjør deskriptive beskrivelser av de aktivitetene som foregår. Denne delen av observasjonsskjemaet gir forskerne bedre anledning til å beskrive særtrekk ved den læremiddelkulturen de observerer, trekk som er vanskelige å klassifisere med de forhåndsdefinerte kategoriene.

Det er utarbeidet to intervjuguider i prosjektet. Intervjuguiden til intervjuet med læreren er formell og inneholder spørsmål knyttet til lærerens forberedelser og valg av læremidler, kompetansemål og utfordringer ved vurdering. I tillegg inneholder intervjuguiden mer generelle spørsmål som retter seg mot lærerens generelle forståelse av læremidler og praksis i ulike fag.

Elevintervjuene er primært orientert mot elevenes opplevelse av undervisningsforløpet som er studert. Her spør vi om ulike utfordringer de måtte håndtere i bruk av de ulike læremidlene, og om hvordan ulike læremidler skapte motivasjon og engasjement. Fordi elevintervjuene ble gjort til slutt i feltarbeidet, fikk vi anledning til å ta utgangspunkt i konkrete episoder, noe som er en fordel når man intervjuer barn og unge. Til forskjell fra observasjon og videodata gir intervjuer innsikt i hendelser i løpet av prosjektet sett fra et subjektivt ståsted. Svarene gir samtidig informasjon om informantens verdier, valg og begrunnelser.

Pre- og posttest blir brukt for å kartlegge elevenes eksisterende kunnskap samt å undersøke elevenes læringsutbytte av et planlagt undervisningsopplegg med spesifikke læremidler.

Vedlagt følger her:

- Guide til bruk av observasjonsskjema og observasjonsnotat
- Koding av observasjonsdata
- Intervjuguide for lærere
- Intervjuguide for elever

Beskrivelse av pre- og posttest blir gitt i hver enkelt caserapport.

Vedlegg 1b: Guide til bruk av observasjonsskjema og observasjonsnotat

Forklaring av observasjonskategoriene i skjemaet

Monologisk. Læreren holder ordet alene over noe tid (eksempelvis ved å forklare noe, fortelle eller forelese).

Dialogisk. Fellessamtale mellom læreren og elevene (læreren fungerer som ordstyrer eller initierer samtaler der flere elever deltar, elever stiller spørsmål/bidrar med synspunkter).

Læremidler. Kategorien omfatter alle læringsressurser og læremidler som brukes (se ovenfor). De systematiske feltnotatene skal beskrive hvordan disse har betydning for aktivitetene og samtalene i klasserommet.

Dette skal det legges vekt på ved etnografisk feltnotat (siste del av skjemaet, bruk egen feltbok):

- *Beskriv undervisningen deskriptivt*, på en utfyllende måte og gjerne med eksempler og små utdrag fra samtaler. *Ikke* skriv hvordan du synes den burde være.
- *Beskriv alle læremidlene som er i bruk*, hvordan de blir brukt og hvordan de ulike aktivitetene foregår gjennom timen der forskjellige læremidler og ressurser blir brukt.
- *Beskriv hvordan eleven jobber*, eksemplifiser med detaljerte beskrivelser av en eller to tilfeldig valgte elever.
- *Beskriv hvordan læreren rammer inn timen*. Hvor eksplisitt beskriver læreren hva som er formålet med aktivitetene/oppgavene i den observerte økten? Hvordan formidles målet med undervisningsøkten og kravene til aktivitetene? (Gir læreren spesifikke krav knyttet til karakterer? Dette gjelder ikke mellomtrinnet.)

- *Strategiinstruksjon.* Gir læreren beskrivelser til elevene om hvordan de skal utvikle egen bevissthet om framgang og arbeidsmåter, for eksempel strategier for lesing, regning, problemløsning, informasjonsinnhenting og samarbeid? Kobler læreren denne strategiinstruksjonen til særtrekk ved læremidlene?
- *Forklaring av ord.* Blir fagbegreper og/eller lavfrekvente ord forklart for elevene?

Beskriv i tillegg generelt hva som preget timen du observerte. Var det mye lærerstyring, elevdeltagelse, elevmedbestemmelse, individuelt arbeid, undersøkelser og samarbeid mellom elever, diskusjoner/drøftinger/problematiseringer (mellom elevene / hele klassen), oppsummeringer/henvisninger til tidligere aktiviteter, læreren jobber med enkeltelever? Beskriv også generelt om det var mye støy, og om hvordan læreren ga tilbakemeldinger (sosialt og emosjonelt støttende, generelle og faglige og irtettesettelser av enkeltelever).

Alle feltnotater skal skrives til elektroniske dokumenter samme dag som observasjonen fant sted. Bruk denne fasen av arbeidet til å tenke gjennom observasjonene, og skriv gjerne en egen refleksjon som skiller ut fra observasjonsskjemaet og det etnografiske, deskriptive, feltnotatet.

Koding av observasjonsdata

Koding av observasjonsdata skal gjøres ved å registrere tid (antall minutter) som er brukt til følgende aktiviteter: a) klassesamtale, b) gruppearbeid, c) individuelt arbeid, d) muntlige presentasjoner, e) høytlesning og f) lærerforelesning. Disse framstår visuelt som kakediagram i caserapportene, og vil gjøre det enkelt å sammenligne undervisningsformene på tvers av de tolv casene.

Videodataene brukes til å kunne gi et mer nyansert innblikk i praksisen som utspiller seg innen de ulike aktivitetene. Det bør velges ut spesifikke aktivitetssekvenser for å eksemplifisere typiske former for læremiddelbruk knyttet til ulike interaksjonsformer. Disse sekvensene blir så transkribert og analysert i detalj i caserapportene. Sekvensene bør primært være fra videodata, men kan også bli dokumentert i form av feltnotater som i detalj beskriver enkelte episoder.

Utover at disse ekstraktene skal vise typiske former for læremiddelbruk, er det viktig å få fram episoder som inneholder forklaringer, rettferdiggjøringer, utfordringer og presiseringer. Ved å fokusere på slike redegjørelser rettes den analytiske oppmerksomheten mot det deltagerne i den sosiale samhandlingen er opptatt av, det de ser på som relevant i den aktuelle lærings situasjonen. Observasjonsdataene blir også brukt for å gi en mer utfyllende beskrivelse av det som foregår i klasserommet.

Observasjonsskjema og notat

Informasjon

Navn på forsker/student som har gjennomført observasjonenes:

Skole: _____

Lærer m/k: _____ Fag E/S/M/N⁵: _____ Klassetrinn: _____

Antall elever: Gutter: _____ Jenter: _____

Observasjonsdato: _____ Timen/enhet starter: _____ Timen/enhet slutter: _____

Tok du kopi/bilde av elevenes eller lærerens undervisningsmateriale? Ja: _____ Nei _____

Beskriv undervisningsmateriale:

Beskrivelse av fagtema/prosjekt:

⁵ E – engelsk S-samfunnsfag M-matematikk N-Naturfag

Observasjonsskjema: Arbeidsformer og læremidler

Elevaktiviteter:

Elearbeidsformer	Tidsangivelse	Læremidler og ressurser i bruk: Lærebøker, Internett, digitale læremidler, Smartboard, Tavle, Power Point m.m	Notater
Gruppearbeid			
Individuelt arbeid			
Muntlige presentasjoner			
Stasjoner, rollespill, andre aktiviteter			

Læreraktivitet:

Læreraktivitet	Tidsangivelse	Læremidler i bruk: Tavle, Smartboard, Power Point m.m	Notater
Faglig plenumsforelesning (Monologisk)			
Klassediskusjon (Dialogisk)			

Individuell veiledning			
Gruppeveiledning			
Annet:			

Observasjonsnotat (føres i egen feltnotatbok)

-

Intervjuguide

Tema om overgangen mellom klassetrinn

Denne guiden utgjør strukturen for de samtaler som skal føres med lærere og elever.

Intervjuene gjennomføres med lærerne/lærerteam som deltar i de tolv casene.

Tid: 30-40 min.

Intervjuguide lærere:

Om lærerens bakgrunn:

1. Hva er din bakgrunn og hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvordan anser du din egen undervisning? (Tradisjonell, innovativ)
3. I hvilken grad og hvordan har du brukt digitale læremidler tidligere?
4. Hvordan vil du beskrive overgangen mellom [trinn 7 og 8] for elevene?
5. Hva er de mest sentrale faglige utfordringene som elevene møter i overgangen?
6. Er det noen forskjeller mellom ulike elevgrupper?

7. Syns du elevene behersker [fag] i forhold til grunnleggende ferdigheter?

Om prosjektet som observeres

8. Hvordan organiserer du elevene vanligvis når de skal jobbe med [fag]?

9. Hvilke type læremidler bruker du vanligvis i [fag]?

- Hvordan velges disse ut?

- Er det knyttet til hvordan læreplanen ser ut?

10. I hvilken grad syns du læreboka dekker det elevene skal lære om [tema], [fag] og [trinn], (f.eks algebra i matematikk i 8. klasse)?

11. I hvilken grad syns du [læremiddel] støtter opp om læringsmålene om [tema]?

- problemløsning, begreper, tema behandlet i læreboka etc..

12. I hvilken grad syns du [læringsressurs] støtter opp om læringsmålene om [tema]?

- problemløsning, begreper, tema behandlet i læreboka etc..

13. Hvordan syntes du forholdet mellom smartboard, lærebok og [digital læringsmiddel] fungerte? (dersom relevant)

Intervju guide med elevene i fokus grupper

1. Opplever dere at det er forskjell mellom 7. og 8. trinn?

2. Hvis ja - hva består disse forskjellene av?

- Øker kravene til dere faglig?

3. Brukte dere digitale læremidler i 7. trinn?

- Hvilke typer og til hva?

- Hva med lærebøker?

4. Bruker dere digitale læremidler i 8. trinn?

- Hvilke typer og til hva?

- Hva med lærebøker?

Om prosjektet som observeres

5. Hva syns dere om [faget]?

6. Hvordan jobber dere med [faget]?

- Samarbeid? Alene? Samtale i timene (dialogisk)

- Lærerstyrt undervisning ved tavle? (monologisk)

7. Hva syns dere om [tema]? (holdning og forkunnskap)

8. Hvilke oppgaver i pre-testen syntes dere var lett, vanskelig etc.

9. Hva syns dere om [spesifikt læremiddel /læringsressurs]?

10. Hva bidro mest til det dere presterte på testen?

- Lærer, Tavla, Lærebok, [digital læringsressurser]

Vedlegg 2

Vedlegg 2a: Pre/post-test skår – Case 1, engelsk

Deltaker	Total skår			Vokabular		Grammatikk		Sjanger	
	pre	post	kar.	pre	post	pre	post	pre	post
8D-1	17	20	5	9	9	8	9	0	2
8D-2	13	16	4	3	5	7	5	3	6
8D-3	9	16	4	3	6	6	6	0	4
8D-4	16	20	5	6	7	6	8	4	5
8D-5	16	19	5	8	7	6	6	2	6
8D-6	12	12	3	4	3	5	6	3	3
8D-7	14	19	5	8	5	4	7	2	7
8D-8	6	14	4	3	4	3	4	0	6
8D-9	7	13	4	1	3	5	6	1	4
8D-10	9	10	3	3	4	4	6	2	0
8D-11	14	25	6	6	10	5	7	3	8
8D-12	9	24	6	1	10	4	5	4	9
8D-13	15	14	4	4	3	8	6	3	5
8D-14	21	26	6	10	9	5	8	6	9
8D-15	12	20	5	7	10	3	2	2	8
8D-16	12	22	5	5	10	3	4	4	8
8D-17	8	15	4	3	5	3	4	2	6
8D-18	11	14	4	2	2	5	5	4	7
8D-19	7	21	5	1	4	4	8	2	9
8D-20	12	19	5	4	6	6	7	2	6
8D-21	16	23	6	5	9	5	4	6	10
8D-22	5	13	4	1	1	4	8	0	4
8D-23	8	18	5	3	5	4	8	1	5
8D-24	4	-	fr.	3	-	1	-	0	-
8D-25	-	18	5	-	5	-	6	-	7
8D-26	-	18	5	-	8	-	5	-	5
8D-27	-	-	fr.	-	5	-	1	-	6
8E-1	23	27	6	8	9	7	7	8	11
8E-2	15	23	6	3	6	6	7	6	10
8E-3	7	14	4	0	4	4	4	3	6
8E-4	12	10	3	4	4	5	4	3	2
8E-5	11	17	4	2	3	6	6	3	8
8E-6	13	13	3	2	3	5	5	6	5
8E-7	15	18	5	4	6	5	3	6	9
8E-8	9	-	fr.	2	-	4	-	3	-
8E-9	11	18	5	3	4	5	5	3	9

8E-10	10	20	5	2	5	5	6	3	9
8E-11	15	19	5	2	5	5	5	8	9
8E-12	19	20	5	4	7	8	7	7	6
8E-13	17	19	5	5	5	4	6	8	8
8E-14	14	19	5	2	3	4	4	8	12
8E-15	9	12	3	1	2	4	4	4	6
8E-16	12	18,5	5	2	4,5	6	6	4	8
8E-17	9	19	5	1	5	5	7	3	7
8E-18	4	11,5	3	0	2,5	3	4	1	5
8E-19	11	18	5	0	4	5	5	6	9
8E-20	10	16	4	3	5	4	4	3	7
8E-21	20	25	6	9	10	5	4	6	11
8E-22	5	16	4	2	4	0	5	3	7
8E-23	3	10	3	0	2	2	4	1	4
8E-24	13	12,5	3	4	3,5	5	6	4	3
8E-25	11	19	5	4	6	4	5	3	8
8E-26	10	-	fr.	4	-	4	-	2	-
8E-27	-	22,5	5	-	4,5	-	8	-	10
8E-28	-	22	5	-	6	-	6	-	10

Vedlegg 2b: Vurderingskriterier

Vokabular

Maks 2 poeng per item. 1 poeng for riktig svar, 2 poeng for riktig svar med presis og utvidet beskrivelse. Maks 12 poeng totalt.

Grammatikk

1 poeng per riktig svar, etter læreres fasit. Maks 10 poeng totalt.

Sjanger

Poeng for riktig definisjon (ca. 3), forståelse av hva sjanger er (ca. 1), beskrivelse og elaborering av fantasy-sjangeren (ca. 3), eksempler på bøker, filmer, o.l. innenfor sjangeren (ca. 2), eksempler på fantasy creatures (ca. 2), helhetsinntrykk og formalia i beskrivelsene (ca. 1).

Vurdering av rikholdighet i forklaringen, samt presisjon/spesifikasjon av sjanger og beskrivelser. Trekk for feil i beskrivelser/definisjoner. Maks 12 poeng totalt.

Karakterskala

Karakter	Skår
1	1-4
2	5-8
3	9-12
4	13-17
5	18-22
6	23-34

Karakter er gitt for læreres og elevers del, ikke til prosjektet. Poeng er gitt i forhold til forskningsprosjektet, derfor er karakterskalaen skeivfordelt. Vi forsøker å se utvikling fra pre til posttest, derfor gir vi poeng for eksempel elaboreringer på oppgave 1 og 3. Siden det ikke nødvendigvis kommer frem i spørsmålene at dette kreves av elevene, ville det vært urettferdig å gi lav karakter til noen som har alt riktig, men som ikke har gitt presise og elaborerte forklaringer. Det er for eksempel ingen som har fått full pott på alle ordene i oppgave 1, og bare én som har fått full pott på oppgave 3. Dette kan gjerne formidles til elevene, siden skåren står på prøven som deles ut igjen.

Grammatikkoppgaven har begrensninger i oppgavedesignet. Vi har rettet den ut fra fasit gitt av lærer, men det er ofte litt uklart om andre alternativer kunne være riktig. Dette reflekteres også i at vi måtte spørre om fasit fordi vi var usikre på om det bare var ett riktig svar. Mange

av elevenes svar som nå er rettet som gale, har fullt meningsbærende og grammatisk riktige formuleringer. Det er også tydelig at mange elever har misforstått oppgaven. Vi ser dette ganske tydelig i resultatene, hvor vokabular- og sjanger-oppgaven har nesten uten unntak forbedringer fra pre- til posttest, mens dette ikke er like tydelig i grammatikkoppgaven. Dermed har vi justert opp karakterskalaen enda litt.

Vedlegg 2c: Månedsplass

8. trinn	Metode/organisering	Lærermidler	Vurdering
<p>Mål</p> <p>Språklæring Eleven skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trene på å gi og motta og bruke respons som verktøy i skrivearbeidet (fantasy story) <p>Kommunikasjon Eleven skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bygge opp et vokabular om fantasy temaer og aktivt bruke dette til å kommunisere om sjangeren • formidle muntlig innholdet i en bok med en del presisjon, tyll og sammenheng. • lære å bruke futurum <p>Kultur, samfunn og litteratur Eleven skal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvikle en forståelse for romansjanger, med spesielt fokus på karakterer, settinger og tematikk. • få innsikt i Fantasy som fenomen i kultur og samfunn 	<ul style="list-style-type: none"> • Egen • (grupper) skrivning/utvikling av en fantasy - story • Grammatikkoppgaver/oversettelser • Presentasjoner i klassen • Lytteoppgaver • Tekstlesing • Samtale. • Ordlekeroppgaver med Fantasy - ord 	<p>Key English 8, Aschahoug unit 7</p> <p>Digital kilde: https://www.jokus123.no/2narkstolac/ald=123&lanquaaeid=1&st=notdelid=2110728</p> <p>Grammatikk: www.egodlu.com</p>	<p>Skriftlig og muntlig vurdering med og uten karakter</p> <p>Muntlig og skriftlig tilbakemelding gjennom prosess-skriving</p> <p>Muntlig aktivitet i par/klasse-</p> <p>Innløpninger skriftlig: Fantasy story</p>