

Digitale praksiser i den videregående skolen



Masteravhandling i lesevitenskap

**Elise Breivik
Universitetet i Stavanger
Høsten 2008**



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i lesevitenskap

Høstsemesteret, 2008

Åpen

Forfatter: Elise Breivik

.....
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veiledere: Bjørn Kvalsvik Nicolaysen
Arne Olav Nygaard

Tittel på hovedoppgaven:

Digitale praksiser i den videregående skolen

Engelsk tittel:

Digital practices in upper secondary education

Emneord:

Literacy

Praksis

Kunnskapsløftet

Grunnleggende ferdigheter

Digitale verktøy

Norskfaget

David Barton

Bill Green

Sidetall: 76

+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 27. november 2008

Det er alltid menneske som bestemmer hva datamaskinen skal gjøre. Datamaskinen kan ikke tenke. Dens eneste evne er rask og nøyaktig bearbeiding av data i følge de behandlingsregler som er kommet inn i den (PaxLeksikon 1979).

FORORD

Med denne masteravhandlingen avsluttes et langt studium. I avhandlingen har jeg prøvd å binde sammen de fagene jeg har studert – som er sosiologi, IT og nordisk. Da jeg høsten 2004 begynte å studere igjen hadde bestemt meg for å bli lærer. Men før jeg kunne begynne på pedagogikk trengte jeg et undervisningsfag til og valget falt på nordisk. Takket være et godt fagmiljø og inspirerende medstudenter sitter jeg her fire år senere og har avsluttet en mastergrad i lesevitenskap.

Jeg vil takke veilederne mine Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Arne Olav Nygaard. Begge har vist stor interesse for avhandlingenn min. Bjørn har utfordret meg til å jobbe med struktur og Arne Olav har delt sine erfaringer fra skolen. Randi Njå fortjener en stor takk - du har vært en viktig støtte for meg i innspurten. Takk til Ann Bente Rindal for en kjempeinnsats som korrekturleser. Til slutt takk til medstudenter – et godt sosialt og faglig miljø i brakka har bidratt til at jeg har kommet meg gjennom dette masterprogrammet.

Stavanger, 26. november 2008

Elise Breivik

INNHOOLD

FORORD.....	4
1. INNLEDNING	7
1.1 Problemformulering	9
1.2 Læringsfilosofi	10
1.3 En literacy-modell til bruk i analysen	13
2. NY LÆREPLAN NYE ELEMENTER.....	17
2.1 Grunnleggende ferdigheter.....	18
2.2 De grunnleggende ferdighetene som literacy	19
2.3 Definisjon av digitale verktøy	21
2.4 Definisjon av tekst.....	21
3. TIDLIGERE BEHANDLING AV DIGITALE VERKTØY I SKOLEN	24
3.1 Hva er en digital skole?	24
3.2 Undersøkelser som omhandler bruk av digitale verktøy i skolen	26
3.3 Teknologisyn i undersøkelsene?	28
4. METODE OG DATAINNSAMLING	30
4.1 Møtet med informantene	30
4.2 Bruken av kvalitative intervjuer	30
4.3 Gjennomføringen av datainnsamlingen	31
4.4 Min erfaring med 3D-modellen i analysen	32
5. BRUK AV DIGITALE VERKTØY VED FIRE SKOLER I ROGALAND	33
5.1 Lærerne sitt forhold til L06	34
5.1.1 Studiespesialisering	34
5.1.2 Yrkesskole	35
5.1.3 Kombiskolen	36
5.1.4 Oppsummering – L06.....	37
5.2 Lærerne sin digitale kompetanse.....	37
5.3 Utstyr- og materielle forhold ved skolene.....	38
5.4 Elevene som tekstprodusenter.....	40
5.4.1 Produksjon av tekster	40
5.4.2 Arbeidet med sammensatte tekster.....	42
5.4.3 Digitale mapper som arbeidsform	44
5.4.4 Elevene sitt forhold til kildekritikk	45
5.5 Oppsummering av undersøkelsen	47
6. DIGITALE PRAKSISER I LYS AV 3D-MODELLEN.....	49
6.1 Grunnleggende ferdigheter og 3D-modellen.....	49
6.2 Kompetansemålene i norsk og 3D-modellen	51
6.3 Teknologisyn i de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene?.....	53
6.4 Praksisene fra skolene og 3D-modellen	54
6.4.1 Den operasjonelle dimensjonen – det allmenne	56
6.4.2 Den kulturelle dimensjonen – det spesifikke	59
6.4.3 Den kritiske dimensjonen – det kritiske	62

6.5 Lærerne sitt teknologisyn?	64
6.6 Utvikling av digitale diskurser	66
7. KONKLUSJON	68
LITTERATUR	70
SAMMENDRAG	76
VEDLEGG:	77
Vedlegg 1: Mail til lærere	78
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	79
FIGURER:	
Figur 1: Bill Green sin 3D literacy-modell (Doubtfire 2004)	14
Figur 2: Operasjonalisering av Green sin 3D-modell	55
TABELLER:	
Tabell 1: Innholdet i ferdighetene å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy.....	50
Tabell 2: Kompetansemål etter Vg1 - studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 - yrkesfaglige utdanningsprogram	51
Tabell 3: Kompetansemål etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram.....	52
Tabell 4: Kompetansemål etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram.....	52
Tabell 5: Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram.....	53
ILLUSTRASJON:	
Bilde på førstesiden er hentet fra http://www.digitaluk.co.uk/ (lesedato 16.11.08 kl. 12:16).	

KUNNSKAPSLØFTET OG LITERACY

- Digitale praksiser i den videregående skolen

1. INNLEDNING

Forfatteren Anne Holt kom med følgende uttalelse i forbindelse med lanseringen av det digitale læremiddelforlaget Greenbook¹: ”Jeg tror den tradisjonelle skoleboka er død om få år. Det er ingen egenverdi gjennom å lære ved å lese i ei bok. Det er kunnskapen som er viktig.”² Forlaget har som målsetting å gi ut heldigitale læremidler for grunnskolen, videregående og høyere opplæring.

Målet med denne avhandlingen er å få en bedre forståelse av hvordan lærere forholder seg til Kunnskapsløftet (L06) sitt krav om at digitale verktøy skal brukes i alle fag. I mange diskusjoner har det vært fremhevet at det er uklart hva ferdigheten å *kunne bruke digitale verktøy* skal inneholde, hvordan nivået skal vurderes og hvordan ferdigheten skal integreres i alle fag. Jeg anvender literacy-teori for å vise hvordan lærerne i praksis integrerer ferdigheten i bruk av digitale verktøy i norskfaget. Dette omtaler jeg som *digitale praksiser*. Et hovedskille i analysen av digitale praksiser er hvorvidt lærerne har et instrumentelt eller kvalitativt syn på teknologi. Gjennom intervjuer med 9 norsklærere viser jeg hvordan digitale verktøy integreres i norskfaget. Til slutt viser jeg hvordan Bill Green sin 3D-modell og skillet mellom et instrumentelt og et kvalitativt teknologisynt kan være nyttig i en analyse av digitale praksiser i skolen.

Før L06 – altså i reform 94 og 97 – var det et mål at elevene skulle bruke tekstbehandling.³ Men det var ikke noe krav om at bruken av digitale verktøy skulle inngå som en ferdighet i alle fag. Hvordan har læreplanen utviklet seg siden 1997? Høsten 2001 satte regjeringen

¹ ”Greenbook Digitalforlaget skal utgi læremidler som dekker et klart definert opplæringsformål med et pedagogisk innhold som er utviklet bevisst og systematisk for dette formålet. Kjennetegnet på forlagets læremidler vil være digital form kombinert med pedagogisk systematikk” Anne Holt sitter i styret til Greenbook. (www.greenbook.no lesedato 17.10.08 kl. 09:55).

² Dagbladet 22. mai 2008

³ IKT i Reform 94: ”[...] kjenne til korleis ein utviklar, byggjer opp, endrar og skriv ferdig ein tekst, og kunne nytte denne kunnskapen i arbeidet med eiga skrivning, gjerne med bruk av tekstbehandling der det praktisk ligg til rette for det.” (Mål 6: Studieteknikk)

sammen et utvalg som skulle vurdere innholdet, kvaliteten og organiseringen i norsk skole⁴. Den nye læreplanen bygger på utvalget sitt arbeid og stortinget sin innstilling (Inst. S. nr. 268 (2003–2004)). Læreplan har fått navnet *Kunnskapsløftet* – og jeg vil referere til den som L06. I L06 skal fem grunnleggende ferdigheter integreres i alle fag. Disse er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) blir de grunnleggende ferdighetene koplet til begrepet literacy. ”Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet ”*Literacy*” som favner bredere enn bare det å kunne lese” (UFD 2003-2004:33). Formålet med ferdighetene er at de skal utvikles og bli en naturlig del av fagkunnskapen. Ferdighetene skal integreres og utvikles i alle fag på fagene sine egne premisser. Denne forutsetningen forteller oss at det er viktig at vi er bevisst på faget sine særegenheter – som eksempel så vet vi at det kreves ulike ferdigheter i norsk og i samfunnsfag. I neste kapittel gir jeg en nærmere redegjørelse for utviklingen av L06.

Jeg ser på det som en stor utfordring at vi ikke kan overføre forståelsen av tradisjonell lesing og skriving til hvordan vi leser og skriver ved hjelp av digitale verktøy. Lærere har lang erfaring i å undervise i lese- og skriveopplæring. Men mange mangler ofte kompetanse til å utnytte mulighetene som ligger i digitale verktøy. Elevene tror selv i mange tilfeller at de har gode nok ferdigheter til å kunne bruke digitale verktøy. Og de fleste lærerne vurderer at elevene har gode ferdigheter i bruk av digitale verktøy. Elevene bruker digitale verktøy til andre formål på fritiden enn i skolen. Likevel vil det alltid være en fordel for elevene at de har et naturlig forhold til digitale verktøy. Det vil de kunne dra nytte av når de bruker digitale verktøy til å løse oppgaver på skolen. I henhold til L06 kan vi forvente at lærerne sørger for at elevene får brukt ferdighetene de har og at disse blir videreutviklet parallelt med fagkunnskapen.

⁴ Resultatet av utvalget sitt arbeid finner vi i NOU 2003:16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. På bakgrunn av anbefalingene fra utvalget utarbeidet Utdannings- og Forskningsdepartementet en stortingsmelding (St. 30 2003-2004) som omfatter endringer for hele grunnopplæringen.

1.1 Problemformulering

I følge Utdanningsdirektoratet (2008) er målet til ferdigheten *å kunne bruke digitale verktøy*⁵ i norsk for videregående skole:

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner.

Jeg vil se på hvordan lærere forholder seg til denne ferdigheten når det kobles til tekst. Hvordan lærerne legger opp til at elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster. L06 definerer fire former for tekst som skal utvikles i norskfaget: muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster⁶ og språk og kultur. Mitt utgangspunkt er å søke svar på følgende spørsmål: *Hvilke digitale praksiser finnes i den videregående skolen?* Min utgangshypotese er at lærerne har et instrumentelt teknologisyn. Digitale verktøy blir sett på som et middel til å løse oppgaver. Elevene har tidligere skrevet med penn og papir. Nå skal de skrive på PC. Tidligere brukte elevene biblioteket når de skulle informasjon om et emne. Nå skal de søke etter informasjon på Internett. Alternativt kan man tenke seg at digitale verktøy åpner for kvalitativt nye, eller forbedrede undervisningsmetoder og forståelser innen norskfaget. Ved å støtte meg til Green sin 3D-modell, ønsker jeg å avdekke faktorer som gjør at lærere, ved integreringer av digitale verktøy i norskfaget, bygger på et instrumentelt, eventuelt et kvalitativt, teknologisyn.

Jeg har valg å ta utgangspunkt i to teknologisyn: et kvalitativt og et instrumentelt. Jeg vil analysere hvilket teknologisyn som kommer frem i andre sine undersøkelser av digitale verktøy i skolen (kapittel 3.3), i innholdet til de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene (kapittel 6.3) og til slutt hva som lærerne (mine informanter) sitt teknologisyn (kapittel 6.5).

Bakgrunnen for at jeg har valgt å jobbe med digitale verktøy som tema for avhandlingen er at jeg vil begynne å jobbe som lærer i videregående skole. Da er jeg forpliktet til å forholde meg

⁵ Når jeg refererer til ferdigheten "å kunne bruke digitale verktøy" vil den bli skrevet uten noen form for markering.

⁶ Sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep. Tekst som er satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Eksempel på tekster: bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater (UDIR 2006).

til den nye læreplanen. Og da vil det være en fordel for meg å ha mest mulig kunnskap om læreplanen og vite noe om hvordan lærere i praksis følger den opp. Jeg ser på ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy som særlig utfordrende. Etter å ha intervjuet lærere i den videregående skolen har jeg fått et innblikk i hvordan den blir realisert i norskfaget. Når lærerne integrerer denne ferdigheten i faget betyr det ikke bare at elevene bruker tekstbehandling til å skrive oppgaver og Internett til å hente informasjon. Men her er det store variasjoner. Lærerne forholder seg ulikt til ferdigheten. Læreren sin kompetanse har stor betydning for hvordan potensialet til ferdigheten blir utnyttet. Det er ikke mitt mål å sammenligne skolene med hverandre og materialet inneholder ikke informasjon som av personvern hensyn trengs å anonymisere. Men jeg har valgt å anonymisere materialet fordi jeg opplevde at det å navngi skolene virket forstyrrende på teksten.

Mitt utgangspunkt når jeg starter med denne oppgaven er at jeg ikke tror at lærere i videregående skole har et bevisst forhold til de grunnleggende ferdighetene som literacy. I en travel lærerhverdag har man nok med å komme seg gjennom pensum, få testet alle elevene til riktig tid og satt karakterer. Det har vært mye diskusjon rundt lesing og skriving i alle fag. Og norsklærere har jublet over den statusheving som lesing og skriving har fått. Alle er enige om at det er viktig at elevene kan formidle fagkunnskaper muntlig. Å innføre regning som en ferdighet i alle fag blir sett på som et bidrag til å heve elevene sin realfagskompetanse. Til slutt har vi ferdigheten som har blitt kalt "den femte". Når ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy har fått oppmerksomhet i media er det ofte snakk om gratis PC'er til alle og hvordan vi skal forholde oss til digitale lærebøker.

1.2 Læringsfilosofi

Innen læringsteori er det vanlig å skille mellom tre retninger. *Behavioristisk* læringsfilosofi forutsetter at læring er akkumulasjon av kunnskap og forbindelsen mellom stimuli og respons er sentral. Innenfor *kognitiv* læringsfilosofi blir læring sett på som mentale prosesser. All informasjon blir organisert i strukturer som er kjente. Og læringen skjer i en indre prosess hvor vi tar utgangspunkt i informasjon som er tilgjengelig når vi løser oppgaver. Mitt syn på *sosiokulturell* læring danner grunnlaget for hvordan jeg vil organisere denne oppgaven når det gjelder valg av teori og gjennomføring av intervjuer. Sosiokulturell læring forutsetter at læring foregår i et samspill med andre. Relasjonen til andre setter oss i stand til å både å bruke og videreutvikle kunnskaper og ferdigheter. Vi får ta del i kunnskaper og ferdigheter som er

nedfelt i kulturen vår. I skolen kan elevene bruke penn, papir, kalkulator og PC. Som individer kan vi bruke og vi kan videreutvikle disse ressursene i interaksjon med andre. Den sosiokulturelle teorien er utviklet av Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) og denne holdningen til læring har lenge stått sterkt i norsk skole.

I et sosiokulturelt perspektiv er ikke eleven kun et individ som i møte med et nytt språk prosesserer og assimilerer vokabular og strukturer, men er deltaker i et språkfelleskap der man i økende grad nyttiggjør seg sosiale (andre deltakere, institusjoner), semiotiske (tegn, sjangere), og materiell (PC, nettverk, applikasjoner) ressurser. Individet ses aldri isolert fra den større sosiale rammen, det er denne kollektive dimensjonen som representerer de økte mulighetene for kommunikasjon som individet søker å utnytte for språklig utvikling (Lund 2006:278).

Innføring av den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy innebærer at teknologi blir tatt i bruk. Ferdigheten åpner opp for nye samarbeids- og kommunikasjonsformer. Den nye teknologien representerer nye kulturelle ressurser som bidrar til at vi kan skape nye meningsstrukturer. De semiotiske ressursene er de samme, men vi kan ta i bruk nytt materiell når vi leser og skriver tekster. Hvilke betydning har det at skolen må forholde seg til nye materielle ressurser? Knut Einar Engelsen er førsteamanuensis ved Høgskolen Stord/Haugesund og arbeider med IKT og læring i lærerutdanningen. Engelsen har skrevet en doktoravhandling med tittelen *Gjennom fokustrengsel. Lærerutdanninga i møte med IKT og nye vurderingsformer*.⁷ Her bruker han begrepet læringsøkologi. Engelsen har sett på hvordan IKT plasserer seg i læringsmiljøet. Det som er avgjørende er i hvilken grad IKT som verktøy trer i bakgrunnen og blir en støtte i det faglige arbeidet og hvordan IKT åpner opp for nye dimensjoner i systemet (Engelsen 2006:51). For å kunne utnytte IKT sitt potensial må vi forstå at læringsmiljøet vil ha innvirkning på redskapene, og redskapene vil påvirke og endre læringsmiljøet.

Engelsen viser selv ikke til literacy-forskeren og lingvisten David Barton⁸ når han i sin avhandling bruker læringsøkologi-begrep. Men jeg ser at det er likheter med hvordan Barton hevder at skolen har et økologisk syn på literacy (Barton 1994:210). Barton bruker økologi som en metafor. Økologimetaforen kan vi forstå som et middel til å vise at literacy er et sosialt, kulturelt og historisk situert fenomen. I følge Barton betyr et økologisk syn på literacy "... how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in

⁷ Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum (dr. polit.), UiB 2006
http://www.uib.no/info/dr_grad/2006/Engelsen_Knut.html (lesedato 05.11.08 kl. 10:57).

⁸ Professor of Language and Literacy and Director of the Lancaster Literacy Research Centre
<http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/50/> (lesedato 05.11.2008 kl. 11:00).

thought, and its position in history, language and learning” (ibid:32). Det vil si at literacy er nedfelt i kulturelle praksiser. Ved å studere den delen av literacy som her omtales som digitale praksiser ved hjelp av 3D-modellen til Green (1988), så forstå jeg literacy som et bredt kulturbetinget fenomen, i tråd med Barton (1994).

Men literacy kan også forstås som nedfelt i *sosiale* praksiser: ”Literacy is a social activity and can best be described in terms of the literacy practices which people draw upon in literacy events (Barton 1994:34).” *Literacy events* (hendelser) må vi forstå i forhold til skrevet språk. Vi må alltid se på literacy i forhold til noe annet. Når vi kobler literacy til utdanning er målet med literacy-hendelsen at elevene utvikler kompetansen sin. Hendelsene blir repetert, og det er ved å studere hendelsene vi kan si noe om skolen sin literacy-praksis. Det er vanlig å forstå literacy-praksiser som ulike måter å bruke literacy på. Ulike praksiser kan overføres fra en literacy-praksis til en annen (ibid:36-37).

Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event (ibid:37).

Grunnen til at jeg ser på literacy som praksiser som kan kobles til hendelser er at de er nytting for meg når jeg velger å se på literacy i skolen. Målet mitt er å avdekke hendelser for å danne meg et bilde av hva som er skolen sin praksis når det gjelder bruk av digitale verktøy. Det er dette jeg forstår som digitale praksiser. Begrepet diskurs blir brukt for å fange uttrykket ”tekst i kontekst”. Som vi kan forstå som hva det er som er med på å gi teksten mening (Askeland 2003:22). Her vil jeg støtte meg til lingvisten James Paul Gee⁹ sin definisjon av begrepet:

A *Discourse* is a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and 'artifacts', of thinking, feeling, believing, valuing, and acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or 'social network', or to signal (that one is playing) a socially meaningful 'role' (Gee1996:131).

Det er i tillegg vanlig å skille mellom primær- og sekundærdiskurs. Primærdiskursen forstår vi som familien. Sosiale nettverk og grupper er eksempel på diskurser der vi kan delta. Skolen er et eksempel på en slik gruppe. Gee definerer literacy som ”mastery of secondary Discourse involving print” (Gee 1996:143). Literacy-praksiser vil alltid være koplet til en kontekst eller en sosial praksis (Lankshear 2000:30). Derfor er det nyttig å se på literacy- og diskursbegrepet

⁹ “James Paul Gee is the Tashia Morgridge Professor of Reading at the University of Wisconsin-Madison” http://gameslearningsociety.org/people_geej.php (lesedato 05.11.2008 kl. 11:18).

i en sammenheng. "It is in and through Discourses that we make clear to ourselves and others who we are and what we are doing at a given time and place" (Gee, 1992) Gee 1996:129). Læreren sin jobb er å utvikle en diskurs i samspill med elevene, med det formål å få et godt læringsutbytte. I denne oppgaven ser jeg på hvordan lærere greier (eller ikke greier) dette gjennom å delta i de sosiale praksisene som styrker de *digitale* praksisene i skolen.

1.3 En literacy-modell til bruk i analysen

Bill Green¹⁰ er en australsk professor som forsker på undervisningsplaner og literacy studier. Green har utviklet en modell som han kaller 3D-modellen. Modellen er først gang publisert i artikkelen "Subject-specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing" (1988). En annen australsk forsker er Colin Lankshear. Han har brukt Green sin modell i flere forskningsprosjekter og har referert til den i flere artikler og bøker (1998, 1999, 2000). Utfordringen med Green sin 3D-modell at den konstruerer et bilde av en ideell situasjon. I min analyse vil jeg drøfte og belyse innsamlet data i forhold til modellen. Målet mitt er å bruke modellen til å si noe om forholdet mellom literacy, teknologi og læring i praksis.

From a sociocultural perspective, literacy must be seen in "3D", as having three interlocking dimensions – the operational, the cultural and the critical – which bring together language, meaning and context.

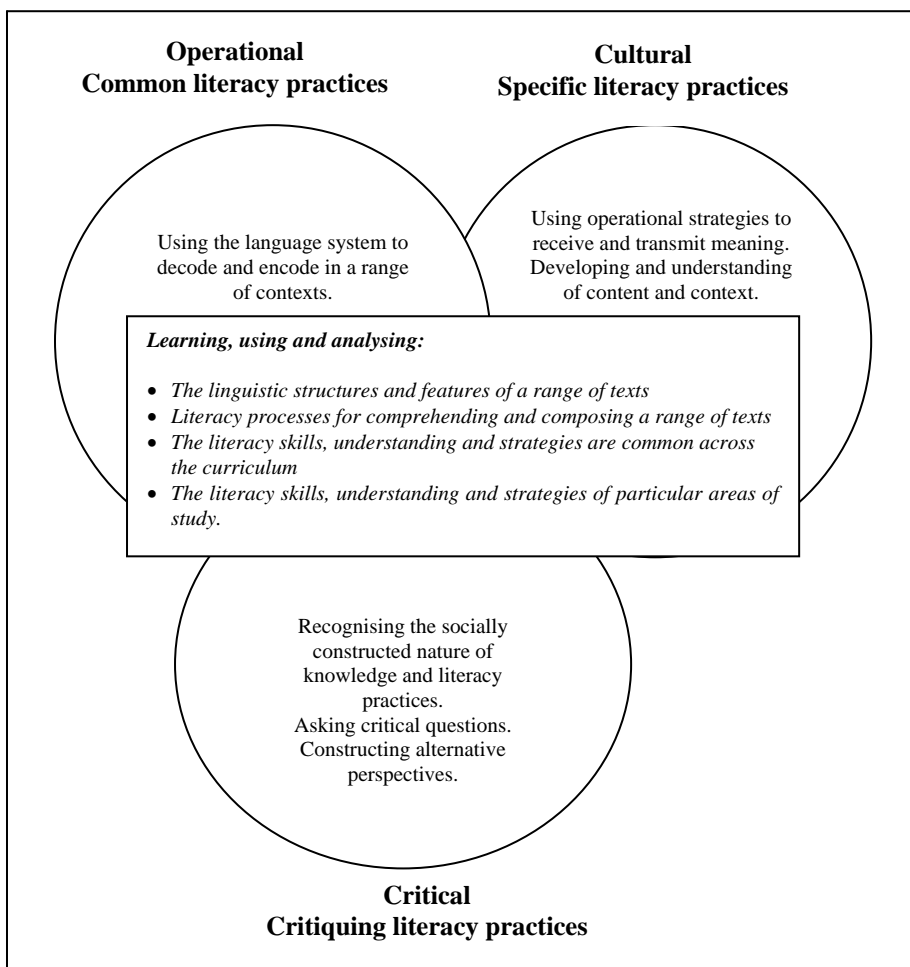
For Green er det et mål at vi skal kunne mestre alle tre dimensjonene og greier å trekke veksler på dynamikken mellom dimensjonene. Modellen er aktuell for meg siden den bygger på et sosiokulturelt syn for læring. Et sentralt trekk ved modellen er at ingen av de dimensjonene kan ha prioritet over de andre, og vi må ta hensyn til alle parallelt. Ut i fra et deskriptivt perspektiv vil det si at en elev som har literacy-kompetanse i en gitt kontekst, mestrer alle tre dimensjonene. Sett i et normativt perspektiv vil det bety at vi bør legge like mye vekt på alle dimensjonene i literacy-opplæringen. Dimensjonene viser til henholdsvis hvordan vi bruker *språket* (operasjonell dimensjon) til å forme *mening* (kulturell dimensjon) i en gitt *kontekst* (kritisk dimensjon). Green har videreutviklet 3D-modellen og han fremhever "IT" i literacy-begrepet. Dette illustrerer han med et "nytt" begrep l(IT)eracy. Han ønsker å fremheve at teknologien ikke er nøytral, men at den alltid vil påvirke hvordan mening blir

¹⁰ Bill Green is Professor of Education at Charles Sturt University in NSW, Australia. Originally a secondary English teacher, he has worked for over twenty five years in teacher education and educational research, with a specific focus on English teaching, literacy education and curriculum studies. (http://www.csu.edu.au/faculty/educat/teached/staff/green_bill.htm lesedato 22.09.2008 kl. 10:08)

skapt (Relf 2005:2). Lankshear understreker også betydningen av å forstå literacy-begrepet i lys av endringsprosesser i samfunnet.

Becoming proficient with the 'operational', 'cultural' and 'critical' dimension includes understanding how contemporary economic, social, technical, administrative, organisational and political changes are affecting the social practices of literacy, technology and learning (Lankshear 2000: xvii).

For å kunne operere de tre dimensjonene må vi forstå hvordan konteksten har betydning for hvilke praksiser som etableres innen literacy, teknologi og læring. En av begrunnelsene for de grunnleggende ferdighetene i L06 er at dette er de ferdighetene som elevene trenger for å ta del i samfunnet. Det å kunne bruke digitale verktøy i på skolen kan fungere som en motivasjonsfaktor. Når vi planlegger undervisningen i henhold til 3D-modellen er det et mål at aktivitetene på skolen kan relateres til resten av samfunnet (Lankshear 2003:68).



Figur 1: Bill Green sin 3D literacy-modell (Doubtfire 2004) ¹¹

¹¹ (Taken from DECS (1996) , 'Lit eracy and St at ement s and Profiles: An I ntroduction t o Addressing Lit eracy in Areas of Study: a training and development resource') <http://www.lutheran.edu.au/tools/getFile.aspx?tbl=tblContentItem&id=621> (lesedato 25.08.08).

Det som følger er en forklaring til modellen og bygger på Green (1988) sin artikkel og modellen slik Tracey Doubtfire har visualisert den og publisert den i "A tree-dimensional model of literacy in a Year One classroom" (2004).

Operational - Common literacy practices

Den operasjonelle dimensjonen vil til enhver tid være hva som defineres som gjeldende allmenne literacy-praksiser. Hvordan vi bruker språkssystemet til å kode og avkode i flere kontekster. Om elever har literacy-ferdigheter innen denne dimensjonen vil de kunne bruke språket til å lese og skrive innen flere kontekster. "To refer to the operational dimension of literacy is to point to the manner in which individuals use language in literacy tasks, in order to operate effectively in specific contexts (Green 1988:160)." Her ses med andre ord arbeidet med literacy mest som et middel til å tilegne seg kunnskap mer effektivt. Dette samsvarer med et instrumentelt teknologisynt som redegjort for i avsnittet "problemformulering" ovenfor.

Cultural - Specific literacy practices

Den kulturelle dimensjonen definerer hva som er spesifikke literacy-praksiser innen en diskurs. Det vil si hvordan deltakere i diskursen bruker operasjonelle strategier til å motta og viderefremme mening. Og de utvikler og forstår innhold i en tekst i forhold til konteksten. "... literacy acts and events are not only context specific but also entail a specific content" (Green 1988:160). Vi kan aldri forstå literacy i seg selv, men vi må alltid se på literacy i forhold til noe annet. Det er først når vi har lært kulturen å kjenne at vi kan bli en fullt ut fungerende deltaker i kulturen. Å bruke språket som en ressurs for å skape mening (ibid:161). Her er literacy et uatskillelig element i en kultur som vi både er en del av, og påvirker, gjennom for eksempel en undervisningssituasjon. Dette samsvarer både med et kvalitativt og et instrumentelt teknologisynt som redegjort for i avsnittet "problemformulering" ovenfor.

Critical - Critiquing literacy practices

Den kritiske dimensjonen blir hva som til enhver tid er den kritiske literacy-praksisen i diskursen. Målet er å kunne gjenkjenne den sosialt konstruerte forståelsen av kunnskap og literacy-praksiser. En deltaker må ha evnen til å stille kritiske spørsmål. Og for å unngå å være en passiv deltaker i diskursen må vi ha evnen til å konstruere alternative perspektiver. "The third dimension of literacy, the critical, similarly has to do with the social construction

of knowledge and the notion of schooling as socialisation (Green 1988:162).” En sentral oppgave for en diskurs er å sosialisere deltakerne inn den dominerende kulturen. Dette er en sentral oppgave for skolen. For at elevene skal ta del i meningsproduksjonen må de ha tilgang til meningssystemene i kulturen (ibid:162). Literacy blir her noe mer enn en ferdighet, og ikke bare betinget av kulturen, men delvis også styrt av kulturen. Dermed blir et kritisk perspektiv nødvendig for å oppnå en dypere forståelse og en kommunikativ praksis som kan være mindre preget av den dominerende kulturen. Dette kalles både et kvalitativt og et instrumentelt teknologisyn som redegjort for i avsnittet ”problemformulering” ovenfor.

Learning, using and analysing

3D-modellen kan fungere som et verktøy til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning. Modellen kan bli brukt til å analysere språkstrukturer og trekk ved en rekke tekster. Den kan fungere som et verktøy når vi analyserer hvordan literacy-prosesser har påvirket tekstproduksjonen. Og den kan bli brukt til å analysere literacy-ferdigheter, forståelser og strategier som bygger på læreplanverket. Modellen kan bli brukt til å analysere literacy-ferdigheter, forståelser og strategier for et fagområde.

Alle de tre dimensjonene legger til rette for at elevene skal kunne bruke og videreutvikle kunnskaper og ferdigheter. Innen den operasjonelle dimensjonen er det hvordan språk (language) blir brukt til å ta imot og skape mening (meaning) innen den kulturelle dimensjonen. Og til slutt hvordan elevene forholder seg til konteksten gjennom praksiser (practices) – når de bruker språket i meningsproduksjon. I det virkelige liv kan det være vanskelig å holde de tre dimensjonene fra hverandre. Målet må være at vi klarer å forholde oss til alle dimensjonene. Det er det som er særtrekket til modellen: vi har literacy-ferdigheter når vi opererer innen alle tre dimensjonene.

I neste kapittel vil jeg se nærmere på de fem grunnleggende ferdighetene. Hva det vil si at ferdighetene skal forstås som literacy, hva som er innholdet til den digitale ferdigheten og hvordan L06 definerer hva en tekst er.

2. NY LÆREPLAN NYE ELEMENTER

L06 ble innført høsten 2006 både i grunnskole og i videregående opplæring. Det er flere elementer som skiller denne planen fra den forrige. De fem grunnleggende ferdighetene skal integreres i kompetansemålene. Kompetansemålene i planen definerer hva elevene skal ha lært. Men planen sier ikke hvordan målene skal oppnås eller hvilke metoder som kan benyttes. Siden det verken er klare krav i forhold til innhold eller metode i kompetansemålene blir planen forstått som en åpen læreplan. Det forutsettes at det lages lokale læreplaner og her hviler det et stort ansvar på skoleledere og lærere. Hvordan arbeidet med lokale læreplaner vektlegges kan føre til store variasjoner mellom fylker, kommuner og skoler. Her tenker jeg på hvordan kompetansemålene konkretiseres og hvilke undervisningsmetoder som blir valgt.

Jeg har blitt kjent med innholdet i L06 gjennom studier i pedagogikk og i forbindelse med oppgaver på dette masterstudiet. Siden jeg ikke har jobbet med planen i skolen har jeg måtte sette meg inn i de dokumentene som L06 bygger på (NOU 2003:16, Stortingsmelding nr. 30 2003-2005 og Stortingets Instilling nr. 268 2003–2004).

Alfred Oftedal Telhaug blir regnet for å være en nestor i norsk skolehistorisk forskning. Han er ansatt som forsker ved NTNU og har de siste 40 årene deltatt i den norske diskusjonen om skole og oppdragelse. I Telhaug sin bok *Kunnskapløftet – ny eller gammel skole* sammenligner han L06 med tidligere læreplaner. Han stiller spørsmål til om enhetsskolen er svekket med innføringen av L06. Telhaug hevder at L06 bidrar til å svekke verdier som likhet, rettferdighet, fellesskap til fordeler for verdier som frihet, mangfoldighet, valg, fleksibilitet, konkurranse og individualisme (Telhaug 2005:84). Tanken om enhetsskolen har lange tradisjoner og skulle sikre at alle elever fikk den samme faglige, sosiale og kulturelle skoletilbudet uavhengig av hvor i landet de bodde eller hvilket sosialt lag de tilhørte. Grunnen til at Telhaug sin bok er interessant for meg er at den gir meg en innføring i tidligere læreplaner. Før digitale verktøy var en del av den daglige undervisningen var det enklere å kontrollere at informasjonen elevene hadde tilgang til var likeverdige. Mens i dag er lærerne og elevenes ferdigheter avgjørende for hvilken informasjon de har tilgang til.

2.1 Grunnleggende ferdigheter

Å innføre fem grunnleggende ferdigheter som skal integreres i alle fag er et viktig element i den nye læreplanen. ”For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende semiotiske ressurser i faget (Berge 2005:163)”. Ved å innføre de grunnleggende ferdighetene hevder Berge at det blir slått fast at dette er ferdigheter på tvers av fag og i alle fag. I følge Berge inkluderer literacy alle meningsskapende aktiviteter som inngår i arbeid med fagene. Han er overrasket over at det ikke har vært mer debatt rundt de grunnleggende ferdighetene (ibid:184).

De grunnleggende ferdighetene i L06 bygger på OECD sitt arbeid med å bestemme noen felles grunnleggende kompetanser for det etterindustrielle samfunnet. Ferdighetene blir av OECD sett på som et tiltak for å utjevne sosiale ulikheter. Sosiale ulikheter blir sett på som et resultat av dagens globaliseringspolitikk og liberaliseringen av økonomien. OECD gjennomfører undersøkelser gjennom PISA-programmet for å vurdere i hvilken grad elevene utvikler sine ferdigheter. Det at OECD-landene har felles definerte kriterier for å vurdere nivået i skolen gjør det mulig å sammenligne resultatet på bakgrunn av landene sine investeringer i skolen. OECD sin definisjon av kompetanse:

A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions, and values and motivations (Rychen & Selganik 2003b: 43). (Berge 2007:4)

Her trenges en avklaring i forhold til begrepene *kompetanse* og *ferdighet*. Atle Skaftun viser til en generell forståelse av disse begrepene. ”Ferdigheter som en ting vi *kan*, mens kunnskap er ting vi *vet*” (Skaftun 2006:106). En ferdighet kan da være noe som man trener seg opp i – gjerne noe fysisk. Mens en kompetanse er mer abstrakt – og noe som man tilegner seg. ”I pedagogisk sammenheng er det imidlertid slik at mange vil forbinde ordet ferdighet og ferdighetstrening med gammeldags pedagogikk og mekanisk drill. Det er imidlertid ikke den gamle pedagogikkens gjenkomst som er potensialet i *Kunnskapsløftet*, men snarere at ferdighetsbegrepet skal vinne tilbake noe av sin meningsfylde” (ibid). Når L06 definerer fem grunnleggende ferdigheter er målsettingen at de skal realiseres gjennom hvert fag sine kompetansemål. Jeg stiller meg spørrende til betegnelsen *grunnleggende ferdigheter*. Når jeg tenker på noe som grunnleggende så er det som noe som kommer først – gjerne noe

elementært. Men tanken bak de grunnleggende ferdighetene er at også de skal utvikles. De er ikke en forutsetning for å lære faget, men de grunnleggende ferdighetene skal utvikles parallelt med fagkompetansen.

2.2 De grunnleggende ferdighetene som literacy

Hva vil det si at vi skal forstå de grunnleggende ferdighetene som literacy¹²? Colin Lankshear påpeker at forskning på lesing og skriving har hatt som formål å forstå målsettingen til lesing, skriving, staving og forståelse som atferd og kognitive prosesser. Formålet til denne forskningen har vært å forbedre undervisningen og læringen koblet til mestring av skriftlige tekster. Dette forskningsfeltet har lange tradisjoner, men har ikke blitt sett på som literacy inntil for kort tid siden (Lankshear 1999:7). Det vanlig å se på begrepet ut i fra tre ulike literacy-tradisjoner: functional literacy, cultural literacy og critical literacy.

Functional literacy er en retning som ble etablert etter den 2. verdenskrig. Kenneth Levine stiller ser kritisk til UNESCO-program – han kritiserer disse fordi de har som mål å overføre vestlige verdier (Levine 1986: 26-34). Han hevder at functional literacy ble brukt som en merkelapp på voksenopplæringsprogram som hadde som formål at alle skulle nå et grunnleggende literacy-nivå (Levine 1986:35). Vi forstår functional literacy som lese- og skriveferdigheter på et grunnleggende nivå. ”For the individual, this standard is said to represent the minimum facility with the written word that is compatible with social ’survival’ (ibid:121)”. Og som individ er vi avhengig av å ha et visst lese- og skrivenivå for å fungere som aktører i samfunnet. Literacy blir forstått som ”skills” eller ferdigheter man enten har eller mangler. ”Skills” blir en for grov term å bruke, hevder Professor Finn E. Tønnessen¹³ (2000) ved Universitetet i Stavanger, siden nivået for hva som trengs av literacy-ferdigheter varierer fra person til person og fra situasjon til situasjon. Vi trenger derfor en videre forståelse av literacy-begrepet.

¹² Kjell Lars Berge har oversatt literacy til ”skriftkyndighet” (Berge 2005:164). Et annet eksempel er ”skriftspråklig kompetanse” (Lie mfl. 2001:36). Lise Iversen Kuldbbrandstad bruker ordet ”litterasitet” for literacy (Kuldbbrandstad 2003). Jan Ragnar Hagland bruker begrepet uten å oversette det sin bok med tittelen *Literacy i norsk mellomalder* (2005). Atle Skaftun (2006) hevder at måten Jan Ragnar Hagland bruker literacy på legitimerer for en umarkert bruk av literacy-begrepet.

¹³ Finn Egil Tønnessen er ansatt som Professor ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger (http://lesesenteret.uis.no/om_oss/ansatte/ lesedato 24.11.08 kl. 13:44).

E.D. Hirsch Jr. gav i 1987 ut *Cultural Literacy: What Every American Need To Know*. Hirsch definerer *cultural literacy* som "... the network of information that all competent readers process (Hirsch 1987:2)." I følge Hirsch er alle former for kommunikasjon avhengig av literacy. "The chief function of literacy is to make us masters of this standard instrument of knowledge and communication, thereby enabling us to give and receive complex information orally and in writing over time and space" (ibid:3). For å forstå et språk er det ikke nok å forstå hva som blir sagt, men vi må også forstå konteksten. Det samme behov for bakgrunnsinformasjon har vi også når vi leser og skriver (ibid:3). Som literate samfunnsborgere må vi kunne forstå meningen i alle former for tekst. All kommunikasjon, vil i følge Hirsch gå i stå dersom vi ikke har en felles referanseramme. Det kan være en utfordring dersom vi glemmer å undervise i cultural literacy fordi vi tar bakgrunnsinformasjonen for gitt. "Cultural literacy is the oxygen of social intercourse (ibid:18)." Det er ikke tilstrekkelig at skolen gir lese- og skriveopplæring. Elevene må også lære å forstå konteksten som de leser eller skriver i. Svein Østerud er professor i medie- og IT-pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Østerud hevder at L93 som læreplan er helt på linje med den amerikanske "cultural literacy"-bevegelsen. I L93 vektlegges en nasjonal kanon som bygger på en "felles forståelse" og de "felles referanserammene" som skolen skal fremme (Østerud 2007:4).

Retningen *critical literacy* kan vi koble til Paulo Freire og *De undertryktes pedagogikk*¹⁴. Freire etablerte begrepet bankundervisning og forsto det å være lesekyndig som å kunne lese og forstå ord. I tillegg er det en forutsetning at vi kan forstå og lese vår egen omverden (Aasen 206:226). James Paul Gee peker på at forskningen har endret fokus "... a massive 'social turn' away from a focus on individual behaviour (e.g. the behaviourism of the first half of the twentieth century) toward a focus on social and cultural interaction" (Gee 2000: 180). Vi må forske på lesing og skriving i forhold til sosiale og kulturelle kontekster. I norsk skole skjer det et skifte med Kristin Clement som utdannings- og forskningsminister¹⁵. "Elevene har [...] behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven

¹⁴ *De undertryktes pedagogikk* – utgitt på portugisisk i 1968, engelsk 1970 og norsk første gong i 1974. Jeg tar utgangspunkt i utgaven fra 1999 som er oversatt av Sissel Lie.

¹⁵ Kristin Clement var statsråd og sjef for Utdannings- og forskningsdepartementet i Kjell Magne Bondeviks andre regjering 2001-2005, 19. oktober 2001 - 17. oktober 2005.
http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/tidligere/oversikt/ministerier_regjeringer/nyere_tid/regjeringer/kje-ll-magne-bondeviks-andre-regjering-20.html?id=438739&epslanguage=NO lesedato 26.11.08 kl. 11:50).

og gi elevene en god allmenndannelse" (UDIR 2003-2004). Dette er departementet sin begrunnelse for å vektlegge tekniske og praktiske ferdigheter i L06.

Mitt første inntrykk av de grunnleggende ferdighetene var at de var et ambisiøst prosjekt. Og at det ville bli utfordrende å integrere ferdighetene i alle fagene. Å utvikle ferdigheter i muntlig, lesing og skriving i alle fag anså jeg som ukomplisert. Men at ferdighetene å regne og å bruke digitale verktøy skal integreres i alle fag såg jeg på som mer utfordrende.

2.3 Definisjon av digitale verktøy

Hva forstår vi som *digitale verktøy*? L06 sier ikke noe om hva som er digitale verktøy, men definerer aktiviteter i kompetansemålene der digitale verktøy skal brukes.

Digitalisert informasjon er data som er representert, eller konvertert, til en enkel tallform bestående av distinksjonen mellom kun to verdier: 0 og 1, eller av og på. Disse verdiene lar seg representere og prosessere i elektronisk drevet maskinvare (Liestøl og Rasmussen 2007:13).

Det er dette som er kjennetegnet til det som blir referert til som digitale verktøy – programvarer og maskiner. Jeg er ikke opptatt av den tekniske siden ved digitale verktøy, men i denne oppgaven vil jeg kun forholde meg til digitale verktøy som kan brukes til å produsere tekster. Elevene trenger både datautstyr og programmer. Det er aktuelt å bruke PC og annet digitalt utstyr til tekst-, bilde- og lydbehandling som fotokamera, videokamera, skanner, lydopptaker bilde- og videoredigeringsutstyr. Digitale programmer som blir brukt som verktøy til å produsere tekster er Office-programmer og forskjellige web 2.0-verktøy. Internett blir brukt til å søke etter informasjon og publisere produserte tekster. "Learning Management System" - LMS'en (Fronter, it's learning, Moodle, PedIt og FirstClass)¹⁶ er programvarer som organiserer og administrerer brukere, elev-/studentarbeider og digitalt læringsstoff. Ofte blir LMS'ene kalt for læringsplattformer.

2.4 Definisjon av tekst

Hva er en tekst? For meg er en tekst et uttrykk som bygger på semiotiske ressurser og formålet med uttrykket er at det blir brukt i kommunikasjon. Og i kommunikasjonen gir det

¹⁶ http://no.wikibooks.org/wiki/IKT_i_undervisning/Pedagogisk_bruk_av_LMS-plattformer (lesedato 17.09.08 kl 13:00).

semiotiske uttrykket mening. Lingvisten Theo Van Leeuwen ¹⁷definerer semiotiske ressurser som handlinger og artefakter vi tar i bruk for å kommunisere (Leeuwen 2005:3). Slike ressurser er:

Signifiers, observable actions and objects that have been drawn into the domain of social communication and that have a theoretical semiotic potential constituted by all their past uses and all their potential uses and an actual semiotic potential constituted by those past uses that are known to and considered relevant by the users of the resource, and by such potential uses as might be uncovered by the users on the basis of their specific needs and interests (ibid:4).

Innenfor semiotikken snakkes det gjerne om koder (signs) som kan bli brukt til å skape mening gjennom språk. Sosialsemiotikken snakker om ressurser som kan brukes til språkproduksjon eller som middel til kommunikasjon (Leeuwen 2005:3). Om vi ser på språket som en ressurs som kan brukes til produksjon av tekst, må vi se på hvordan teksten blir påvirket på to nivå: situasjonskonteksten og den sosiale og kulturelle konteksten. Den første konteksten forstår vi som den konkrete samhandlingssituasjonen og den andre er det tekstlandskapet vi er en del av.

Literacy-forskeren Gunther Kress kan kobles til den sosialsemiotiske tradisjonen. Kress har sammen med van Leeuwen gitt ut boken *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. (2001). Kress har påvirket hvordan tekstbegrepet er definert i L06¹⁸. ”De tidlige utkastene til nye læreplaner brukte uttrykket «multimodale tekster», inspirert av Kress og van Leeuwen (Liestøl 2006). I norskfaget skal elevene jobbe med muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Disse fire blir referert til som et utvidet tekstbegrep.¹⁹ Det er flere som ser på læreplanen sitt utvidede tekstbegrep og sammensatte tekster, som noe nytt. Men i følge Laila Aase er dette en feil oppfatning. I skolen har de alltid forholdt seg til tekster i form av tegneserier, teater og bildebøker. Det nye, hevder Aase, er at ved innføringa av den grunnleggende ferdigheten å bruke digitale verktøy, har denne tekstforma fått en større plass. Vi må være bevisst på at tekstkulturen er dynamisk og derfor i stadig forandring. Dette vil påvirke hvordan vi til en hver tid definerer tekstbegrepet (Utdanning.ws 2007). Magne Rogne er stipendiat ved

¹⁷ Professor ved University of Technology, Sydney <http://www.uts.edu.au/> (lesedato 04.11.2008 kl. 21:27).

¹⁸”De tidlige utkastene til nye læreplaner brukte uttrykket «multimodale tekster», inspirert av Kress og van Leeuwen (2001). På ett tidspunkt ble det imidlertid foretatt en departemental avgjørelse der multimodal ble erstattet med sammensatt” Fra ”Sammensatte tekster - sammensatt kompetanse” av Gunnar Liestøl. Publisert i Digital kompetanse - 2006 - Nr 04:

(<http://www.idunn.no/content?marketplaceId=2000&languageId=1&contentItemId=2913393&pageName=printVersion&siteNodeId=2913413&skipDecorating=true> lesedato 24.11.08 kl. 17:15).

¹⁹ ”Både i norskfaget og i skulen elles har ein lege nytta eit semiotisk (ofte kalla *utvida*) tekstomgrep i den forstand at ein ikkje berre har arbeidd med verbalspårklege tekstar...” (Rogne 2008:240)

Universitetet i Stavanger og har skrevet artikkelen ”Omgrepet tekst i skulen – ei tverrvitskapleg tilnærming” (2008). Rogne drøfter hvordan L06 definerer en tekst. I debatten rundt L06 og tekstbegrepet blir både sammensatte tekster og multimodale tekster brukt, men Rogne foreslår at vi skal glemme disse. Vi bør heller innføre en forståelse av at alle tekster skal kunne formidle mening på flere måter (Rogne 2008:240). Lærerne sin definisjon på tekst har betydning for hvordan de utnytter potensialet som ligger i bruk av digitale verktøy.

I Utdanningsdirektoratet sin rapport *Framtidas norskfag – Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* (2006) blir det pekt på potensialet som ligger i teknologien dersom skolene satser på pedagogisk bruk av IKT. ”Aktiv og bevisst bruk av IKT i opplæringen fører til mer utforskende arbeidsmåter, mer samarbeid og mer tekstproduksjon” (UDIR 2006). Det blir forventet at innføring av digitale verktøy i alle fag fører til at elevene leser og skaper tekster på nye måter. Dette bringer meg videre til neste kapittel hvor jeg vil se nærmere på hvordan andre har behandlet temaet digitale verktøy i skolen.

3. TIDLIGERE BEHANDLING AV DIGITALE VERKTØY I SKOLEN

L06 definerer hva som er målet for de forskjellige grunnleggende ferdighetene i alle fag. For norskfaget er det et mål at elevene skal utvikle ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy gjennom kritisk vurdering og bruk av kilder. Og de skal kunne bruke digitale verktøy for å støtte og utvikle egne kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner. Barn og unge som vokser opp i dag er allerede brukere av digitale verktøy. Men det er et stort skille i hva de bruker digitale verktøy til på fritiden og på skolen. Undersøkelser har vist at elevene bruker multimodale verktøy i større grad på fritiden enn på skolen (ITU Monitor 2007:7). Det blir lærerne sitt ansvar at elevene får brukt ferdighetene de har og at disse blir videreutviklet parallelt med fagkunnskapen.

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre generelt for litteratur som omhandler bruken av digitale verktøy i skolen. Deretter viser jeg til to større undersøkelser som vurderer digitale praksiser i den norske skolen i dag. I siste avsnitt peker jeg på hvordan Green sin 3D-modell trolig favner et videre perspektiv enn det man finner i disse to undersøkelsene.

3.1 Hva er en digital skole?

Siden innføringen av L06 er det gitt ut mange bøker som tematiserer innholdet og betydningen av den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy. Bøkene gir eksempel på ulike måter som ferdighetene kan integreres i fagene på. Her vil jeg presentere to bøker som har hatt betydning for meg: Ola Erstad sin bok *Digital kompetanse i skolen* (2005) og *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* (2007) av Rune J. Krumsvik (red.).

Ola Erstad²⁰ er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo. I 2005 gav han ut boken *Digital kompetanse i skolen*. Mange henviser til Erstad sin definisjon av digital kompetanse. Erstad ser på digital kompetanse som en forutsetning for bruk av medier og et mål i seg selv (Erstad 2005:19). ”Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (ibid:131).

²⁰ Ola Erstad er ansatt ved Universitetet i Oslo (<http://www.uio.no/sok?person=olae> lesedato 06.11.08 kl. 12:04).

I Intervjuene mine med lærere var det flere som trakk frem det som de mente var hovedformålet med norskfaget – det å gjøre elevene sine til gode tekstprodusenter. Dette er også noe som Erstad peker på. Når elevene bruker digitale verktøy i læringsarbeidet skaper de noe selv. Det at elevene lærer å reflektere over denne prosessen må vi forstå som en viktig del av elevene sin kunnskapsutvikling (ibid:169). Dette er noe nytt. Tekster som produseres digitalt blir til å en annen måte enn når vi skriver med penn og papir. Lærerne refererer til at elevene ser fordelen med å skrive på PC.

Erstad fremhever prosesskriving som metode. Når elevene skriver på denne måten kan de levere utkast som de får tilbakemelding på før de leverer en ferdig tekst til vurdering. Dette er en arbeidsform som mine informanter har ulik erfaring med. Dette var en arbeidsform som jeg trodde ble mye brukt. Men dette ble avkreftet i møte med lærere i den videregående skolen. Prosesskriving blir sett på som en arbeidsform som er svært krevende for læreren. De har allerede store rettebunker å forholde seg til. Og elevene har ulikt utbytte av å produsere tekster på denne måten.

Rune J. Krumsvik²¹ er ansatt som førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen. Krumsvik har skrevet flere artikler om skolen og utfordringer i forhold til digital læring. I *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* (2007) tar han et oppgjør med L06 sine uforpliktende formuleringer av hva digital kompetanse er. Krumsvik hevder at læreplanen har et ambivalent forhold til teknologi og kompetansemål er for generelle. Resultatet vil bli at lærere vil ty til læreboken fremfor å bruke digitale verktøy i undervisningen (Krumsvik 2007:48). Krumsvik sitt syn støtter opp om min utgangshypotese. Jeg tror at lærerne har et instrumentelt teknologisynt. Og lærerne ser på digitale verktøy som et middel de kan bruke til å løse gitte oppgaver. Krumsvik viser til ITU sin undersøkelse fra 2005 der det ble konkludert med at skolen hadde de ressursene som skulle til for å bruke digitale verktøy i alle fag. Men måten ressursene ble utnyttet på reflekterte et instrumentelt teknologisynt. Krumsvik ser at skolen har behov for nye digitale ressurser. Det trengs nye ressurser som kan bidra til at lærerne får et utvidet syn på digitale verktøy. Og nye verktøy må være forankret i lærebøker og lokale læreplaner. Målet må være å ikke ha en for lærebokstyrt undervisning (ibid:50). Før nye ressurser kan utvikles trengs etter mitt syn en avklaring i forhold til innholdet i ferdigheten å

²¹ Rune Krumsvik <http://www.uib.no/iuh/ansatte/krumsvik/index.htm>. (lesedato 06.11.08 kl. 12:22). Krumsvik har skrevet doktoravhandlingen "ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school" (2006) http://www.uib.no/info/dr_grad/2006/Krumsvik_Rune.html (lesedato 06.11.2008 kl. 12:24).

kunne bruke digitale verktøy. Hva består ferdigheten av, hvordan skal den utvikles og til hvilket nivå?

Det blir fremhevet som positivt at elevene har god teknisk IKT-kompetanse som de tar med seg inn i skolen (ibid:65). Dette er en påstand som jeg mener kan diskuteres. Og som flere av mine informanter stiller seg undrende til. De har hatt forventinger til at elevene har gode digitale ferdigheter. Men mange blir overrasket over at elevene ikke kjenner til helt ”vanlige” funksjoner i tekstbehandling (Word). Det har vært skrevet mye om læreren sin manglende kompetanse på bruk av digitale verktøy. Og at det setter læreplanen sin målsetting i fare²². Krumsvik låner og videreutvikler en kompetansmodell fra Ola Erstad sin bok *Digital kompetanse i skolen*. Modellen bygger på fire grunnkomponenter: 1. Basal IKT-ferdighet 2. Pedagogiskdidaktisk IKT-skjønn 3. Læringsstrategier/metakognisjon 4. Digital danning. Variablene som han legg til er graden av (høg og låg) *sjølvbevissthet* og låg) og *digital kompetanse*. For at elevene skal bli kompetente digitale brukere er det ikke nok med god teknisk IKT-kompetanse. Alle fire komponentene må utvikles (ibid:71-91). Bruk av Internet og fagportalen temaweb blir brukt som eksempel på hvordan elever kan utvikle digitale tekster. Eksempelet er hentet fra en 10. klasse sitt prosjektarbeid. Spørsmål som blir diskutert er hva som skjer når elevene bruker nettressurser til å konstruere egne digitale tekster på Internett (ibid:176-188). Resultatet fra prosjektet var at elevene lærte ”... å kommunisere breiare, skildre rikt og digitalt, foretar ei rekkje manipulasjonar, skriveutkast og responsrundar med eit spekter av læringsressursar (ibid:189)”. Det er viktig at elevene må kunne reflektere og ha et kritisk blikk på tekster som de henter fra Internett. Dette er en ferdighet som det kreves praktisk trening i for å kunne utvikle.

3.2 Undersøkelser som omhandler bruk av digitale verktøy i skolen

Nedenfor presenter jeg hovedfunn fra to undersøkelser som begge omhandler bruk av digitale verktøy i undervisningen. ITU Monitor 2007 er en landsdekkende undersøkelse som er gjennomført av ITU - Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.²³ PILOT er et

²² Det er publisert mange artikler om dette emnet. Her er et par eksempler: ”Uforberedt på pc i skolen” (<http://www.idg.no/nyheter/article96445.ece> lesedato 06.11.08 kl. 12:32). ”Svak utdanning sinker it-Norge” (<http://www.idg.no/karriere/karrierenyheter/article79477.ece> lesedato 06.11.08 kl. 12:33). ”Skole og sosial web i utakt” (<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2721693.ece> lesedato 06.11.08 kl. 12:36).

²³ ITU har en initierende rolle og bidrar til å sette aktuelle IKT-temaer på den utdanningspolitiske dagsorden. Ved å være deltagende i å sette en slik dagsorden er ITU premissleverandør og dialogpartner i det utdanningspolitiske feltet som omhandler IKT. Relevante eksempler på dette er bruken av begrepet digital

prosjekt som ble avsluttet i 2006. Prosjektet ble initiert av Utdannings og forskningsdepartementet. ITU har hatt koordineringsansvar for dette prosjektet.²⁴ Knut Steinar Engelsen har deltatt i PILOT-prosjektet i forbindelse med sin avhandling til graden Doctor Rerum Politicarum (dr.polit) ved Universitetet i Bergen.

ITU er det nasjonale senteret som har fått ansvar for å følge opp hvordan ferdighetene *å kunne bruke digitale verktøy* blir brukt. ITU har gjennomført to store undersøkelser i skolen og resultatet finner vi i to rapporter – ITU Monitor 2005 og ITU Monitor 2007. Målet med den siste undersøkelsen var å avdekke hvordan skolen forholder seg til bruk av digitale verktøy etter innføringen av L06. Resultatene som presenteres i Monitor 2007 bygger på en kvantitativ undersøkelse. ITU benyttet elektroniske spørreskjema. E-post ble benyttet både til utsending og svar. En av konklusjonene til ITU er at det er et stort uutnyttet potensial i forhold til hvordan digitale verktøy utnyttes i skolen.

ITU Monitor 2007 viser til hvor mye tid elevene bruker på IKT i ulike fag til forskjellige læringsaktiviteter. To spørsmål fra denne undersøkelsen ligger nært temaet for denne oppgaven:

- ”Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen i skolearbeid når du gjør labøvelser, samarbeider med andre, løser oppgaver, regner, lager og holder presentasjoner, skriver tekster, skriver notater?” (ITU 2007:56).
- ”Hvor ofte vil du si at datamaskin brukes når dere arbeider på følgende måte?” (ibid:57).

Disse spørsmålene er representative for et gjennomgående instrumentelt syn på digitale verktøy i denne undersøkelsen. Undersøkelsen fokuserer i stor grad på utbredelsen av teknologi og bruksområder for teknologi og tilhørende kompetansetiltak. Med et slikt syn tar man ikke hensyn til det potensialet som ligger i bruk av digitale verktøy. Hvordan elevene kan utvikle et reflektert forhold til verktøyene de bruker og det tilfanget av kilder som Internett gir.

PILOT har vært Norges største og mest omfattende prosjektet knyttet til pedagogisk bruk av IKT i skolen. Prosjektet ble initiert av UFD, og ITU har hatt det koordinerende ansvar for

kompetanse i offentlig norsk politikk og integrering av den grunnleggende ferdigheten å bruke digitale verktøy i læreplanene for Kunnskapsløftet (www.itu.no).

²⁴ Om PILOT-prosjektet: http://www.itu.no/Prosjekter/t1001943024_4 (lesedato 06.11.08 kl. 12:40).

forskningsarbeidet og forskningsmiljøene som har vært involvert i PILOT²⁵. Ola Erstad viser til resultat fra PILOT-prosjektet. Prosjektet har konkludert med at innføring av IKT har ført til den skriftlige aktiviteten øker. Elevene har utviklet evnen til kildekritikk, refleksjon og argumentasjon. De er mer motiverte og samarbeider mer med hverandre. I tillegg utfordres lærerne til å gi mer omfattende tilbakemelding og vurdering underveis (ibid:183).

Knut Steinar Engelsen har skrevet avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum (dr.polit.) med tittelen *Lærerutdanningen i møte med IKT og nye vurderingsformer*. Avhandlingen bygger på PILOT-prosjektet, og den beskriver og analyserer erfaringene fra et tre-årig helhetlig IKT-orientert innovasjonsprosjekt i førskole- og allmennlærerutdanningen ved Høgskolen Stord/Haugesund. Engelsen konkluderer med at det må skapes en faglig legitimitet for verktøyene for at IKT skal spille en rolle i de undringsprosessene som utdanningssystemet nå er inne i. ”En slik legitimitet må overstige og ha et bredere fotfeste enn kun lover og planstyrte pålegg. Den skapes ikke gjennom pålegg om bruk av IKT, eller ut ifra mer eller mindre abstrakte betraktninger om IKTs betydning for læring, og samfunnsutviklingen generelt sett” (Engelsen2006:5). Aktørene må selv oppleve at redskapene har en betydning for de i undervisnings- og læringsarbeidet for å oppnå sine mer overordnede læringsmål. Eller når vi ser på hvordan IKT kan bidra til å utvikle læringsmiljøet i ønsket retning (ibid).

3.3 Teknologisyn i undersøkelsene?

ITU Monitor 2007 har gjennom fokuset på utbredelsen av teknologi og teknologien sine bruksområder vært opptatt av teknologiens potensial i undervisningssituasjonen og peker på fire kjennetegn for en digitalt kompetent skole. Engelsen (2006) er kritisk til implementeringen av den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy i alle fag og understreker betydningen av å skape en faglig legitimitet for bruken av slike verktøy.

ITU Monitor 2007 og Engelsen synes å bygge på et instrumentelt teknologisyn, eventuelt Bill Green (1988) sin operasjonelle dimensjon. Men for virkelig å integrere ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy bør vi vurdere teknologi som noe mer enn en betingelse for å få god norskundervisning. Både kultur og reflektert holdning til denne kulturen (kritisk) er nødvendig (Green 1988). Mitt utgangspunkt er at 3D-modellen til Green kan fungere som

²⁵ Om PILOT-prosjektet: http://www.itu.no/Prosjekter/t1001943024_4 lesedato 16.09.08 kl. 10:16

verktøy når vi planlegger implementeringen av digitale verktøy og basere oss på et kvalitativt teknologisynd.

For å avdekke praksiser i bruk av digitale verktøy i videregående skole har jeg snakket med lærere. Jeg har valgt å gjennomføre intervju med norsklærere for å danne meg et bilde av hvordan de forholder seg til digitale verktøy i sin undervisning.

4. METODE OG DATAINNSAMLING

Det er i rollen som lærling at jeg har møtt mine informanter. Samfunnsviteren Cato Wadel²⁶ peker på at forskeren i en lærlingrolle kan vise interesse for å vite mer (Wadel 1991:34). ”Vi kunne også si at lærlingerollen *alltid* vil være tilstede i et forskningsprosjekt hvis vi aksepterer at det å studere folk nødvendigvis innebærer å lære fra dem” (ibid). I følge Wadel er lærlingerollen særlig anvendelig når en skal studere en yrkesgruppe som man er ukjent med (ibid:35).

4.1 Møtet med informantene

Lærerne har kunnskap om hvordan digitale verktøy blir brukt i skolen. Og det er dette jeg vil lære om. Jeg har erfart at lærlingrollen var en rolle som fungerte godt. Lærerne var velvillige og ønsket å formidle sine erfaringer. Et par av informantene var usikre på om de var ”den rette for meg”. De trodde ikke de hadde noe å bidra med – at de ikke var flinke nok til å bruke digitale verktøy i undervisningen sin. Mitt svar til de var at jeg ønsket å snakke med dem fordi de var norsklærere i videregående skole. Og jeg forventet at de kunne bidra med sine erfaringer fra arbeidet med ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy

4.2 Bruken av kvalitative intervjuer

Jeg valgte å gjennomføre kvalitative intervju med en delvis strukturert tilnærming. Et delvis strukturert intervju åpnet opp for at informanten kunne ta opp temaer som jeg ikke har tenkt på tidligere, men som kunne være av betydning for å forstå skolen sin praksis (Thagaard 2003:85). Jeg hadde utformet en intervjuguide for hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuene. Og jeg hadde forberedt noen spørsmål (se vedlegg 2). Spørsmålene var organisert etter de tre dimensjonene i Bill Green sin 3D-modell (se side 14). Målet mitt var å bruke modellen som struktur for analysen. Åpningsspørsmålet mitt til alle lærerne var: Hvordan legger lærerne opp til at elevene skal bruke digitale verktøy i sin tekstproduksjon? Jeg ønsket at de skulle fortelle meg om hvordan de forholder seg til ferdigheten når de planlegger sin undervisning. At de skulle fortelle meg om konkrete prosjekter, konkretisering av

²⁶ ”Carl Cato Wadel disputerer torsdag 6. desember [2007] for dr. philos. graden ved Universitetet i Bergen med avhandlingen: ’Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon.’” http://www.uib.no/info/dr_grad/2007/Wadel_CarlC.html (Lesedato 04.11.08 kl. 09.38)

kompetansemålene, ukeplaner eller semesterplaner. Hvordan de forholder seg til det å bruke digitale verktøy – og hvordan de legger opp til at elevene skal produsere tekster. Når informanten snakket fulgte opp jeg med oppfølgingsspørsmål når det var noe som jeg ønsket at de skulle utdype. På denne måten kunne jeg følge informanten sin *fortelling*.

”Å fortelle – i betydningen formidle forestillinger om personer i handling – innebærer en selektiv og komponerende behandling av stoff som kan være fiktiv eller ha sin opprinnelse i faktiske hendinger eller være en kombinasjon av fantasi og fakta” (Aarseth 1976:75). Når jeg bruker begrepet fortelling er det fordi jeg ønsket at lærerne skulle formidle sin opplevelse av situasjonen. Hvordan de selv forholder seg til ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy og hvordan de opplever elevene sitt forhold til ferdigheten. Risikoen ved at jeg åpnet opp for at lærerne selv skulle fortelle var at de valgte ut det de syntes var viktig eller det de forventet at jeg ville vite noe om. Utfordringen min var å få dem til å fortelle mest mulig om sin praksis og her hadde jeg stor nytte av spørsmålene som jeg hadde utformet på forhånd.

4.3 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Utvalget er hentet fra fire videregående skoler. Informantene representerer det som jeg har valgt å kalle to studiespesialiserende skoler²⁷, en yrkesfaglig skole og en kombiskole. Kombiskolen tilbyr studier i studiespesialisering og yrkesfag. Utvalget er kontaktet via e-post (se vedlegg 1). E-post adressene fant jeg på skolene sine Internett-sider. Alle skolene hadde lister over ansatte og hvilke fag de underviste i. Alle i utvalget mitt underviser i norsk.

Jeg kom i kontakt med informantene via e-post og den samme e-posten ble sendt til 42 norsklærere.²⁸ Jeg fortalte jeg at jeg jobbet med en masteravhandling i lesevitenskap. Og at grunnet til at jeg kontaktet de var at jeg skrev på en oppgave om ”Digitale praksiser i videregående skoler”. Jeg ønsket å intervjuere lærere for å avdekke hvordan de forholdt seg til den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy i sin undervisning. Her kunne jeg risikert at jeg endte opp med informanter som var veldig gode på å bruke digitale verktøy i undervisningen sin og som hadde et eget engasjement for temaet. Jeg har møtt lærere som har

²⁷ Den ene studiespesialiserende skolen holdt på med å endre mailprogram. Den eneste jeg fikk svar fra på denne skolen var listen med privat mailadresse i skolen sin kontaktliste.

²⁸ Jeg kontaktet først fagansvarlig for norsk på de aktuelle skolene. De hadde ikke innsigelser til at jeg ønsket å gjennomføre intervju med lærere ved skolen. Dette ser jeg på som en bekreftelse på at det var ok for meg å ta kontakt med norsklærere og gjennomføre intervjuer.

et ulikt forhold til hvordan digitale verktøy kan brukes og hvilken plass de mener det bør ha i norskfaget. En 30-åring som var redd for at data skulle få for mye oppmerksomhet, og en 60-åring var veldig glad for at elevene brukte PC når de produserte tekster.

Jeg har møtt 9 norsklærere som jobber på fire forskjellige videregående skoler. Skolene tilbyr utdanning innen studiespesialisering, yrkesfag og en skole som tilbyr både yrkesfag og studiespesialisering (kombiskole). Intervjuene ble gjennomført på lærerne sine skoler og varte mellom 30 og 45 minutter. Under intervjuene gjorde jeg lydopptak og skrev ned noen stikkord. Når jeg skulle bearbeide materialet hadde jeg lydopptak og notater å forholde meg til. Jeg laget ikke en fullstendig transkripsjon av intervjuene. Men mens jeg lyttet igjennom alle intervjuene skrev jeg ned deler av intervjuet – sitater og stikkord. Materialet som dannet utgangspunktet for beskrivelsen og analysen besto av 23 sider med tekst. I tillegg beholdt jeg lydfilene så de kunne hentes frem disse når jeg hadde behov for det. Både skolene og informantene er anonymisert. Når jeg refererer til hva de 9 informantene har fortalt eller bruker sitater fra intervjuene har jeg gitt hver lærer et nummer fra I1-I9.

4.4 Min erfaring med 3D-modellen i analysen

3D-modell er opprinnelig utviklet med tanke på analyse av skriftlige tekster. Jeg har brukt modellen til å analysere digitale praksiser. Praksisene bygger på hendelser der elever bruker digitale verktøy når de produserer tekster.

Det nyttige med modellen er dynamikken mellom dimensjonen. Men det kan være utfordrende å forholde seg til modellen fordi det ikke alltid lar seg gjøre å splitte praksisene i de ulike dimensjonene. Hva det er innenfor praksisen som faller innenfor den ene eller andre dimensjonen. Modellen klargjør det kritiske aspektet. Det å kunne lese og skrive er noe mer enn bare å kunne bruke verktøyene. Hva sider ved kompetansen som blir utelatt med et instrumentelt teknologisyn. Og dermed også hva som skal til for å utvikle helhetlige literacy-ferdigheter.

5. BRUK AV DIGITALE VERKTØY VED FIRE SKOLER I ROGALAND

I innledningen gjør jeg rede for hva som er målet med denne oppgaven – å avdekke digitale praksiser i den videregående skolen. Praksis-begrepet låner jeg fra David Barton som sier vi må undersøke hendelser for å danne oss et bilde av en praksis. Nå vil jeg legge frem resultatet fra undersøkelsen min basert på intervju med 9 lærere. Når jeg refererer til lærere er det mine informanter jeg viser til. Henvisninger til hva elevene gjør bygger på hva lærerne har fortalt meg.

Jeg starter med å presentere hvordan lærerne fra de tre studieretningene forholder seg til L06. Hva som er deres oppfatning om den nye læreplanen og hvordan de forholder seg til kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene. Jeg gjør rede for lærerne sin digitale kompetanse. Lærernes kompetanse har betydning for hvordan digitale verktøy blir brukt i undervisningen. Det er små forskjeller når det gjelder lærerne sin vurdering av utstyr- og materielle vilkår. Dette vil derfor bli presentert samlet for de tre studieprogrammene. Det er mitt inntrykk at lærerne sin forståelse av L06 og skolene sine utstys- og materielle har betydning for hvordan lærerne (og skolene) etablerer praksiser for bruk av digitale verktøy.

Lærerne jeg har snakket med har fortalt meg om sine erfaringer i bruk av digitale verktøy. Praksisene som jeg har avdekket blir gjort rede for i et eget kapittel. Disse er ”Produksjon av tekster”, ”Arbeidet med sammensatte tekster”, ”Digitale mapper som arbeidsform” og ”Elevene sitt forhold til kildekritikk”. De fire praksisene bygger på hendelser hvor lærerne legger opp til at elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster.

Jeg avslutter med en oppsummering av praksisene i videregående skole. Hvordan lærerne opplever at elevene selv har et reflekter forhold bruken av digitale verktøy – om det påvirker elevene sin læring og om de blir bedre tekstprodusenter.

Informantene mine jobber alle som norsklærere i den videregående skolen. Utdanningen deres varierer fra grunnfag i nordisk, mellomfag i nordisk og hovedfag/master i nordisk eller lesevitenenskap. Den av informantene som har lengst praksis i skolen har jobbet nesten 30 år som lærer. Mens den ferskeste bare har jobbet to år. Blant mine informanter er det én mann og

åtte kvinner. Ulike verdier på variabler som alder, kjønn, utdanning og praksis betyr lite for min oppgave så lenge det ikke er en klar skjevfordelig i forhold til populasjonen.

5.1 Lærerne sitt forhold til L06

Her vil jeg presentere lærerne sine erfaringer med den nye læreplanen. Jeg tar utgangspunkt i de tre studieretningene som lærerne mine representerer. Lærerne opplever at L06 er en åpen læreplan som er frigjørende for dem. Kompetansemålene må konkretiseres og de grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag. Utdanningsdepartementet forutsetter at det utarbeides lokale læreplaner. For videregående skole inneholder planen kompetansemål for hva elevene skal kunne etter hvert trinn. De grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene. I Rogaland Fylkeskommune er det Seksjon for opplæring i skole som er ansvarlige for å implementere den nye læreplanen. Seksjonen har etablert en ny fagforummodell. Det er fagforumene som arbeider med lokal tilpasning av læreplanen²⁹. Departementet ser på det som særlig viktig at det arbeides på lokalt nivå med å få de grunnleggende ferdighetene integrert på en god måte.

5.1.1 Studiespesialisering

Lærerne innenfor studieprogrammet studiespesialisering er alle positive til den nye læreplanen. De uttaler: ”Jeg er glad for Kunnskapsløftet – det er en tidsriktig plan” (I1), ”Jeg liker læreplanen – den er fin” (I2), og ”Jeg liker at Kunnskapsløftet er en åpen læreplan” (I3). De opplever at L06 er lite detaljstyrt og derfor kan de som lærere bygge på egne styrker og profesjonalitet. De ser likevel at planen kan være utfordrende for lærere som er nyutdannet. Det er krevende å være ny i skolen, siden kompetansemålene gir få føringer kan det føre til at undervisningen bli styrt av læreboken. En av lærerne ønsket seg en nasjonal kanon – ”... det kan bli litt mye Jo Nesbø og Erlend Loe” (I1).

De grunnleggende ferdigheter oppleves som likestilte og fungerer som en grunnmur i alle fag. Lærerne opplever det som viktig at ferdighetene oppøves i alle fag. En lærer argumenter med at ferdighetene er viktige i et demokratisk samfunn – elevene må kunne ivareta sine interesser

²⁹

http://www.rogfk.no/modules/module_123/proxy.asp?D=2&C=345&I=2082&mid=1362&sid=1480&pid=1473
(lesedato 16.10.2008 kl. 10:28).

som borgere i et opplyst samfunn (I1). Den grunnleggende ferdigheten har en naturlig plass i norskfaget og skolene har lagt til rette for at digitale verktøy blir brukt. ”Jeg oppleve ikke den digitale ferdigheten som noe spesielt. Alle brukar digitale verktøy” (I2). En av lærerne opplever det som litt konstruert å jobbe med regning i norskfaget og ser ikke helt sammenhengen” (I3).

To lærere ved skolen fikk i oppdrag å konkretisere kompetansemålene i norsk. Det er ulikt hvordan lærerne følger dette opp. Konkretiseringen er ikke så konkret at du ikke kan gjøre egne valg (I3). På denne skolen har de ikke et fagforum i norsk, men en av lærerne forteller at hun har nytte av å dele arbeidsrom med en yngre kollega som kan mer enn henne (I1). En gruppe har fått i oppgave å se på om it’s learning kan bli brukt til å gjennomføre prøver. De vil teste hvilke nytte de kan ha av at elevene har prøver der oppgaven er laget som flervalgsoppgaver. Dette er en prøveform som læreren i utgangspunktet ikke liker, men om den fungerer kan det bidra til at retdebunken minker (I1). På den studiespesialiserende skolen har de et fagforum i norsk. I fagforumet har de ikke diskutert hvordan de skal integrere digitale verktøy i faget. ”Men vi har heller ikke snakket om hvordan vi skal forholde oss til de andre ferdighetene – som lesing” (I2). En lærer har inntrykk av at det er flere av de eldre lærerne som ikke synes at ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy har en naturlig plass i norskfaget (I2).

5.1.2 Yrkesskole

Lærerne ved den yrkesfaglige skolen peker på det ikke er lenge siden L06 ble innført. ”Vi er i en startfase i forhold til den nye læreplanen” (I9). Det vil ta tid før alle elementene ved planen er på plass. Det er først i år at planen er implementert på alle trinnene i videregående skole. Elevene har ulike kvalifikasjoner og dette er en utfordring for lærerne når de skal planlegge undervisningen. ”Læreplanen sier bare hva de skal ha lært ikke hvordan” (I7).

Lærerne på skolen er ikke organisert i fagtema, men de har plandager fem ganger i året der lærerne på fellesfagene jobber sammen. En av lærerne viser til Fylkeskommunen sin fagforumside: ”Jeg er inne og leser på fagforumet på it’s learning, men er ikke aktiv” (I7). Faglærerne i norsk underviser på ulike trinn der elevene følger forskjellige løp. På yrkesfaglige studier har alle to timer norsk i uken i 1. og 2. klasse. ”Jeg har en 3. klasse i norsk som skal gjennom to års pensum på ett år” (I9).

De fem grunnleggende ferdighetene passer naturlig inn i faget. Og gjennom ferdighetene har vi fått bekreftet hva som er kvaliteten ved norskfaget (I9). ”I norsk er det enkelt å forholde seg til de grunnleggende ferdighetene. Vi brukte statistikk når vi jobbet med språk så vi fikk regningen på plass. Men jeg synes ikke at denne ferdigheten har en naturlig plass i norsk” (I7). Lærerne på skolen er enige om at digitale verktøy fungerer for dem som lærere, og elevene blir flinke tekstprodusenter. ”Alle har samme læreplan, men ikke samme praksis. Vi må tørre å hive oss utpå. Jeg har måtte lære meg å bruke digitale verktøy” (I8). ”Datakyndige har jobbet med data i mange år, men endelig er det konkretisert. Vi er i en startfase og kan ikke forvente at ting skjer over natten. Det er som den første turen på isen. Man sklir litt i de første stegene før du finner rytmen” (I9). En av lærerne fremhevet at hun såg det som viktig at lærerne samarbeidet om utviklingen av de grunnleggende ferdighetene. ”Jeg kommer til å ta dette opp med de andre lærerne. Vi må se hvordan de grunnleggende ferdighetene får en naturlig plass” (I8).

5.1.3 Kombiskolen

Lærerne på kombiskolen er positive til den nye læreplanen. De har et fagforum i norsk. ”Vi jobber mest trinnvis. Bruk av digitale verktøy har blitt tatt opp som tema i fagforumet, men de bruker mest tid på praktiske ting i forhold til eksamen og heldagsprøver, og om tilgang til Internett og sånn” (I4).

Jeg synes det er for lite snakk om ferdighetene og at de blir lite vektlagt på skolen. Digitale verktøy blir mest vektlagt, alle skal ha datamaskin og må jo bruke de til noe” (I6). Hun stiller seg positiv til ferdighetene, og begrunner det med at det er viktig at alle skal kunne alt i alle fag. ”Men det er litt konstruert med regning i alle fag, men å lese tabeller er viktig i norsk også. Det er viktig at de kan dette når de blir voksne” (I6). En annen lærer ved skolen hater selv tabeller og jobber bare med regning i norsk dersom det er gode oppgaver i boken. ”Det er vanskelig å regne i norsk, men de andre ferdighetene går greit. Det er praktisk å skrive med digitale verktøy og i språkfag er nettet en kjemperessurs” (I4).

Det er bare en av lærerne som kommenterer benevnelsen på ferdighetene. ”Jeg er litt usikker på navnet grunnleggende ferdigheter” (I6). De grunnleggende ferdighetene skal utvikles i alle fag. De kan lett misforstås når de blir kalt grunnleggende.

”Det er viktig å understreke at det digitale – altså PC’en – bare er et avansert pennalhus som ikke har et innhold og mål i seg selv. Jeg er utrolig skeptisk til at lærebøkene skal forsvinne. Elevene liker læreboka” (I5). Dette kom som en siste kommentar fra en av lærerne på denne skolen.

5.1.4 Oppsummering – L06

Alle lærerne er positive til den nye læreplanen. Å jobbe med en plan som er åpen er positivt og det gjør at de selv står fritt i forhold til sitt eget undervisningsopplegg. De kan bygge på egen fagkompetanse og profesjonalitet. De ser at det kan være utfordrende for nyutdannede å jobbe med så åpne kompetansemål. Og én lærer ønsker at læreplanen skal gi føringer for hvilken litteratur som skal leses. Lærerne opplever at de grunnleggende ferdigheten har en naturlig plass i norskfaget, unntaket er regning. De forteller at elevene jobbet med regning i norskfaget, men denne ferdigheten må lærerne passe på at de får jobbet med. Oppgavene som gjør at de får jobbet med regning henter de fra læreboken. Lærerne føler at norskfaget har fått styrket sin posisjon i og med at det å kunne lese og skrive har fått en status i alle fag. Å kunne bruke digitale verktøy i norsk faller naturlig. Et av de viktigste målene med norskfaget er at eleven skal kunne skrive og når de skriver bruker de PC.

5.2 Lærerne sin digitale kompetanse

Alle vurderingssituasjoner blir gjennomført som heldagsprøver på skolen. Dette samkjøres for alle klasse på samme årstrinn. Når elevene har slike prøver har de ikke lov til å bruke Internett, men de får lov å bruke ordbok på nett. Dette er en utfordring for læreren. De har ingen tekniske muligheter til å stenge nettilgangen til elevene. Derfor må de følge med og gå rundt i klasserommet og passe på at elevene ikke bruker nettet (I2).

Lærerne fremhever selv at det er særlig sammensatte tekster som er utfordrende å vurdere. Men de ser likheten i å vurdere denne tekstformen med andre tekster. De ser på om strukturen er god og redigeringen kan lett vurderes. ”Jeg kjenner igjen en tekst som er god” (I2). En annen lærer vurderte sammensatte tekster i forhold til elevene sin grad av utforskning (I3).

Flere lærere skriver kommentarer og gir tilbakemelding inn i elevene sine tekster. Innleveringene blir da lagret i elevene sine mapper på it's learning, både som en original utgave som er innlevert av eleven, og som en kommentert utgave fra læreren. Eleven kan hente frem begge utgavene når de skal skrive nye tekster og lære av tidligere feil. Det er fortsatt lærere som foretrekker å skrive ut tekstene som elevene har levert inn å skrive kommentarer for hånd. Noen lærere forteller at de gir både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger på elevene sine tekster.

5.3 Utstyr- og materielle forhold ved skolene

Regjeringen har fremmet et forslag om å lovfeste at skoleeier skal holde elevene med nødvendige trykte og digitale læremidler i videregående opplæring. Ordningen åpner for at elevene kan bli avkrevd en egenandel (KD 2007). Rogaland Fylkesting har vedtatt at alle elever må kjøpe egen PC, men lærebøkene får de låne gratis på skolen. Fylkeskommunen har inngått rammeavtale med en leverandør, men elevene står fritt til å kjøpe fra andre. Det er noen skoler som har egne ordninger der elevene får låne stasjonære PC'er. Når elevene får gratis tilgang til PC må de selv kjøpe lærebøkene. Dersom elevene velger å kjøpe PC fra fylket sin leverandør får de med et antivirusprogram, et ordlisteprogram og Microsoft Office-pakke (Rogaland Fylkeskommune 2008).

Når elevene bruker PC i timene krever det at læreren er synlig i klasserommet. Læreren må bevege seg rundt får å følge med på hva elevene jobber med. "Sitter elevene og chatter i timene blir det deres valg" (I2). Lærerne kommenterer det om de oppdager at elevene jobber med utenomfaglige ting på PC'en i timene. Elevene ser selv på nettet som en form for pauseunderholdning. Før satt elevene og kikket ut vinduet og tenkte på festen de skulle delta på til helgen. Nå sitter de og chatter med vennene på nettet. Før en heldagsprøve fikk elevene beskjed om at de ikke fikk lov til å bruke Internett. En kommentar fra en elev var da: "Hva skal vi da gjøre når vi trenger en pause fra skrivingen?" Når det er elevene som selv eier PC'ene kan ikke læreren bestemme hvordan elevene skal bruke PC'en i undervisningen. "Her har fylket gjort et feil valg" (I6). I følge informanten valgte fylket å kjøpe inn bøker fremfor PC'er fordi de trodde det var lettere å organisere. Om fylket hadde stått som eiere av PC'ene ville de måtte følge opp i forhold til reparasjoner og vedlikehold.

Alle skolene har trådløst bredbåndsnett som gjør at elevene har nettkontakt i alle rom. Skolene har prosjektører i klasserommene. Ved noen skoler har de en stasjonær PC koblet opp til prosjektøren, men andre må koble sin egen bærbare PC når de skal bruke prosjektøren. Prosjektørene blir brukt til å vise film. Elevene viser ofte filmer som de har funnet på YouTube. Da er det lett å koble eleven sin PC til prosjektøren og vise filmen for hele klassen. Det samme blir gjort med nettsider. Både lærerne og elevene bruker PC og prosjektør til å vise nettsider til klassen. Lærerne bruker ofte PowerPoint-presentasjoner og det gjør også elevene når de har oppgaver de skal presentere for læreren og de andre elevene.

Flere av lærerne forteller at de bruker PowerPoint-presentasjonene som følger med læreboken. Disse blir brukt til å gå gjennom de ulike temaene i boken. Når elevene har skrevet kortere tekster i timen bruker de prosjektøren til å vise teksten på lerret. Da kan elevene kommentere og vurdere hverandres tekster. En lærer sammenlignet hvordan det var å bruke overhead og prosjektør. Når hun brukte prosjektør var det mye bedre for alle å lese. Det var ofte vanskelig å få stor nok tekst på en overhead.

Lærerne gir uttrykk for at de er godt fornøyde med utstyrssituasjonen ved sin skole. De har også inntrykk at elevene var fornøyde med situasjonen. Det er viktig at skoleledelse legger vekt på at det skal være enkelt å bruke digitale verktøy i alle klasserom. Noen opplever at det er en utfordring at det alltid var noen av elevene som hadde sin PC til reparasjon. Men stort sett blir dette løst ved at de kan låne en stasjonære PC'er på skolen.

Alle lærerne bruker it's learning til å kommunisere med sine elever. Verktøyet blir også brukt til innlevering av oppgaver. Plagieringsprogrammet til it's learning blir av flere lærere fremhevet som viktig for å avdekke fusk. Elevene bruker standard Office-programmer når de produserer tekster som Word, PowerPoint og Excel. Ellers er Internett en viktig ressurs for både lærere og elever.

Gjennomgangen av intervjuene viser at alle lærerne opplever utstys- og materielle forholdene ved skolene som relativt gode. Dette betyr ikke nødvendigvis at den objektivt sett er god, men at den i forhold til lærernes forventinger jevnt over er god. En lik opplevelse av utstys- og materiellsituasjon gjør det mindre sannsynlig at forskjeller på dette området forklarer forskjeller i forhold til digitale praksiser mellom skolene, eventuelt mellom lærere på samme skole.

5.4 Elevene som tekstprodusenter

Læreplanen definerer et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. I samtalene med lærerne har det vært et mål å få de til å fortelle meg hvordan de legger opp til at elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster. Som kan bli sett på som hendelser – og gjentatte hendelser danner grunnlaget for en praksis. Jeg vil nå gjøre rede for fire praksiser: ”Produksjon av tekster”, ”Arbeidet med sammensatte tekster”, ”Digitale mapper som arbeidsform” og ”Elevene sitt forhold til kildekritikk”.

5.4.1 Produksjon av tekster

Et av hovedformålene med norskfaget er at elevene skal bli gode tekstprodusenter. Og det er dette er utgangspunktet for de lærerne som jeg har snakket med når de planlegger sin undervisning. De vet at elevene vil bli testet til eksamen i om de kan skrive en god tekst eller ikke. For at elevene skal bli gode tekstprodusenter trenger de trening. ”Jeg vil at mine elever skal bli steingode skrivere” (I2). I undervisningen jobber elevene med mindre tekster. ”Dette er en overlevingsstrategi som fungerer for meg” (I1). Dette er utfordrende for lærerne. Elevene trenger å skrive mye, men skal de overleve som lærere må de begrense rettelser. Alle lærerne som jeg har snakket med opplever at det er krevende å jobbe som norsklærer i videregående skole.

Elevene skriver alle tekstene på PC. En av informantene opplyser at det hender at enkelte elever spør om de kan levere håndskrevne tekster. Grunnen har ofte vært at PC'en deres er til reparasjon og da har de fått lov til det. På den studiespesialiserende skolen blir det ikke lagt opp til at eleven leverer tekster som er skrevet hjemme. ”Det er alt for mye fusk” (I3). På denne skolen får elevene bare karakterer på tekster som de skriver på heldagsprøver.

”Digital tekstskaaping lar seg godt forene med honnørord i skolen som ’prosess’, ’mening’ og ’samarbeid’” (Otnes 2006:263). Hva sier lærerne jeg har snakket med om prosesskriving? Hvordan jobber elevene med tekst og struktur? Og samarbeider elevene om tekster eller produserer de individuelle tekster?

5.4.1.1 Prosess

Det er flere som hevder at digitale verktøy fremmer arbeidet med prosesskriving. Alle mine informanter har prøvd ut denne arbeidsformen. Å jobbe med prosesskriving er en arbeidsform som er veldig krevende for lærerne. ”Jeg blir kvalm når du snakker om det. Prosesskriving har jeg sluttet helt med” (I1). En nyutdannet lærer har også prøvd seg: ”Jeg prøvde dette ut første året som lærer, men kjørte meg selv helt på felgen” (I5). Det er en felles oppfattelse blant lærerne at det bare er noen få elever som har utbytte av denne arbeidsformen. Elevene har mer utbytte av å sende disposisjonen til teksten som de skal skrive for at læreren kan kommentere den. Det er flere som har erfaring med at elever som oppleves som flinke tar kontakt om de ønsker kommentarer på en disposisjon eller deler av en tekst som de skal levere. Når elevene skriver må de lære seg at en tekst skal ha ”en begynnelse, en midte og en slutt” (I8). Elevene trenger å jobbe med struktur. Resultatet blir bedre når elevene får individuell veiledning på utkast før de leverer inn en tekst til vurdering.

5.4.1.2 Mening

Elevene har et tradisjonelt syn på hva som er en tekst. ”Elevene skiller mellom chatting og en skoletekst” (I9). De oppfatter at tekster har ulik status. Dette kan vi koble til undersøkelser som avdekker hvem som leser og ikke. Noen tekster blir gjerne oppfattet som ”mer viktige” som for eksempel en roman eller novelle. Men fagtidsskrifter, tegneserier og aviser ikke har samme status.

”Elevene er glade for å kunne jobbe med flere former for tekst” (I1). Tekstene de jobber med spenner fra tradisjonelle skoletekster som romaner og noveller til mer nyere tekstformer som dataspill og film. ”Når vi har jobbet med norrønt har elevene kunne bruke kunnskap som de har fra spill og filmer” (I1). Å jobbe med norrøn litteratur og språk er alltid krevende, men å kunne trekke linjer til noe som er kjent for elevene gjør det mer interessant.

5.4.1.3 Samarbeid

”Elevene mine foretrekker å skrive individuelle tekster” (I2). Andre har god erfaring med at elevene produserer tekster sammen. Det er flere lærere som legger opp til at elevene samarbeider når jobbe med sammensatte tekster. ”Elevene produserte film. De flinke (fra medieklassen) blei jeg imponert av. De hadde skrevet manus, filmet, klippet og lagt på

stemmer. På eget initiativ hadde de brukt tema fra norskfaget som ramme for filmen. De svake (fra designklassen) brukte mobiltelefon og filmet at de sto og hoppet og danset” (I7). En annen lærer har et helt annet syn på det å jobbe med film. ”I mitt hode handler norsk om språklige og verbale ytringer. Jeg vil ikke bruke tid på å produsere film. Elevene må jobbe med språket. Og disse filmgreiene kan de fra før og bruker tid på hjemme og på fritiden” (I4).

5.4.2 Arbeidet med sammensatte tekster

”Det er neppe en overdrivelse å hevde at skolens kommunikasjon fortsatt er overveiende monomodal, og dette gjelder så vel dens undervisnings- som dens evalueringsformer (Østerud 2004:186). Svein Østerud definerer *multimodal* som det å kombinere bruken av flere teknologier. Vi kan konstruere og tolke budskap som benytter flere kanaler på en gang (ibid:185-186).

Jeg har tidligere referert til Laila Aase som hun hevder at det å jobbe med sammensatte tekster i skolen ikke er noe nytt (side 22). Alle mine informanter deler denne oppfatningen. Sammensatte tekster er ikke en ny form for tekst i videregående skole. ”En tekst er en tekst og jeg bruker ikke begrepet sammensatte tekster. Elevene blir vurdert på ’Skriftlig, muntlig og sammensatt tekst, eller en kombinasjon av disse formene’ (siteret fra læreboken)” (I1). En lærer ser på det som komisk at sammensatte tekster blir fremhevet som noe nytt, og at denne tekstformen har fått altfor mye fokus. ”Er dette veien å gå når vi skårer dårlig både her og der?” (I4). Læreren viser her til at elevene oppnår dårlige resultater på skriveprøver og da er det viktigere å fokusere på at de skal bli gode tekstprodusenter. Det er det de blir vurdert på når de skal opp til eksamen. ”Vi har ansvar å lære dem noe de ikke kan og det er tekstforståelse” (I4).

De fleste lærerne er likevel positive til at elevene skal produsere tekster og bruke ulike digitale verktøy. Selv om de ikke kaller disse tekstene for sammensatte er de satt sammen av ulike medier som tekst, lyd og bilde. Her følger noen eksempler som lærerne har fortalt om:

”Elevene jobbet med et prosjekt i folkedikting der de skulle produsere sammensatte tekster. De laget film og dette fikk elevene til. Elevene har en utvida kompetanse som de besitter via mediepåvirkning. Jeg har ikke kompetanse i dette, men jeg kan vurdere om det er en god tekst eller ikke. Vi må bevisstgjøre elevene. Selv om en tekst er digitalt så er den ikke nødvendigvis

bra. De må kunne se kritisk på sin egen tekst. Dette er en ferdighet som mangler hos mange” (I2).

”Elevene har jobbet med gruppeprosjekter når de har jobbet med sammensatte tekster. De lærer av hverandre. De jobbet med reklameanalyse og laget egne reklamer. Jeg er usikker på den faglige læringen, men elevene syntes det var givende. Det var stor variasjon i hvordan de behersket de ulike mediene. De fikk fritt spillerom i forhold til programvare. Resultatet ble vurdert i forhold til grad av utforskning og ikke på normativ måloppnåelse. Det var utfordrende å vurdere” (I3).

”I designklassen min skulle de lage billedbøker, men det fikk de ikke til. Halvparten leverte ikke” (I7). Det er utfordrende for lærerne å planlegge undervisningen når elevene har ulik kompetanse og motivasjon. På yrkesfaglige studier er det et problem at elevene ikke leverer til avtalt tid eller kanskje ikke leverer i det hele tatt.

”Elevene hadde et samarbeidsprosjekt i norsk og formgivning. De presenterte tolkning av lyrikk ved hjelp av visuelle uttrykk. Her brukte de virkelig de digitale verktøyene. Resultatet var fantastisk. Elevene syntes det var gøy og lærerikt. Det er viktig at de ser helheten. Fagene har mange fellestrekk og det er viktig å få fram en helhet i utdanningen” (I8). Elevene ser selv at dette prosjektet hadde blitt helt annerledes om de bare kunne forholde seg til penn og papir. De hadde ferdigheter i å bruke digitale verktøy som de kunne bruke.

”Når vi jobber med sammensatte tekster jobber vi med andre deler av læreplanen samtidig. Det er fristende å jobbe mye med dette. Elevene har kompetanser som de ikke er helt klar over selv. Vi må utfordre de til å reflektere over ’hva er en tegneserie?’ og ’hva liker jeg med tv?’. Vi har jobbet med analyser av nettsteder, avisproduksjon og analysert kultursidene til nettstedene” (I9).

Det er et skille mellom hva man bruker digitale verktøy til på fritiden og på skolen. ”Vi bruker ikke Facebook i undervisningen. Det er kulere måter å jobbe med sammensatte tekster på” (I9). Læreren vurderer Facebook som dårlig. Elevene ser også på fritiden og skolen som to forskjellige verdener, og de har ikke forventinger til at de får chatte på skolen – selv om dette er noe de allikevel gjør når de får anledning til det.

5.4.3 Digitale mapper som arbeidsform

Når vi jobber med digitale mapper forutsettes det at vi bruker et digitalt verktøy som kalles digitale læringsplattform (LMS³⁰). Dette er et samlebegrep for ulike system som har som formål å organisere læringsprosessene. Programmene blir brukt til arkivering av informasjon, elevarbeid, forelesninger og fraværsregistrering. Fronter, it's learning, Norsk nettskole/PED IT og Class Fronter er eksempler på slike program. Det ligger et stort potensial i å utnytte disse programmene til elevsentrert læring. ”Den største gevinsten ved bruk av mapper ligger trolig nettopp i den nære koblingen mellom læringsarbeid og vurdering” (Dysthe 2007:134). Dyste stiller følgende krav til hva vi kan kalle digitale mapper:

[Digitale mapper] lagres og organiseres digitalt, er et læringsredskap og en læringsarena som bygger på de samme pedagogiske prinsipp som ikke-digitale mapper, benytter seg av mediespesifikke virkemidler i læringsprosesser og dokumentasjon, er (mer eller mindre) åpne og tilgjengelige for andre (Dysthe 2003:88).

Alle lærerne bruker læringsplattformen it's learning. I følge programmet sin egen nettside er dette en nettbasert læringsplattform for undervisning i grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. it's learning kan brukes til kommunikasjon og samarbeid, er et verktøy for administrasjon, evaluering og oppfølging av elever/studentere (it's learning as). Når vi jobber med digitale mapper er mange benevnelser hentet fra arbeidet med fysiske arkiv. Vi kan ha mapper som inneholder digitale tekster som vi likestiller med en fysisk mappe med ark.

”Jeg har laget et 'digitalt norskrom' for alle mine elever” (I1). Her legger elevene alle tekstene som de produserer i sin egen mappe. Mappen fungerer som en oversikt over alle tekster som er produsert. Denne mappen har en viktig funksjon for både lærer og elev. Læreren kan vurdere i hvilken grad eleven har utviklet seg som skriver over tid. Og eleven kan hente frem gamle tekster og vurderinger for å hente tips når de skal skrive en ny tekst. ”Elevene må bli minnet på at de skal hente frem gamle tekster når de skal ha nye innleveringer” (I2). It's learning blir også brukt som en informasjonskanal mellom læreren og elevene. It's learning blir også brukt i kommunikasjon med elevene. Lærerne legger ut timeplaner og meldinger. ”Jeg har sagt til elevene mine at de alltid må sjekke it's learning før norsktimene” (I7).

³⁰ LMS: Learning Management System

5.4.4 Elevene sitt forhold til kildekritikk

Et av målene for ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy i norskfaget er at elevene lærer å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Når elevene bruker Internett for å hente informasjon har de tilgang til uendelig mange kilder.

Problemet med at elever i dag klipper og limer fra internettet når de lager sine skoletekster, er ikke at de klipper og limer, men *måten* de gjør dette på, med tvilsomme kilder, ubelagte sitater, falske parafraaser og mangel på bearbeidelse (Berge og Tønnesson 2007:31).

Det er en stor utfordring å lære elevene hvordan de skal forholde seg til tekster på Internett. Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utarbeidet ”Program for digital kompetanse 2004-2008”. Programmet har hatt som uttalt mål at vi – norsk skole – skal bli best i verden når det gjelder digital kompetanse. Et av hovedmålene var at elevene skulle kunne: ”... utnytte IKT på en sikker, fortrolig og kreativ måte for å utvikle de kunnskaper og ferdigheter de trenger for å kunne være fullverdige deltakere i samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2004).” Et virkemiddel for å nå denne målsettingen var å innføre den grunnleggende ferdigheten ’å kunne bruke digitale verktøy’ i alle fag (ITU 2007:13).

Det er utfordrende for læreren og elevene å lære å bli gode kildekritikere. De må kunne skille mellom informasjon som er korrekt og gal. Det kreves tid og kunnskap for å bli en god kildekritiker. Lærerne jeg har snakket med har ikke forventinger om at dette er noe elevene behersker når de begynner på videregående skole. Selv om læreplanen har som mål at elevene etter 10. klasse skal ”... bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder” (Kompetansemål i norsk etter 10. klasse).

Elevene trenger praktisk trening der de jobber med konkrete prosjekter. De må være bevisst på hvilken informasjon de søker. Informasjonen de finner må de vurdere som god eller dårlig i forhold til de spørsmålene de søker svar på. En metode som kan bli brukt for å lære elevene god kildekritikk er å lære de om hvordan kilder skapes, hvem som har skapt de og på hvilken måte. Dette kan gjøre dem i stand til å vurdere kvaliteten. Men det kan også gjøre dem i stand til å produsere egne sammensatte tekster³¹.

³¹ ”Kildekritikk og kritisk refleksjon” Høgskolen i Østfold.
<http://www.hiof.no/index.php?ID=15317&view=printer> lesedato 06.11.08

Internet blir brukt som kilde for informasjon når elevene skal løse konkrete oppgaver. En lærer forteller at på denne måten lærer hun lærer sine elever god kildebruk. ”Jeg har et opplegg som jeg kaller ”nettjakt” hvor jeg lager oppgaver med kvalitetssikrede nettsider [sikret av meg]. Elevene må lese disse sidene og så svare på spørsmål som jeg har laget. Jeg lærer dem også å se forskjell på private og offentlige nettsider” (I1). Dette er et opplegg som krever en god del forberedelse og ikke alle lærere tar seg tid til det. ”Internett er en naturlig kilde for elevene. De er relativt voksne og kan mer enn meg om dette. Elevene finner de rette stedene - jeg har selv ikke kapasitet til å kvalitetssikre nettsidene selv” (I4).

De fleste lærerne forteller at elevene bruker Google når de skal søke etter informasjon. ”De bruker mye Google og er lite flinke til å gå inn i databasar som avgrenser søkene” (I2). Læreren oppfordrer elevene til å lære å stole på egen fagkunnskap når de skal vurdere innholdet i en kilde. Mens andre opplever at elevene ikke har den erfaringen som skal til. ”De har ikke den evnen til refleksjonen enda. Vi jobber mye med kildekritikk på nettet. L06 har et sterkt fokus på dette med kildekritikk. Men vi må ikke glemme innholdet og engasjementet i teksten - vi må finne en balanse” (I8). Andre opplever at elevene er flinke til å sitere. ”Men de er ikke flinke til å vurdere innholdet – om en side er god eller ikke. Jeg har hatt en egen økt med kildekritikk. Men vi må nok bli flinkere til å integrere det i alt vi gjør. Ellers så blir det litt påtatt” (I6).

Lærerne opplever at elevene er vant fra ungdomsskolen å hente informasjon fra kilder – enten fra oppslagsverk i biblioteket eller Internett. Men det er en utfordring at elevene kopierer tekster og presenterer det som sin egen uten å henvise til kilde. ”Det er en utfordring at elevene er flinke til å omskrive. Dette er noe som plagiatkontrollen til it’s learning ikke klarer å avdekke. Elevene er ikke flinke nok til å referere til kilder. Og vi må nok jobbe mer med kildekritikk og kildehenvisning” (I3).

Dette med kildekritikk blir tatt opp i undervisningen på ulike måter. Noen arrangerer kurs og dette har blitt holdt av bibliotekaren på skolen. Andre ser betydningen av at det er viktig elevene lærer seg dette mens de går på videregående. ”Det er viktig å få inn dette med kildekritikk tidlig. Det er viktig at elevene som skal videre i høyere utdanning har trening i dette” (I9). Når elevene blir studenter på universitet eller høyskole er det forventet at de kan forholde seg til kilde på en kritisk måte og at de kan referere.

De fleste lærerne legger opp til at elevene leverer inn tekster på it's learning. Da kan de bruke en plagieringskontroll for å avdekke om elevene har kopiert tekster fra Internett. "De flinkeste kan kildekritikk, vurderer og henviser. Plagieringen i it's learning viser om de har brukt kilder eller ikke. Jeg må se klassen an før jeg ser hva som er behovet. Det er lettere for meg å vise elevene hva de gjør feil med å vise til hva de har gjort i egne innleveringer" (I5).

5.5 Oppsummering av undersøkelsen

Elevene sin digitale kompetanse blir av de fleste lærerne vurdert som bra, og noen elever er veldig gode. Det er bare den studiespesialiserende skolen som arrangerer kurs i programvarer for elevene. Ved noen av skolene har det vært vurdert å arrangere kurs. Ved den studiespesialiserende skolen startet de med kurs høsten 2008. Her får alle elevene Word-kurs i norsk og Excel-kurs i samfunnsfag. I tillegg har dataansvarlig ved skolen satt av en formiddag i uken som lærere kan komme og få hjelp til konkrete problemer de har. Dette tilbudet blir satt pris på av lærerne. "Vi er et aldertungt kollegium" (I1). Over halvparten av lærerne i videregående er over 50 år³². Det er ikke så urimelig å tro at det er tyngre for en eldre lærer å forholde seg til digitale verktøy i undervisningen. Jeg har møtt lærere i alle aldersgrupper. Og det er faktisk de kritiske unge som har overrasket meg mest.

I "Uforberedt på pc i skolen" blir det hevdet at det er manglende it-kompetanse blant lærerne som truer læringsmiljøet³³. Dette er et viktig poeng. Hvem læreren er og hva kompetanse han har i bruk av digitale verktøy har mye å si for hvordan ferdighetene blir integrert i fagene. Jeg har snakket med en eldre lærer som sier at hun er entusiastisk til bruk av PC. "Jeg ser på Kunnskapsløftet som en tidsriktig læreplan. Jeg er en humanist som ser på datamaskinen som en gave – en teknologisk nyvinning. Den er frigjørende i skriveprosessen og gjør alle til bedre skrivere" (I1). Hun støttes av en jevnaldrende lærer som sier at: "Digitale verktøy fungerer for meg som lærer og elevene blir gode tekstprodusenter" (I8). Mens en tredje i samme aldersgruppe ikke er like positiv: "Jeg tror ikke de lærer bedre av PC'en. Kanskje tvert imot – den er så forstyrrende" (I3). Ut fra disse tre uttalelsene kan vi forstå hvilke holdninger de har til digitale verktøy. De to første ser på PC'en som et verktøy som elevene kan utnytte til å bli bedre tekstprodusenter, men den tredje ser på PC'en som en maskin som tar opp plass.

³² http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_49455.aspx (lesedato 14.10.2008 kl. 12:56).

³³ <http://www.idg.no/nyheter/article96445.ece?service=print> (lesedato 07.10.2008).

En yngre lærer hadde følgende kommentar: ”Elevene bruker PC’en som skrivemaskin fordi det er mest praktisk” (I4). Denne læreren har et instrumentelt forhold til digitale verktøy. Til forskjell fra en kollega i samme aldersgruppe som peker på at ”[d]et er viktig å skille maskineriet fra å jobbe med bruken. Vi må gå inn i hva tekstproduksjon er før vi kan utnytte mulighetene som maskinene gir” (I9). En av de yngste informantene hadde et noe ambivalent forhold til digitale verktøy: ”For oss unge er datamaskinen naturlig, men viktig at det ikke blir for mye data” (I5).

De eksemplene som jeg nå har gjort rede for danner grunnlaget for det jeg velger å kalle en digital praksis. De fire praksisene som dekker hendelsene er: ”Produksjon av tekster”, ”Arbeidet med sammensatte tekster”, ”Digitale mapper som arbeidsform” og ”Elevene sitt forhold til kildekritikk”. I det følgende kapitlet vil praksisene bli analysert i lys av Bill Green (1988) sin 3D-modell.

6. DIGITALE PRAKSISER I LYS AV 3D-MODELLEN

Gjentatte hendelser i bruk av digitale verktøy danner grunnlaget for skolen sin digitale praksis. Analysen min bygger på fire digitale praksiser i videregående skole. I analysen bruker jeg Bill Green sin 3D-modell. Intervjuundersøkelsen handler om hvordan lærere i videregående forholder seg til digitale verktøy.

Før jeg analyserer materialet fra intervjuene vil jeg se på innholdet i to av de grunnleggende ferdighetene (å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy) og kompetansemålene. Disse danner grunnlaget for de valgene som mine informanter gjør når de integrerer digitale verktøy i sin undervisning. For å vurdere innholdet i ferdighetene og målene bruker jeg Bill Green sin 3D-modell. I tillegg vurderer jeg hvilket teknologisyn jeg kan lese ut av innholdet til ferdighetene og kompetansemålene.

I analysen av materialet bruker jeg min egen operasjonalisering av Bill Green sin 3D-modell. Modellen blir brukt for å belyse de fire praksisene jeg har avdekket i intervjuene. De fire praksisene blir analysert i forhold til den operasjonelle dimensjonen, den kulturelle dimensjonen og den kritiske dimensjonen. Analysen av praksisene danner grunnlag for å kunne si noe om lærerne sitt teknologisyn og utviklingen av skolen sin digitale diskurs.

6.1 Grunnleggende ferdigheter og 3D-modellen

Men er dette nok? ”... å setja straum på gamle metodar og nytte PC-en som ei avansert skrive- og reknemaskin endrar korkje skulen eller læringsprosessen” (Krumsvik 2007:15). Det er ulike oppfatninger blant informantene når det gjelder hvilket fokus og oppmerksomhet som de opplever at bruk av digitale verktøy har fått i L06. En informant likestiller PC'en med et penalhus. Dette begrunner hun med at PC'en ikke har et innhold og mål i seg selv. Elevene blir ikke gode skrivere ved å ha tekniske ferdigheter, enten det er snakk om å kunne bruke blyant og pair eller PC. Dette er et viktig poeng. Målsettingen med den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy er at den skal utvikles og bli en naturlig del av fagkunnskapen.

De grunnleggende ferdigheten i L06 kan forstås som literacy-ferdigheter. Hvilke literacy-ferdigheter er det som vektlegges når den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy gjennomføres i norskfaget på videregående nivå?

Alle informantene mine er opptatt av at elevene skulle bli gode skrivere. De opplever at elevene blir bedre til å skrive når de bruker digitale verktøy. Digitale verktøy gjør elevene til mer effektive skrivere, men de skriver også innholdsmessig bedre tekster. Jeg vil se på begge disse ferdighetene – å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy – i forhold til Bill Green sin 3D-modell.

Å kunne uttrykke seg skriftlig	Å kunne bruke digitale verktøy
skriftlig framstilling i ulike sjangrer	mestre nye tekstformer og uttrykk
metode for å lære	åpner for nye læringsarenaer
utvikler og strukturerer elevene ideer og tanker	skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster
	utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder
Kommuniserer	kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner

Tabell 1: Innholdet i ferdighetene å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy

Fra innholdet i ferdigheten å kunne skrive vil jeg fremheve at det er et mål at elevene mestrer skriftlig framstilling i ulike sjangrer. Og gjennom å skrive utvikler og strukturerer elevene ideer og tanker, elevene kommuniserer skriftlig og det er en metode for å lære (UDIR 2006a). Å bruke digitale verktøy i norskfaget skal bidra til at elevene mestrer nye tekstformer og uttrykk og det åpnes for nye læringsarenaer. Dette har en effekt på skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. Det blir fremhevet som sentralt at elevene utvikler evne til kritisk vurdering og bruk av kilder ved bruk av digitale verktøy. Ferdigheten skal bidra til at elevene utvikler sine kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner (UDIR 2006a).

De fem grunnleggende ferdighetene (å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy) skal utvikles og målet er at de blir naturlig del av fagkunnskapen. De skal integreres og utvikles i alle fag på fagene sine egne premisser. Vi ser klare spor av alle tre dimensjonene i de to ferdighetene å kunne skrive og å kunne bruke digitale verktøy. Den operasjonelle dimensjonen kan vi relatere til hvordan elevene skal kunne bruke språket og digitale verktøy til å produsere tekster. Disse blir realisert i den kulturelle dimensjonen. Elevene skal skrive strukturerte tekster der egne

meninger kommer til uttrykk. Gjennom å ha tilgang til digitale verktøy får elevene tilgang til nye læringsarenaer – som også er et element innenfor den kulturelle dimensjonen. Denne muligheten til å få tilgang til nye læringsarenaer gir i tillegg elevene en mulighet til å utvikle den kritiske dimensjonen. Det er med digitale verktøy å få tilgang til alternative og kritiske kilder til et gitt emne. Elever som behersker alle de tre dimensjonene er literacy-kompetente.

De grunnleggende ferdighetene skal være integrert i fagene sine kompetansemål. Jeg har sett på innholdet i kompetansemålene i norskfaget for videregående skole fordi dette er en viktig rammeforutsetning for den digitale praksisen som utvikles i skolene.

6.2 Kompetansemålene i norsk og 3D-modellen

L06 inneholder kompetansemål etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforbereende utdanningsprogram. For yrkesfaglige utdanningsprogram er det kompetansemål etter Vg2 og etter påbygging til generell studiekompetanse. I norsk er kompetansemålene delt inn i fire hovedområder: muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Gir læreplanen føringer for alle områdene når det gjelder bruk av digitale verktøy? Det er vanskelig å finne direkte referanser til ferdigheten. Derfor har jeg tatt med de målene som har referanser til enten ”data”, ”digital”, ”Internett”, ”medier” eller ”verktøy”.

Kompetansemål etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram	
Kompetansemål etter Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram	
Skriftlige tekster	<ul style="list-style-type: none"> • bruke datateknologien til å arkivere og systematisere tekster
Sammensatte tekster	<ul style="list-style-type: none"> • kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner • tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål • beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde • bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster
Språk og kultur	<ul style="list-style-type: none"> • hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid

Tabell 2: Kompetansemål etter Vg1 - studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 - yrkesfaglige utdanningsprogram

I kompetansemålene for Vg1 studieforbereende og Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram finner vi henvisninger til digitale verktøy i hovedområdene skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur (tabell 2). Sett i lys av Green sin 3D-modell er dette mål som vi kan koble til den operasjonelle og kulturelle dimensjonen. Elevene skal kunne bruke teknologi for

å produsere tekster. De skal kunne tolke, vurdere og beskrive innholdet i ulike medier. Og elevene skal kunne hente, vurdere og anvende stoff fra digitale kilder som de kan bruke i eget arbeid. Den kritiske dimensjonen ser ut til å være svakest representert i disse kompetansemålene. Det nærmeste man kommer er kanskje formuleringen: å kunne hente, vurdere og anvende fagstoff.

Kompetansemål etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram	
Sammensatte tekster	<ul style="list-style-type: none"> • analysere og vurdere ulike sjangere i tekster hentet fra TV, film og Internett • bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider • vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier

Tabell 3: Kompetansemål etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram

Også for studieforbereende Vg2 finner vi alle de tre dimensjonene representert i kompetansemålene (tabell 3). Men dette er bare nevnt i omtalen av sammensatte tekster. Her er det et mål at elevene skal bruke språket og digitale verktøy i egen produksjon av tekster. Samtidig som de skal kunne vurdere innholdet i andre tekster. "Ulike medier" er ikke spesifisert, men gjengitt i to av målene. TV, film og Internett er gitt som eksempel på kilder der elevene kan hente tekster fra ulike sjangrer som det skal jobbes med.

Kompetansemål etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram	
Sammensatte tekster	<ul style="list-style-type: none"> • sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet • analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken
Språk og kultur	<ul style="list-style-type: none"> • bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider • gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne

Tabell 4: Kompetansemål etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram

Referanser til ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy finner vi innenfor sammensatte tekster og språk og kultur i kompetansemål etter Vg3 for studieforbereende utdanningsprogram (tabell 4). Alle de tre dimensjonene kommer til uttrykk i målene. Elevene skal kunne sammenligne, vurdere og analysere andre tekster. Og de skal kunne bruke kilder i arbeidet med egne tekster. Innenfor hovedemnet språk og kultur er et av målene at elevene skal skrive en fordypningsoppgave. Her kan elevene velge om de vil produsere en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst. Og de står fritt til å velge emnet for oppgaven. Elevene

trenger her å operere innenfor alle tre dimensjonene – de skal bruke språket og digitale verktøy til å produsere en egen tekst.

Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram	
Sammensatte tekster	<ul style="list-style-type: none">• analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken• vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier• sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet• bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider
Språk og kultur	<ul style="list-style-type: none">• bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider• gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne

Tabell 5: Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram

Innholdet i målene for påbygging til generell studiekompetanse på det yrkesfaglige utdanningsprogram er de samme som for Vg3 studieforberedende utdanningsprogram.

I sum tyder gjennomgangen av kompetansemålene ovenfor at den operasjonelle og kulturelle dimensjon er langt tydeligere representert enn den kritiske dimensjonen.

6.3 Teknologisyn i de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene?

I min utgangshypotese legger jeg til grunn at lærerne har et instrumentelt teknologisyn (se side 9). Dersom hypotesen blir bekreftet vil det si at lærerne ser på digitale verktøy som et middel til å løse oppgaver.

Nå har jeg analysert innholdet i to grunnleggende ferdigheter (å kunne skrive og å kunne bruke digitale verktøy) og kompetansemålene i norskfaget i den videregående skolen. Ferdighetene og kompetansemålene danner grunnlaget for hvordan lærerne implementerer bruken av digitale verktøy i norskfaget. Jeg ønsker derfor å si noe om hvilket teknologisyn jeg leser ut av ferdighetene og kompetansemålene. Her skiller jeg mellom to teknologisyn:

1. Et instrumentelt som ser på digitale verktøy som et middel til å løse oppgaver.
2. Et kvalitativt som ser på digitale verktøy som en mulighet for kvalitativt nye, eller forbedrede undervisningsmetoder.

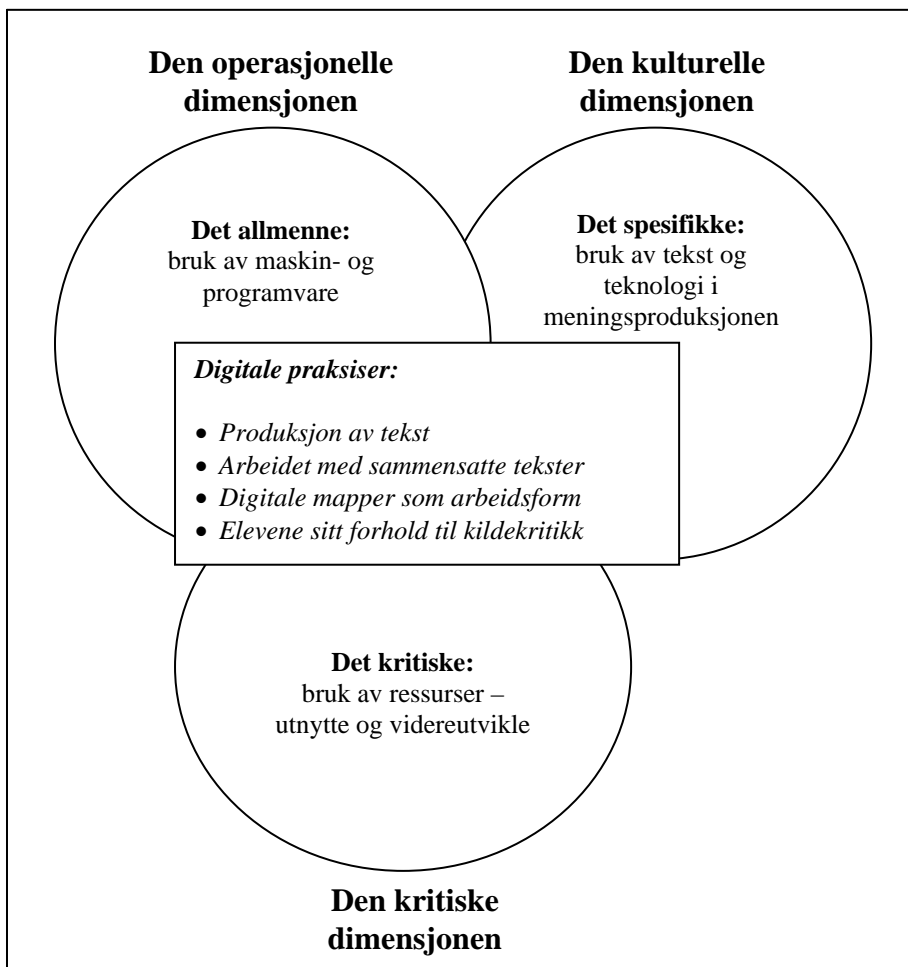
Den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy åpner opp for et kvalitativt teknologisynt. Men det som er avgjørende er hvordan ferdigheten blir realisert i faget. Altså hvordan lærerne operasjonaliserer kompetansemålene som er av betydning.

I kompetansemålene for videregående utdanning vektlegges hvordan digitale verktøy kan bli brukt når elevene skal produsere tekster eller hente informasjon. Det som er avgjørende er hvordan kompetansemålene blir konkretisert, hvilke oppgaver elevene får tildelt for å oppnå målene som er definert i planen.

6.4 Praksisene fra skolene og 3D-modellen

Målet mitt er å bruke 3D-modellen til å si noe om forholdet mellom literacy, teknologi og læring. Et sentralt trekk ved modellen er at ingen av de dimensjonene kan ha prioritet over de andre, og vi må ta hensyn til alle parallelt. Ut i fra et deskriptivt perspektiv vil det si at en elev som har literacy-kompetanse i en gitt kontekst, mestrer alle tre dimensjonene. Sett i et normativt perspektiv vil det bety at vi bør legge like mye vekt på alle dimensjonene i literacy-opplæringen.

Lærerne jeg har møtt har fortalt meg hvordan elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster. Jeg vil analysere praksisene i forhold til den operasjonelle dimensjonen, den kulturelle dimensjonen og den kritiske dimensjonen – se figur 2 under.



Figur 2: Operasjonalisering av Green sin 3D-modell

Modellen over er min operasjonalisering av de tre dimensjonene i Green sin 3D-modell (side 14). Poenget er at praksiser blir etablert når elevene bruker digitale verktøy i tekstproduksjonen. Til de tre dimensjonene kan vi knytte ulike grupper av læringsmål, man kan også – parallelt – oppfatte dem som ulike tilnærminger til digitale praksiser og benevne disse som allmenne, spesifikke og kritiske. Det allmenne – forstått som elevene sin evne til å bruke digitale verktøy når de produserer tekster, det spesifikke forstått som hvordan skolen som institusjon legger til rette for bruk av digitale verktøy i tekstproduksjon og det kritiske forstått som hvordan lærerne utfordrer elevene til å bli reflekterte og kritiske tekstprodusenter. Det allmenne og spesifikke danner grunnlaget for utviklingen av det kritiske elementet. Den operasjonelle dimensjonen forutsetter at elevene kan skrive ved hjelp av digitale verktøy. Dette er ferdigheter som er nødvendige for at elevene kan operere innen den kulturelle dimensjonen. Den operasjonelle dimensjonen og den kulturelle dimensjonen danner grunnlaget for at elevene kan utvikle den kritiske dimensjonen.

Det er hendelser som er grunnlaget for digitale praksiser i videregående skole. Praksisene som jeg analyserer er lærernes eksempler på hvordan elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster. Disse praksisene blir nå analysert i forhold til de tre dimensjonene i Green sin 3D-modell:

- Produksjon av tekst
- Arbeidet med sammensatte tekster
- Digitale mapper som arbeidsform
- Elevene sitt forhold til kildekritikk

I tillegg vil jeg i avsnittene om Greens dimensjoner vurdere elevene sin kompetanse og læring. Lærerne har mindre kompetanse enn elevene. For at elevene skal bli gode i norsk må de også være gode i bruk av digitale verktøy. Lærerne jeg intervjuet hevder de ikke kan bidra til å utvikle elevenes digitale ferdigheter. Disse lærerne forventer at elevene har den nødvendige kompetanse i bruk av digitale verktøy.

I analysen blir det allmenne (den operasjonelle dimensjonen) vurdert i forhold til bruk av maskin- og programvare. Det spesifikke (den kulturelle dimensjonen) fokuserer på bruk av tekst og teknologi i meningsproduksjonen. Og det kritiske (den kritiske dimensjonen) fokuserer på literacy som noe som en ferdighet som ikke bare er betinget av kulturen, men delvis også styrt av kulturen.

6.4.1 Den operasjonelle dimensjonen – det allmenne

Når vi ser på den *operasjonelle dimensjonen* så er det ikke bare snakk om teknisk kompetanse i forhold til det å kunne operere digitale verktøy. Operasjonelle ferdigheter inkluderer både literacy-praksiser og læring – og IT-praksiser og læring. Det er innen denne dimensjonen at koplingen mellom IT og literacy blir illustrert via *l(IT)eracy*-læring. Når vi underviser tradisjonell skriveopplæring fokuserer vi på å lære alfabetet, hvordan vi former egen håndskrift, setter sammen ord og formuler setninger. Målet er at elevene skal lære å skrive gode tekster. Elever som bruker digitale verktøy når de skal lære å skrive, må vite hvordan en PC fungerer. De må kunne skru av og på en PC. Og de må vite hvordan de skal oppretter dokumenter, hvordan de lagrer dokumenter, lukker dokumenter og åpner allerede lagrede dokumenter (Durrant & Green2000:99).

Hvordan bruker elevene digitale verktøy når de produserer tekster? Nedenfor følger eksempler på hvordan lærere legger opp til at elevene skal bruke digital verktøy når de produserer tekster i norskfaget. Dette kan vi forstå som elevene sine literacy-ferdigheter på et operasjonelt nivå. Her følger en vurdering av de fire praksisene som jeg har undersøkt:

Produksjon av tekst

Lærerne forutsetter at elevene kan bruke de verktøy som skal til for at de kan produsere digitale tekster. Når elevene produserer digitale tekster bruker de fleste standard Office-program som Word, Excel og PowerPoint. Noen av lærerne forteller at det hender de opplever at elevene ikke kan helt enkle operasjoner i tekstbehandlingen. Men elevene er flinke til å spørre medelever og hjelper hverandre om de har problemer.

Vi kan skille mellom to former for tekster. Digitale tekster som er produsert ved bruk av digitale verktøy, og håndskrevne tekster som er produsert ved å bruke penn og papir. Det er nødvendig at både lærere og elever forstår at dette er to forskjellige måter å produsere tekster på. Vi kan se på dette som to forskjellige literacy-praksiser. Jeg har vanskelig å se for meg at vi skal slutte å skrive for hånd. Men lærerne jeg har snakket med sliter med å få elevene sine til å skrive med penn og papir. De har lite trening i det og derfor fungerer det dårlig. Det er utfordrende for elevene å ta vare på papir som de har skrevet. Det blir rotet bort eller det blir liggende på bunn i sekken. Elevene ser fordelen ved å ha lagret alle tekstene de skriver digitalt. De kan hente tekstene frem ved behov. Og de kan jobbe med en tekst over tid uten å tenke på at de må ta vare på den. Tekstene er alltid tilgjengelige. David Barton hevdet at vi produserer mer tekst i dag enn tidligere. Men det meste av tekstene vi produserer er digitale (Barton 2008). Vil det si at vi glemmer ferdigheten å skrive for hånd?

Informantene mine mener at elevene har tilstrekkelig med kunnskaper for å kunne bruke digitale verktøy i norskfaget. Jeg opplever at lærerne forventer at eleven kan bruke standard Office-programmer. Når elevene har problemer er de flinke til å hjelpe hverandre. Lærerne ser at det er positivt for elevene at de kan bruke digitale verktøy når de skriver. De mener også at elevene selv opplever det som positivt at de får bruke PC fremfor å skrive med penn og papir. Lærerne opplever at elevene ser på det som en selvfølge at de får bruke PC når de skriver. Allerede da de gikk på ungdomsskolen skrev de alle sine innleveringer på PC. Når elevene skriver er de flinke til å bruke de funksjonene i Word som gir de mulighet til å redigere og jobbe med strukturen i teksten.

Arbeidet med sammensatte tekster

Når elevene arbeider med sammensatte tekster får de ofte tildelt åpne oppgaver. De har da stor frihet til å velge hvilke digitalt verktøy de vil bruke. Lærerne opplever at det er stor variasjon i hvordan elevene utnytter verktøyene som de har tilgjengelig.

Digitale mapper som arbeidsform

Denne arbeidsformen gjør at elevene og lærerne sikrer at elevene sine tekster blir tatt vare på. Når elevene har innleveringer eller heldagsprøver leverer de tekstene sine på it's learning. Lærerne lager en mappe der eleven enkelt kan laste opp sin fil. I intervjuene oppga ingen lærere at de hadde problemer med bruken av digitale mapper.

Elevene sitt forhold til kildekritikk

Lærerne forteller at elevene bruker Google som utgangspunkt når de skal søke etter informasjon på Internett. Å kunne vurdere kilder som gode eller dårlige er en ferdighet som det tar tid å utvikle. Men det er viktig at det fokuseres på dette og at elevene får trening i bruk av kilder. Dette gjelder også hvordan de refererer når de henter informasjon fra Internett. De må lære at de ikke kan kopiere inn tekst uten å vise til opphavet. Mange lærere sliter med at elevene er gode på å omskrive. Lærerne opplever at dette gjør elevene sine tekster dårlige siden de bruker mer tid på å omformulere hva andre har sagt enn å formidle egne opplevelser og meninger.

Elevene sin kompetanse og læring

Hva gjøres for å utvikle de digitale ferdighetene? Lærerne forventer at elevene har digitale ferdighetene som skal til for å produsere digitale tekster. Dersom elevene trenger hjelp til å løse et problem får de det av de andre i klassen. Lærerne mener at de selv har kompetanse nok til å vurdere elevene sine tekster. Men flere innrømmer at elevene er flinkere enn de til å bruke funksjonene i Office-programmene.

Det har foregått et skifte i skolen og det er nytt at elevene har mer kunnskap enn lærerne (Barton 2008). Når elevene jobber med sammensatte tekster bekreftes denne påstanden. Lærerne innrømmer at de ikke har kunnskap om lyd og bildeprogrammer. De vurderer likevel at de er kompetente til å vurdere sluttproduktet – om elevene har produsert en god tekst eller ikke. Som en konsekvens kan vi si at det har ført til et skifte i dynamikken i klasserommet, og læreren sin rolle og autoritet er endret. Et annet spørsmål er i hvilken grad dette

representerer en pedagogisk utfordring for lærerne? Flertallet av mine informanter ser på elevene som mer kompetente digitale brukere enn dem selv. Lærerne legger opp til at elevene skal bruke digitale verktøy når de produserer tekster, men de tar ikke ansvar for å utvikle elevene sine digitale ferdigheter. Dersom man antar at ferdigheten i bruk av digitale verktøy også påvirker ferdigheten i norsk kan denne lærerrollen føre til et redusert læringsutbytte.

6.4.2 Den kulturelle dimensjonen – det spesifikke

For den *kulturelle dimensjonen* er det viktig at vi forstår literacy-praksis som noe mer enn å kunne bruke språket og digitale verktøy. En tekst blir til ved at vi bruker språk og verktøy. Den kulturelle dimensjonen fokuserer på hva som er skolen sin praksis. Som eksempel kan vi se på hvordan elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster. Det sentrale her er hva som er praksis for hvordan mening skapes og presenteres. Målet er at elevene skal kunne bruke tekst og teknologi i gitte kontekster for å produsere mening og utføre handlinger. Det er en tett kopling mellom den operasjonelle og kulturelle dimensjonen. Elevene må hente frem kompetanse fra den operasjonelle dimensjonen når de forholder seg til den kulturelle dimensjonen.

Hvordan skolen som institusjon legger til rette for bruk av digitale verktøy i tekstproduksjon. Elevene skal jobbe med tekst i forhold til L06 sitt utvidede tekstbegrep. I samtalen med lærerne har jeg lagt vekt på å få frem hvordan elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster. Praksisene her gir et bilde på hvordan elevene utvikler literacy-ferdigheter på et kulturelt nivå. Her følger en vurdering av de fire praksisene som jeg har undersøkt:

Produksjon av tekst

Som nevnt ovenfor vurderer flertallet av lærerne vurderer at elevene blir flinkere tekstprodusenter når de bruker digitale verktøy. De trekker særlig frem hvordan funksjoner i tekstbehandling gir elevene mulighet til å redigere teksten og jobbe med struktur. Elevene jobber med flere former for tekst. I tillegg til de tradisjonelle formene som romaner og noveller jobber de med dataspill og film. Når lærerne planlegger større prosjekter hender det at elevene produserer tekster sammen, men det er flere som forteller at elevene foretrekker å skrive individuelle tekster.

Lærerne jeg har snakket med forholder seg til en tekst som en tekst. De bruker ikke begrepet sammensatte tekster. Dette er i samsvar med Magne Rogne (2008) sitt forlag om å etablere en forståelse der alle former for tekst skal dekkes innenfor tekstbegrepet. Alle tekster får mening gjennom flere (mulgi) måter (modi). Likevel tror jeg det har vært nyttig at lærerne har trengt å fokusere på hvordan innføringen av digitale verktøy har åpnet opp for nye muligheter. Tekstkulturen er dynamisk og det er viktig at skolen fanger opp endringene.

Arbeidet med sammensatte tekster

Det er stor variasjon på kvaliteten på de sammensatte tekstene som elevene produserer. Grunnen til det er nok at kompetansenivået i bruk av digitale verktøy er forskjellig. Dermed blir også nivået på de tekstene som de produserer forskjellig. Det som skiller en god sammensatt tekst fra en mindre god er ofte hvordan elevene har klart å sette sammen flere element i et samlet uttrykk. Lærerne hevder at de alltid har jobbet med sammensatte tekster i skolen. Det kan nok stemme, men det er nytt at de skal bruke digitale verktøy når de produserer sammensatte tekster. Lærerne ser trolig ikke potensialet som ligger i verktøyene til å produsere slike tekster. Grunnen er at de selv ikke har kompetanse i å bruke film, bilde og lydprogrammer.

En av lærerne jeg snakket med mente at det å produsere film var noe elevene brukte nok tid til på fritiden. Det var et medium som de behersket og som de ikke trengte å bruke tid til på skolen. Det denne læreren såg på som sin oppgave var å lære elevene det som de ikke kunne – nemlig å produsere gode tekster (I4). Denne læreren mente også at sammensatte tekster ikke var noe nytt, men det var noe de hadde jobbet med i alle tider. Det nye med å produsere tekster – i utvidet forstand – var ikke noe som hun såg på som en oppgave for skolen. Dette kan vi se på i forhold til lærerne ikke påtar seg ansvaret for å lære og å utvikle elevene digitale ferdigheter (den operasjonelle dimensjonen).

Digitale mapper som arbeidsform

En av fordelene med å samle elevene sitt arbeid i digitale mapper er at de kan hente frem tidligere innleveringer når de har fått en ny oppgave. Lærerne forteller at de må minne elevene på at de må hente frem tidligere vurderinger når de får nye oppgaver. Målsettingen til læreren er at elevene skal dra nytte av de kommentarene de tidligere har fått i forhold til feil og forbedringer. Intervjuene tyder på at denne muligheten ikke utnyttes fullt ut.

Når elevene leverer tekster gjøres dette hovedsakelig på it's learning. ITU har i Monitor 2007 bekreftet at de fleste videregående skoler bruker en form for LMS. I Rogaland bruker alle skolene it's learning. I ITU sin undersøkelse ble det dokumentert at denne type programmer hovedsakelig blir brukt til e-post og lagring av filer. Og programmet brukes i mindre grad til pedagogisk arbeid. Det er bare en av lærerne jeg har snakket med som fremhever potensialet som ligger i å utnytte it's learning i forhold til det pedagogisk arbeidet (I2). All skriftlig kommunikasjon mellom elev og lærer blir gjort via it's learning, og alle oppgaver blir levert og rettet her. Formålet for denne læreren er at elevene skal oppleve at de har alt tilgjengelig på et sted. Og betydningen av å kunne hente frem tidligere beskjeder, tekster og tilbakemeldinger. Ved å lese tidligere tekster og vurderinger kan de reflektere over sin egen læring.

Alle lærerne jeg har snakket med har vært på kurs i bruk av it's learning. Men det er ikke alle som utnytter alle mulighetene som ligger i programmet. Noen av lærerne gir elevene vurderinger og tilbakemelding i tekst, men mange printer oppgaver som er levert inn. Lærerne skriver kommentarer i teksten og gir den tilbake til elevene. De innrømmer at dette kanskje ikke er det som er best for eleven. Lærerne tror ikke elevene er flinke til å ta vare på tekster som blir vurdert på denne måten.

Elevene sitt forhold til kildekritikk

Når elevene har lært seg å søke frem til informasjon på Internett må de lære hvordan de skal bruke dette i sin egen tekstproduksjon. Kopierer elevene tekst fra nettet og limer det inn i sin tekst må de vite hvordan de skal referere til den opprinnelige teksten. Når de ikke direkte kopierer et sitat, men bruker informasjon fra Internett og skriver det om i egne formuleringer er det også nødvendig å referere. Elevene må kunne gjøre nytte av sitater og referanser til andre tekster ellers blir det ikke flyt i teksten. Det vil si at de må gi noe tilbake – sitatet blir brukt for å belyse egne meninger eller for å fremheve et poeng.

Elevene sin kompetanse og læring

Literacy-praksiser bør vurderes i forhold til sin institusjonelle kontekst. Elever bruker digitale verktøy hjemme og på skolen. Innen disse to institusjonene etableres ulike literacy-praksiser. Lærerne ser at det ligger et potensial i å kunne overføre erfaringer fra elevenes praksis hjemme til skolemiljøet. Elevene bruker som regel digitale verktøy på en mer avansert måte hjemme enn på skolen. Det er ulike former for tekst som produseres. Hjemme chatter elevene

med venner på MSN og er på Facebook og produserer også tekst på MSN og Facebook. De skriver, men de oppfatter at tekster som de produserer på skolen har en annen verdi. Når elevene chatter har de et muntlig preg og tekstene er korte (Barton 2008). Lærerne bruker ikke Facebook i undervisningen fordi de vurderer det som dårlig og det finnes bedre måter å jobbe med sammensatte tekster på (I9). Både lærerne og elevene opplever at fritiden og skolen forskjellige praksiser. Utfordringen her er ikke om elevene har forventninger til å få chatte eller bruke Facebook, men at lærerne ikke ser potensialet i den kompetansen som elevene har fra å produsere andre former for tekster på fritiden. Lærerne legger fortsatt opp til at elevene hovedsakelig skal produsere tradisjonelle tekster. Det nye elementet er at de bruker digitale verktøy i stedet for penn og papir.

6.4.3 Den kritiske dimensjonen – det kritiske

Den *kritiske dimensjonen* ser skolen som institusjon som speiler samtidens normer og kultur. Vi må forstå hvilke historiske og politiske hensyn skolen baserer sin læring på. Lese- og skriveopplæring har lenge blitt sett på som skolen sin viktigste oppgave, og undervisningen har vært organisert rund læreboken. Nå er det ikke et mål at læreboken skal erstattes. Men digitale verktøy skal fungere som et supplement i alle fag. Elevene må forholde seg til skolen som kontekst og hvilke praksiser som finnes. Det er denne dimensjonen som gjør det mulig for elevene til å ikke bare være passive deltakere. Men i skolen må de få mulighet til å produsere og videreutvikle egne tekster. I tillegg er det viktig at elevene lærer å reflektere over egen læring. De må forstå at det er ikke er det samme å lese og skrive tradisjonelle tekster som å lese og skrive ved hjelp av digitale verktøy. I praksis betyr det at de må kunne bruke og evaluere digitale verktøy. For at de skal kunne være effektive og skapende i egen kultur må de kunne bruke ressursene som er tilgjengelige. Dette skal gjøre de i stand til å tilbake og videreutvikle ressursene for å løse gitte oppgaver (Durrant & Green 2000:99). Hvordan lærerne utfordrer elevene til å bli reflekterte og kritiske tekstprodusenter? Elevene utvikler literacy-ferdigheter innen et kritisk nivå. Her følger en vurdering av de fire praksisene som jeg har undersøkt:

Produksjon av tekst

Det er viktig at elevene reflekterer over egen tekstproduksjon og hva det vil si at de nå skriver digitale tekster – i forhold til tidligere da alle tekster ble skrevet med penn og papir. Lærerne opplever at elevene tar det som en selvfølge at de får bruke PC når de skriver. Elevene

uttrykker overfor lærerne at de føler at de blir bedre skrivere når de skriver på PC. Det har hendt at elevene har måttet skrive for hånd til eksamen. Lærerne opplever da at tekstene blir dårligere – særlig i forhold til struktur. Og de har problemer med å lese elevene sine håndskrifter fordi de har for liten trening med å skrive for hånd.

Kontekster har betydning for hvordan vi forholder oss til en tekst. Tekster blir påvirket av at vi bruker digitale verktøy når vi skriver. Det fører til at teksten er ustabil, det vil si at den lett kan endres på. Dersom det er flere som jobber med samme teksten vil vi kunne se spor av ulike stemmer i teksten. Vi har forskjellige måter å ordlegge oss på og det vil også prege en tekst (Barton 2008). Lærerne jeg har snakket med forteller at elevene hovedsakelig produserer individuelle tekster. Da får de ansvaret for helte oppgaven og kan selv disponere tid og ressurser i oppgaven.

Arbeidet med sammensatte tekster

Siden lærerne ikke har kompetanse til å veilede elevene i digitale verktøy som kan brukes til å produsere sammensatte tekster er det stor variasjon av hva elevene presterer og hvilke utbytte de har av å jobbe med denne tekstformen. Når elevene jobber med ulike digitale verktøy er det en utfordring å gjøre dem bevisst på verktøyene sin betydning. Kvaliteten på tekstene varierer og det er ikke noe kvalitetstegn i seg selv eleven har brukt flere medier når han jobbet med teksten. Elevene må kunne se kritisk på sin egen tekst og dette er det flere av lærerne som fremhever som utfordrende.

Når elevene produserer sammensatte tekster samarbeider jobber de som oftest i grupper. Elevene har ulike ferdigheter i digitale verktøy og disse kan best utnyttes om de samarbeider. Noen av oppgavene er ganske tidkrevende, elevene produserer manus som grunnlag for en film, og de må jobbe med redigering av lyd og bilder.

Digitale mapper som arbeidsform

Målet her må være at elevene til slutt selv har et reflektert forhold til denne arbeidsmåten. Og at de ser nytten av å kunne hente frem tidligere tekster, som de har fått tilbakemelding fra lærer på, når de skal skrive nye tekster. Både elevene og lærerne kan hente frem tekstene fra eleven sin mappe og vurdere om kvaliteten på tekstene har endret seg.

Elevene sitt forhold til kildekritikk

Dette er en ferdighet som elevene alltid vil ha mulighet til å utvikle. Det er viktig at elevene får et reflektert og kritisk forhold til kilder. De må lære seg å navigere i det uendelige tilfanget de har gjennom Internett. Og elevene må også lære seg å reflektere over hvordan informasjon fra andre tekster er med på å forme innholde i deres tekster. Lærerne forteller at det er utfordrende at elevene binder seg for mye til referansene sine. At tekstene blir ”flate” og mindre interessante enn om de hadde skrevet helt frie tekster. En annen lærer forteller at hun oppfordrer elevene til å stole på sin egen fagkunnskap. Når de henter kilder så må de kunne vurdere hva nytte de kan ha av den informasjonen de finner på Internett. Det er viktig at elevene lærer at teksten deres ikke blir god av å sitere eller vise til hva andre har sagt. Men det er hvordan de selv får gjort noe eget ut av å sitere og referere som gjør teksten god eller dårlig.

Elevene sin kompetanse og læring

Når elevene utvikler kritiske liteteracy-ferdigheter er det viktig at de forstår helheten i det faget de jobber med. Det kan gjøres ved å trekke inn flere elementer fra læreplanen samtidig. Når elevene jobber med digitale tekster må de lære å analysere innholdet i nettsidene. Det kan også være lærerikt for elevene med samarbeidsprosjekter på tvers av fagene. Dermed oppnår vi at elevene forstår helheten av det de jobber med. Elevene skal produsere tekster i alle fag og de digitale ferdighetene skal utvikles parallelt med fagkunnskapen.

Både lærere og elever forholder seg til det som kan kalle standardprogrammer. Da tenker jeg på programmer knyttet til Office. Og de bruker Internett som informasjonskanal. Ingen av informantene har lagt opp til at elevene skal bruke nyere teknologi til å produsere tekster. Da tenker jeg på teknologi som gjerne blir omtalt som web 2.0 programmer eller sosial web. Morten Sjøby, leder av ITU, uttaler at elevene forventer at skolen reflekterer deres egen bruk av sosial web og tror vi vil se stor utvikling av læringsorienterte spill og sosial web fordi de inviterer til deltagelse (Aftenposten 20.10.2008).

6.5 Lærerne sitt teknologisynt?

Før jeg intervjuet lærerne hadde jeg et inntrykk av at lærere i videregående skole forholdt seg ulikt til Kunnskapsløftet sitt krav om at digitale verktøy skal brukes i alle fag. Dette synet har blitt bekreftet i møtene med lærere. Ett slikt syn kan forstås som et instrumentelt

teknologisyn: ”Ferske norske IKT-studier stadfestar dette og syner at fagleg bruk av IKT er avgrensa, dugleiksaspektet har sterkast fokus, og at digital kompetanse framleis er prega av eit instrumentelt teknologisyn” (Krumsvik 2007:50). Krumsvik viser her til ITU Monitor fra 2005. Dette blir også bekreftet i ITU sin undersøkelse som er dokumentert i ITU Monitor 2007. Noen av mine informanter understreker betydningen av å se digitale verktøy og norskfaget mer i sammenheng for å få en kvalitativt bedre norskundervisning.

Materialet jeg har samlet danner grunnlaget for min vurdering av hva som er lærerne sitt teknologisyn.

1. Lærerne med et instrumentelt teknologisyn ser på digitale verktøy som et middel til å løse oppgaver.
2. Lærere med et kvalitativt teknologisyn ser at digitale verktøy åpner for kvalitativt nye, eller forbedrede undervisningsmetoder.

Digitale verktøy blir i hovedsak brukt til å produsere tekster. Elevene jobber med ulike former for tekster og jeg har sett spesielt på hvordan lærerne legger opp til at elevene bruker digitale verktøy når de produserer sammensatte tekster. Lærerne bygger på den digitale kompetansen som elevene allerede har. Og det er derfor opp til eleven hvordan de klarer å produsere bedre tekster ved å bruke digitale verktøy. Lærerne utfordrer elevene til å jobbe med struktur og oppfordrer elevene til å levere inn disposisjoner slik at de kan hjelpe elevene til å produsere bedre tekster. Kildekritikk jobbes det mye med og lærerne øver elevene til kritisk å forholde seg til kilder fra Internett, samtidig som de læres opp å referere når de siterer og henviser til andre sine tekster. De fleste lærerne opplever at elevene blir bedre tekstprodusenter når de bruker digitale verktøy. Det lærerne fremhever med gode tekster er at elevene sine tekster har en god struktur, de stoler på egen faglig kompetanse og gjør seg nytte av kilder fra Internett.

Lærerne jeg har snakket med er delt i to grupper – en som har et instrumentelt syn på teknologi og en som har et mer kvalitativt syn på bruken av digitale verktøy i norskfaget. De som har et instrumentelt teknologisyn legger opp til at elevene bruker digitale verktøy når elevene produserer tekster og PC'en fungerer som et middel til å løse oppgaver. Jeg opplever lærerne vurderer bruk av digitale verktøy som en ferdighet som skal utvikles. Digitale verktøy bidrar til at oppgaver kan løses på en ny måte. Den andelen av lærerne som har et mer kvalitativt syn på bruken av digitale verktøy ser flere fordeler som særlig flinke elevene har

ved å produsere digitale tekster. De ser at elevene produserer tekster med god struktur og som ofte kan være bedre innholdmessig siden de er flinke til å nyttiggjøre seg informasjon som de henter fra Internett.

6.6 Utvikling av digitale diskurser

Hvordan utnytter lærerne det potensialet som ligger i de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene når de etablerer praksiser for bruk av digitale verktøy? I kapittel 6.1 og 6.2 har jeg analysert innholdet i de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene ved hjelp av Bill Green (1988) sin 3D-modell. Resultatet vil jeg nå kommentere i forhold til de praksisene jeg har avdekket. Dette danner grunnlaget for hvordan jeg forstår skolen sin *digitale diskurs*.³⁴ Målet er at skolen sin digital diskurs blir utviklet i samspill mellom lærer og elev. Når digitale verktøy blir innført i alle fag skal dette bidra til at elevene får et økt læringsutbytte.

Dersom lærerne ser at digitale verktøy kan bidra til kvalitativt nye, eller forbedrede undervisningsmetoder viser dette til et kvalitativt teknologisynd. Men det som avgjør om lærerne får dette til (eller ikke) er hvordan ferdigheten er integrert i kompetansemålene og hvordan lærerne operasjonaliserer kompetansemålene. Hvordan legger lærerne opp til at elevene skal bruke digitale verktøy når de produsere tekster? Elevene sine ferdigheter i norsk skal utvikles – både i forhold til å produsere en tekst og kunne bruke digitale verktøy.

Har innføringen av ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy styrket skolen *digitale* praksisene? Innføringen av den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy har påvirket skolen som institusjon. Jeg opplever at ferdigheten har påført lærerne nye utfordringer. Det trengs avklaringer om hvilke kompetanser og ressurser som må til for at lærerne skal lykkes i å integrere bruk av digitale verktøy i alle fag. Hvordan kan ferdighetene utvikles parallelt med fagkunnskapen? En forutsetning for å lykkes med ferdigheten å kunne

³⁴ Dette er ikke et begrep som er brukt mye, men jeg finner det nyttig som en oppsummering av digitale praksiser i skolen. Begrepet er også bruk: "Digital diskurs og Internettet" er et eget emne ved Center for Diskursstudier som hører til Institut for Sprog, Kultur og Æstetik ved Det Humanistiske Fakultet. <http://diskurs.hum.aau.dk/> lesedato 25.11.08 kl. 15:02).

Martin Engebretsen har gitt ut boken *Digitale Diskurser*, Høyskoleforlaget, 2007. Engebretsen analyser femten skandinaviske nettaviser og deres ulike diskurser og sjangre (<http://www.hoyskoleforlaget.no/did/index.html> lesedato 25.11.08 kl. 15:12).

bruke digitale verktøy er at den kobles til de fire andre ferdighetene. På denne måten kan lærerne legge opp til at elevene utvikler en helhetlig literacy-kompetanse.

Det er flere av informantene som var opptatt av at læreboken ikke må erstattes. Dette er et syn som lærerne mente at også elevene har. De hevder at elevene er vant til å forholde seg til læreboka og de trenger boka som en kilde for læring. I innledningen viste jeg til Anne Holt sin påstand at bok ikke har en egenverdi, men at det er kunnskap som er viktig. Digitale verktøy har heller ikke en egenverdi. Det er hvordan de bruk av digitale verktøy kobles til utviklingen av fagkompetansen.

Det er først med innføringen av L06 at det er satt som krav at digitale verktøy skal integreres i alle fag. Ser vi på de materielle forholdene så står det bra til i norsk skole. ITU Monitor fra 2005 og 2007 bekrefter dette. ITU hevdet i Monitor 2007 at vi her har et stort uutnyttet potensial. Jeg oppfatter ikke at mine informanter ser på det å bruke digitale verktøy som en ferdighet som i seg selv skal utvikles i norskfaget. De legger opp til at elevene bruker de ferdighetene de har. Lærerne opplever ofte at elevene er flinkere til å utnytte de digitale verktøyene, og at de har kompetanser som de ikke selv besitter. Dette gjelder særlig i arbeidet med sammensatte tekster. Her bruker elevene programmer som ikke lærerne har kunnskap om. Og når de skal vurdere sluttproduktet så har de ikke mulighet til å bedømme hvordan elevene har produsert teksten. Men de hevder at de allikevel er i stand til å vurdere en god tekst fra en dårlig. Dette er tekster som er satt sammen av flere medier som lyd, bilde og tekst.

7. KONKLUSJON

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hvordan norsklærere i den videregående skolen forholder seg til Kunnskapsløftet (L06) og den grunnleggende ferdighetene å bruke digitale verktøy. Utgangshypotesen var at lærere ser på digitale verktøy som et middel til å løse oppgaver. Det vil si at de har et instrumentelt teknologisyn.

David Barton sine begrep hendelser (events) og praksis danner rammen for avhandlingen, og spørsmålet er hvordan gjentatte hendelser danner grunnlaget for å etablere praksiser i bruk av digitale verktøy. Bill Green sin 3D-modell består av en operasjonell dimensjon, en kulturell dimensjon og en kritisk dimensjon. Jeg har operasjonalisert modellen og vist at det er mulig å bruke Green sin modell for å analysere innholde i to av de grunnleggende ferdighetene (å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy). Disse ferdighetene kan bidra til at elevene kan utvikle sine literacy-ferdigheter innenfor alle tre dimensjonene, noe som er nødvendig for at vi i det hele tatt kan snakke om en fullt utviklet literacy hos den enkelte.

I kompetansemålene for videregående utdanning vektlegges hvordan digitale verktøy kan bli brukt når elevene skal produsere tekster eller hente informasjon. Det som er avgjørende er hvordan kompetansemålene blir konkretisert, hvilke oppgaver elevene får tildelt for å oppnå målene som er definert i planen. Dersom lærerne ser at digitale verktøy kan bidra til kvalitativt nye, eller forbedrede undervisningsmetoder viser dette til et kvalitativt teknologisyn. Det er dette teknologisynet som jeg mener er en forutsetning for å utnytte potensialet til å bruke digitale verktøy når elevene produserer tekster.

ITU Monitor 2007 og Engelsen synes ikke å fange opp alle kvalitative aspekter ved bruken av digitale verktøy. Min erfaring er at 3D-modellen til Green kan fungere som verktøy når vi planlegger implementeringen av digitale verktøy og basere oss på et kvalitativt teknologisyn. Engelsen og ITU sitt syn samsvarer i noen grad med den operasjonelle dimensjonen. For at elevene skal utvikle sine literacy-ferdigheter i bruk av digitale verktøy må vi også forholde oss til den kulturelle og den kritiske dimensjonen. Da kan de ikke bare produsere tekst innenfor allerede gitte rammer, men de kan utfordre disse og bli aktivt medskapende i kulturen.

Gjennomgangen av intervjuene viser at alle lærerne opplever utstyrs- og materielle forholdene ved skolene som relativt gode. Dette betyr ikke nødvendigvis at den objektivt sett er god, men at den i forhold til lærernes forventinger jevnt over er god. En lik opplevelse av utstyrs- og materiellsituasjon gjør det mindre sannsynlig at forskjeller på dette området forklarer forskjeller i forhold til digitale praksiser mellom skolene, eventuelt mellom lærere på samme skole. Vi må nok heller lete etter forklaringen i lærerne sin kompetanse. De har ikke tilstrekkelig digital kompetanse bidra til at ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy blir utviklet parallelt med norskferdighetene. Lærerne legger fortsatt opp til at elevene hovedsakelig skal produsere tradisjonelle tekster. Det nye elementet er at de bruker digitale verktøy. Men dersom man antar at ferdigheten i bruk av digitale verktøy også påvirker ferdigheten i norsk kan denne lærerrollen føre til et redusert læringsutbytte. Lærerne må forholde seg til alle de tre dimensjonene og samspillet mellom disse, både i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen.

Når elevene utvikler kritiske literacy-ferdigheter er det viktig at de forstår helheten i det faget de jobber med. Det kan gjøres ved å trekke inn flere elementer fra læreplanen samtidig. Når elevene jobber med digitale tekster må de lære å analysere innholdet i nettsidene. Det kan også være lærerikt for elevene med samarbeidsprosjekter på tvers av fagene. Dermed oppnår vi at elevene kan sette ulike forståelsesrammer opp mot hverandre.

Intervjuene har avdekket fire praksiser som jeg trekker frem i beskrivelsen av materialet. ”Produksjon av tekst”, ”Arbeidet med sammensatte tekster”, ”Digitale mapper som arbeidsform” og ”Elevene sitt forhold til kildekritikk”. Praksisene bygger på hendelser der elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster. Skolen sin digitale diskurs i bygger i dag på de ferdighetene som elevene tar med seg inn fra primærdiskursen. Jeg opplever at ved å innføre ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy i alle fag har lærerne fått en ny utfordring. Det trengs en avklaring i forhold til kompetanser og ressurser som skal til for at lærerne skal lykkes i å integrere bruk av digitale verktøy i alle fag. Dette er en forutsetning for at ferdigheten kan utvikles parallelt med fagkunnskapen. Lykkes lærerne i å koble alle de fem ferdighetene kan elevene utvikle helhetlige literacy-ferdigheter. Praksisene jeg har avdekket er alle koblet til hvordan elevene produserer skriftlige tekster når de bruker digitale verktøy.

LITTERATUR

Aarseth, Asbjørn 1976:

Episke strukturer. Innføring i anvendt fortellingsteori. 3. opplag 1991.

Universitetsforlaget AS, Oslo.

Aftenposten 2008:

”Lærere må på nett”. Publisert 20.10.2008 kl. 00:07.

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2721692.ece?service=print> (lesedato 27.10.2008)

Barton, David 1994

:

Literacy : an introduction to the ecology of written language. Blackwell, Oxford.

Barton, David 2008:

”Living in a textually mediated social world: some challenges for language research”.

7. November 2008, kl. 13.15-15.00. Språkforum, Det humanistiske fakultet,

Universitetet i Stavanger.

Berge, Kjell Lars 2007:

”Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene” I *På vei mot Kunnskapsløftet : begrunnelser, løsninger og utfordringer* av Halvard Hølleland (red.). Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Berge, Kjell Lars og Johan L. Tønnesson 2007:

”Skriveopplæring og skriveforskning for nåtid og framtid. Hvor går veien?” I *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (bind 1). Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.

Doubtfire, Tracey 2004:

“A tree-dimensional model of l(IT)eracy in a Year One classroom”. Australian Conference on Lutheran Education II, September 2004, Adelaide Convention Centre
<http://www.lutheran.edu.au/tools/getFile.aspx?tbl=tblContentItem&id=621> (lesedato 25.08.08)

Durrant, Cal and Bill Green 2000:

“Literacy and the new technologies in school education: Meeting the l(IT)eracy challenge?” Australian Journal of Language and Literacy. Vol. 23. No. 2, s. 89-108.

Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red.) 2003:

Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. Abstrakt forlag as, Oslo.

Dysthe, Olga 2007:

Mappevurdering som opplæringsform. I Elevvurdering i skolen : grunnlag for kulturendring, Sverre Tveit (red.). Universitetsforlaget, Oslo

Engelsen, Knut Steinar 2006:

Gjennom fokustrengsel. Lærerutdanningen i møte med IKT og nye vurderingsformer. Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum (dr.polit.) ved Universitetet i Bergen.

<https://bora.uib.no/bitstream/1956/2008/1/Dr.avh.%20Knut%20S.Engelsen.pdf>

(lesedato 22.10.08 kl. 14:24).

Erstad, Ola 2005:

Digital kompetanse i skolen – en innføring. Universitetsforlaget AS, Oslo.

Freire, Paulo 1999:

De undertryktes pedagogikk; oversatt av Sissel Lie ; med eit innleiande essay av Odd Are Berkaak.

Gee, James Paul 2000:

“The new literacy studies. From ‘socially situated’ to the work of the social” I *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* edited by David Barton, Mary Hamilton and Roz Ivani. Routledge. London, England.

Green, Bill 1988:

“Subject-specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing”. Australian Journal of Language and Literacy. Vol 32. No. 2, s. 156-179.

Hirsch, E.D. Jr.:

Cultural literacy : what every American needs to know. What literate Americans know. Houghton Miffling Company, Boston, USA.

it's learning as:

<http://www.itsolutions.no/imaker.exe?id=2544&visdybde=1&aktiv=2544> (lesedato 15.10.08 kl: 10:06).

ITU – Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning:

<http://www.itu.no/Organisasjoner/itu> (lesedato 12.02.08).

ITU – Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning 2007:

ITU Monitor 2007. Skolens digitale tilstand 2007. Universitetsforlaget, Oslo.

Kress, Gunther & Theo Van Leeuwen 2001:

Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication. Hodder Arnold, London.

Krumsvik, Rune (red.) 2007:

Skulen og den digitale læringsrevolusjonen. Universitetsforlaget AS, Oslo.

KD - Kunnskapsdepartementet 2007:

”Nytt lovforslag: Regjeringen sikrer elevene gratis læremidler.” Pressemelding, publisert 30.03.2007 Nr.: 18-07.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressester/pressemeldinger/2007/Regjeringen-sikrer-elevene-gratis-laremi.html?id=461978> (lesedato 07.10.08 kl. 09:08).

KD - Kunnskapsdepartementet 2007-2008:

St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4/3.html?id=516919> (lesedato 13.08.08).

Lankshear, Colin 1999:

“Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Post-Disciplinary Age”
Publisert i M. Peters (1999) *After the Disciplines*. Greenwood Press.

<http://geocities.com/c.lankshear/literacystudies.html> (utskriftsdato 13.10.2006).

Lankshear, Colin and Illana Snyder with Bill Green 2000:

Teachers and technoliteracy. Managing literacy, technology and learning in schools.
Allen & Unwin, St. Leonards, Australia.

Lankshear, Colin and Michele Knobel 1998:

“Critical Literacy and New Technologies”. Paper presentert for American Education Research Association, San Diego, 1998.

<http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html> (lesedato 22.09.2008 kl:09:45).

Lankshear, Colin og Michele Knobel 2003:

“New technologies in early childhood literacy research: A review of research”. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 3, No. 1, 59-82 (2003)

<http://ecl.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/1/59> (16.11.2006)

Leeuwen, Theo van 2005:

Introducing social semiotics. Routledge, London.

Levine, Kenneth 1986:

The social context of literacy. Routledge & Kegan Paul. London, Boston and Henley.

Liestøl, Gunnar 2006:

Sammensatte tekster - sammensatt kompetanse”. Publisert i Digital kompetanse - 2006 - Nr 04, side 277-305, Universitetsforlaget.

<http://www.idunn.no/?marketplaceId=2000&languageId=1&siteNodeId=2913413>
(lesedato 24.11.08 kl. 17:15).

Liestøl, Gunnar og Terje Rasmussen 2007:

Digitale medier. En innføring. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

Lund, Andreas 2006:

”WIKI i klasserommet: individuelle og kollektive praksiser”. Norsk pedagogisk tidsskrift – 2006 – Nr 4.

<http://www.idunn.no/content?marketplaceId=2000&languageId=1&contentItemId=2455153&pageName=printVersion&siteNodeId=2455189&skipDecorating=true>
(lesedato 10.09.08 kl. 13:45).

Rogne, Magne 2008:

”Omgrepet *tekst* i skulen - ei tverrvitskapleg tilnærming.” Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 92, side 234-247, Universitetsforlaget.

<http://www.idunn.no/?marketplaceId=2000&languageId=1&siteNodeId=7832855>
(lesedato 25.11.08 kl. 17:01).

Relf, Stephen 2005:

A case for a l(IT)eracy approach to writing online educational materials. 17th Biennial Conference of the Open and Distance Learning Association of Australia

<http://www.odlaa.org/events/2005conf/ref/ODLAA2005Relf.pdf> (lesedato 11.05.2007).

Rogaland Fylkeskommune 2008:

”Private bærbare datamaskiner for elever ved de videregående skolene i Rogaland.”
Publisert 11.06.2008.

http://www.rogfk.no/itskole/modules/module_123/proxy.asp?D=2&I=5207&C=698
(lesedato 07.10.08 kl. 10:48)

Skaftun, Atle 2006:

Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver. Fagbokforlaget/LNU Bergen.

Stortinget 2003-2004:

Innst. S. nr. 268. Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen St.meld. nr. 30 (2003-2004).

<http://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Stortinget/2003-2004/inns-200304-268.pdf> (lesedato 04.11.2008 kl. 12:08).

Thagaard, Tove 2003:

Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget/LNU, Bergen.

Tønnessen, Finn Egil 2000:

Will information technology hurt literacy? In: *Literacy- Challenges for the New Millennium. Selected Papers of the 11th European Conference on Reading, August 1 – 4 1999* (Austad og Lyssand eds.). Stavanger: Center for Reading Research in cooperation with Norwegian Reading Association.

UDIR - Utdanningsdirektoratet 2003-2004:

Kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30.

UDIR - Utdanningsdirektoratet 2004:

Program for digital kompetanse 2004-2008.

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/red/2004/0016/ddd/pdfv/201402-program_for_digital_kompetanse.pdf (lesedato 22.08.08).

UDIR - Utdanningsdirektoratet 2006a:

Læreplanen i norsk.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&læreplanid=710976&visning=1 (lesedato 02.09.08)

UDIR – Utdanningsdirektoratet 2006b:

Framtidas norskfag – Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn. Rapport, Arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet, januar 2006. Utdanningsdirektoratet, Oslo.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag_sammen_drag_BM.pdf (lesedato 25.09.08 kl. 14:43).

UDIR - Utdanningsdirektoratet 2006c:

Underveis i Kunnskapsløftet - en hjelp til å forstå læreplanene.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=1953 (24.11.2006).

UTD - Utdanningsdirektoratet 2008:

Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=710976&visning=4 (lesedato 13.08.08).

Østerud, Svein 2004:

Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei. Universitetsforlaget, Oslo.

Østerud, Svein 2007:

”Krever medieutviklingen en ny dannelsestenkning?” http://www.pfi.uio.no/KIM-prosjektet/Innhold/Osterud_ny_dannelsestenkning.doc. (lesedato 24.11.08 kl. 14:05).

SAMMENDRAG

Kunnskapsløftet (L06) ble innført som ny læreplan i norsk skole høsten 2006. Fem grunnleggende ferdigheter skal integreres i alle fag. Disse er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. I følge Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) skal vi forstå de grunnleggende ferdighetene som literacy.

I denne avhandlingen har jeg sett på hvordan norsklærere i den videregående skolen forholder seg til ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy. Jeg har gjennomført intervjuer med 9 lærere i Rogaland. Målet med intervjuene var at lærerne skulle fortelle meg om sine erfaringer og hvordan de legger opp til at elevene bruker digitale verktøy når de produserer tekster. Når elevene produserer digitale tekster forstår jeg dette som en event (hendelse). Her bygger jeg på David Barton (1994) sin definisjon av begrepet. Hendelser som blir gjentatt definerer i følge Barton en praksis. Eksempelene fra intervjuene har jeg sammenfattet og forstår de som digitale praksiser.

Jeg har analysert de digitale praksisene ved hjelp av Bill Green sin 3D-modell (1988). Modellen bygger på tre dimensjoner: en operasjonell, en kulturell og en kritisk. Basert på resultatet av analysen konkluderer jeg med hvilke digitale diskurser som er utviklet og hvilke teknologisynter som lærerne jeg har snakket med representerer. Jeg skiller mellom et kvalitativt og et instrumentelt teknologisynter. Skille går mellom hvordan lærerne forholder seg som et middel til å løse oppgaver (instrumentelt) og hvordan de forstår og utvikler ferdigheten i bruk av digitale verktøy parallelt med norskferdighetene.

I kompetansemålene for videregående utdanning vektlegges hvordan digitale verktøy kan bli brukt når elevene skal produsere tekster eller hente informasjon. Det som er avgjørende er hvordan kompetansemålene blir konkretisert. Hvilke oppgaver elevene får tildelt for å oppnå målene som er definert i planen. Jeg opplever at ved å innføre ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy i alle fag har lærerne fått en ny utfordring. Det trengs en avklaring i forhold til kompetanser og ressurser som skal til for at lærerne skal lykkes i å integrere bruk av digitale verktøy i alle fag. Lærerne baserer seg i dag på at elevene allerede har ferdigheter i bruk av digitale verktøy og legger ikke opp til at disse skal utvikles parallelt med norskferdighetene.

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Mail til lærere

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying an email in the 'it's learning 3.3' system. The browser's address bar shows the URL: https://www.itslearning.com/main.aspx?TextURL=messages%2Fmessages%2Easpx&item=menu_messages. The page title is 'Forus videregående'. The browser's tab bar shows three tabs: 'Forus videregående skole', 'Telenor e-post', and 'it's learning 3.3'. The email interface includes a navigation menu with 'Hovedside', 'Emner', 'Prosjekter', 'Kalender', 'E-post', 'ePortfolio', 'Søk', and 'Mine innstillinger'. The email content is as follows:

Hei,

Mitt navn er Elise Breivik og jeg er masterstudent i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Jeg skriver en avhandling om *digitale praksiser i den videregående skolen*. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med norsklærere. Og det er derfor jeg tar kontakt med deg.

Bakgrunnen for avhandlingen er Kunnskapsloftet sin grunnleggende ferdighet *å kunne bruke digitale verktøy*. Jeg ønsker å snakke med lærere om hvordan de arbeider med digitale verktøy i sin undervisning.

Er dette noe du har mulighet til å hjelpe meg med? Eller har du navn og kontaktinformasjon til en eller flere norsklærere ved din skole som jeg kan kontakte?

Jeg håper det er mulig å få til en samtale for høstferien.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen
Elise Breivik

The email client interface also shows a sidebar with folders: 'Meldinger', 'Kontakter', 'E-postkontoer', 'Meldingsinnstillinger', 'Alle mapper', and 'post.stud.uis.no'. The 'post.stud.uis.no' folder is expanded, showing subfolders: 'Sendte meldinger/intervju (3)', 'Inbox', 'Trash', and 'Sendte meldinger (512)'. The Windows taskbar at the bottom shows the Start button, several application icons, and the system tray with the time 10:16.

Vedlegg 2: Intervjuguide

(spørsmålene er organisert etter 3D-modellen)

Mål: Avdekke praksiser i videregående skole.

Lærere/skolen sitt forhold til ferdigheten å *kunne bruke digitale verktøy*?

Få læreren til å fortelle – gi eksempler fra egen undervisning:

- Konkretisering av kompetansemålene
- Prosjekter der digitale verktøy har blitt brukt
- Planer hvordan bruke digitale verktøy
- Ukeplaner
- Halvårsplaner

Avdekke holdninger, erfaringer, læring, refleksjon og kritisk bruk av digitale verktøy.

Digitale verktøy må kobles til hvordan de jobber med tekst.

Bruke spørsmålene under (når det er behov for det) til oppfølging av læreren sine egne eksempler.

Den operasjonelle dimensjonen

- bruker maskin- og programvarer

1. Har skolen en plan for bruk av digitale verktøy?
2. Hva definerer du som digitale verktøy?
3. Hvilke digitale verktøy er tilgjengelige?
4. Hva er lærernes kompetansenivå?
5. Hvilke kurs har lærerne fått tilbudt?
6. Hva tenker du om elevene sitt kompetansenivå?

Den kulturelle dimensjonen

- bruker tekst og teknologi i meningsproduksjon

1. Har dere prosjekter der dere samarbeider på tvers av fag?
2. Bruker elevene digitale verktøy til å produsere tekster (skriftlige og sammensatte tekster)?
3. Bruker elevene digitale mapper?
4. Blir digitale verktøy brukt til prosesskriving?

5. Blir digitale verktøy brukt til innlevering?
6. Blir digitale verktøy brukt til vurdering/tilbakemelding?
7. Har du erfart at bruk av digitale verktøy innvirkning på elevene sin faglige læring?
8. Har du erfart at bruk av digitale verktøy innvirkning på elevene sin skrivekompetanse?
9. Hva gjør du for å lære elevene kildevurdering?

Den kritiske dimensjonen

- bruk av ressurser – utnytte og videreutvikle

1. Likheter med nye og gamle medier (tradisjonell skriving fra digital skriving)?
2. Ulikheter med nye og gamle medier (tradisjonell skriving fra digital skriving)?
3. Legger du opp til at elevene må reflektere over forskjellen mellom nye og gamle medier (tradisjonell skriving og digital skriving)?