

Klikk på teksten!

En studie av digital litterasitet i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere



KANDIDATNUMMER 2



Kultur og digital kommunikasjon
Mastergradsoppgave (50 ECTS)
2MASKDK111

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

FORORD

Det har vært en lang og lærerik prosess å arbeide med denne masteroppgaven.

Jeg vil gjerne takke Kompetanse Norge (tidligere VOX, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk), som støttet med et mastergradsstipend.

Takk til min kunnskapsrike og tålmodige veileder Lars Anders Kulbrandstad.

Min arbeidsplass, Johannes Læringscenter i Stavanger, har vært fleksibel og innvilget permisjoner for at jeg kunne delta på samlinger og ta eksamen.

Sist, men ikke minst, må jeg takke mine nærmeste for all forståelse og utholdenhet.

Tjelta, 15. november 2018

Olav Skjerpe

INNHold

FORORD	3
INNHoldSFORTEGNELSE	4
SAMMENDRAG/ABSTRACT	6
1. INNLEDNING	8
1.1. DET DIGITALE SAMFUNN.....	8
1.2 SPRÅK, KULTUR OG DIGITAL KOMMUNIKASJON.....	10
1.3 PROBLEMSTILLING.....	11
1.4 FORMÅL.....	12
2. BAKGRUNN	13
2.1 DEN DIGITALE SKOLE.....	13
2.2 OPPLÆRING I NORSK OG SAMFUNNSKUNNSKAP.....	15
2.3 «HAR DET I FINGRENE» - EN AVKLARING AV BEGREPER.....	18
3. PERSPEKTIVER FRA FORSKNING	22
3.1. FOKUS PÅ ANDRESPRÅKSLÆRING.....	22
3.2. ASPEKTER VED LITTERASITETFORSKNING.....	25
3.3. DIMENSJONER VED LÆREPLANFORSKNING.....	26
4. TEORETISKE PERSPEKTIVER	27
4.1. SPRÅK I BRUK.....	27
4.2. TEKNOLOGI OG LÆRING.....	28
4.3. TEORIER OM ANDRESPRÅKSLÆRING.....	31
4.4. UTVIDET OG MULTIMODALT TEKSTBEGREP.....	33
4.5. Å LYTTE OG LESE DIGITALT.....	37
4.6. ULIKE TYPER KOMPETANSE I LITTERASITET.....	41
4.7. LÆREPLANTEORI.....	45

5. METODISK TILNÆRMING	48
6. PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI	53
6.1. HVA LÆREPLANEN UTTRYKKER OG VEKTLEGGER.....	53
6.2. HVILKE TYPER KOMPETANSER SOM REFLEKTERES.....	61
6.3. DEN DIDAKTISKE TENKNINGEN SOM LIGGER TIL GRUNN.....	65
6.4. HVILKE UTGANGSPUNKT FOR PEDAGOGISKE SPØRSMÅL DIMENSJONENE OG FOKUSENE REISER.....	68
6.5. DEN OPPFATTEDE OG OPERASJONALISERTE LÆREPLANEN.....	70
7. DRØFTING AV FUNN	74
8. AVSLUTNING	82
APPENDIX.....	87
LITTERATURLISTE.....	89

OVERSIKT OVER ILLUSTRASJONER:

- Illustrasjon 1: Modell for interaksjonsforholdet mellom språk, kultur og teknologi
- Illustrasjon 2: Tabell med læreplanens overordnede kategorier og elementer
- Illustrasjon 3: Modell for sammenheng mellom faktorer som påvirker andrespråklæring
- Illustrasjon 4: Tabell med utgangspunkt for digital litterasitet i læreplanen
- Illustrasjon 5: Tabell for integrasjon av digital litterasitet i delmålene
- Illustrasjon 6: Tabell for inndeling av ulike typer kompetanser
- Illustrasjon 7: Kontraster og verdikonflikter i læreplanarbeid
- Illustrasjon 8: Tabell for integrasjon av digital litterasitet på de språklige nivåene
- Illustrasjon 9: Tabell med ulike verb for språkhandlinger på ulike nivåer

SAMMENDRAG

Denne oppgaven handler om andrespråklæring i det digitale samfunn. Jeg analyserer i hvilken grad læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere legger opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet. Empirien samles inn med kvalitativ dokumentanalyse som metode, der jeg fortolker det tekstlige innholdet i det som er skrevet i den formelle læreplanen. Jeg bruker begrepet digital litterasitet som hovedbegrep i denne oppgaven. Jeg gjør det fordi begrepet gir et noe annerledes fokus og kan romme mer enn digital kompetanse. Formålet med oppgaven er å bidra til en refleksjon rundt digital teknologis rolle og innvirkning på språklæring og undervisning. Begrunnelsen for denne oppgaven er at digital litterasitet har vært gjenstand for lite oppmerksomhet i andrespråksforskning i Norge.

Jeg finner i oppgaven at det digitale knyttes både til reseptive og produktive ferdigheter. Jeg finner at det er i overgangen mellom basisbruker til selvstendig bruker at det er flest henvisninger til digitale ferdigheter i delmålene, og det særlig sammen med ferdighetene og språkhandlinger under å lese og skrive. Jeg finner at begrepet om digital litterasitet i dagens læreplan fordrer en revidering for å bli mer oppdatert. I analysen av det tekstlige innholdet finner jeg at det digitale først og fremst blir forstått som et medium og et verktøy som en erstatning for papiret. Verktøymetaforen blir imidlertid for trang til å romme de perspektivene som åpner seg for kunnskapsutvikling i det digitale samfunn. Jeg finner at delmålene reflekterer en funksjonell pragmatisk kompetanse. Jeg finner at lærere reflekterer i ulik grad rundt forståelsen av formuleringene om digitale ferdigheter i læreplanen, og at det varierer hva lærerne i praksis gjør i opplæringen. Den raske utviklingen av digital teknologi krever nye ferdigheter, og en utvidet kompetanse for å delta i alle deler av en digital kultur. Skolen må være med å bidra til at innvandrere blir fullverdige deltakere i dagens digitale samfunn, og da kreves digital litterasitet. Vi som språklærere må justere vår tilnærming hvis vi skal utnytte de mulighetene teknologi gir. Jeg trekker avslutningsvis i oppgaven opp skisser til tre faser for forholdet mellom teknologi og læring i utviklingen av læreplan. Jeg argumenterer for at vi er i ferd med å gå inn i en ny fase for forholdet mellom teknologi og læring.

Stikkord: digital litterasitet, læreplan og prøve i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

ABSTRACT

The topic of this thesis is second language learning in the digital society. I analyze the extent to which the curriculum of Norwegian as a Second Language training includes the necessity of focusing on digital literacy. Empirical data is collected through a qualitative document analysis method, where I interpret the textual content of the formal written curriculum document. I use the term digital literacy as the main concept in this thesis. I do so because the term includes something else and broader than the term digital competency. The purpose of this thesis is to contribute to a reflection about the role and impact of digital technology on language learning and teaching. The rationale of this thesis is that digital literacy has been explored only to a limited extent in the second language research in Norway.

My findings are several. I discover that the digital connects to both receptive and productive skills. I find that it is in the transition between basic and independent language user that there are most references to digital skills in the objectives in the curriculum, and especially connected to the skills of reading and writing. I find that the concept of digital literacy in today's curriculum do require a revision to be more updated. In analyzing the textual content, I do find the digital to be understood mainly as a medium and a tool replacing the paper. This tool metaphor lacks the space for the perspectives of knowledge development in the digital society. I find that the objectives reflect a functional pragmatic competency. I find that teachers do reflect in different ways on the understanding of the digital narrative in the curriculum, and that the practice in classroom teaching do vary a lot. The rapid development of digital technology demands for new skills, and an extended competence to participate in all parts of a digital culture. The school system should contribute in assisting immigrants becoming complete participants in today's digital society. That requires digital literacy. As language teachers, we ought to adjust our approach if we are to utilize the potentials of technology to the most. In the last part of this thesis, I make a draft for three phases of the relationship between technology and learning in the curriculum development. I argue that we are about to enter a new phase of the relationship between technology and learning.

Key terms: digital literacy, Norwegian language and social studies courses and test for adult immigrants

1 INNLEDNING

1.1 DET DIGITALE SAMFUNN

Denne oppgaven handler om andrespråklæring i det digitale samfunn. Dagens samfunn er i rask utvikling på grunn av digital teknologi. Kommunikasjon, også mellom myndighetene og innbyggerne, skjer først og fremst digitalt. I Norge går vi ikke lenger til kontor for å hente viktige papirer, skriver et brev eller ringer for å avtale et møte med noen til noen. Innbyggerne søker opp informasjonen selv fra fyldige nettsider, fra nedlastbare dokumenter tilgjengelig digitalt eller fyller ut digitale skjemaer. Kommunikasjonen er preget av skriftlighet, hurtighet og «tekst». Dette gir store muligheter for samhandling og kunnskapsutvikling, men kan føre til nye utfordringer for litterasitet.

Erstad (2010, s. 61) peker på at det er tre kvaliteter som preger det digitale samfunn: For det første er det den globale informasjonstilgangen, for det andre ulike synkrone og asynkrone kommunikasjonsformer og brukerstyrt innholdsproduksjon og for det tredje utviklingen av sammensatte tekster. Vi har gått fra å bruke spesialiserte teknologier til å få en ny felles infrastruktur for samhandling og kommunikasjon, som Krokan (2012, s. 24) skriver. I dag har vi nesten hele verden på ett sted – på mobiltelefonen i lomma. Teknologien er blitt mye mer enn et redskap. Den veves stadig tettere inn i det sosiale liv. Det er ikke nødvendigvis ny teknologi i seg selv som er det sentrale, men måten teknologien brukes på. For å være fullverdige deltakere i dagens samfunn kreves digital litterasitet, som jeg bruker som et hovedbegrep i denne oppgaven. Det gjør jeg fordi det gir et noe annerledes fokus og rommer mer enn begrepet digital kompetanse. Det rommer en samfunnsmessig forståelse som ikke nødvendigvis er en del av begrepet digital kompetanse.¹ Det er noe mer enn å bare kunne lese og skrive i snever forstand², og handler om å skape mening med tekst. Det rommer de ferdigheter og kunnskaper en trenger for å kunne utføre kommunikative handlinger i hverdagen, og for å kunne følge med og delta i samfunnet. Det handler ikke bare om hvorvidt en deltar i

¹ Som Edwards (2009, s. 2) viser kan litterasitet, forstått som sosialt fenomen, bli brukt til å myndiggjøre og avmyndiggjøre mennesker.

² Jeg legger til grunn en vid forståelse av lesing og skriving der begrepene omfatter henholdsvis resepsjon og produksjon av digitale uttrykksformer.

det digitale samfunn eller ikke. Det dreier seg også om hvordan en deltar. Utviklingen av innbyggernes digitale litterasitet er derfor et samfunnsanliggende.

Teknologiutvikling, kommunikasjonsmåter og samfunnsstruktur har alltid stått i et gjensidig avhengighetsforhold. For å analysere digital litterasitet må en ha den samfunnsmessige konteksten i bakhodet. Konteksten stiller nye krav til skolen, til undervisning og til læring, som må forberede deltakerne på å være en del av det digitale samfunn. Evans (2011) stiller retorisk det grunnleggende spørsmålet om hvorvidt teknologi, bare i begrenset grad, kan forandre eksisterende pedagogisk praksis eller om teknologi endrer måten en tenker læringen på. Jeg følger Vandergriff (2016, s. 21), som fremhever at teknologi har makt til å transformere læring og undervisning.

I denne oppgaven vil jeg analysere i hvilken grad læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere legger opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet. Det handler om hvordan skolen kan være i stand til å møte utfordringene i utviklingen av litterasitet i fremtiden. Den raske utviklingen av digital teknologi krever nye ferdigheter for problemløsning, og en utvidet kompetanse for å delta i alle deler av et digitalt samfunn. Manglende ferdigheter og kompetanse kan føre til at mennesker blir ekskludert fra viktige samfunnsarenaer. Ikke minst er det viktig for å komme inn og forbli på arbeidsmarkedet. Hvis ikke ferdigheter og kompetanse utvikles, får en nye sosiale skiller (digitale skiller) i Norge, mellom dem som kan bruke og kommunisere digitalt, og dem som ikke kan (Breivik 2015, s. 55).

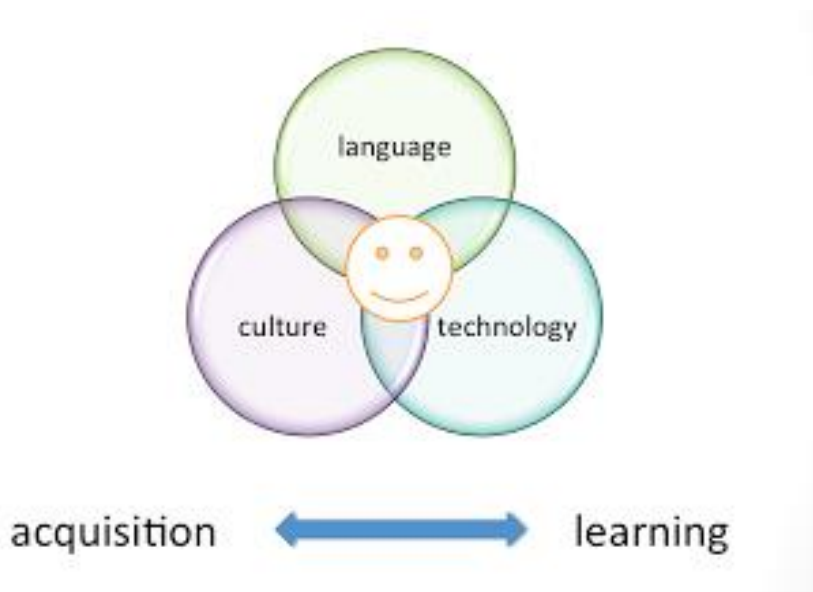
1.2 SPRÅK, KULTUR OG DIGITAL KOMMUNIKASJON

Språk er en av våre viktige kommunikasjonsformer (Erstad 2010, s. 14). Språk kan karakteriseres som en viktig nøkkel for samfunnsdeltakelse. Etter som nye medier utvikles, får en nye muligheter for utvikling og læring.

Gode norskkunnskaper er en forutsetning for innpass på de fleste samfunnsarenaer og for å kunne delta som fullverdig norsk samfunnsborger. Det digitale samfunnet kan på den måten ha ført til nye sosiale praksiser for å lære språk.

Professor Catherine Caws ved University of Victoria har en enkel, men treffende, illustrasjon for interaksjonsforholdet mellom språk, kultur og teknologi i (digital) kommunikasjon:

Illustrasjon 1: Modell for interaksjonsforholdet mellom språk, kultur og teknologi



Denne modellen viser at å lære språk handler om å bli språklig (lingvistisk) kompetent, gjennom å bruke de ressurser som er tilgjengelige: «Learning is always learning to do something with cultural tools (be they intellectual and/or theoretical)” (Säljö 2001, s. 47). Teknologi er aldri målet. Fokus må være på innlærerne, og på hvordan ressurser kan hjelpe innlærerne til å nå læringsmål. Men en kan ikke ignorere teknologi. Illustrasjonen viser også til forskjellen mellom

tilegnelse og læring. Tilegnelse er den ubevisste prosessen som skjer når en lærer et førstespråk (jfr. Krashen 1985, s. 1), i en naturlig interaksjon med språket gjennom meningsfull kommunikasjon. Læring er derimot den bevisste prosessen som resulterer i at en er bevisst at en har lært. Læring er noe mer enn bare tilegnelse av ferdigheter. Jeg vil komme tilbake til denne distinksjonen senere i oppgaven. Jeg vil først si hva som er problemstillingen i oppgaven.

1.3 PROBLEMSTILLING

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er:

I hvilken grad legger læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet?

Jeg vil se på både eksplisitte og implisitte referanser til digital litterasitet i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre.³ Forskningsspørsmålene i denne oppgaven er:

1. *Hva uttrykker og vektlegger læreplanen om digital litterasitet?*

Forskningsspørsmålet vil besvares ved å se på det tekstlige innholdet i læreplanens formuleringer og graden av integrasjon av digital litterasitet i delmålene, og svaret kan bidra til å beskrive i hvilken grad læreplanen sier noe om digital litterasitet.

2. *Hvilke typer kompetanser reflekterer de ulike delmålene knyttet til digital litterasitet i læreplanen?*

Forskningsspørsmålet vil besvares ved å se på hva slags kompetanser de ulike delmålene, knyttet til digital litterasitet, dreier seg om, og svaret kan bidra til å forstå hva læreplanen forstår med digital litterasitet.

3. *Hva er den didaktiske tenkningen som ligger til grunn for formuleringene om digital litterasitet i læreplanen?*

Forskningsspørsmålet vil besvares ved å se på sammenhengen mellom didaktiske kategorier, elementer i læreplanen og konkrete eksempler på formuleringer, og svaret kan bidra til å forstå hva som ligger bak formuleringene i læreplanen.

³ Det er den formelle læreplanen, som er i hovedfokus i denne oppgaven, og den operasjonaliserte læreplanen, i noe mindre grad, som er fokus i denne oppgaven.

4. *Hvilke utgangspunkt for pedagogiske spørsmål reiser de ulike dimensjonene og fokusene for digital litterasitet i læreplanen?*

Forskningsspørsmålet vil besvares gjennom å avdekke eksempler i læreplanen, og praksiseksempler, for de ulike dimensjonene og fokusene for digital litterasitet og digitale ressursers affordanser, og svaret kan bidra til å forstå sammenhengen mellom læreplanen og opplæring.

5. *Hvordan oppfatter og operasjonaliserer noen lærere formuleringene om digitale ferdigheter i læreplanen i praksis?*

Forskningsspørsmålet vil besvares gjennom empiri i form av svar fra tre lærere, som reflekterer over deres forståelse og egen undervisning, og svaret kan bidra til å se hva slags opplæring som gis på bakgrunn av refleksjon rundt formuleringer om digital litterasitet i læreplanen.

Til sammen kan disse forskningsspørsmålene bidra til å gi svar på den overordnede problemstillingen om i hvilken grad læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere legger opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet.

1.4 FORMÅL

Formålet med oppgaven er å bidra til en refleksjon rundt digital teknologis rolle og innvirkning på språklæring og undervisning. Jeg ønsker i oppgaven å belyse hvordan digital litterasitet kan forstås i språklæring og undervisning. Begrunnelsen for denne oppgaven er at digital litterasitet har vært gjenstand for lite oppmerksomhet i andrespråksforskning i Norge.

Min inngang til temaet for oppgaven er et ønske om å knytte sammen to fagområder, andrespråkslæring og digital kommunikasjon, og med en norsk kontekst som bakgrunn.

I oppgaven vil jeg se på tidligere forskning om andrespråkslæring, litterasitet og læreplan, før jeg går igjennom noe teori om språk, andrespråkslæring, tekst, lytting, lesing, digital litterasitet og læreplanteori. Empiri fra læreplanen presenteres og analyseres, før funnene drøftes. Men først vil jeg i det neste kapittelet gi en bakgrunnsbeskrivelse om den digitale skolen og opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og avklare noen av de sentrale begrepene i oppgaven.

2 BAKGRUNN

2.1 DEN DIGITALE SKOLE

I innledningen har jeg beskrevet at samfunnet blir mer komplekst og mangfoldig. Skolen må derfor være i stand til å forandre og legge til rette for fleksibel læring. Digital teknologi er viktig for skoleutvikling, og kan gi store muligheter for forbedring av undervisning og læring. Men dette krever refleksjon rundt hvordan teknologien innvirker på skolen som organisasjon, og på læringsaktivitetene i skolens indre liv (Erstad & Hauge 2011, s. 12). Noen av ens begreper og forforståelser kan utfordres.

Den teknologiske utviklingen i samfunnet reflekteres i planverket for skolen, hvor digital kompetanse er satt på dagsorden. Det var i 2003 – for 15 år siden - at digital kompetanse ble foreslått tatt inn som en del av basiskompetansen i skolen⁴, og forstått som «en meget sammensatt kompetanse»⁵. I 2006 kom digital kompetanse med i Kunnskapsløftet, som en av de grunnleggende ferdighetene, på linje med lesing, regning og skriving, som alle elever skal jobbe med i alle fag. Det ser ut til at en i Kunnskapsløftet forstår digital kompetanse som en del av det vi kan kalle «kommunikativ kompetanse» (jfr. Krokan 2012, s. 141). Det snakkes om «å kunne bruke digitale verktøy» for å støtte læringen i alle fag.

Det er ingen tvil om at teknologi og digital kommunikasjon har inntatt skolen og er kommet for å bli mer og mer fremtredende, både som et «verktøy» for læring og for organisasjonsutvikling. Erstad & Hauge (2011, s. 72) hevder at den digitale teknologien er knyttet til minst to plan i skolen. Det ene planet er forbundet med fornyelsen av læring og undervisning og det andre planet henger sammen med drift og kontroll av praksis i skolen. Gjeldende diskurs er at digital teknologi, på den ene eller andre måten, skal bidra til utvikling og forbedret læring i skolen.

⁴ Av Kvalitetsutvalget i deres utredning med navn «I første rekke – forsterket kvalitet i grunnpplæring for alle», avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet (NOU 2003:16)

⁵ Stortingsmelding 30 (2003-2004) s. 48

Digital teknologi fører til forandringer. Digitalisering av skolens tekster og arbeidsmåter har bidratt til å endre skolens litterasitet. Krumsvik (2007) går så langt som å kalle dette en digital læringsrevolusjon. Han mener at denne revolusjonen i læring ikke helt er gått opp for mange ennå, og at en fortsatt henger igjen i gamle tankemønstre og måter å organisere opplæringen på. Selv om læreplaner kan ha blitt endret, er pedagogikken ofte den samme. Cuban (1986, gjengitt hos Erstad & Hauge 2011, s. 19) viser i sin historiske gjennomgang at ny teknologi alltid har påvirket skolen, men i varierende grad hatt konsekvenser for pedagogisk praksis. Både boka og teksten har frem til nå bestått.

Som både Svensson (2008, s. 14), Otnes (2009, s. 11) og Ryberg & Georgsen (2010), peker på, kan en finne et gap eller en diskrepans mellom læreplanens mål og hva som faktisk gjøres i skolen. Det vil alltid være slik mellom de ideer og prinsipper som ligger til grunn for den formelle læreplanen og realiseringen av læreplanen i undervisnings- og læringsarbeidet.

I dagens digitale samfunn kan digitale medier og teknologiformer endre ens hverdags- og læringspraksis. Denne prosessen er mer omfattende enn en kanskje har forstått. Bokas tid kan være forbi, men teksten vil antakelig alltid bestå. Men måten en leser tekst på, holder på å forandres grunnleggende, og en må nå forholde seg til et utvidet tekstbegrep (jfr. Kress 2003).

Krokan (2012, s. 27) mener at en ikke har utnyttet bruksmulighetene som de digitale ressursene⁶ gir. Det er ikke bare «å snu bunka», som de gamle sa. Tennøe og Laumann (2013) skriver at tiår med investeringer i digital teknologi i skolen ikke har gitt tydelige positive resultater. Men så er det ikke slik at digitale ressurser fører til bedre læring i seg selv. Digitale ressurser kan fungere som såkalte «stillas», støtte og hjelpe for innlæreren i innlæringsprosessen. Men det krever en bevisst pedagogisk strategi. Guikema & Williams (2014, s. 225) hevder at det for andrespråklæring ikke holder med tidligere antakelser om teksttyper, språkform og sosiale diskurser. En må ikke få en språkopplæring som gradvis kommer ut av takt med virkeligheten og som ikke forbereder deltakerne på oppgaver som er kompatible med det en opplever i samfunnet (Doetjes 2017, s. 70). Hva er så noen kjennetegn ved opplæringen i norsk og

⁶ Krokan bruker konsekvent termen digitale tjenester. Jeg ønsker å bruke ressurser for det samme.

samfunnskunnskap for voksne innvandrere? Vi begynner med historien til opplæringen i en norsk samfunnskontekst.

2.2 OPPLÆRING I NORSK OG SAMFUNNSKUNNSKAP

I Norge har andrespråksopplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre en seks tiår lang historie. De første norskkursene ble arrangert av de frivillige organisasjonene Studentenes Fri Undervisning og AOF fra 1950-tallet og frem til 1980-tallet. Synet på språkopplæring, og hva som er god integrering, har endret seg fra 1950-tallet til i dag. I de første tiårene hadde språkopplæringen ingen fastlagte rammer og varierte både i tilgjengelighet og kvalitet. Fra 1970-tallet skjedde det en institusjonalisering av norsk som andrespråk. Det skyldes delvis at Norge på 1960-tallet bandt seg til internasjonale avtaler som gav innvandrere rett til organisert språkopplæring (Hillestad 2003). I 1977 ble den første loven om voksenopplæring innført. I loven het det at den enkelte skal hjelpes til et mer meningsfylt liv gjennom å få adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkelte verdiorientering og personlige utvikling, og som samtidig styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid i yrkes- og samfunnsnivå (Eide et al 2005, s. 11). 1980-tallet ble så et viktig tiår for fagutviklingen av norsk som andrespråk i Norge. Da ble integreringsarbeid for flyktninger og opplæring i norsk og samfunnskunnskap et kommunalt ansvar. I 1985 kom den første «Rammeplan for undervisning i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandre». Fra 1950-tallet og frem til 1985 hadde det bare kommet rundt 6000 innvandrere til Norge av fluktgrunner (og før 1970 var nesten alle fra Europa). De fleste innvandrere var arbeidsinnvandrere.⁷

Opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er organisert i tre spor med ulik tilrettelegging og progresjon⁸ og tar utgangspunkt i læreplanen, som igjen bygger på Det

⁷ I dag har paradoksalt nok arbeidsinnvandrere ingen rett til opplæring i norsk.

⁸ En hensikt med å dele opplæringen inn på denne måten er at innlærerne skal få en best mulig tilpasset opplæring som ivaretar deres individuelle behov. Spor 1 er for innlærere som har lite eller ingen skolegang fra før, spor 2 er for innlærere som har en del skolegang, og spor 3 er for innlærere som har en god allmennutdanning. Litt over halvparten av innlærerne er registrert på spor 2. Omtrent 20 prosent er på spor 1 og 3, mens noen få prosent av innlærerne ikke er registrert med spor.

europæiske rammeverket for språk (Læreplanen, s. 7). Opplæringen har en egen alfabetiseringsmodul for deltakere som må alfabetiseres som latinlesere, der det legges vekt på ordavkodning og enkel leseforståelse. Målet med alfabetiseringsmodulen er at deltaker skal tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Når deltaker har tilegnet seg

grunnleggende lese- og skriveferdigheter, fortsetter deltakeren på ordinær språkopplæring på spor 1 (Læreplanen, s. 12-13).⁹

Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere hadde altså ingen læreplan før 1985. Målsettingen for opplæringen, før planen kom, var at den skulle være behovsrettet og gi en grunnleggende innføring i muntlig dialognorsk og om samfunnsforhold. Den første rammeplanen la opp til funksjonsrettet opplæring, basert på å lære deltakerne å bruke språket som redskap til å kommunisere i ulike situasjoner. Opplæringen skulle omfatte både trening i å samtale, å lese og i å skrive norsk. Planen hadde forslag til tema og arbeidsformer i undervisningen uten å angi konkrete læringsmål – og planen fikk derfor en veiledende funksjon (Skaalvik 2001, s. 10-11). I 1998 kom «Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere» og læreplanen er blitt revidert igjen i 2005 og senest i 2012. Den historiske utviklingen av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre har vært relativt lik som i Sverige, slik som den svenske andrespråksforskeren Hyltenstam (1990) har skissert: Først kom undervisningen i gang, deretter ble læremidler utviklet og utdanning av lærere kom til slutt.

I 1990 ble Folkeuniversitetet, med Universitetet i Bergen som faglig ansvarlig, engasjert til å utarbeide språkprøver i norsk. I 1995 kom en offentlig utredning kalt «Opplæring i det flerkulturelle Norge» (NOU 1995, s. 1) som anbefalte følgende: Et differensiert undervisningstilbud, at ordningen med heldagstilbud skulle videreutvikles og et lovfestet krav til lærerkompetanse for lærere som underviste i norsk og samfunnskunnskap. I 1996 ble Test i norsk for fremmedspråklige voksne (mellomnivå) innført som prøve for fremmedspråklige voksne som avsluttet grunnopplæringen i norsk og samfunnskunnskap.¹⁰

⁹ Noen av målbeskrivelsene i alfabetiseringsmodulen er allikevel sammenfallende med delmål på nivå A1.

¹⁰ Med bakgrunn i Rundskriv F-122/95.

I læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre kom begrepet digital kompetanse med i 2012 (det ble ikke omtalt i læreplaner før det). Ordningen med rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap ble iverksatt fra 2015, og betød på mange måter et paradigmeskifte i organiseringen av opplæringen. Opplæringen hadde lenge vært preget av dårlig gjennomstrømning og uklare resultater, mye fravær, frafall og avbrutte kurs. I rapporten

om de første tiårene av den kommunale norskopplæringen ble det beskrevet at trivsel i klasserommet ble verdsatt høyere enn å telle resultater (Skaalvik 2001). Det var lenge et mye lavere antall deltakere som meldte seg opp til prøven enn det antall deltakere det var som fulgte opplæringen. Uten juridiske sanksjoner for deltakeren, med hensyn til konsekvenser for oppholdstillatelse og innvilgelse av statsborgerskap, fikk prøven en beskjeden utbredelse. Norberg (2009) beskriver en situasjon der «mange lærere hadde liten tro på integrering og på at deltakerne i det hele tatt skulle nå målene sine» (Norberg 2009, s. 9). Mange lærere drev privatpraksis i klasserommet, av mangel på en felles pedagogisk plattform, hevder Norberg.

Nå er de avsluttende prøvene i norsk obligatoriske for alle som deltar i offentlig finansiert norskopplæring.¹¹ Fra 1. januar 2017 er det et krav, for å få innvilget norsk statsborgerskap, at en har bestått prøve i samfunnskunnskap på norsk og behersker norsk muntlig på minimum A2-nivå. Personer som søker om permanent opphold må bestå prøve i samfunnskunnskap på et språk de forstår og behersker norsk muntlig på minimum A1-nivå. En kan kanskje si at prøvene har utviklet seg fra å være verktøy for å måle språkkunnskaper, til å bli instrumenter forbundet med politiske og sosiale konsekvenser (som Shomany 2007, s. 117, gjengitt hos Abraham & Williams 2009, s. 33) beskriver det.

¹¹ Prøvene er obligatoriske for alle som har fått opphold etter 1. september 2013 og som har rett og plikt til opplæring. For deltakere som fikk innvilget oppholdstillatelse før 1. september 2013 er det fortsatt frivillig å gå opp til norskprøve.

2.3 «HAR DET I FINGRENE» - EN AVKLARING AV BEGREPER

Jeg har allerede brukt begrepene digital litterasitet og digital kompetanse flere ganger. Begrepene er komplekse. De beste definisjonene vil måtte være dynamiske, siden det hele tiden skjer en utvikling. Grunnleggende sett dreier alle begrepene seg om den digitaliseringen som har skjedd i samfunnet i løpet av de siste tiårene.

I den nevnte Stortingsmeldingen fra 2003 ble digital kompetanse omtalt som «en meget sammensatt kompetanse». De fleste vil tenke på digital som noe teknologisk i forbindelse med datamaskiner. Egentlig har digital med datamaskinenes binære tall å gjøre, men gjerne ensifrede tall som en også kan bruke fingrene til å telle. Digitus er latin for nettopp «finger» (Bjarnø et al 2008, s. 15; Schwebs & Otnes (2006, s. 5). Digital er derfor noe som har med fingrene å gjøre.¹²

Kompetanse kommer av det latinske «competentia» som skal bety enighet, en form av «competere» som skal bety å passe, stemme eller være egnet. Erstad (2010, s. 121) skriver om konstruksjon og interpretasjon – det å sette sammen (syntese) og å plukke fra hverandre (analyse) – som muliggjør kompetanse. Når disse er i balanse og samstemmer er vi kompetente. Digital kompetanse må da inkludere samstemming av konstruksjon og interpretasjon – frembringelse ved å uttrykke seg og produsere, snakke og skrive og forståelse ved å lytte og lese – av digitalt sammensatte tekster.

I dag har forståelsen av begrepet kompetanse utviklet seg videre og brukes på flere måter. Digital kompetanse blir, i et perspektiv på livslang læring av EU, sett på som en grunnleggende (eller heller tverrgående) ferdighet, som gjør det mulig for innlærere å lære andre ferdigheter (Guikema & Williams 2014, s. 226). Den europeiske union bruker digital litterasitet og digital kompetanse litt om hverandre, men sier at digital litterasitet består av de ferdighetene som er nødvendige for å oppnå digital kompetanse (gjengitt hos Ryberg & Georgsen 2010).¹³

¹² Forsidebildet på denne oppgaven er derfor av en finger som klikker på en tekst som ser ut til å flyte.

¹³ Jeg mener at digital litterasitet derimot kan forstås videre enn digital kompetanse.

I de tidligste definisjonene var EU opptatt av at digitale ferdigheter var verktøy. En kan si at fokuset var på et instrumentelt og funksjonelt syn på digital teknologi. I handlingsplan for digital kompetanse (for årene 2004-2008, side 7) definerte norske myndigheter digital kompetanse som «den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte.» Digital kompetanse handler om teknisk ferdighet, som definisjonen over fokuserer på, men digital kompetanse handler også om tekstnormkompetanse og kontekstkompetanse (som beskrevet av Østerud & Skogseth 2008).

I sine definisjoner er Erstad opptatt av den enkeltes forhold til digitale medier, og definerer digital kompetanse som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring av det lærende samfunnet» (2010, s. 101). Bjarnø et al (2008, s. 18) har en lignende definisjon, som også tar høyde for den kontinuerlige teknologiske utvikling, ved å si at digital kompetanse «innebærer å kunne bruke digitale verktøy og ha tilstrekkelig forståelse av teknologien til å kunne fungere i og påvirke samfunnet». En komplett digital kompetanse er dynamisk og kontekstavhengig, og den krever en stor grad av metabevissthet hos så vel lærere som innlærere, som Otnes (2009, s. 11) påpeker.

Ifølge Erstad (2010, s. 20) ble digital kompetanse, i planarbeidet frem mot Kunnskapsløftet, kalt basiskompetanse. I selve Kunnskapsløftet brukes ikke begrepet digital kompetanse, men derimot brukes begrepene digitale ferdigheter og digitale verktøy. Kunnskapsløftet kan dermed gi et inntrykk av å fokusere på tekniske ferdigheter ved det digitale.¹⁴ Digital kompetanse har med tekniske ferdigheter å gjøre (som i å «bruke digitale verktøy») – men ikke bare det – det har også med kunnskap, innsikt, holdninger og forståelse. Erstad (2010, s. 116) forfekter et syn som forstår digital kompetanse både som grunnleggende ferdighet, som kunnskap om digitale medier, koblet til kunnskapsutvikling, som uttrykk for innlærernes læringsstrategier i møte med informasjon og som digital dannelse (Erstad 2010, s. 116).

¹⁴ Men Kunnskapsløftet har ellers et sterkt fokus på kompetanse og såkalte kompetansemål, som Otnes (2009, s. 11) peker på.

Jeg bruker begrepet digital litterasitet som hovedbegrep i denne oppgaven. Jeg gjør det fordi begrepet gir et noe annerledes fokus og kan romme mer enn digital kompetanse. Det rommer en samfunnsmessig forståelse som ikke nødvendigvis er en del av det norske begrepet digital kompetanse.¹⁵

Litterasitet har utgangspunkt i det latinske begrepet littera, med koblinger til ord som brev (letter) og bokstav (letter). I sin opprinnelige form viste litterasitet til bokstav, og hva en kan gjøre med bokstaver (Kress 2012). Det å «ha litterasitet» handlet dermed om det å mestre alfabetet og kunne skape mening med verbalt skriftspråk.¹⁶ Når en snakker om litterasitet i dag, mener en langt mer enn det å kunne sette sammen bokstaver og få dem til å bety noe. I utvidet forstand dreier litterasitet seg om hvordan en skaper mening med tekster, og det skjer ikke bare med verbalspråk, som Blikstad-Balas 2016, s. 10) peker på. Ulike modaliteter kan virke sammen og formidle innhold. Bokstaver, ord og tekster opptrer aldri alene. De er alltid en del av en større sosial og kulturell sammenheng som påvirker hvordan tekster blir skrevet, lest og oppfattet. Derfor viser litterasitet i dag til en sammensatt og kompleks kompetanse, som innebærer ferdigheter i å skape mening ved hjelp av ulike tegn og ulike modaliteter, poengterer Blikstad-Balas (ibid.). Denne kompetansen vil alltid påvirkes av både sosiale og kulturelle forhold. Kunnskap i skolen formidles alltid gjennom både et språklig og et kulturelt fellesskap (Skjelbred & Veum 2013). For noen voksne innvandrere kan den norske skolen sin måte å bruke tekster på, og det en kan kalle skolens tekstkultur, oppleves fremmed. Bilder er, som skrift, kodede meldinger og en kan ha vanskeligere for å tolke bilder som er produsert i en sosial og kulturell kontekst som en ikke kjenner, som Franker (2004, s. 681) peker på. Det ligger ofte en mangetydighet i et bilde, som gjør at flere tolkninger er mulige og «riktige», men kanskje ikke tiltenkt eller forventet. Ulike sosiale og kulturelle kontekster har forskjellige konvensjoner for hvordan bilder skal tolkes og anvendes. Det er interessant at bilder nå brukes mye i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, både i lærebøker og på prøvene. Men bilder kan mistolkes.

¹⁵ Som Edwards (2009, s. 2) viser, kan litterasitet forstått som sosialt fenomen til og med bli brukt til å myndiggjøre og avmyndiggjøre mennesker.

¹⁶ Tilsvarende ble det motsatte, illiterasitet (analfabetisme) brukt for å betegne det å ikke ha tilgang på bokstaver og dermed også mange litterasitet (Skjelbred & Veum 2012, s. 12).

Jeg legger i denne oppgaven til grunn en vid forståelse av språklige ferdigheter, der begrepene omfatter henholdsvis resepsjon og produksjon av digitale uttrykksformer.¹⁷ I dagens samfunn dreier litterasitet seg om å kunne bruke språklige ferdigheter til ulike formål og i ulike situasjoner, på ulike måter og gjennom ulike medier, som Kulbrandstad (2003, s. 39) peker på. Østerud & Skogseth (2008) mener at litterasitet kan ses på som en samlebetegnelse på de ferdigheter og kunnskaper en trenger for å kunne utføre kommunikative handlinger i hverdagen og som er nødvendige for å kunne delta i samfunnet. Da er nettopp ferdigheter, kunnskaper og holdninger knyttet til bruk av digitale ressurser svært sentralt. Barton & Hamilton (2000) og Bearne (2003) har også vist hvor viktig det er å være klar over at ingen tekst er konstruert isolert fra den sosiale, politiske og kulturelle konteksten. Alle kommunikasjonshandlinger, uavhengig av modalitet, foregår i en viss kontekstuell situasjon.

I det følgende skal jeg se på perspektiver fra tidligere forskning relevant for temaet i oppgaven.

¹⁷ I Norge har lese- og skriveopplæringen tradisjonelt vært forbundet med den grunnleggende opplæringen. Litterasitetsbegrepet har kommet inn med et sosio-kulturelt perspektiv på lesing og skriving.

3 PERSPEKTIVER FRA FORSKNING

Jeg vil i dette kapittelet gi en oversikt over noe tidligere forskning og litteratur som er skrevet om andrespråklæring, litterasitet og læreplan, som er relevant for å belyse hvordan digital litterasitet kan forstås i språklæring og undervisning. Hensikten er å se etter tendenser i forskningen rundt disse emnene, og finne eget forskningsrom.

3.1 FOKUS PÅ ANDRESPRÅKSLÆRING

Jeg ser her se på tidligere forskning om andrespråklæring. Det har vært forsket mye på andrespråkstilegnelse og andrespråklæring i Norge, og mye av forskningen har handlet om vurdering og grunnleggende lese- og skriveferdigheter¹⁸.

I sin gjennomgang av andrespråksforskning i form av doktorgradsavhandlinger, hovedfags- og masteroppgaver og artikler i Norge fant Monsen (2015, s. 383)¹⁹ at det tematisk dreide seg som om læring, vurdering, kursdeltakernes oppfatning av utdanningens nytteverdi, undervisningskvalitet, læringsstrategier, norskopplæring ved særskilte behov, arbeidsplassbasert norskopplæring, læreverkanalyse og læreplananalyse. Forskningen på lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere, som ikke har lært å lese og skrive på morsmålet, synes å bære preg av at det i praksis i liten grad skilles mellom grunnleggende lese- og skriveopplæring og den øvrige norskopplæringen. Monsen fant at forskningen stort sett dreier seg om hva en kan og bør kreve av språkferdigheter hos voksne innvandrere og hvordan en best (og raskest) kan sørge for funksjonell skriftkyndighet hos alle innvandrere. Det spørres også i forskningen om i hvilken grad deltakerne opplever undervisningen som meningsfull, og hva som er vellykket undervisning med tanke på gjennomstrømming og målbart læringsutbytte,²⁰ i

¹⁸ Ofte omtalt som alfabetisering.

¹⁹ Monsens gjennomgang dreier seg om forskning på voksne innlærere.

²⁰ Bl.a. Eide et al (2005), Gjerseth (2004), Kjelsaas (2011) og Norberg (2001)

hvilken grad eksplisitt fokus på form er nyttig i undervisningen av voksne innlærere²¹, og i hvilken grad norskkursene er nyttige for integrering eller jobbutsikter²².

Når det gjelder tidligere forskning på vurdering, finner Monsen at det eksisterer mye forskning på den avsluttende språktestingen, men nesten ingen forskning på underveisvurdering. Det har vært mye forskning på prøvenes relasjon til rammeverket, noe på testenes portvokterfunksjon, men kun litt om testenes positive og negative konsekvenser for individ, undervisning, skole og samfunn. Jeg synes portvokterfunksjonen er særlig spennende, i og med at prøvene i norsk og samfunnskunnskap i dag har konsekvenser for juridiske rettigheter knyttet til oppholdstillatelse og statsborgerskap. McNamara (2001, s. 160f; 2012) og Ryan (2011) mener at en innenfor forskningen på validitet må opprette en ny kategori for «justice» i tillegg til «fairness». Fairness handler om rimeligheten og nøyaktigheten av konklusjonen i vurderingen av språkbrukerens kunnskaper og ferdigheter, om kvaliteten på testen, testprosedyren og testkonstruktet. Men når prøven får en konsekvens for juridiske rettigheter i tillegg, dreier dette seg om noe mer enn fairness og testkvalitet. Det handler om hvordan testene tolkes og brukes, og om de sosiale og politiske verdiene som er implisitt i testkonstruktet. Testing for sosiale og menneskelige rettigheter som oppholdstillatelse eller statsborgerskap kan være etisk problematisk.

Det har vært forsket litt på digital litterasitet i andrespråklæring blant voksne i Norge. Det meste av forskningen omhandlende digitale medier og verktøy i Norge har vært generell, eller rettet mot barn og unge i grunnskole og videregående (også internasjonalt, f.eks. den engelske ImpaCT2 fra 2002)²³. Det foreligger lite forskning på sammenhengen mellom voksnes språklæring, undervisning og digital litterasitet. Den forskningen som har vært gjort har ofte hatt en organisatorisk eller pedagogisk tilnærming, f.eks. INOVI-prosjektene²⁴, og flere FoU-prosjekter. INOVI-prosjektene omhandlet ”IKT i norskopplæring for voksne innvandrere” og hadde sitt utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 17 (2000-2001) om asyl- og flyktningepolitikk i Norge (Eide et al 2005, s. 12). I Stortingsmeldingen ble det vist til at bruk av IKT i norskopplæringen ville kunne bidra til mer individuelt tilpasset opplæring, samtidig som det

²¹ Bl.a. Furre & Ree (1999)

²² Bl.a. Henriksen (2011), Jardim (2006), Jensen (2006), Nilsen (2015), Ree & Thorseth (1995), Skjortnes (2009), Steen-Olsen (2001) og Strand (2014)

²³ Gjengitt hos Harrison et al (2002).

²⁴ Bl.a. «IKT i norskopplæring for voksne innvandrere» ved Østlandsforskning og tidligere Høgskolen i Lillehammer.

ville være en verdi for den enkelte å få innføring i bruk av IKT. Prosjektet konkluderte med at det ikke kunne settes opp enkle sammenhenger mellom IKT-bruk og læringsresultater. Det ble pekt på en rekke faktorer som spiller inn, blant annet rammefaktorer som lovverk – og læreplan. (Eide et al 2005, s. 8-9). Rapporten avslutter med en konstatering om at skolene må takle en situasjon der de må forholde seg til ny teknologi hele tiden, og at dette nødvendigvis tar tid og ressurser (Eide et al 2005, s. 126-127).

Internasjonalt finnes det en del forskning rundt språklæring og undervisning generelt og digital teknologi, blant annet knyttet til CALL og samarbeidsprosjektet DigEuLi. CALL står for Computer-Assisted Language Learning, og er en spesifikk måte å bruke digital teknologi på i språkopplæring med drill og øvelse. Det har nok ikke blitt så mye brukt i Norge. Pedagogikken som ofte forbindes med CALL, korpuser og språklaboratorier avgir en klang som mange innen språkopplæring ikke oppfatter som spesielt progressiv eller interessant i dag. Mange er skeptiske når de hører termen CALL. CALL minner om programmert undervisning, overvåket læring i språklaboratorier og endeløse lister med konkordanser og korpusbasert statistikk. Leinenbach (gjengitt hos Henrichsen (2004, s. 123) mener at CALL var et steg tilbake til tradisjonelle og behavioristiske språklæringsaktiviteter. Nettbrett, mobiltelefoner, applikasjoner og virtuelle omgivelser er de nye ressursene for læring. I dag har derfor MALL, som står for Mobile-Assistent Language Learning, vokst frem uten kan hende å ha blitt satt inn i en sunn og effektiv pedagogisk praksis ennå, som utnytter potensialet fullt ut. Som organiseringen av opplæringen er i ferd med å flytte seg fra stedbasert til nettbasert, har en også beveget seg fra stedbasert til nettbasert bruk av digitale ressurser i språklæringen og undervisningen (Doetjes 2017, s. 1).

3.2 ASPEKTER VED LITTERASITETFORSKNING

Blikstad-Balas (2016, s. 16f) viser til at når det gjelder forskning på litterasitet generelt, har noe av forskningen et kognitivt utgangspunkt, med røtter i psykologisk språkforskning. Da er en opptatt av de psykologiske og kognitive evnene, som muliggjør språkbruk og gjør at en kan ta i bruk språk for å skape mening. Litterasitet forstås da snevert som (kognitive) ferdigheter i lesing og skriving. En fokuserer på de mentale strategiene som kan tas i bruk i ulike situasjoner med tekst, hvordan en benytter lesestrategier i møte med tekster, metakognisjon (hva en tenker om egen forståelse) og evne til selvregulering (inkludert hvordan en planlegger og evaluerer egen lesing og skriving). Som Blikstad-Balas (2016, s. 18f) viser, kan annen forskning ha en sosiokulturell forankring, med røtter i sosiologi og sosialantropologi. Litterasitet forstås da som en sosial og kulturell praksis, som kan studeres gjennom kontekster der tekster inngår. Jeg legger til grunn en slik forståelse av litterasitet i denne oppgaven. Måten en bruker tekster og språk på i digitale kontekster kan ha flere særtrekk. Det handler om hva innlærere gjør med tekster og språk i ulike sammenhenger, fordi språk, kommunikasjon og tekst alltid virker sammen i større kontekster, som jeg har vektlagt. Berger & Luckmann (1967) lærte oss at måten en ser verden på alltid vil være mediert av språklige og kulturelle praksiser. Kunnskap og ferdigheter kommer først til uttrykk gjennom sosial samhandling.

I utvidet forstand forutsetter tekstkompetanse egentlig både kognitive og psykologisk prosesser, og sosiale og kulturelle kompetanser. Så kognitive, sosiale og kulturelle aspekter ved litterasitet er like viktige. Litterasitet formes og utvikles av de ulike kontekstene der skriving og lesing skjer. Litterasitet er aldri statisk, og tekster brukes ulikt av ulike mennesker i ulike kontekster. Ulik sosiokulturell bakgrunn kan påvirke litterasitet og forventning til tekster. Omerbasic (2015), som undersøkte hvordan ni unge flyktninger i USA med bakgrunn fra Myanmar uttrykte seg i fritiden, slår fast at deres litterasitetspraksis også er translokal, det vil si at de ikke er knyttet til et bestemt (geografisk) sted, men at de – ved hjelp av Facebook og YouTube – beveger seg mellom ulike land, språk og kultur. På mange måter har en gått fra å «fortelle» til å «vise» verden (Kress 2003, s. 140). Det er behov for en utvidet forståelse av litterasitet, som forsterkes av mediekonvergens og multimodalitet. Barn og unge, som de burmesiske flyktningene, lever i en konvergerende mediekultur hvor de bruker mange medier sammen. En

lærer om mediene mens en lærer via mediene, og en overfører kunnskap mellom medier og mellom sjangrer. Vår mediekonvergerende teknologibruk representerer nettopp sosiale og kulturelle litterasitetspraksiser. I denne oppgaven analyserer jeg begrepet om digital litterasitet i læreplan. I neste avsnitt skal vi se på noen dimensjoner ved læreplanforskning.

3.3 DIMENSJONER VED LÆREPLANFORSKNING

Læreplanforskning må kunne sies å være et komplekst vitenskapelig forskningsområde, med mange ulike tilnærminger. Den nyere læreplanforskningen, som Inglar (2011, s. 59f) betegner som praktisk-induktiv, oppstod på slutten av 1960-tallet som en reaksjon mot forskningen som hadde et teoretisk-deduktivt perspektiv. I teoretisk-deduktiv forskning er en opptatt av å beskrive læreplanens innhold ut i fra visse forhåndsutviklede kategorier eller pedagogiske teorier. I praktisk-induktiv forskning er en deskriptivt opptatt av hva læreplanene substansielt legger vekt på og hvilke implikasjoner de gir. I praksis vil en kunne ha begge tilnærmingene i samme studie.

I denne oppgaven har jeg en deduktiv tilnærming når jeg analyserer tekstlig innhold i den formelle læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og hva denne uttrykker og vektlegger om digital litterasitet, med utgangspunkt i noen på forhånd oppsatte kategorier og teoretiske begreper og inndelinger som analyseredskaper. En slik analyse kan allikevel ikke bli helt nøytral eller ikke-normativ. Analysen og drøftingen er også en subjektiv beskrivelse ut fra mine tolkninger av empirien. Jeg vil i neste kapittel komme inn på teoretiske perspektiver på andrespråklæring, litterasitet og læreplanteori.

4 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Jeg vil i dette kapittelet presentere noen teoretiske perspektiver, teoretiske inndelinger og teoretiske begreper som vil anvendes til analysen av empiri i oppgaven. Teorier jeg presenter skal ha et visst generalitetsnivå, si noe om sammenhenger mellom fenomener og ha en faglig begrunnelse, for å følge Johannessen et al (2010, s. 45-46). De teoretiske begrepene er kategorier som skal brukes som redskaper i analysen. Jeg vil si noe om teori om andrespråklæring, tekst, lytting, lesing, digital litterastiet - og læreplanteori. Først vil jeg si noe om noe så grunnleggende som teori om språk.

4.1 SPRÅK I BRUK

Språk kan være noe kognitivt (noe i hodene våre som forteller oss hvordan vi skal snakke «grammatikalsk»), materielt (tale, skrift eller annet objekt) og sosialt (konvensjoner om hvordan vi skal kommunisere). Vi kan skille mellom muntlig og skriftlig språk. Alle språk – også dem uten skriftspråk – er komplekse.

Språkbruk og språklæring omfatter handlinger som mennesker utfører i egenskap av individer og sosiale aktører. Vi utvikler en rekke former for kompetanse – både generell og spesiell kommunikativ språkkompetanse. Vi benytter oss av de formene for kompetanse som vi har til rådighet, i ulike kontekster, under ulike forhold og med ulike begrensninger for å utføre språkhandlinger, som innebærer språklige prosesser, der målet er å produsere og motta tekster, som Rammeverket (s. 10) beskriver det.²⁵ Det er to komponenter som sammen utgjør den kommunikative språkkompetansen, en lingvistisk og en pragmatisk del. Rammeverket (s. 15-16) operer med sosiolingvistisk som en egen komponent, men i denne oppgaven er sosiolingvistisk kompetanse forstått som en del av pragmatisk kompetanse. Pragmatisk kompetanse gjelder den praktiske bruken av språkssystemet gjennom språkfunksjoner og

²⁵ Det felles europeiske rammeverket for språk er en retningslinje, og nivåskala for språk, utarbeidet av Europarådet. Nivåskalaen brukes for å beskrive kunnskaps- og ferdighetsnivå til språkstudenter i Europa.

talehandlinger. Det dreier seg også om mestring av diskurs, kohesjon og koherens, og å kunne skille mellom ulike teksttyper og sjangrer. Den pragmatiske kompetansen blir i enda større grad enn den lingvistiske kompetansen påvirket av samhandling og de kulturelle miljøene der de pragmatiske evnene utvikles. Språkbrukere aktiverer sin kommunikative språkkompetanse når språkhandlinger som innebærer resepsjon, produksjon, samhandling eller videreformidling, utføres.

Språk består av tekst, som bindeledd mellom den indre, den ytre og den sosiale verden (Vagle et al 1993, s. 7). Tekst kommer av det latinske «textere» som betyr å veve, sammenflette. Termen kan forstås som en metafor for et nettverk av ord og forestillinger, formidlet som meningsbærende utsagn via tegn og systemer i tale og skrift, auditivt og visuelt. Den digitale utviklingen gir oss nye tekstformer og former en ny tekstkultur (Maagerø & Tønnessen 2014, s. 14²⁶; Schwebs & Otnes 2006, s. 35), som skiller seg fra den tekstkulturen som er utviklet gjennom lang tid i skolen. Digitale tekster er dynamiske, foranderlige og uavsluttede mot bokas i utgangspunktet permanente, lukkede og avsluttede tekst.²⁷

4.2 TEKNOLOGI OG LÆRING

Imsens didaktiske relasjonsmodell har vært sentral i pedagogisk og didaktisk forståelse i Norge. Men modellen gjør en underlig separasjon mellom innlærernes verden og lærernes verden. Modellen mangler også et forhold til teknologi, til kunnskap i nettverk og til personlige læringsnettverk. Modellen er også bygget på tradisjonelt gitte læringssyn. Den teoretiske retningen konnektivismen dreier seg derimot om at kunnskap ikke bare er noe som finnes i hodene våre, men heller kan forstås som strukturerte nettverk. Hvor mye kunnskap en har er ikke bare basert på hvor mye en vet, men også på hva en har kapasitet til å finne ut, som Krokan (2012, s. 130-131) skriver. Konnektivismen er egentlig ikke en læringsteori. Den kan betraktes som et pedagogisk syn og illustrasjon på læring i dagens samfunn, som ikke ser på læring som en intern, individualistisk aktivitet. Prinsippene i konnektivismen er beskrevet av Siemens (2004), som beskriver at det er nødvendig med en ny forståelse av læring, fordi en faktisk

²⁶ Maagerø & Tønnessen oversetter literacy med tekstkompetanse.

²⁷ Det kan argumenteres for at referanser i en tekst i ei bok gjør teksten uavsluttet, ved å føre ut av teksten og inn i andre tekster.

arbeider med kunnskap på andre måter enn tidligere. Læring handler om å etablere og videreutvikle personlige læringsnettverk, som Krokan (2012, s. 193) påpeker. Det er sentralt å lære hvordan en kan finne ut hva en trenger å vite når en trenger å vite det, og ferdigheter til å analysere og evaluere om informasjon er nyttig eller ikke (Guikema & Williams 2014, s. 226). Til dette kan digital litterasitet være relevant og nødvendig.

I dagens skole og pedagogikk må en derfor ha et aktivt forhold til teknologi, og ha innlæreren i sentrum for didaktikken. Didaktikk er teori om hva som skal læres, hvordan innholdet skal organiseres og læres, og svar på hvorfor som legitimering av hva og hvorfor, jfr. Dale (2009, s. 11-12). Læringen, og ikke undervisningen, er det sentrale. Jeg vil i analysen bruke noen didaktiske kategorier forbundet med didaktisk rasjonalitet. Didaktisk rasjonalitet handler om konsistens, det vil si en sammenhengende relasjon mellom læreplanens mål, innhold og organisering. Didaktisk rasjonalitet handler også om læreplanens affordanser og mulighet for å kunne bli realisert i læring- og undervisningsarbeid.

I denne oppgaven analyserer jeg deduktivt tekstlig innhold i den formelle læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Jeg ser etter hva læreplanen uttrykker og vektlegger om digital litterasitet, ved å finne henvisninger basert på noen på forhånd oppsatte didaktiske kategorier.

Jeg ser tre kvalitativt atskilte didaktiske kategorier som sentrale: Formål, innhold og organisering. Dette kan illustreres som i illustrasjon 2.²⁸

²⁸ Utviklet inspirert av Inglar (2011), Krumsvik (2007), og Aesart et al (2013).

Illustrasjon 2: Tabell med læreplanens overordnede kategorier og elementer

Kategori	Element i læreplanen
Formål (hvorfor)	Mål og globale mål Kontekst og faktorer som må tas i betraktning
Innhold (hva)	Beskrivelse av innhold, domener, delmål og emner Kunnskap, ferdigheter, holdninger og kompetanser som skal tilegnes eller læres
Organisering (hvordan)	Metode for å nå målene Hva som blir vurdert og av hvem etter hvilke kriterier

Jeg vil bruke denne tabellen som et analyseredskap for å se på sammenhengen mellom didaktiske kategorier, elementer i læreplanen og konkrete eksempler på formuleringer, for å kunne besvare forskningsspørsmålet om hva som er den didaktiske tenkningen som ligger til grunn for formuleringene om digital litterasitet i læreplanen.

Det handler om læreplanenes formål for arbeid med digitale ferdigheter (hvorfor), om læreplanens innhold om digitale ferdigheter (hva) og om læreplanens metode for digitale ferdigheter (hvordan). Formål og globale mål har med læreplanens sosiopolitiske side å gjøre. Dette er interessant for å se om læreplanen fungerer i forhold til den samfunnsmessige konteksten. Innhold og domener har med læreplanens substansielle side å gjøre. Et domene betegner en arena eller en sosial sammenheng for språkbruk. I læreplanen er språklæring knyttet til fire domener: Det personlige domenet, det offentlige domenet, opplæringsdomenet og arbeidslivsdometet (Læreplanen, s. 10).²⁹ Metode og rammefaktorer har med læreplanenes

²⁹ Det personlige domenet omfatter personlige forhold og familierelasjoner. Det offentlige domenet refererer blant annet til individets bruk av, og deltakelse i, tilbud og tjenester i samfunnet, kultur og fritidstilbud og forholdet til mediene. Opplæringsdomenet omfatter temaer knyttet til utdanning og opplæring, og arbeidslivsdometet handler om arbeidsliv og yrker. Hvert domene rommer flere temaer. Temaer som blir behandlet på lavere nivå, kan komme tilbake på høyere nivå i en mer omfattende og utvidet form.

teknisk-profesjonelle side å gjøre. Dette er nært knyttet til praksis og realiseringen av læreplanen i selve undervisningen. Jeg vil bruke denne tabellen som analyseredskap i innledningen av analysen av læreplanen, for å avdekke den didaktiske tenkningen som ligger til grunn for formuleringene om digital litterasitet i læreplanen.

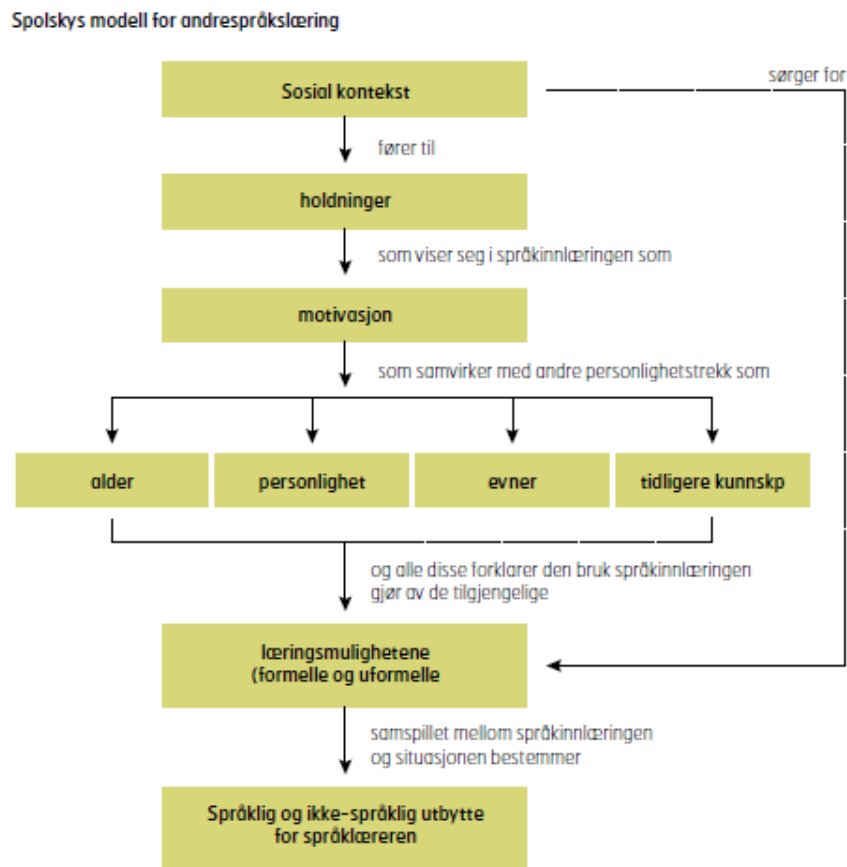
4.3 TEORIER OM ANDRESPRÅKSLÆRING

Det er mange teorier om hva som påvirker andrespråklæring. Andrespråklæring er en kompleks og sammensatt aktivitet. Jeg har allerede gjort rede for at andrespråklæring er både en kognitiv, språklig og sosial prosess. Forskjellige teorier fokuserer på ulike måter på noen av disse.

En psykologisk tilnærming vil fokusere på det kognitive i læringsprosessen og er opptatt av innputt og interaksjon, som Doetjes (2017, s. 15) skriver. Et viktig trekk ved innputt kan være saliens, at hjernen legger merke til bestemte deler av språk. En bruker forskjellige deler av hjernen når en leser på papir og skjerm, og flere teorier viser til at hjernen utvikler seg annerledes hos mennesker som leser mer på skjerm.

Denne modellen til Spolsky viser at det er mange forhold som påvirker andrespråklæring:

Illustrasjon 3: Modell for sammenheng mellom faktorer som påvirker andrespråklæring



(Hentet fra
Berggreen og
Tenfjord 1999)

Det er en ambisiøs modell, som summerer resultatene i flere empiriske språklæringsstudier, slik Spolsky et al (1990, s. 28f) fortolker dem. Modellen viser den helhetlige sammenhengen mellom kontekstuelle faktorer, individuelle forskjeller hos innlærer, innlæringsmuligheter og læringsutbytte. Boksene viser faktorer, eller variabler, som en antar er mest viktige for læring. Pilene som forbinder de forskjellige boksene viser retningen for innflytelse. Jeg vil særlig peke på at den sosiale konteksten er det som sørger for læringsmuligheter, og at språklig og ikke-språklig utbytte for innlærer bestemmes av samspillet mellom språkinnlæringen og situasjonen.

Jeg har pekt på at litterasitet tilegnes gjennom deltakelse i sosiale praksiser. I innledningen viste jeg til en modell for interaksjonsforholdet mellom språk, kultur og teknologi (se illustrasjon 1), som også inneholder distinksjonen mellom tilegnelse og læring. Disse begrepene blir brukt på

mange ulike måter, og ofte om hverandre.³⁰ Penne & Hertzberg (2015, s. 56) betegner tilegnelse som «noe som skjer, knyttet til inkludering i verdier, følelser og preferanser», mens læring er en aktiv prosess som avhenger av et metaspråk. Å lære et språk er vanskeligere enn å tilegne seg noen språklige ferdigheter.³¹ Jeg vil derfor konkludere med at litterasitet handler om læring, mer enn bare tilegnelse av noen ferdigheter.

4.4 UTVIDET OG MULTIMODALT TEKSTBEGREP

Når det produseres språk, blir resultatet en tekst. I det teksten ytres eller skrives, blir den et produkt. Deretter fungerer teksten som materiale i en annen prosess, som er språklig resepsjon. All språklig kommunikasjon omfatter bruk av tekst, og alle tekster blir uttrykt gjennom et bestemt medium. (I teorien kan tekster uttrykkes gjennom et hvilket som helst medium.) Rammeverket (s. 113) definerer tekst som et hvilket som helt språklig uttrykk som noen produserer eller utveksler, muntlig eller skriftlig. Hva slags teksthendelser innlærere tar del i, vil alltid påvirke hva slags litterasitetskompetanse som utvikles. En teksthendelse forstås som en sosial hendelse der teksten spiller en viktig rolle i den aktiviteten som foregår (Barton & Hamilton 1998).³² Jeg har pekt på at litterasitet må forstås som sosial praksis. Sosiale praksiser kommer til uttrykk i konkrete teksthendelser som er mediert gjennom tekster. Teksthendelse kan derfor defineres som det konkrete møtet mellom mennesker, tekst og teknologi i en sosial kontekst. Hvis en har møtt en bestemt nettside flere ganger, er det sannsynlig at en husker og kjenner igjen mulige handlingsmåter, og en derfor har den samme tekstlige oppførselen fra gang til gang. I skolen har teksthendelser læring som et eksplisitt mål. En leser eller skriver en bestemt tekst for å lære noe. Utenfor skolen har teksthendelser ikke noe uttalt mål om læring, men kan være for å holde kontakt med andre gjennom sosiale medier. Teksthendelser

³⁰ Rammeverket (s. 166) konkluderer med at det ikke finnes en standardterminologi for begrepene, siden det ikke eksisterer noe godt overordnet begrep for «læring» og «tilegnelse».

³¹ Allikevel bruker læreplanen disse begrepene om hverandre, som vi skal se i presentasjonen av empiri senere.

³² Begrepet teksthendelse ble først definert av Heath som: “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretive processes” (1982, s. 93). Barton og Hamilton tar utgangspunkt i Heaths begrep, og teksthendelse defineres av dem som: «(...) activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity, and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them» (1998, s. 7).

understreker dermed at litterasitet er sosialt og situert, og alltid skjer i en bestemt kontekst, som Blikstad-Balas (2016, s. 45) påpeker. Det en gjør med litterasitet utgjør tekstpraksiser. Men ikke alle måter å bruke tekster på er like forutsigbare og ikke alle tekstpraksiser er like tilgjengelige.

For å forstå tekster i en digital kultur må en mestre nye sammenhenger mellom modaliteter³³ og medier. Erstad (2013) peker på at et utvidet og multimodalt tekstbegrep må settes inn i kontekster knyttet til forståelse for mangfold også når det gjelder litterasitet. Det dreier seg om et mangfold knyttet til at litterasitet er et begrep i endring. Begrepet multilitterasiteter (jfr. Cope & Kalantzis 2000) viser til en rekke ulike litterasiteter til støtte for innlærernes kommunikasjon og kunnskapsdeling. Bolter & Grusin skriver at nye medieuttrykk er en remediering av noen eldre mediers uttrykk. De definerer da remediering som «representasjon av et medium i et annet» (1999, s. 45). Senere har Bolter & Gromala definert remediering som «det å lage medieformer ut av gamle medieformer» (2005, s. 83). På den ene siden viser remediering til hvordan medier er representert i digitale medier. Samtidig kan remediering forstås bredere, og mer tekstnært, når det betegner hvordan digital litteratur låner fra eller avhenger av andre medier. Remediering kan betegne både overføring av en form eller et medium, til digitale medier og overføring av et innhold til et digitalt medium. I så måte kan remediering knyttes til begrepet «intertekstualitet», det vil si ideen om at alle typer tekster står i forbindelse med hverandre, som Rustad (2012, s. 35) skriver.

Ulike kommunikative og semiotiske modaliteter virker sammen i digitale tekster, og ulike medier formidler tekstformer som er betinget av hvert mediums affordanser (Schwebs & Ornes 2006, s. 5). Med multimodale, interaktive og hypertextuelle representasjoner har tekstbegrepet måtte utvides enda mer, skriver Otnes (2009, s. 128). Bjarnø et al (2008, s. 152) sier det slik at alt som kan kommunisere forståelse og tolkning av verden rundt en kan forstås som tekst. Tekster forutsetter alltid at en er sosialisert inn i tekstpraksiser, som muliggjør utbytte av den aktuelle teksten. Mange av tekstene en forholder seg til er digitale, og digitale tekster kan ha egne tekstpraksiser og typer av litterasitet. Digitale tekster er forskjellige fra tradisjonelle, unimodale papirbaserte tekster³⁴, ved å være multimodale (ha flere modaliteter) (Walsh 2006).

³³ Modalitet betyr «måte», og en modalitet er en uttrykksform.

³⁴ Det finnes multimodale papirtekster, som f.eks. tegneserier.

Mens de enkelte modalitetene i en tekst i utgangspunktet har et bestemt forløp, kan dette forløpet oppløses både av multimodalitet og av hypertekstualitet. Graden av interaktivitet er gjerne avhengig av graden av både hypertekstualitet og multimodalitet, det vil si i hvilken grad leseren kan navigere og gjøre egne veivalg i lesingen.

I en sammensatt tekst finnes flere modaliteter, og det er helheten av flere uttrykksformer som gir mening. Affordansene til en modalitet forteller om hvilke muligheter og begrensninger som ligger i modaliteten. Kulturell og tradisjonell bruk av modaliteten kan også påvirke affordansene til modaliteten. Affordanser er dermed et begrep som kan brukes for å betegne de forskjellige rammebetingelsene for en tekst, en sjanger eller et kontekstuellt betinget objekt, og det kan omfatte både muligheter og begrensninger. Affordanser er med andre ord potensielt medierende muligheter som digitale ressurser kan ha i (pedagogisk) praksis.

Jeg vil her presentere en tabell for dimensjoner ved digital litterasitet og digitale ressursers affordanser, som viser hvordan affordansene til digitale ressurser ikke bare fasiliterer meningsdanning, men også har en handlende, en relasjonell og en eksistensiell dimensjon.³⁵

De potensielt medierende mulighetene, som digitale ressurser kan ha i (pedagogisk) praksis, kan gjøre en i stand til å danne mening, til å foreta handlinger i den fysiske verden, til å etablere og opprettholde relasjoner og til å skape og vedlikeholde en sosial identitet. Dette kan illustreres som følger:

³⁵ Den er inspirert av bl.a. Jones & Hafner (2012).

Illustrasjon 4: Tabell med utgangspunkt for digital litterasitet i læreplanen

Dimensjoner ved digital litterasitet og digitale ressursers affordanser		
Dimensjon	Fokus	Praksiseksempel
Handlende	Handlinger i den fysiske verden	Dele bilder med venner Søke på nett etter en plass å spise
Meningsdannende	Former for representasjon	Lese en nettside Legge noe ut på en sosial nettverksside
Relasjonell	Mønstre for interaksjon	Skrive for publikum på nett Kommentere bloggpost Samarbeide om å skrive en nettartikkel i en wiki
Eksistensiell	Sosial identitet	Presentere seg selv i digitale sosiale nettverk Innta roller på nett

Denne tabellen for dimensjoner ved digital litterasitet og digitale ressursers affordanser kan tjene som et analyseredskap for å bidra til å forstå digital litterasitet i læreplanen. I presentasjonen av empiri vil jeg se på eksempler fra læreplanen og bruke denne tabellen som analyseredskap for å besvare forskningsspørsmålet om hvilke utgangspunkt for pedagogiske spørsmål de ulike dimensjonene og fokusene for digital litterasitet i læreplanen reiser.

De potensielt medierende mulighetene som digitale ressurser kan ha i (pedagogisk) praksis rommer flere dimensjoner. De kan gjøre en i stand til å foreta handlinger i den fysiske verden, som f.eks. å dele bilder med venner på måter en ikke kunne gjøre uten de digitale ressursene. En kan f.eks. søke på nettet etter en plass å spise, eller finne veien dit på Google Maps. Det kan gjøre en i stand til andre former for representasjon, f.eks. ved å legge ut noe på en sosial nettverksside eller en nettside, for meningsdanning. Digitale ressurser har affordanser som gjør det mulig å etablere og opprettholde relasjoner på flere måter, ved å skrive for andre,

kommentere og samarbeide digitalt i nye mønstre for interaksjon. Digitale ressurser har vist seg å ha omfattende affordanser når det gjelder den eksistensielle dimensjonen, ved flere måter å presentere seg selv i digitale sosiale nettverk og innta roller på nett, og slik bidra i å skape og vedlikeholde en sosial identitet.

Konteksten i denne oppgaven er den stadig mer digitaliserte hverdagen og skolen. Kanskje har aldri litterasitet vært en større del av hverdagslivet. Hverdagen er tekstliggjort i stor grad, av mobiltelefonens omfattende bruksområder, og en må forholde seg til et samspill av modaliteter og semiotiske ressurser. Evnen til å kunne uttrykke seg og produsere, til å snakke og skrive, er viktig. Men det er også evnen til å motta og analysere, til å lytte, lese og forstå. Dette siste er et innledende fokus i denne oppgaven sett fra teoretisk ståsted, fordi lyd og skrift er en grunnleggende modalitet i digitale medier. Jeg har en hypotese – en antatt og foreløpig antakelse - om at lytting og digitale ressurser henger tett sammen på lavere språklig nivå i læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. I neste punkt vil jeg si litt om å lytte og lese.

4.5 Å LYTTE OG LESE DIGITALT

Lytteforståelse og leseforståelse har mange fellestrekk. Når det gjelder språkinnlæring, pleier en å si at «lytte» og «lese» er reseptive ferdigheter, mens «snakke» og «skrive» er produktive ferdigheter. I begrepet resektiv ferdighet ligger imidlertid oppfatningen at innlæreren på en måte bare «tar imot» språket, uten å være spesielt aktiv selv, mens en produktiv ferdighet forutsetter en aktiv innlærer. Naturligvis er det en forskjell på ord en bare forstår (reseptivt ordforråd) og ord en kan bruke selv (produktivt ordforråd), på samme måte som det er forskjell på å bare kunne grammatikalske konstruksjoner i en tekst og det å kunne bruke dem. Men forståelsen er ikke på noen måter passiv. Den forutsetter en rekke kognitive og interaktive prosesser. Tornberg (2000, s. 77f) peker på at å forstå lytteøvinger og skriftlige tekster lenge ble beskrevet som en avkodingsprosess. Men det er klart at det krever mer enn det. Det er ofte lytteprøven deltakere gir uttrykk for at er vanskeligst på norskprøven. Når en lytter segmenteres lydstrømmen først til lyd, som bindes sammen til ord, som igjen settes sammen til deler av

setninger, for endelig å danne hele setninger. Når en leser synes prosesser å gå via de enkelte bokstavene, over fonemene (de minste betydningsbærende enhetene i språkets lydssystem), til ordene, som danner setninger, som til slutt og som siste trinn gir mening til det leste. Men både for lytting og lesing så er det nok ikke så enkelt som dette.³⁶

Forståelse avgjøres ikke bare av hvordan vi koder lyd- eller bokstavkombinasjoner. Selv om avkodingen kan gå greit, kan det være vanskelig for innlærerne å få tak i hva en tekst handler om. Forståelse ligger ikke bare i avkodingen av bokstaver, lyd og setninger, men kanskje først og fremst i det en allerede vet om emnet i teksten. For å kunne lytte må innlæreren kunne oppfatte ytringen (fonetiske lytteferdigheter), gjenkjenne det språklige budskapet (språklige ferdigheter), forstå budskapet (semantiske ferdigheter) og tolke budskapet (kognitive ferdigheter). For å kunne lese må innlæreren kunne oppfatte den skriftlige teksten (visuelle ferdigheter), gjenkjenne skriften (rettskrivningsferdigheter), gjenkjenne budskapet (språklige ferdigheter), forstå budskapet (semantiske ferdigheter) og tolke budskapet (kognitive ferdigheter) (jfr. Rammeverket s. 109). Forståelse av hørt og lest tekst er først og fremst en tolkningsprosess ut fra tekstsammenheng og bakgrunnskunnskap. En blir aktive medskapere av det en hører og leser.

Når en leser eller hører en tekst, på morsmålet eller på et annet språk en behersker, foregår informasjonsbearbeidingen ut fra mentale skjemaer uten at en er klar over det. Hvis det dreier seg om et språk en bare delvis forstår, blir det mer komplisert. En vil møte mange ukjente ord og uttrykk. Teksten må nemlig forstås på to plan, det språklige og det kognitive. Det er i denne situasjonen mange av innlærerne kobler bort det kognitive planet. De kan anta at forståelse av en tekst på et andrespråk betyr avkoding av ett og ett ord om gangen. Da blir tekstforståelse det samme som oversettelse. Hvis en som lærer i tillegg presenterer teksten på en tradisjonell måte, og begynner med å lese ordlista for å se på alle ukjente ord, kan det skape utfordringer for innlærerne. Innlærere kan bli forledet til å tro at det er de ukjente ordene som er det viktigste i teksten, mens ordene de kjenner fra før, og ord en kan gjette seg til ut fra konteksten, eller andre språk og forkunnskaper om emnet, forblir ubrukte ressurser. Da vil innlærerne ha få muligheter til å bruke forkunnskapene sine. For lærere er det derfor viktig å vise innlærerne hvilke prosesser forståelsen bygger på, og lære dem å bruke forkunnskapene sine strategisk. Forskning

³⁶ Slik som det er beskrevet her er utpreget down-top.

om innlærerens strategier for å lytte og lese, har vist at svake innlærere holder fast på å avkode ett ord av gangen og ikke benytter seg av forkunnskapene sine (Thornberg 2009, s. 80). Arbeid med tekster omfatter flere ferdigheter enn selve lesingen. Med mange av tekstene er hensikten at en skal gjøre noe med dem. En tekst har en kommunikativ hensikt. I lesingen finner det sted et møte mellom teksten og leseren. Derfor må leseren konsentrere seg om mer enn selve avkodingen av ord og uttrykk.

I klasserommet er muntlig tale den modaliteten som benyttes oftest og mest. Lyd er viktig i pedagogisk sammenheng. Men gjennom mange digitale kanaler kan lytting, i form av lytteøvelser, by på utfordringer. Det kan være vanskeligere med en klar kontekst, en kan ikke avbryte og spørre når en ikke forstår og en kan ikke få hjelp av kroppsspråk for å forstå, med mindre en også ser den som snakker. En mister altså noen av affordansene og mulighetene ved lytting digitalt.

Når det gjelder lesing digitalt kjennetegnes den av å være mindre lineær enn tradisjonell lesing av tekster, og det kan kreve mer enn lesing av papirbaserte tekster.³⁷ Med lineær menes lesing fra den øverste linjen og via alle linjene ned til slutten av teksten (Kulbrandstad 2000).³⁸ Tradisjonelle, papirbaserte tekster har en statisk og lineær struktur, der innhold, oppbygning og rekkefølge av elementene teksten består av, er konstante og utenfor leserens kontroll. Det er allikevel mulig å hoppe over linjer og avsnitt, og gå tilbake i teksten. Digitale tekster er oftere enda mer dynamiske i den forstand at leseren selv påvirker hvilke tekstelementer som blir valgt og hvilken rekkefølge de blir lest i, som Krumsvik (2016, s. 240) påpeker. Bråten (2007, s. 205) hevder at tradisjonelle leseferdigheter ikke er tilstrekkelige for å arbeide med digitale tekster. På papiret står bokstavene i ro, og en trenger ikke å klikke for å komme videre i teksten – apropos tittelen for denne oppgaven. Teksten blir ikke borte og forandrer seg slik den gjør på en skjerm. Når kandidatene setter seg ned foran en skjerm forventes det at de er aktive og kan gjøre noe med teksten – i hvert fall å klikke på teksten for å kunne lese og forstå. Men den stadige klikkingen kan ta bort oppmerksomhet som kunne vært brukt på lesingen, noe også

³⁷ Skillet mellom papirtekster og digitale tekster brukes for å beskrive forskjeller i mediene en tekst eksisterer i, og de konsekvensene dette har for hvordan teksten framstår. Det er imidlertid ikke alltid noen tekstlig, i betydningen språklig strukturell, forskjell mellom papirtekster og digitale tekster, som Kulbrandstad (2000) påpeker.

³⁸ Nå skal det sies at mange av de digitale tekstene som brukes i opplæringen egentlig baserer seg på en lineær struktur, ved å være f.eks. skolebøker i pdf-format.

Mangen (2008) fremhever. Bråten (2007) hevder at det er mye som tyder på at summen av leserens forkunnskaper spiller en enda viktigere rolle når tekster leses digitalt, som når tekster blir lest på papir.

Lesing handler altså ikke bare om å gjenkjenne bokstaver, sette sammen til ord og setninger, men også om å kunne ta mening fra tekster. Bråten (2007, s. 45) beskriver at på den ene siden er utfordringen å «få tak i» den meningen som teksten formidler, mens det på den andre siden handler om å konstruere mening ved å «trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening». Leseren av digitale tekster må bidra aktivt til å konstruere tekstens mening, blant annet gjennom å foreta flere inferenser. Det skjer ved at leseren må gå ut over den informasjonen som er eksplisitt gitt, og bruke bakgrunnskunnskaper i tolkningsprosessen, som Kulbrandstad (2000) skriver.

I digitale tekster kombineres ofte skrifttegn med andre semiotiske ressurser og modaliteter for å skape mening, som Blikstad-Balas (2016, s. 49) peker på. Dynamiske strukturer i digitale tekster hever kravene til forkunnskaper og metakognitive ferdigheter og strategier, ifølge Coiro & Dobler (2007). Når en leser en digital tekst, er det ofte viktig å kunne bruke leseteknikker der hastigheten er høy, for eksempel å kunne skimlese en tekst for å få et inntrykk av hva teksten handler om, eller å lese raskt for å se om teksten kan gi en spesiell informasjon (Kulbrandstad 2000, s. 100). For å navigere i det digitale samfunn kreves det god lesing. En utvikler seg gjennom lesepraksiser gjennom hele livet. Det finnes ikke bare en måte å lære å lese på.

I analysen av læreplanen vil jeg se på graden av integrasjon av digital litterasitet i delmålene for å lytte og lese, men også i delmålene for å skrive og snakke. Jeg vil da kunne se hvor digitale ferdigheter kobles sammen med de andre ferdighetene, hvilke ferdigheter som knyttes mest til digital litterasitet og på hvilke språklige nivåer. Jeg vil se på følgende i læreplanens delmål: Hva slags verb brukes for å beskrive språkhandlingen i formuleringen av delmålet

handlingsdimensjon, hva slags språkhandling er det snakk om, hva er innholdet i delmålet, til hvilket medium knyttes det, hva slags digital ferdighet er det snakk om og hva slags virkning kan dette ha. Dette kan illustreres som følger:

Illustrasjon 5: Tabell for integrasjon av digital litterasitet i delmålene

Modalt hjelpeverb	Språkhandling	Innhold	Medium	Ferdighet
-------------------	---------------	---------	--------	-----------

Jeg vil kategorisere og analysere hva de mange ulike verbene står for og gir uttrykk for, hva verbene sier om hva innlærerne skal kunne gjøre eller få til med hensyn til det digitale. Når jeg ser på delmål anvender jeg begreper fra Tyler (2001 s. 103) om rekkefølge og kontinuitet, som begge er måter å organisere mål på i horisontal eller vertikal akse. Kontinuitet dreier seg f.eks. om den vertikale gjentakelsen av elementer i læreplanen fra et språklig nivå til høyere språklige nivåer, dog i ulik vanskelighetsgrad. Rekkefølge foregår også innenfor den vertikale dimensjonen, men går utover kontinuitet, jfr. Tyler (2001, s. 104). Ved rekkefølge kommer et viktig element i læreplanen igjen og igjen, men bare på samme nivå, slik at det ikke finner sted noen gradvis utvikling av forståelse og ferdigheter.

4.6 ULIKE TYPER KOMPETANSE I LITTERASITET

Jeg har nå sagt noe om teorier om andrespråklæring, tekst, lytting og lesing. Her vil jeg si noe om teorier om digital litterasitet. Litterasitet er et sosialt og kulturelt fenomen, som forandres over tid avhengig av endringer i tilgjengelige kulturelle ressurser. Skriftspråk og andre symbolske ressurser er involvert i de sosiale praksisene som utgjør litterasitet.

I et litterasitetsperspektiv er lesing hele tiden i utvikling. Kern (2000) fremholder et sosiokognitivt perspektiv på lesing, med fokus på både det individuelle og sosiale. Synet på litterasitet, som sosiale praksiser heller enn kognitive og tekniske ferdigheter knyttet til individet, ble først presentert for snart førti år siden av en gruppe forskere som kalte tilnærmingen «nylitterasitetsstudier»³⁹ Litterasitet består i å se hvordan ferdigheter som det å lese og skrive kan benyttes for bestemte formål og i bestemte brukskontekster. Men i dag er det ikke tilstrekkelig å kunne lese og skrive for å kunne kalle seg litterat, vi må også ha digital

³⁹ Barton (2007), Gee (2008), Scollon & Scollon (1981) og Street (1984) er eksempler på noen av disse forskerne.

litterasitet. Litterasitet er viktig for å delta aktivt i samfunnet, og er et viktig premiss for språklæring og integrering.

Litterasitet handler om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne andres tekster, og få tilgang til ulike tekstkulturer. Det er mange ulike måter å skape mening på. Williams & Snipper (1990, gjengitt hos Franker 2004, s. 680) snakker om funksjonell litterasitet, som ferdighetene som kreves for å fungere praktisk i de kontekster en er, og kulturell litterasitet som kulturell og underforstått kunnskap som kreves for å aktivt delta i ulike sosiale og språklige kontekster, og til sist kritisk litterasitet, som praksiser som orienteres mot en kritisk utforskning av språk og tekster for å finne underforstått kunnskap og sosialt og kulturelt konstruert betydning. Litterasitet er i dag noe annet enn det var tidligere på grunn av viktige samfunnsendringer, teknologiske nyvinninger og globalisering. Når tekstlandskapet forandrer seg, når en kommuniserer via tekst på nye måter og endrer måtene en forholder seg til tekster på, må en vurdere på nytt hva litterasitet innebærer. Flere aspekter ved litterasitet endres radikalt med digital teknologi, fordi ingen tidligere «skrifteknologier» har blitt tatt i bruk av så mange på så mange ulike måter – og ingen tidligere teknologier har gitt så mange mennesker tilgang til så mye informasjon. Derfor peker Blikstad-Balas (2016, s. 33) på at digitalisering og nye former for litterasitet har implikasjoner langt utover de tekniske aspektene. Det digitale kan endre tankesettet vi møter tekster med. Det handler om hvordan vi skaffer oss litterasitet og blir fortrolige med den tekstliggjorte verdenen.

Ut i fra et sosiokulturelt syn er litterasitet inkludert i de fleste hverdagsaktiviteter. En må se aktivitetene i lys av alle sammenhengene for å forstå hva litterasitet er. Barton peker på at en trenger et sosialt litterasitetsyn som situerer litterasitetspraksiser (Barton 2007, s. 34). Barton foreslår fire dimensjoner en kan se litterasitet ut i fra en sosial vinkel på. Litterasitetspraksiser etableres på bakgrunn av erfaringer skapt gjennom hendelser og sosial aktivitet. For det andre utvikler ens litterasitet seg gjennom livet og gjennom tiden og på forskjellige steder. For det tredje må litterasitet nødvendigvis ses i en større sammenheng. For det fjerde sier Barton at vi må se på litterasitet som kommunikasjon basert på symboler.

Sett fra et psykologisk perspektiv er litterasitetshendelser en del av ens tankesett. Litterasitet brukes til å tenke og klargjøre forståelse av verden. Bevisstheten, holdningene, verdiene og

valgene rundt litterasitet former ens handlinger. Litterasitet er i kontinuerlig historisk forandring. Hendelsene i livet former ens litterasitet. Det kan nok være uvant å tenke så bredt om litterasitet som Barton gjør.

Gee & Hayes (2011, s. 2-20) skriver om at alle er produsenter og konsumenter av muntlig språk, som «snakkere» og lyttere. Det er noe egalitært over muntlig språk («our original gift»). Mennesker med makt la så restriksjoner på andre mennesker mot å snakke, og produserte slik offisiell og maktgivende tale. Noen ble umyndiggjort – truet til taushet som konsumenter, lyttere men ikke produsenter som kunne tale. Gee & Hayes påstår dermed at makt handler om hvem som har autoritet til å tale og til å tale sannhet og hvem som ikke har det. Det handler om hvem som må lytte til hvem. Skriften, som kom mye senere i historien som en kulturell oppfinnelse i noen få kulturer, men som så ble spredt til mange, gjorde at autoriteten ble utfordret igjen og gav nytt liv til egaliteten. I det moderne, da lesning ble nesten universelt, spredte skriving seg saktere og ble aldri helt universelt. Det er langt fra så mange som kan skrive som kan lese. Mange kunne bare konsumere (lese), men ikke produsere (skrive). Så hevder Gee & Hayes at digitale medier gir nye affordanser for egalitet, ved at alle igjen kan være både produsenter og konsumenter, og lett omgås offisielle institusjoner og autoriteter og produsere egne tekster og distribuere for alle til å se. I det digitale samfunnet endres måtene å lese og skrive på. Digitale ressurser forsterker og utvider språkernes makt, hevder forfatterne, og særlig muntlige språks mulighet til å sprengne rammene for tid og sted. Digitale ressurser gjør jo at en kan snakke med hvem som helst, hvor som helst og når som helst.

Mennesker blir igjen myndiggjort av de digitale ressursene. På en måte bringer digitale ressurser språk tilbake til den interaktive samtalen her og nå, til konkrete bilder, erfaringer og simuleringer til å forstå det abstrakte og komplekse igjennom (spill), på en kroppslig, situert og ansikt-til-ansikt måte. Med skriften ble språket skilt fra kroppen, mens digitale ressurser bringer kroppen tilbake til språket på nye og virtuelle måter, fremholder Gee & Hayes.⁴⁰

⁴⁰ Jeg mener allikevel at Gee & Hayes anvender et for snevert syn på litterasitet, når de definerer litterasitet som et redskap («tool»), en teknologi («a technology») eller leveringssystem for muntlig språk («literacy is not «language» in the sense that oral language is, it is a delivery system for oral language»). Gee & Hayes betegner også digitale medier som leveringssystem for språk. Jeg tenker at det er mye mer enn bare det. Jeg bruker derfor begrepet ressurser de gangene Gee & Hayes egentlig bruker begrepet medier.

Jeg vil her si litt om ulike typer kompetanse, som vil bli brukt i analysen av målformuleringer i læreplanen senere, inspirert av Wrigstad (2004, s. 729f).

En kan skille mellom organisatorisk kompetanse (kunnskaper om språkets struktur og organisering), og pragmatisk kompetanse (kunnskaper om hvordan språket anvendes og tilpasses til ulike situasjoner). Med den organisatoriske kompetansen produserer og tolkes meninger og disse kombineres til tekster. Organisatorisk kompetanse kan deles i formell og tekstuell kompetanse. Den formelle kompetansen omfatter de minste språklige byggesteinene – språklyder, ordforråd og forsøk på å kombinere ord og uttrykk til setninger på en begripelig og korrekt måte. I dette avspeiles leksikalsk og grammatisk (altså morfologisk og syntaktisk) kunnskap samt beherskelse av system, regler og konvensjoner for uttale og prosodi samt staving og tegnsetting (fonologisk og grafematisk kunnskap). Reseptivt handler den formelle kompetansen om hvordan en forstår og oppfatter andres produksjon på dette nivået. Den tekstuelle kompetansen har å gjøre med større enheter, nemlig hvordan de enkelte delene kombineres til tekster (i tale eller skrift). En signaliserer og forstår f.eks. eksplisitt uttrykte sammenhenger mellom ulike enheter og meninger i teksten (kohesjon), og kjenner til de konvensjoner som styrer hvordan en bygger opp tekster av ulike slag i skrift og i tale (retorisk organisering). En bruker den pragmatiske kompetansen til å tolke betydningen og hensikten med meninger, ytringer og tekster og å selv produsere diskurs som er relevant i ulike situasjoner. Pragmatisk kompetanse kan deles i funksjonell og sosiolingvistisk kompetanse. Det er ved hjelp av den funksjonelle kompetansen at en kan uttrykke kommunikative hensikter og forstå hva andre talere og skrivere egentlig vil med sine ytringer og tekster. Når to eller flere mennesker samhandler, vil hvert initiativ som tas, føre til en respons, og dette fører samhandlingen videre framover, i tråd med formålet med kommunikasjonen, som Rammeverket (s. 151f) eksemplifiserer. Den sosiolingvistiske kompetansen, til slutt, handler om hvordan språket tilpasses ulike situasjoner. En tilpasser språket til ulike mottakere og ulike situasjoner, ved hjelp av sosiolingvistisk kompetanse og ved hjelp av samme kompetanse drar en også slutninger ut i fra det språk en møter. En oversikt over de ulike typer kompetanser kan illustreres slik:

Illustrasjon 6: Tabell for inndeling av ulike typer kompetanser

Typer av kompetanse					
Organisatorisk kompetanse				Pragmatisk kompetanse	
Grammatisk	Leksikal	Fonologisk/grafematisk	Tekstuell	Funksjonell	Sosiolingvistisk
Formell					

Denne tabellen vil bli brukt som analyseredskap til å analysere empiri fra læreplanen, og for å besvare forskningsspørsmålet om hvilke typer kompetanser de ulike delmålene knyttet til digital litterasitet i læreplanen reflekterer.

4.7 LÆREPLANTEORI

Til sist i dette kapitlet om teoretiske perspektiver vil jeg si noe om læreplanteori. I denne oppgaven analyserer jeg i hvilken grad læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere legger opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet. Både den overordnede problemstillingen i oppgaven, og flere av forskningsspørsmålene forutsetter et teoretisk begrep om læreplan.

Gundem (2008, s. 16) definerer læreplan som et skriftlig dokument for styring fra de sentrale skolemyndigheter, som uttrykk for plan og intensjon med opplæring.⁴¹ Den formelle læreplanen legitimerer, beskriver og normerer hva opplæringen skal handle om. Den formelle læreplanen er et samfunnsmandat som forplikter skolen i forhold til bestemte mål og retningslinjer. Planen strukturerer rom for handlinger og aktiviteter i opplæringen gjennom innholdsbeskrivelser og

⁴¹ I engelskspråklige land brukes ordet curriculum om læreplan, og da vanligvis med en videre betydning enn læreplanbegrepet i nordisk og tysk språkbruk, ifølge Gundem (2008, s. 201). Spesielt innen amerikansk læreplantenking er curriculum mer å forstå som det som blir formidlet og lært i form av kunnskap, holdninger og ferdigheter, enn som intensjonene i læreplandokumentet.

prinsipper for organisering og vurdering (Dale 2009, s. 12). I Norge har læreplaner en spesiell juridisk status som forskrift. Læreplanen gir derfor uttrykk for makthavernes forståelse av pedagogiske institusjoners rolle og myndighetenes pedagogiske syn (Dale 2009, s. 27). Læreplaner konstrueres dermed ikke i et vakuum, uavhengig av tid og rom. Formulering og realisering av en læreplan skjer i en bestemt tid, på et bestemt sted og i en bestemt kultur (Dale 2009, s. 65). Læreplaner er ikke nøytrale og objektive uttrykk. De er ofte resultat av politisk initiativ og interesse, som Inglar (2001, s. 59) påpeker. Flere interessegrupper vil delta i formuleringen av planer, eller ønsker å påvirke innholdet i læreplanene med høringsuttalelser. Diskusjoner mellom ulike aktører resulterer i kompromisser basert på interesser og innflytelser. Ofte vil det, som Gudem (2008, s. 65) skriver, være kontraster og verdikonflikter mellom profesjonelle (lærere og forskere) og det politiske og administrative plan i læreplanarbeid. Ut i fra den historiske og sosiopolitiske konteksten for læreplanen, vil jeg i analysen sette opp mulige kontraster og verdikonflikter mellom profesjonelle (lærere og forskere) og politisk og administrativt plan. For å forstå hvordan en læreplan er blitt til og hvordan den kan tolkes, må en se på planens eventuelle utvikling fra tidligere planer. Jeg har beskrevet dette tidligere i oppgaven. Ved at jeg har trukket inn noe om læreplanens historiske og sosiopolitiske perspektiv, og dermed læreplanenes kontekstuelle forhold, så er analysen noe mer enn bare en dokumentanalyse. Helt grunnleggende kan vi ha to hovedperspektiver på læreplan: Et formuleringsplan fra statlig side og et realiseringsplan lokalt, som Engelsen (2013, s. 16) viser. Men perspektivet på læreplaner kan deles opp i flere nivåer.

Goodlad et al (1979, s. 58-65) sine fem områder eller nivåer av læreplan har vært sentralt i læreplanteori. Jeg vil gjerne kalle dem læreplanens «ansikter». Forut for den formelle læreplanen (selve læreplandokumentet) er det en ideologisk læreplan med de overordnede ideene som får betydning for innholdet og utformingen av læreplanen. Det kan være politiske ideer, men også faglig teori og forståelse. Det kan blant annet handle om det digitale samfunn og det å være digital borger. En kan få en indikasjon på ideen bak læreplanen ved å se på de generelle målformuleringene og globale mål i læreplanen. Når lærere så leser læreplandokumentet, tolker de innholdet og denne oppfattede læreplanen blir utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Denne kan jo variere fra lærer til lærer, fordi læreplandokumentet åpner for ulike oppfatninger. Den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer utgjør så den iverksatte

eller operasjonaliserte læreplanen.⁴² Innlærernes erfaringer med og opplevelser av opplæringen utgjør til sist den erfarte læreplanen. Oppfyllelsen av læreplanen skjer i spenningen mellom ideene og prinsippene som ligger til grunn for den formelle læreplanen og realiseringen av læreplanen i undervisnings- og læringsarbeidet. Disse fem ansiktene kan klargjøre hva en utforsker og hvordan en kan kategorisere ulike læreplannivåer. I denne oppgaven har jeg fokus på den formelle læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen. «Den skjulte læreplan» er et begrep som viser til forhold i den praktiske skolehverdag som kan medføre at innlærere tilegner seg noe, uten at det er planlagt eller initiert fra lærerens eller skolens side (Engelsen 2013, s. 33). Det kan også hende at lærere innimellom underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer», med begrunnelse i et tema de mener er viktig, men som er utelatt i den formelle læreplanen. Men sitt mandat får læreren gjennom læreplanen, og står ikke helt fritt i valg av innhold og arbeidsform, selv om det i prinsippet er metodefrihet i norsk skole.

Kjernen i all opplæring er å fremme forståelse. Forståelse er grunnlaget for menneskets læring. Forståelse er grunnlaget for meningsdanning, utvikling av kunnskap og begreper og dermed læring. Begrepet opplæring gir sterkere assosiasjoner til læring enn begrepet undervisning, som Dale (2009, s. 96) påpeker. Opplæring er en planlagt, gjennomtenkt, faglig og etisk begrunnet og tilrettelagt virksomhet med tilsiktet læring, forståelse, erfaring og verditilegnelse som mål. En kan godt si at en har undervist i et tema, uten at en har sikret forståelse og læring. Det kan en ikke gjøre når det gjelder opplæring. Innlærernes forståelse og dermed læring er kjernen til opplæring. En kan ikke snakke om opplæring uten læring, men en kan snakke om undervisning uten tilsiktet læring som resultat. Så opplæring kan planlegges med den intensjonen og håp av læring skal bli resultatet.

⁴² Noen vil kalle dette den egentlige læreplanen.

5 METODISK TILNÆRMING

Jeg vil i dette kapitlet beskrive mitt vitenskapsteoretiske grunnsyn og metodisk tilnærming i denne oppgaven. Dette knyttes til den overordnede problemstillingen, forskningsspørsmålene og de teoretiske perspektivene som jeg har presentert i forrige kapittel.

Siden jeg har valgt et tema for oppgaven som jeg har faglig bakgrunn i, er det naturlig at jeg på forhånd har noe kunnskap og noen antakelser om det jeg studerer. At jeg selv er norsklærer har en forskningsmessig konsekvens. Dette er et felt jeg er engasjert i og opptatt av. Sett fra det positivistiske paradigmet kan egne erfaringer og meninger medføre skjeve oppfatninger i fortolkningene (jfr. Kerlinger 2000, s. 430), men det er også en ressurs at jeg har kjennskap til feltet oppgaven tematiserer. Utvalg av formuleringer fra læreplanen, og analysen av empirien, kan være subjektivt preget. Men jeg søker å ha to perspektiver på samme tid, et perspektiv innenfra som norsklærer og et perspektiv utenfra som forsker.

Mitt syn på utdanning og forhold til tekst og kunnskap vil kunne plasseres innenfor en postmoderne vitenskapsteoretisk retning. Postmodernisme forsøker å vise det sosiale livs paradokser og kompleksitet. Postmodernisme som vitenskapsteoretisk retning og vitenskapsfilosofisk orientering vil forkaste den «ene» fortelling og forklaring, og avviser tanken om at det finnes «sann» kunnskap om verden. Det en «vet» om samfunnet, er på mange måter ens egen konstruksjon. Jeg vil her nevne Derridas «dekonstruksjon» og Foucaults tenkning om språk som eksempler innen postmodernisme. Derridas «dekonstruksjon» forstås som en teori som fokuserer på hvordan språk og tekster er konstruert med det siktemål å avdekke de indre motsetningene som konstruksjonen rommer. Dekonstruksjonisme søker dermed å «demontere» tanke systemet og tekst gjennom å avdekke deres motsetningsfylte språklige spill, som Krogh (2000, s. 411-412) viser. For Derrida er språkets grunnleggende logikk at meningen – det en vil formidle – alltid glimrer med sitt fravær. Det en står tilbake med er et nettverk av tegn som viser til andre tegn, uten at meningen noensinne kommer til syne. Derrida forkaster tanken om fortolkning som et forsøk på å finne frem til den opprinnelige meningen med en tekst. Derrida hevder at meningen for alltid er tapt, som Jordheim et al (2008, s. 245) skriver. Tilbake står bare skriften. Dermed fører dekonstruksjonen til en tvil om forskerens evne til å fange opp oppfatningene folk handler etter. Oppfatningene er ikke stabile, er ikke egenskaper ved individet – men gjenspeiler heller

subjektive språklige tolkninger. Ifølge Foucault er det ikke slik lenger at språket forbindes med representasjon. Språket refererer til seg selv. Det uttrykker begrep, men sier ikke noe om virkeligheten utenfor seg selv. Alt skjer innenfor språkets grenser, og meningen kan være noe en selv produserer. Foucault ønsker å kaste lys over de grunnleggende grensevilkårene som i virkeligheten gjelder for våre begrepsdannelser.⁴³ Mange vil si at det moderne utdanningsprosjektet er bygget på ønsket om å produsere og spre grunnleggende universelt godtatt, hierarkisk oppbygd kunnskap. Det er fokus på å utvikle lese- og skrivekyndighet og boklig lærdom hos elevene. Det postmoderne synet på tekst utfordrer troen på at grunnleggende sannhet kan formidles på den måten. I dagens digitale samfunn er dette spesielt relevant. Visuelle medier og flere modaliteter medfører et økende press på produksjon og spredning av kunnskap. Bilder kan dominere og fortrenge andre uttrykk. Innlærere som betrakter et digitalt uttrykk kan «forføres» til å tro at det er en «sann» avbildning som presenteres, slik som betraktning av bilder kan. Dobson & Haaland (2000) viser til at det «hypervirkelige» kan manipulere opprinnelsen til digitale uttrykk.

I denne oppgaven ser jeg på eksplisitte og implisitte referanser til digital litterasitet i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre. For å besvare forskningsspørsmål 1-4 fant jeg at forskningsstrategien i denne oppgaven måtte bli teoretisk fortolkende lesning av læreplanen. Empirien samles inn med kvalitativ dokumentanalyse som metode, der jeg fortolker det tekstlige innholdet i det som er skrevet i den formelle læreplanen. Noe av empirien samler jeg inn kvantitativt, f.eks. når jeg ser på graden av integrasjon i delmålene og ser etter hva slags verb som brukes for å beskrive språkhandling i formuleringene av delmålenes handlingsdimensjon.

Dokumentanalyse er en utbredt forskningsmetode. Dersom datamaterialet består av tekst, så er det nesten umulig å komme utenom. Det finnes mange forskjellige måter å gjøre dokumentanalyse på. Felles for alle dokumentanalyser er at de forsøker å lage en objektiv og systematisk beskrivelse av tekstinholdet.

Jeg anser denne studien for i tillegg til å være en dokumentanalyse, også er en læreplananalyse, og siden det er en analyse av et dokument i sin tid, er det til en viss grad også en diskursanalyse.

⁴³ Heien 2000, s. 80-81

For å forstå hvordan en læreplan er blitt til og hvordan den kan tolkes, må en se på planens eventuelle utvikling fra tidligere planer. Jeg har beskrevet dette tidligere i oppgaven. Ved at jeg har trukket inn noe om læreplanens historiske og sosiopolitiske perspektiv, og dermed læreplanenes kontekstuelle forhold, så er analysen noe mer enn bare en dokumentanalyse.

Jeg vil her drøfte noen sider ved metoden.⁴⁴ Som metode handler dokumentanalyse om hvordan en kan bruke og fortolke dokumenter som kilde for forskning. I en kvalitativ dokumentanalyse forsøker en å avdekke meningen med det som blir uttrykt i dokumentet.

Grønmo (2004) deler innsamling av empiri inn i tre sfærer, forberedelser (valg og søk), gjennomføring (utvelging og kategorisering) og typiske problemer (potensiale for feiltolkning).

Jeg valgte tidlig tema for oppgaven, og at det var læreplanen i norsk og samfunnskunnskap som skulle analyseres. Jeg er tydelig på at læreplanen er et politisk dokument og er et beskrivende dokument (jfr. Hellspong og Ledin 1997). Læreplanen som kilde er autentisk og innholdet er troverdig. Læreplanen er offentlig og tilgjengelig for alle, både gjennom digital og fysisk publikasjon. Det er enkelt å søke i læreplanen, gjennom søkefunksjon i programmet Adobe Acrobat Reader med tilleggfunksjon for å redigere. Jeg bruke søkefunksjonen til å finne referanser til digital* i læreplandokumentet. Jeg har også lest gjennom hele læreplandokumentet flere ganger, for å danne meg en oversikt over dokumentets innhold.

Utvelgelsen av relevant innhold fra læreplanen er gjort med problemstillingen og forskningsspørsmålene som rettesnor.

Jeg kategoriserer systematisk det relevante innholdet i formuleringene i læreplanen ved å anvende følgende teoretiske begreper, inndelinger og illustrasjoner presentert i kapittelet om teoretiske perspektiver som analyseredskaper i analysen av empiri:

⁴⁴ Grønmo (2004) ligger til grunn som kilde for avsnittene om metodevalg.

Illustrasjon 2: Tabell med læreplanens overordnede kategorier og elementer

Jeg bruker denne tabellen som et analyseredskap for å se på sammenhengen mellom didaktiske kategorier, elementer i læreplanen og konkrete eksempler på formuleringer, for å besvare forskningsspørsmålet om hva som er den didaktiske tenkningen som ligger til grunn for formuleringene om digital litterasitet i læreplanen.

Illustrasjon 4: Tabell med utgangspunkt for digital litterasitet i læreplanen

Denne tabellen for dimensjoner ved digital litterasitet og digitale ressursers affordanser tjener som et analyseredskap for å bidra til å forstå digital litterasitet i læreplanen. I presentasjonen av empiri ser jeg på eksempler fra læreplanen og bruker denne illustrasjonen som analyseredskap for å besvare forskningsspørsmålet om hvilke utgangspunkt for pedagogiske spørsmål de ulike dimensjonene og fokusene for digital litterasitet i læreplanen reiser.

Illustrasjon 5: Tabell for integrasjon av digital litterasitet i delmålene og

Illustrasjon 8: Tabell for integrasjon av digital litterasitet på de språklige nivåene

I analysen av læreplanen ser jeg på det tekstlige innholdet i læreplanens formuleringer og graden av integrasjon av digital litterasitet i delmålene og på de språklige nivåene.

Illustrasjon 6: Tabell for inndeling av ulike typer kompetanser og

Denne tabellen blir brukt som analyseredskap til å analysere empiri fra læreplanen, og for å besvare forskningsspørsmålet om hvilke typer kompetanser de ulike delmålene knyttet til digital litterasitet i læreplanen reflekterer, gjennom å se på hva slags kompetanse de ulike delmålene dreier seg om.

Illustrasjon 7: Kontraster og verdikonflikter i læreplanarbeid

Jeg bruker denne illustrasjonen som et analyseredskap for i analyse av empiri. Ut i fra den historiske og sosiopolitiske konteksten for læreplanen, setter jeg opp mulige kontraster og verdikonflikter mellom profesjonelle (lærere og forskere) og politisk og administrativt plan.

Det er klart at utvelgelsen og tolkningen av det tekstlige innholdet i læreplanen kan være påvirket av mine tolkninger og forhåndskunnskaper, men jeg har søkt å unngå et snevert

utvalg og en ensidig tolkning av innholdet. Tolkingsmuligheter kan ha blitt oversett, fordi de ikke passer med de teoretiske begrepene og inndelingene jeg har valgt som analyseredskaper.

Men jeg har prøvd å redusere dette problemet ved å ha flere perspektiver, i form av illustrasjoner og tabller som brukes som analyseredskaper, på digital litterasitet i læreplanen. Det gjelder både didaktisk tenkning, ulike dimensjoner ved digital litterasitet, tekstlig innhold og grad av integrasjon av digital litterasitet og ulike typer kompetanser som reflekteres i delmålene. En analyse som dette kan aldri bli helt nøytral eller ikke-normativ. Analysen og drøftingen er en subjektiv beskrivelse ut fra mine tolkninger av empirien.

Det er altså den formelle læreplanen som er fokus i denne oppgaven, men jeg har også noe analyse og drøfting av den operasjonaliserte læreplanen. For å svare på forskningsspørsmålet om hvordan noen lærere oppfatter og operasjonaliserer formuleringene om digitale ferdigheter i læreplanen i praksis, så gjennomførte jeg en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ble utført ved å sende to spørsmål på e-post til 12 lærere. Ett spørsmål går på forståelse av mål og ett spørsmål går på praksis. Det er begge didaktiske spørsmål, som handler om forståelse og praksis. Det første spørsmålet har en innholdsdimensjon og det andre spørsmålet har en handlingsdimensjon.

Det første spørsmålet som ble stilt var: *Hvordan forstår du formuleringene om digitale ferdigheter (i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere)?*

Det andre spørsmålet som ble stilt var: *Hva gjør du som lærer i praksis i opplæringen, når det gjelder digitale ferdigheter?*

Alle lærere som fikk tilsendt spørsmålene underviser på norskopplæring spor 1 og 2 etter ordinær norskopplæring (ikke praksiskurs eller tilrettelagt timeplan). Henvendelsen ble klarert med avdelingsleder i forkant. Tre lærere svarte på spørsmålene ved å sende svar på e-posten. Utvalget av respondenter er gjort ved selvseleksjon, og er et tilfeldig ikke-representativt utvalg. Svarene fra de tre lærerne er gjengitt i sin helhet i appendix.

6 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI

Jeg vil i dette kapittelet presentere og analysere empiri fra studien av læreplanen. Analysen leder fram mot noen svar på forskningsspørsmålene. Disse funnene vil drøftes etterpå. I analysen tolkes empirien ved å koble empirien til teoretiske begreper, inndelinger og illustrasjoner beskrevet i kapittelet om teoretiske perspektiver.

6.1 HVA LÆREPLANEN UTTRYKKER OG VEKTLIGGER

Jeg skal her se mer på det tekstlige innholdet i læreplanens formuleringer, og graden av integrasjonen av digital litterasitet i delmålene, for å kunne besvare forskningsspørsmålet om hva læreplanen uttrykker og vektlegger når det gjelder digital litterasitet.

Digitale ferdigheter ble ikke nevnt i læreplanen fra 2005 (eller i noen læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere før det), men kom inn i læreplanen først fra 2012, som en «basiskompetanse» på linje med de grunnleggende ferdighetene lytte, lese, skrive, snakke og samtale og beskrevet i språkhandlinger deltakeren skal mestre. Dette var nok som en naturlig oppfølging av forståelsen av digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet. Målene for digitale ferdigheter er integrert i delmålene på de forskjellige språklige nivåene.⁴⁵

Digitale ferdigheter blir nevnt flest ganger sammen med ferdighetene lese og skrive, og færrest ganger sammen med ferdigheten lytte. Dette vises i illustrasjon 8. Allerede i alfabetiseringsmodulen nevnes digitale ferdigheter fem ganger sammen med ferdighetene lese og skrive. På nivå A1 nevnes digitale ferdigheter åtte ganger sammen med ferdighetene lese og skrive. På nivå A2 nevnes digitale ferdigheter ti ganger sammen med ferdighetene snakke, lese og skrive. På nivå B1 nevnes digitale ferdigheter ni ganger sammen med ferdighetene snakke, lese og skrive. På nivå B2 nevnes digitale ferdigheter bare fem ganger – samme antall ganger som i alfabetiseringsmodulen – men sammen med alle ferdighetene lese, skrive, snakke og lytte.

⁴⁵ Et alternativ hadde vært å ha digitale ferdigheter som en egen del av læreplanen, men det hadde gitt andre signaler enn en integrasjon i delmålene for språklige ferdigheter.

Illustrasjon 8: Tabell for integrasjon av digital litterasitet på de språklige nivåene

FERDIGHET NIVÅ	LYTTE	LESE	SKRIVE	SNAKKE
B2			5	
B1			9	
A2			10	
A1			8	
ALFA			5	

De skraverte rutene viser til at det ikke er noen referanser til digitale ferdigheter på disse ferdighetene. Det gjelder for ferdighetene lytte og snakke på alfabetiseringsmodulen og nivå A1, og for ferdighetene lytte på nivå A2 og B1. Det digitale knyttes altså ikke til disse ferdighetene på disse nivåene. Det digitale knyttes både til reseptive og produktive ferdigheter. Det er flest henvisninger til digitale ferdigheter på nivå A2 og færrest på nivå B2. Det er betydelig færre henvisninger på det høyeste nivået B2. Det er med andre ord i overgangen mellom basisbruker til selvstendig bruker, som definert av Rammeverket, at det er flest henvisninger til digitale ferdigheter i delmålene. Dette kan henge sammen med at det kreves et godt norsknivå for å utføre ferdighetshandlinger og nyttiggjøre seg digitale ressurser. Dette kan kanskje være fordi en knytter det digitale opp mot grunnleggende opplæring i digitale ferdigheter (som i «dataopplæring») og dermed plasserer det på lavere nivå. Dette kan understøttes av at det digitale i størst grad settes sammen med ferdighetene og språkhandlinger under å lese og skrive, og det skjer gjennomgående på alle nivåer.

Her følger en presentasjon av empiri for graden av integrasjon av digital litterasitet i delmålene i læreplanen.

Vi ser hvor digitale ferdigheter kobles sammen med de andre ferdighetene, hvilke ferdigheter som knyttes mest til digital litterasitet og på hvilke språklige nivåer. Vi ser på følgende i læreplanens delmål: Hva slags verb brukes for å beskrive språkhandlingen i formuleringen av delmålet, hva slags språkhandling er det snakk om, hva er innholdet i delmålet, til hvilket medium knyttes det, hva slags digital ferdighet er det snakk om og hva slags virkning kan dette ha.

Allerede i alfabetiseringsmodulen nevnes digitale ferdigheter fem ganger sammen med ferdighetene lese og skrive.

Modalt hjelpeverb	Språkhandling	Innhold	Medium	Ferdighet	Kommentar
Kan	lese og forstå	ikoner	på skjerm	Reseptivt	Hva betyr det å lese ikoner?
Kan	motta og forstå	svært enkle meldinger	på sms	Reseptivt	Sms som å «tekste» hverandre
Kan	lese og forstå	Svært enkle instruksjoner	i digitale opplæringsprogrammer	Reseptivt	
Kan	skrive og sende	svært enkle meldinger	på sms	Produktivt	Sende som en språkhandling?
Kan	bruke	...	digitale opplæringsprogrammer	-	Bruksperspektiv – ikke språklig

På nivå A1 nevnes digitale ferdigheter åtte ganger sammen med ferdighetene lese og skrive.

Modalt hjelpeverb	Språkhandling	Innhold	Medium	Ferdighet	Kommentar
Kan	gjenkjenne og forstå	ikoner	på en skjerm	Reseptivt	
Kan	lese og forstå	kjente ord og svært enkle setninger (...)	i enkle meldinger, i e-post og på sms	Reseptivt	
Kan	lese og forstå	enkle, tilrettelagte tekster	<i>både på papir og digitalt</i>	Reseptivt	
Kan	følge	korte, enkle instruksjoner	<i>både på papir og i digitale opplæringsprogrammer</i>	Reseptivt	Forklarende bilder som del av teksten
Kan	fylle ut	enkle skjemaer med personlige opplysninger	<i>både på papir og digitalt</i>	Produktivt	
Kan	skrive	korte og enkle meldinger	på sms	Produktivt	
Kan	skrive	ord og enkeltstående enkle setninger og bruke faste uttrykk om seg selv og andre, som hvor en bor og hva en gjør	<i>både på papir og digitalt</i>	Produktivt	

Kan	skrive	korte, svært enkle e-poster	...	Produktivt	
-----	--------	-----------------------------	-----	------------	--

På nivå A2 nevnes digitale ferdigheter ti ganger sammen med ferdighetene snakke, lese og skrive.

Modalt hjelpeverb	Språkhandling	Innhold	Medium	Ferdighet	Kommentar
Kan	gi	en enkel, innøvd presentasjon om et kjent emne	både med og uten digitale hjelpemidler	Produktivt	
Kan	søke etter, finne og forstå	relevante opplysninger	<i>både på papir og digitalt</i>	Reseptivt?	
Kan	finne fram til og skille ut	spesifikk informasjon i en liste eller en enkel oversikt	<i>både på papir og digitalt</i>	Produktivt?	
Kan	lese og forstå	enkel skriftlig informasjon	<i>både på papir og digitalt</i>	Reseptivt	
Kan	lese og forstå	korte e-poster og enkle vedlegg.	-	Reseptivt	
Kan	skrive enkelt	om familie (...)	<i>både på papir og digitalt</i>	Produktivt	
Kan	skrive	korte, enkle beskjeder og meldinger	<i>på papir og sms</i>	Produktivt	
Kan	gjengi	opplevelser og hendelser (...)	<i>både på papir og digitalt</i>	Produktivt?	
Kan	Skrive og sende	korte, enkle e-poster og med vedlegg	-	Produktivt	
Kan	bruke	...	ulike digitale tjenester, f.eks. netttbank	Produktivt	

På nivå B1 nevnes digitale ferdigheter ni ganger sammen med ferdighetene snakke, lese og skrive.

Modalt hjelpeverb	Språkhandling	Innhold	Medium	Ferdighet	Kommentar
Kan	holde	forberedte presentasjon om kjente emner	<i>både med og uten digitale presentasjonsverktøy</i>	Produktivt	

Kan	søkelese og trekke ut	spesifikk informasjon i enkle faktatekster og artikler	på papir og digitalt.	Både reseptivt og produktivt?	Søkelese nevnt for første gang
Kan	søke på, navigere i og finne i	informasjon	på ulike nettsteder	Reseptivt?	
Kan	lese og forstå	sammensatte tekster	f.eks. nettsider med tekst, lyd og bilder	Reseptivt	Sammen-satte tekster nevnt for første gang
Kan	skrive	sammenhengende tekster om kjente emner med en del detaljerte beskrivelser	både på papir og digitalt.	Produktivt	
Kan	uttrykke og utveksle	meninger og informasjon om kjente temaer og temaer av personlig interesse	både på papir og digitalt, f.eks. via sosiale medier.	Produktivt	Sosiale medier nevnt for første gang
Kan	fylle ut	...	elektroniske skjemaer	Produktivt?	«for ulike formål»
Kan	skape	sammensatte tekster	ved å kombinere tekst, lyd og bilder	Produktivt	Hva betyr det å «skape» tekster?
Kan	skrive, fylle ut og bruke	en jobbsøknad og en CV	en elektronisk søknad og tekst-behandlingsverktøy	Produktivt	

På nivå B2 nevnes digitale ferdigheter fem ganger sammen med ferdighetene lytte, snakke, lese og skrive.

Modalt hjelpeverb	Språkhandling	Innhold	Medium	Ferdighet	Kommentar
Kan	oppfatte	holdninger og synspunkter som kommer til uttrykk	i digitale medier	Reseptivt	
Kan	holde	klare, forberedte innlegg om et vidt spekter av emner	både med og uten digitale presentasjonsverktøy	Produktivt	
Kan	bruke	avanserte søketeknikker og ulike søkestrategier for å	på nett	Produktivt	

		finne relevant informasjon			
Kan	bruke og skrive	tekster	egnete medier og sjangre - <i>både på papir og digitalt.</i>	Produktivt	
Kan	bruke	sin digitale kompetanse til å kommunisere og presentere informasjon.	...	Produktivt	

En kan se av empirien her at det er flest henvisninger til produktiv ferdighet, i målene som knytter an til digital litterasitet. Det er totalt 23 henvisninger til produktive, men bare 14 henvisninger til reseptive ferdigheter. Det er flere steder referert til ikoner, uten at det er forklart nærmere hva det betyr å «lese» ikoner. Innlærer skal allerede fra alfabetiseringsmodulen kunne både motta og forstå, og skrive og sende sms. Sammensatt tekster som medium og søkelese som språkhandling blir nevnt for første gang først på nivå B1. På nivå B1 er første gang sosiale medier nevnes. Formuleringen «både på papir og digitalt» i læreplanen er veldig iøyenfallende, siden den går igjen hele elleve ganger. Det kan tyde på at det digitale først og fremst blir forstått som et medium, en erstatning eller et tillegg for papiret. Men i dagens samfunn er det antakelig ikke mediene som skiller, de konvergerer, men hvorvidt en klarer å ha en evne til å manøvrere og utnytte variasjon.⁴⁶ I læreplanen kan det se ut til at sjangre blandes sammen, men vi kan ikke alltid bruke papirsjangerbetegnelser på tekst digitalt.

Det er interessant at det er i forbindelse med å lese og skrive at det er flest henvisninger. Det digitale knyttes til å snakke fra nivå A2 og til lytte først fra nivå B2. Men det er kun ett tilfelle på nivå B2 hvor lytte knyttes til det digitale, og ett tilfelle hver på nivåene A2, B1 og B2 hvor snakke knyttes til det digitale. Det siste er interessant, fordi en skulle trodd at lytting og digitale ressurser hang mer sammen fra lavere nivå. Lyd er, sammen med skrift, en grunnleggende modalitet i digitale medier. I klasserommet er muntlig tale kanskje den modaliteten som benyttes oftest og mest. Lyd er viktig i pedagogisk sammenheng.

⁴⁶ Det er dette jeg i oppgaven kaller digital litterasitet.

Men gjennom mange digitale kanaler kan lytting, i form av lytteøvelser, by på utfordringer. Det kan være vanskeligere med en klar kontekst, en kan ikke avbryte og spørre når en ikke forstår og en kan ikke få hjelp av kroppsspråk for å forstå, med mindre enn også ser den som snakker. En mister altså noen av affordansene og mulighetene ved lytting digitalt.

Ut i fra empiri ser det ut til at det digitale aldri nevnes sammen med samtale, som jo er veldig interessant fordi samtale er svært sentralt i digitale medier. Under nivå B1 nevnes søkelese, sammensatte tekster og sosiale medier for første gang. På det høyeste nivået B2 er det digitale liksom ikke like aktuelt lengre. En tenker kanskje at en er ferdig opplært i tekniske digitale ferdigheter.

Det er svært mange forskjellige språkhandlinger som knyttes til det digitale. Skrive og forstå er de som nevnes flest ganger (10 ganger hver) og så lese (6 ganger). Dette underbygger at det digitale antakelig først og fremst forstås i sammenheng med lese- og skriveopplæring.

De neste språkhandlingene er å bruke (5 ganger) og fylle ut (3 ganger). En ser at det digitale knyttes tett opp til bruksperspektivet.

Det samme gjelder for å finne, navigere i, sende og holde (som alle nevnes 2 ganger). De andre språkhandlingene som knyttes til det digitale er søke etter, søke på, finne fram til, skille ut, trekke ut, gi, gjengi, oppfatte, gjenkjenne, søkelese, uttrykke, utvelge, følge, motta, sende – og skape. Vi ser at det digitale knyttes til veldig mange forskjellige språkhandlinger.

Jeg har her satt opp de ulike verbene som brukes for å beskrive språkhandlinger.

Illustrasjon 9: Tabell med ulike verb for språkhandlinger på ulike nivåer

Språkhandling				
ALFA	A1	A2	B1	B2
lese og forstå	gjenkjenne og forstå	gi	holde	oppfatte
motta og forstå	lese og forstå	søke etter, finne og forstå	søkelese og trekke ut	holde
lese og forstå	lese og forstå	finne fram til og skille ut	søke på, navigere i og finne i	bruke
skrive og sende	følge	lese og forstå	lese og forstå	bruke og skrive
bruke	fylle ut	lese og forstå	skrive	bruke
	skrive	skrive enkelt	uttrykke og utveksle	
	skrive	skrive	fylle ut	
	skrive	gjengi	skape	
		skrive og sende	skrive, fylle ut og bruke	
		bruke		

En kan se en markant horisontal utvikling, som viser til en gradvis utvikling av forståelse og ferdigheter, fra grunnleggende basale ferdigheter til mer komplekse ferdigheter – som skal gjøres med digitale verktøy eller medier. Det er elementært på alfabetiseringsmodulen og på nivå A1, men blir straks mer komplisert på nivå A2, med f.eks. å finne fram og skille ut. En spesiell måte å lese på, søkelese, blir ikke nevnt før på nivå B1. Det er egentlig en vertikal utvikling, etter Tyler (2001, s. 103), da det er snakk om et fra et lavere til et høyere språklig nivå, her fra alfabetiseringsmodul helt opp til nivå B2. Nå skal det sies at det øverste nivået B2 ikke har så mange delmål som er knyttet til digitale ferdigheter, og verbene som står for språkhandlinger er heller ikke så komplekse. I empirien her kan handlingsdimensjonen "lese og forstå" kategoriseres som en kognitiv ferdighet, mens andre eksempler kan plasseres under affektive ferdigheter eller psykomotoriske ferdigheter. Ulike kommunikative modaliteter og semiotiske ressurser virker sammen i digitale tekster, og ulike medier formidler tekstformer som er betinget av hvert mediums affordanser. Med multimodale, interaktive og hypertextuelle representasjoner har tekstbegrepet måtte utvides. Dette understreker at litterasitet er sosialt og situert. Ikke alle måter å bruke tekster på er like forutsigbare og tilgjengelige. For å forstå tekster i en digital kultur må en mestre nye sammenhenger mellom modaliteter og medier. Et utvidet og multimodalt tekstbegrep betyr at litterasitet er et begrep i endring, og at det samtidig også kan dreie seg om multilitterasiteter, med andre ord en rekke ulike litterasiteter til støtte for innlærernes kommunikasjon og kunnskapsdeling.

6.2 HVILKE TYPER KOMPETANSER SOM REFLEKTERES

Delmålene knyttet til digital litterasitet i læreplanen, reflekterer ulike typer kompetanser. Vi så i kapitlet om teoretiske perspektiver at en kan skille mellom organisatorisk kompetanse (kunnskaper om språkets struktur og organisering), og pragmatisk kompetanse (kunnskaper om hvordan språket anvendes og tilpasses til ulike situasjoner). Organisatorisk kompetanse kan deles i formell og tekstuell kompetanse. Den formelle kompetansen omfatter de minste språklige byggesteinene. Den tekstuelle kompetansen har å gjøre med større enheter, nemlig hvordan vi kombinerer de enkelte delene og meningene til tekster (i tale eller skrift). Pragmatisk kompetanse kan deles i funksjonell og sosiolingvistisk kompetanse. Den sosiolingvistiske kompetansen, til slutt, handler om hvordan en tilpasser språket til ulike situasjoner.

Språkbruk og språklæring omfatter, som jeg var inne på i kapitlet om teoretiske perspektiver, handlinger som mennesker utfører i egenskap av individer og sosiale aktører. Vi benytter oss av de formene for kompetanse som vi har til rådighet, i ulike kontekster, under ulike forhold og med ulike begrensninger for å utføre språkhandlinger. Språkbrukere aktiverer sin kommunikative språkkompetanse når språkhandlinger som innebærer resepsjon, produksjon, samhandling eller videreformidling, utføres.

For å besvare forskningsspørsmålet om hvilke typer kompetanser som delmål, knyttet til digital litterasitet i læreplanen, reflekterer, bruker jeg tabellen med inndeling av ulike typer kompetanser som analyseredskap. Kategoriseringen av kompetanser i de forskjellige målformuleringene kan tenkes å gjøres annerledes enn dette, men kategoriseringen er gjort etter beste evne. Det er en utfordring å håndtere konsekvent skillet mellom formell og tekstuell kompetanse. Jeg gjør oppmerksom på at jeg i denne oppgaven ser kompetanse som noe underordnet litterasitet.

Delmål knyttet til digital literasitet		Typer av kompetanse			
		Organisatorisk kompetanse		Pragmatisk kompetanse	
		Formell	Tekstuell	Funksjonell	Sosiolingvistisk
I alfabetiseringsmodulen	Kan lese og forstå ikoner på skjerm			X	
	Kan motta og forstå svært enkle meldinger på sms		X	X	
	Kan lese og forstå svært enkle instruksjoner i digitale opplæringsprogrammer	X		X	
	Kan skrive og sende svært enkle meldinger på sms	X			X
	Kan bruke digitale opplæringsprogrammer			X	
På nivå A1	Kan gjenkjenne og forstå ikoner på en skjerm				
	Kan lese og forstå kjente ord og svært enkle setninger i enkle meldinger, i e-post og på sms		X		X
	Kan lese og forstå enkle, tilrettelagte tekster både på papir og digitalt		X	X	
	Kan følge korte, enkle instruksjoner både på papir og digitalt og i digitale opplærings-programmer			X	
	Kan fylle ut enkle skjemaer med personlige opplysninger både på papir og digitalt	X		X	
	Kan skrive korte og enkle meldinger på sms		X		X
	Kan skrive ord og enkeltstående enkle setninger og bruke faste uttrykk om seg selv og andre, som hvor en bor og hva en gjør		X		X
	Kan skrive korte, svært enkle e-poster		X	X	
På nivå A2	Kan gi en enkel, innøvd presentasjon om et kjent emne både med og uten digitale hjelpemidler			X	
	Kan søke etter, finne og forstå relevante opplysninger både på papir og digitalt			X	
	Kan finne fram til og skille ut spesifikk informasjon i en liste eller en enkel oversikt både på papir og digitalt	X		X	
	Kan lese og forstå enkel skriftlig informasjon både på papir og digitalt	X		X	
	Kan lese og forstå korte e-poster og enkle vedlegg		X	X	
	Kan skrive enkelt om familie (...) både på papir og digitalt	X			X
	Kan skrive korte, enkle beskjeder og meldinger på papir og sms		X	X	

	Kan gjengi opplevelser og hendelser (...) både på papir og digitalt		X	X	
	Kan skrive og sende korte, enkle e-poster med vedlegg.	X	X	X	
	Kan bruke ulike digitale tjenester, f.eks. nettbank			X	
På nivå B1	Kan holde forberedte presentasjoner om kjente mener både med og uten digitale hjelpemidler			X	X
	Kan søkelese og trekke ut spesifikk informasjon i enkle faktatekster og artikler både på papir og digitalt		X	X	
	Kan søke på, navigere i og finne informasjon på ulike nettsted			X	
	Kan lese og forstå sammensatte tekster f.eks. nettsider med tekst, lyd og bilder	X	X	X	
	Kan skrive sammenhengende tekster om kjente emner med en del detaljerte beskrivelser både på papir og digitalt	X	X	X	X
	Kan uttrykke og utveksle meninger og informasjon om kjente temaer og temaer av personlig interesse både på papir og digitalt, f.eks. via sosiale medier			X	X
	Kan fylle ut elektroniske skjemaer	X		X	
	Kan skape sammensatte tekster		X	X	
	Kan skrive, fylle ut og bruke en jobbsøknad og en CV ved hjelp av en elektronisk søknad og tekstbehandlingsverktøy	X	X	X	X
	På nivå B2	Kan oppfatte holdninger og synspunkter som kommer til uttrykk i digitale medier	X		
Kan holde klare, forberedte innlegg om et vidt spekter av emner både med og uten digitale presentasjonsverktøy				X	
Kan bruke avanserte søketeknikker og ulike søkestrategier for å finne relevant informasjon på nett				X	X
Kan bruke og skrive tekster med egnede medier og sjangre – både på papir og digitalt		X	X	X	X
Kan bruke sin digitale kompetanse til å kommunisere og presentere informasjon				X	X
TOT		13	16	30	13

Det er, som nevnt, en utfordring å håndtere konsekvent skillet mellom formell og tekstuell kompetanse. Jeg vil kommentere noen av kategoriseringene her. Når det gjelder å lese og forstå ikoner på skjerm, handler ikke det om å kunne lese tekst, men bare gjenkjenne et ikon, det er en funksjon, derfor er kategoriseringen funksjonell kompetanse. Det er heller ikke nødvendig

med formell organisatorisk kompetanse for å kunne lese og forstå ikoner på skjerm. Når det gjelder å motta og forstå svært enkle meldinger på sms, er det derimot nødvendig med tekstuell kompetanse, å kunne lese en tekst. Det er også nødvendig med funksjonell kompetanse, å kunne bruke sms. Når det gjelder å skrive og sende enkle meldinger på sms, er dette også noe som handler om sosiolingvistisk kompetanse, fordi en må vite hvordan en formulerer seg i ulike situasjoner og til ulike mennesker. Det er også snakk om formell kompetanse, fordi en må kunne skrive riktig. Vi ser av den utfylte tabellen at delmålene knyttet til digital litterasitet reflekterer mest funksjonell pragmatisk kompetanse. Det er denne kompetansen som er mest sentral i målformuleringene om digitale ferdigheter. Det betyr at digital litterasitet i første rekke knyttes til at innlærere kan uttrykke kommunikative hensikter. Vi så tidligere i oppgaven at pragmatisk er en av to deler av det som utgjør den kommunikative språkkompetansen. Den pragmatiske kompetansen blir i enda større grad enn den lingvistiske og sosiolingvistiske kompetansen påvirket av samhandlinger og de kulturelle miljøene der de pragmatiske evnene utvikles. Dette kan bety at digital litterasitet i læreplanen blir forstått mest knyttet til et funksjonelt bruksperspektiv mer enn et strukturalistisk språklig perspektiv. Dette kan vise, hvis mønsteret er det samme i hele læreplanen, at læreplanen fortsatt er preget av den første rammeplanen som la opp til funksjonsrettet opplæring. Dette har blitt fulgt opp med et fokus på verktøymetaforen, som har i seg at digital litterasitet handler først og fremst om å kunne bruke digitale verktøy.⁴⁷

Synet på digital teknologi i opplæringen ble dermed instrumentelt og funksjonelt. Funksjonell litterasitet⁴⁸, som vi omtalte tidligere i oppgaven, kan være relevant å vise til i denne sammenheng. Det viser til ferdigheter som kreves for å fungere praktisk i den konteksten en er. Det er noen færre delmål, knyttet til digital litterasitet, som reflekterer sosiolingvistisk kompetanse. Det er ved hjelp av den sosiolingvistiske kompetansen en tilpasser språket til ulike mottakere og ulike situasjoner.

Av de organisatoriske kompetansene, er det den tekstuelle kompetansen som målformuleringene reflekterer mest. Det er først og fremst produksjon og tolkning av meninger som kombineres til tekster, i målformuleringene mer i skrift enn i tale. En grunn til at det

⁴⁷ Verktøymetaforen blir imidlertid for trang til å romme de perspektivene som åpner seg for kunnskapsutvikling i det digitale samfunn.

⁴⁸ Jfr. Williams & Snipper (1990, gjengitt hos Franker 2004, s. 680)

muntlige er lite framhevet, kan jo være at det er lite grunnlag for å si at det finnes spesifikke muntlige ferdigheter knyttet til digitale ressurser. De digitale ferdighetene knyttes i liten grad til formell organisatorisk kompetanse, som handler om kompetanse i å lære språklyder, ordforråd og lyd, og å forstå og oppfatte tale og lyd.

6.3 DEN DIDAKTISKE TENKNINGEN SOM LIGGER TIL GRUNN

Jeg ser først på sammenhengen mellom overordnede didaktiske kategorier (formål, innhold og organisering), elementer i læreplanen og eksempler på konkretiseringer. Det gjør jeg for å kunne besvare forskningsspørsmålet:

Hva er den didaktiske tenkningen som ligger til grunn for formuleringene om digital litterasitet i læreplanen?

Som jeg omtalte i kapittelet om teoretiske perspektiver, så ser jeg tre kvalitativt atskilte didaktiske kategorier som sentrale i den formelle læreplanen: Formål, innhold og organisering.

Det handler om læreplanenes formål for arbeid med digitale ferdigheter (hvorfor), om læreplanens innhold om digitale ferdigheter (hva) og om læreplanens metode for digitale ferdigheter (hvordan).

Jeg avdekket noen sammenhenger mellom de didaktiske kategoriene, elementer i læreplanen og konkrete eksempler på formuleringer, som vist i illustrasjon 2 (læreplanens overordnede kategorier og elementer) under:

Kategori	Element i læreplanen	Formulering	Tolkning
Formål for opplæring i digitale ferdigheter (hvorfor)	Mål og globale mål og Kontekst og faktorer som må tas i betraktning	«Digital kompetanse regnes som en basiskompetanse og er en <u>forutsetning</u> for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv.» (s. 11) som er formålet for opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (s. 3).	Digital kompetanse som en forutsetning for å nå formålet for opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. Her løftes digital kompetanse frem som svært viktig. Det er uklart hva som er viktige faktorer for å utvikle digital litterasitet.
Innhold i opplæring i digitale ferdigheter (hva)	Beskrivelse av innhold, domener, delmål og emner Kunnskap, ferdigheter, holdninger og kompetanser som skal tilegnes eller læres	«Innhold må ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger.» (s. 7) «Interesser og behov innenfor den enkelte gruppen og hos den enkelte innlærer vil påvirke vektlegging og valg av temaer.» (s. 10) ⁴⁹ «Læreplanens mål for digital kompetanse er derfor integrert i språklige kompetansemål på alle nivåer.» (s. 11)	Lese og forstå digitale tekster ⁵⁰ , skrive i digitale medier, bruke digitale tjenester og oppfatte innhold gjennom digitale medier Lite om digitale holdninger og sosial kommunikasjon?
Organisering av opplæring i digitale ferdigheter (hvordan)	Metode for å nå målene. Hva som blir vurdert og av hvem etter hvilke kriterier	«Valg av metoder må ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger.» (s. 7) «Opplæring i digitale ferdigheter skjer best i	Hva er deltakers behov og forutsetninger? Hva er en meningsfull kontekst for opplæring i digitale ferdigheter?

⁴⁹ Disse to formuleringene gjelder ikke spesifikt digital litterasitet, men gjelder generelt for beskrivelse av innhold og emner i læreplanen.

⁵⁰ Digitale tekster er dynamiske, foranderlige og uavsluttede mot bokas i utgangspunktet permanente, lukkede og avsluttede tekst.

		<p>en meningsfull kontekst.» (s. 11)</p> <p>Organisering i spor, med ulike tilrettelegging og progresjon, og etter språklig nivå</p> <p>Prinsippet om tilpasset opplæring</p> <p>Opplæringen skal avsluttes med prøver i norsk og samfunnskunnskap (s. 3)</p>	
--	--	---	--

Denne analysen av den didaktiske tenkningen som ligger til grunn for formuleringene om digital litterasitet i læreplanen, viser at digital kompetanse løftes frem som en forutsetning for å nå formålet (hvorfor) for opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. Her løftes digital kompetanse frem som svært viktig. I forhold til kategorien innhold (hva), er det uklart hva som er viktige faktorer for å utvikle digital litterasitet. Innholdsmessig er det også lite om digitale holdninger og sosial kommunikasjon i læreplanen. Når det gjelder kategorien organisering (hvordan) fremstår det ikke helt klart hva som er en meningsfull kontekst for opplæring i digitale ferdigheter, som det heter at opplæringen i digitale ferdigheter skal skje i. Jeg har pekt på at det er sentralt å lære hvordan en kan finne ut hva en trenger å vite når en trenger å vite det, og ferdigheter til å analysere og evaluere om informasjon er nyttig eller ikke. Til dette er digital litterasitet relevant og nødvendig. I dagens skole og pedagogikk må en ha et aktivt forhold til teknologi og ha innlæreren i sentrum for didaktikken.

6.4 HVILKE UTGANGSPUNKT FOR PEDAGOGISKE SPØRSMÅL DIMENSJONENE OG FOKUSENE REISER

Digital litterasitet har mange dimensjoner og digitale ressurser har flere affordanser. For å forstå digital litterasitet i læreplanen kan en se på noen av disse, og se på eksempler fra læreplanen. De ulike dimensjonene og fokusene for digital litterasitet i læreplanen kan reise noen utgangspunkt for pedagogiske spørsmål.

Tabellen for dimensjoner ved digital litterasitet og digitale ressursers affordanser i illustrasjon 4 tjener som et analyseredskap for å bidra til å forstå digital litterasitet i læreplanen. I analysen av læreplanens formuleringer fant jeg følgende eksempler:

Illustrasjon 4: Tabell med utgangspunkt for digital litterasitet i læreplanen

Dimensjoner ved digital litterasitet og digitale ressursers affordanser			
Dimensjon	Fokus	Eksempel fra læreplanen	Utgangspunkt for pedagogiske spørsmål
Handlende	Handlinger i den fysiske verden	Fylle ut enkle (elektroniske) skjemaer på papir og digitalt Søke etter relevante opplysninger på papir og digitalt Bruke avanserte søketeknikker og ulike søkestrategier for å finne relevant informasjon på nett. Bruke ulike digitale tjenester, f.eks. nettbank	Hvordan kan vi på en god måte håndtere informasjon med digitale ressurser?
Meningsdannende	Former for representasjon	Lese, gjenkjenne og forstå ikoner på en skjerm Skape sammensatte tekster ved å kombinere tekst, lyd og bilder.	Hvordan kan vi på en god måte kommunisere - ved bruk av hypertekst? - ved bruk av kombinasjon av ord, bilde, grafikk og lyd?
Relasjonell	Mønstre for interaksjon	Motta og forstå, skrive og sende, meldinger på sms Uttrykke og utveksle meninger og informasjon om kjente temaer og temaer av personlig interesse på papir og digitalt, f.eks. via sosiale medier.	Hvordan kan vi bruke digitale ressurser til - å håndtere relasjoner? - samarbeide med «kollegaer»

Eksistensiell	Sosial identitet	Skrive ord og setninger om seg selv og andre både på papir og digitalt Skrive om familie på papir og digitalt Bruke sin digitale kompetanse til å kommunisere og presentere informasjon.	Hvordan kan vi bruke digitale ressurser til å håndtere inntrykk og erfaringer? Hvilke identiteter er tilgjengelige i digitale omgivelser?
----------------------	------------------	--	--

Spørsmålene i høyre kolonne er utgangspunkt for pedagogiske spørsmål, og kan bli pedagogikk først når en f.eks. spør hvordan en kan legge til rette for at innlærere kan utvikle kompetansen som trengs for å håndtere digitale ressurser på en god måte.

Vi ser her at læreplanens målformuleringer, knyttet til digital litterasitet, kan sies å inkludere flere av dimensjonene ved digital litterasitet. Fokus for den handlende dimensjonen er på handlinger i den fysiske verden, og læreplanen har formuleringer om å bruke, søke og fylle ut på papir og digitalt. Et utgangspunkt for pedagogisk spørsmål som kan reise seg er hvordan en, på en god måte, kan håndtere informasjon med digitale ressurser. For den meningsdannende dimensjonen er fokus på former for representasjon, og læreplanen har formuleringer om å gjenkjenne på skjerm og skape ved å kombinere tekst, lyd og bilder. Hvordan en, på en god måte, kan kommunisere med en kombinasjon av tekst, lyd og bilder, er et utgangspunkt for pedagogisk spørsmål i denne dimensjonen. For den relasjonelle dimensjonen er fokus på mønstre for interaksjon, og læreplanen har formuleringer om å motta, skrive, uttrykke, utveksle på papir og digitalt, f.eks. via sosiale medier. Hvordan en kan bruke digitale ressurser til å håndtere relasjoner og samarbeide med andre er et utgangspunkt for pedagogisk spørsmål i denne dimensjonen. For den eksistensielle dimensjonen er fokus på sosial identitet, og læreplanen har formuleringer om å skrive om seg selv, familie og andre på papir og digitalt og å kommunisere. Hvordan en kan bruke digitale ressurser til å håndtere inntrykk og erfaringer - og hvilke identiteter som er tilgjengelige i digitale omgivelser – er utgangspunkt for to pedagogiske spørsmål som reiser seg i denne dimensjonen.

De pedagogiske spørsmålene her dreier seg alle om hvordan en på en god måte kan håndtere, bruke og kommunisere med digitale ressurser. Jeg har vist til den teoretiske retningen konnektivismen, som dreier seg om at kunnskap ikke bare er noe som finnes i hodene, men

heller kan forstås som strukturert nettverk. Hvor mye kunnskap en har er ikke bare basert på hvor mye en vet, men også på hva en har kapasitet til å finne ut.

Dimensjonene ved digital litterasitet, som er reflektert i læreplanens formuleringer knyttet til digital litterasitet som vist her, viser at det kan være nødvendig med en ny forståelse av læring, fordi vi faktisk arbeider med kunnskap på andre måter enn tidligere.

6.5 DEN OPPFATTEDE OG OPERASJONALISERTE LÆREPLANEN

I arbeid med ny læreplan kan det være kontraster og verdikonflikter mellom profesjonelle i feltet (lærere og forskere) og det politisk og administrative plan, som Gundem (2008, s. 65) beskriver. Jeg har skrevet noen kontraster og verdikonflikter inn i figur 6, ut i fra den historiske og sosiopolitiske konteksten for læreplanen:

Illustrasjon 7: Kontraster og verdikonflikter i læreplanarbeid

Politisk og administrativt plan	Profesjonelle (lærere og forskere)
Snever læreplanoppfatning	Bred læreplanoppfatning
Den skrevne læreplan som reform	Beskjedne forventninger når det gjelder den skrevne læreplan
Svar under tidspress	Tidkrevende spørsmål
Harmoni	Mangetydighet/motsetningsfylt
«dette går»	«det kommer an på»

Det politiske og administrative plan vil ofte kunne ha en snever læreplanoppfatning, mens lærere og forskere har en bred læreplanoppfatning. Det politiske og administrative plan ønsker en plan for effektiv styring og med mulighet til å måle resultat. Læringsdimensjoner kan komme i andre rekke. Planen kan derfor bli karakterisert med en snever oppfatning av læring. Profesjonelle (lærere og forskere) vil oftere ønske en læreplan med bredt fokus på læring.

Det politiske og administrative plan ser på den skrevne lærerplanen som del av en reform, mens lærere og forskere kan ha beskjedne forventninger når det gjelder den skrevne læreplanen. Det

politiske og administrative plan svarer under tidspress, men lærere og forskere kan ser på innholdet i formuleringene i læreplanen som tidkrevende spørsmål. For lærere og forskere kan se mangetydighet og motsetninger i formuleringene i læreplanen, mens det politiske og administrative plan har intendert harmoni.

Når lærere leser læreplandokumentet, tolker de innholdet og denne oppfattede læreplanen blir utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Denne kan jo variere fra lærer til lærer, fordi læreplandokumentet gir rom for ulike oppfatninger.

Jeg vil her se på svarene i undersøkelsen av noen læreres oppfatning og implementering av læreplanen, for å bidra til å svare på forskningsspørsmålet om hvordan noen lærere oppfatter og operasjonaliserer formuleringene om digitale ferdigheter i læreplanen i praksis.

Lærer 1 har en middels spor 2 klasse på nivå A1b.

Lærer 2 har en spor 1 klasse på nivå A1b.

Lærer 3 har en sterk spor 2 klasse på nivå B1a.

Det første spørsmålet som ble stilt var: *Hvordan forstår du formuleringene om digitale ferdigheter (i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere)?*

De tre lærerne reflekterte i litt ulik grad rundt forståelsen av formuleringene om digitale ferdigheter i læreplanen. Lærer 1 forstår det kortfattet som at deltakerne skal bli i stand til å bruke digitale verktøy og ressurser til å utføre språkhandlinger med fokus på produksjon og distribusjon av tekst («Jeg forstår det slik at deltakerne mine skal bli i stand til å bruke en datamaskin; skrive og lagre tekster, sende tekster»). Lærer 2 fokuserer på bakgrunnen for digital kompetanse i læreplanen, samtidig som læreren ser at det digitale ferdigheter kan vies enda større oppmerksomhet gjennom varierte læringsaktiviteter og med et vidt tekstbegrep («Det er selvsagt rom for å vie digitale ferdigheter enda større oppmerksomhet (...) gjennom å operere med et vidt tekstbegrep.»). Tekst går igjen som sentralt for lærernes oppfatning av læreplanen. Lærer 3 fokuserer på bruk av digitale ressurser i hverdagen, til å kunne utføre nødvendige handlinger i det digitale samfunn («Deltakerne skal lære seg å bruke digitale

ressurser i hverdagen som for eksempel å lese annonser, sende inn skriftlig arbeid, sende eposter med vedlegg, bruke nettbank, søke jobb, søke etter relevant informasjon for å løse

oppgaver, skrive CV og søknader.»), og er opptatt av det språklige nivået i norsk for å kunne utføre disse ferdighetshandlingene («Mange vil trenge en-til-en hjelp for å kunne gjøre det, og selv om de har gjort det en gang, er det vanskelig å gjøre dette alene etterpå. Det kreves et høyt norsknivå for å klare dette»).

Det andre spørsmålet som ble stilt var: *Hva gjør du som lærer i praksis i opplæringen, når det gjelder digitale ferdigheter?*

Hva de tre lærerne i praksis gjør i opplæringen, når det gjelder digitale ferdigheter, varierer. Alle svarer at de har to timer i uka til rådighet for å være på datarom, og at det er der opplæringen fokuserer på digitale ferdigheter, atskilt fra resten av opplæringen, men lærer 3 sier at deltakerne også leser på skjerm utenom dataundervisningen. Lærer 2 beskriver grunnleggende mekaniske ferdigheter i bruk av data, men også at det i opplæringen varieres mellom å bruke tekster digitalt og i papirformat («Da trenes det på praktisk databruk, som å slå av og på en datamaskin, skrive inn brukernavn og passord, åpne og lagre dokumenter. De øver på å skrive med en viss hastighet og automatikk (touch). Her bruker vi et touch-opplæringsprogram. Deltakerne skriver enkle e-poster. Vi øver også på å gjenkjenne og forstå ikoner på skjerm, som eksempelvis Internett, Word- tekstprogram og spørsmål av typen «vil du lagre passordet ditt?»). Deltakerne får også øvelse i å følge korte, enkle instruksjoner i digitale opplæringsprogram gjennom ulike oppgavetyper i læreverkets nettressurs. Deltakerne leser også på skjerm utenom dataundervisningen. Vi varierer mellom å bruke tekster digitalt og i papirformat.»). Lærer 1 sier at vedkommende viser deltakerne hvordan de kan lage et bestemt digitalt dokument. Lærer 3 gir deltakerne ukeplanen på e-post og deltakerne leverer tekster digitalt («Deltakerne får ukeplanen på e-post, de leverer tekster digitalt.»). Så her atskilles ikke det som handler om digitale ferdigheter fra resten av opplæringen, men gjøres til en grunnleggende struktur i opplæringen. Lærer 3 bruker flere digitale ressurser i praksis i opplæringen, både til å øve på språklige oppgaver, som hjelpemidler i språkopplæringen og til kommunikasjon («Vi har tatt i bruk minnorsk.smartøving hvor deltakerne får oppgaver tilpasset sitt nivå samtidig som de blir vant til å bruke digitale hjelpemidler. Vi bruker TV2 skole og deltakerne blir orientert om det

tilbudet og andre hjelpemidler på nettet. Vi deltar i piloteringen av norskprøver og eksempelprøver. (...)I tillegg skal vi lage en gruppe på What app slik at jeg kan kommunisere muntlig med deltakerne.»). Oppsummerende vil jeg si at lærerne tolker innholdet i læreplanen og tilrettelegger opplæringen etter denne. Alle lærerne har datarom fast to timer i uka. Lærerne fokuserer på trening i bruk av digitale verktøy, men også på et utvidet tekstbegrep. Men kun en av lærerne er bevisst på å variere mellom å bruke tekster digitalt og i papirformat.

Den opplæringen som faktisk blir gjennomført av lærerne, innenfor læreplanens rammer, utgjør den iverksatte eller operasjonaliserte læreplanen.⁵¹ Oppfyllelsen av læreplanen skjer i spenningen mellom ideene og prinsippene som ligger til grunn for den formelle læreplanen og realiseringen av læreplanen i undervisnings- og læringsarbeidet. Vi så at de tre lærerne reflekterte i litt ulik grad rundt forståelsen av formuleringene om digitale ferdigheter i læreplanen. En av lærerne her er spesielt reflektert rundt innholdet i læreplanen, men læreplanen gir rom for å ha ulike oppfatninger. Og vi så at hva lærerne i praksis gjør i opplæringen, når det gjelder digitale ferdigheter, varierer. Svarene fra denne undersøkelsen forteller at selv om den formelle læreplanen kan ha bestemte intensjoner, er det opp til den enkelte lærer hvordan disse intensjonene oppfattes og operasjonaliseres. Det henger fortsatt mye sammen med hvordan det er organisert og strukturert på skolen, som vi så INOVI-forskningen var fokusert på. Det handler fortsatt om antall datamaskiner og om klassen har ledige timer på datarom. Men det digitale handler i dag om så mye mer enn bare å skrive på datamaskin.

Jeg har i dette kapittelet presentert og analysert empiri fra studiet av læreplanen, og kommet til noen funn som svar på forskningsspørsmålene. I neste kapittel vil jeg drøfte funnene og hvilke implikasjoner de kan ha for læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og digital litterasitet.

⁵¹ Noen vil kalle dette den egentlige læreplanen.

7 DRØFTING AV FUNN

Analysen i forrige kapittel ledet fram mot noen funn, som svar på forskningsspørsmålene i oppgaven. Jeg vil her drøfte funnene og utlede noen implikasjoner av tolkningene. Jeg vil reflektere over hvordan svarene på forskningsspørsmålene kan bidra til å belyse den overordnede problemstillingen i oppgaven.

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er: I hvilken grad legger læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet?

Til forskningsspørsmålet om hva læreplanen uttrykker og vektlegger om digital litterasitet, kan flere funn utledes av analysen av empiri.

Jeg fant at det digitale knyttes både til *reseptive og produktive ferdigheter*. Det er flest henvisninger til digitale ferdigheter på *nivå A2* og færrest på *nivå B2*. Jeg fant at det er i *overgangen mellom basisbruker til selvstendig bruker* at det er flest henvisninger til digitale ferdigheter i delmålene. Dette kan henge sammen med at det *kreves et godt norsknivå for å utføre språkhandlinger og nyttiggjøre seg digitale ressurser*. Grunnen til denne fordelingen kan kanskje være at en knytter det digitale opp mot grunnleggende opplæring i digitale ferdigheter (som i «*dataopplæring*») og dermed plasserer det på lavere nivå. Dette kan understøttes av at det digitale i størst grad settes sammen med ferdighetene og språkhandlinger under *å lese og skrive*, og det skjer gjennomgående på alle nivåer.

I analysen av graden av integrasjon av digitale ferdigheter i delmålene fant jeg at det i læreplanen *kun er ett tilfelle på nivå B2 hvor lytte knyttes til det digitale*.⁵² Det er interessant for jeg hadde som utgangspunkt i de teoretiske perspektivene at *lyd er en grunnleggende modalitet i digitale medier*. Jeg hadde en hypotese om at lytting og digitale ressurser hang tett sammen på lavere språklig nivå. Lyd er viktig i pedagogisk sammenheng. Men i digitale kanaler

⁵² Ingen av lærerne i undersøkelsen nevnte heller lytting.

kan lytting bli en utfordring. Det kan være vanskeligere med en klar kontekst, en kan ikke avbryte og spørre når en ikke forstår og en kan ikke få hjelp av kroppsspråk for å forstå. En mister altså noe ved lytting digitalt, derfor kan det å kjenne til lyds affordans være en viktig del av multimodal tekstkompetanse.

I analysen av det tekstlige innholdet i formuleringene i læreplanen fant jeg at det digitale i læreplanen først og fremst blir forstått som *et medium og et verktøy som en erstatning for papiret*.

Men i dagens digitale samfunn er det nok ikke mediene som skiller seg fra hverandre. Derimot konvergerer mediene. Men digital litterasitet kan handle om hvorvidt en klarer å ha en *evne til å manøvrere og utnytte variasjon*. I analysen av empiri kom det frem at det i læreplanen kan se ut til at ulike sjangrer blandes sammen. Men en kan ikke alltid bruke papirsjangerbetegnelser på tekst digitalt.

Dette kan vise at selv om læreplanen nevner sammensatte tekster og det å søkelese, så henger læreplanen fast i et *utdatert og snevert tekstbegrep*, og ser ikke ut til å ville ta inn over seg mulighetene et utvidet tekstbegrep innebærer. I stedet for termen sammensatte tekster, som gjør det lett å se kontinuiteten mellom analoge og digitalt sammensatt tekster, kunne en ha brukt «multimodale tekster». Da ville kanskje teksttypenes ulike egenskaper, men ikke minst måten de brukes på og diskontinuitet mellom analoge og digitalt sammensatt tekster, poengteres sterkere.

Både gjennom det sosiopolitiske perspektivet på læreplanen og i analysen av det tekstlige innholdet, fant jeg at begrepet om digital litterasitet i dagens læreplan fordrer en revidering for å bli mer oppdatert. Digital litterasitet har først og fremst blitt forstått med en *verktøymetafor*. Verktøymetaforen blir imidlertid for trang til å romme de perspektivene som åpner seg for kunnskapsutvikling i det digitale samfunn.

Det kan bety at læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere ikke i stor nok grad legger opp til en opplæring som er i tråd med utviklingen i det digitale samfunnet. Dagens

samfunnsmessige kontekst stiller nye krav til skolen, til undervisning og til læring, som må forberede deltakerne på morgendagens enda mer digitale samfunn. I dagens skole og pedagogikk må en derfor ha et aktivt forhold til teknologi og innlæreren i sentrum for didaktikken.

Som et svar på forskningsspørsmålet om hvilke typer kompetanser de ulike delmålene knyttet til digital litterasitet i læreplanen kan reflektere, så fant jeg at delmålene reflekterer *funksjonell pragmatisk kompetanse* mer enn andre typer kompetanser. Det er denne typen kompetanse som ser ut til å være mest sentral i målformuleringene om digitale ferdigheter. Det kan bety at digital litterasitet i første rekke knyttes til at innlærere kan uttrykke *kommunikative hensikter*. Den pragmatiske kompetansen blir i enda større grad enn den lingvistiske kompetansen påvirket av samhandlinger og de kulturelle miljøene der de pragmatiske evnene utvikles. Av de organisatoriske kompetansene, er det den tekstuelle kompetansen som målformuleringene reflekterer mest. Det er først og fremst produksjon og tolkning av meninger som kombineres til tekster, i målformuleringene mer i skrift enn i tale. En grunn til at det muntlige er lite framhevet, kan jo være at det er lite grunnlag for å si at det finnes spesifikke muntlige ferdigheter knyttet til digitale medier.

Dette kan bety at digital litterasitet i læreplanen blir forstått mest knyttet til et *funksjonelt bruksperspektiv* mer enn et strukturalistisk språklig perspektiv. Det handler enkelt sagt *mer om å bruke enn å lære, ferdigheter mer enn kunnskaper og holdninger*.

Når det gjelder hva som kan være den didaktiske tenkningen som ligger til grunn for formuleringene om digital litterasitet i læreplanen, så fant jeg i forhold til den didaktiske kategorien formål at *det står lite om begrunnelsene* for digital kompetanse i læreplanen, men jeg fant at det løftes tydelig frem at digital kompetanse er en *forutsetning for å nå formålet* for opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. Det betyr at læreplanen legger stor vekt på behovet for digital litterasitet. Når det gjelder kategorien innhold, at det er uklart hva som er viktige faktorer for å utvikle digital litterasitet. Når det gjelder kategorien organisering fremstår det ikke helt klart som er en meningsfull kontekst for opplæring i digitale ferdigheter.

Disse funnene impliserer at læreplanen er litt vagere i graden den legger på behovet for digital litterasitet.

I analysen av empiri fant jeg at læreplanens målformuleringer kan sies å inkludere flere av *dimensjonene* ved digital litterasitet, som et svar på forskningsspørsmålet om hvilke utgangspunkt for pedagogiske spørsmål de ulike dimensjonene og fokusene for digital litterasitet i læreplanen reiser. Dimensjonene reiser flere utgangspunkt for pedagogiske spørsmål. De dreier seg alle om hvordan en på en god måte kan håndtere, bruke og kommunisere med digitale ressurser. Dimensjonene ved digital litterasitet, som er reflektert i læreplanens formuleringer knyttet til digital litterasitet som vist her, viser at det kan være nødvendig med en ny forståelse av læring, fordi en faktisk arbeider med kunnskap på andre måter enn tidligere. Jeg har gjort rede for Foucaults syn, som mener at det ikke lenger er slik at språket forbindes med representasjon. Språket refererer til seg selv. Det uttrykker begrep, men sier ikke noe om virkeligheten utenfor seg selv. Språklige uttrykk skaper begrep, og kanskje er det slik at det som faller inn under språklige former er kun ord. Hva innlærere trenger i dag er å lære hvordan de kan finne ut hva de trenger å vite når de trenger å vite det, og ferdigheter til å analysere og evaluere informasjon. Til dette er digital litterasitet relevant og nødvendig.

Jeg har pekt på at litterasitet tilegnes gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Å lære et språk er vanskeligere enn å tilegne seg noen språklige ferdigheter. Allikevel bruker læreplanen disse begrepene om hverandre. Jeg vil derfor konkludere med at litterasitet handler om læring, mer enn bare tilegnelse av noen ferdigheter. Som lærer må jeg ofte ta meg i å spørre om det egentlig skjer så mye læring i hodene og lufta imellom i klasserommet. Det er ikke slik at kunnskap er noe objektliknende som kommer utenfra og skal inn i et menneskes sinn. Kunnskap er ikke en nøytral gjengivelse av virkeligheten som læreren overfører til innlærerne. Et slikt syn kaller den svenske læringsforskeren Säljö et kvantitativt syn på læring. Derimot handler nok læring om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden, som en prosess som er under konstant utvikling, som Breivik (2015, s. 21) skriver. Säljö argumenterer for at læring må forstås i et kommunikativt og sosiokulturelt perspektiv (Säljö (2001, s. 47). Säljö poengterer at læring alltid er å lære å gjøre noe med kulturelle artefakter («tools»). Læring og undervisning er også orientert omkring visse objekter, både materielle, som f.eks. ringeklokke, bøker, skolebygning og datamaskiner, og immaterielle, som f.eks. mål, normer og regler. Erstad & Hauge (2011, s. 19) fremhever at objekter er viktige fordi de fungerer som styringsmekanismer for ulike aktiviteter. Slike objekter og deres funksjon i ulike kontekster kan endre seg over tid. Noen teoretikere peker på viktigheten av å forstå hvordan ulike objekter får forskjellige betydning i læring og undervisning. Et stort objekt i dagens opplæring blir da de

digitale ressursene. Læring og undervisning er også bygget på noen få begrensede måter å formidle kunnskap på, enten gjennom lærerens hode eller lærebøkers to permer og lineære og statiske tekster og tavlas fire hjørner (Krokan 2012, s. 69). Med tavla ble det mulig å vise noe for en gruppe mennesker på en gang, og med lærebøkene å fordele tekster ut til flere. Tidens teknologi ble skapt, og har forblitt skolens foretrukne objekter for undervisning og læring. I dag skaper og formidler den digitale teknologien nye ressurser og læreprosesser der mye mer er tilgjengelig og mulig.

Til slutt vil jeg nevne at jeg i undersøkelsen av noen læreres oppfatning og implementering av læreplanen fant at lærerne *i ulik grad reflekterte rundt forståelsen av formuleringene om digitale ferdigheter i læreplanen*, men alle fokuserte på *bruk av digitale ressurser i hverdagen og produksjon av tekst i utvidet betydning*, men påpekte at det språklige nivået i norsk er viktig for å kunne utføre språkhandlinger. Jeg fant at hva lærerne i praksis gjør i opplæringen, når det gjelder digitale ferdigheter, varierer. Tendensen er at opplæringen med fokus på digitale ferdigheter gjennom *grunnleggende mekanisk ferdighet i bruk av data* foregår på datarom, *atskilt fra resten av opplæringen*. Det er unntaket at deltakerne leser på skjerm utenom dataundervisningen, og at det varieres mellom å bruke tekster digitalt og i papirformat. Svarene fra denne undersøkelsen forteller at selv om den formelle læreplanen kan være klar på formuleringer og intensjon, er det opp til den enkelte lærer hvordan disse intensjonene oppfattes og operasjonaliseres.

På hvilke måter og med hvilke konsekvenser endrer ny digital utvikling hvordan en tenker om språk og læring? I denne oppgaven har jeg analysert i hvilken grad læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere legger opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet. Generelt handler det om hvordan skolen kan være i stand til å møte utfordringene i utviklingen av litterasitet i fremtiden. Den raske utviklingen av digital teknologi krever nye ferdigheter for problemløsning, og en utvidet kompetanse for å delta i alle deler av en digital kultur. Manglende ferdigheter og kompetanse kan føre til at mennesker kan bli ekskludert fra viktige samfunnsarenaer. Ikke minst er det viktig for å komme inn og forbli på arbeidsmarkedet. Hvis ikke får en nye sosiale skiller – digitale skiller – i Norge mellom dem som kan bruke og kommunisere digitalt og dem som ikke kan.

Deltakerne i opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er ingen ensartet gruppe. De har vidt forskjellige erfaringer, varierende motivasjon og sprikende forforståelser. Den digitale litterasiteten blir antakelig påvirket av kjønn, alder, utdanning og tilknytning til arbeidslivet. For oss lærere er det viktig å se på hvordan innlærernes globale, nettbaserte nettverk og bruk av nettet og sosiale medier kan ha betydning for læring av det norske språket. Det er viktig å få innsikt i hvilke digitale ferdigheter innlærerne har, hva slags sosiale, digitale nettverk innlærerne har tilgang til, hvilke språk de bruker når der er på nettet og hvor mye de allerede kan om Norge og norsk språk for å kunne tilpasse innhold, metode og organisering i opplæringen og undervisningen til innlærernes språklige og digitale forutsetninger. En må lage en forbindelse mellom skolen og utenfor ved bruk av digital teknologi. Ute på gata er alle koblet til digitale ressurser. Da må det ikke være slik at en kobler oss av og ut av alt i det en stiger inn i klasserommet. Da blir klasserommet et bakstreversk sted. Det var ment å forberede oss på å leve i samfunnet. Da må en hente inn impulser fra fremtiden og på beste måte hjelpe hverandre i å forstå hva det vil si å være medborger i dagene som kommer.

Jeg har i denne oppgaven beskrevet den historiske og sosiopolitiske bakgrunnen for læreplanen. Det var først i 1985 at den første «Rammeplan for undervisning i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandre» kom. Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere hadde altså ingen læreplan før 1985. Det ble gjort små revideringer av rammeplanen i 1988 og 1991. I 1998 kom «Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere» og læreplanen er blitt revidert igjen i 2005 og senest i 2012.

En ser da at en læreplan har en «levetid» på ca. 7 år. En revidering av dagens læreplan i norsk og samfunnskunnskap vil nok derfor snart vil initieres. Det kan være naturlig i og med fagfornyelsen og revidering av generell del av læreplanen. Selv om fagfornyelsen først og fremst gjelder grunnopplæringen, så gjelder generelle del for opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Det kan også være at begrepet om digital litterasitet i dagens læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere fordrer en revidering for å bli mer oppdatert. For å analysere digital litterasitet må vi ha den samfunnsmessige konteksten i bakhodet. Konteksten stiller nye krav til skolen, til undervisning og til læring, som må forberede deltakerne på det digitale samfunn. Jeg har beskrevet Goodlad et al (1979, s. 56-

85) sine fem «ansikter» av læreplanen. Forut for den formelle læreplanen (selve læreplandokumentet) er det en ideologisk læreplan med de overordnede ideene som får betydning for innholdet og utformingen av læreplanen. Det kan være både politiske ideer, men også faglig teori og forståelse. Læreplanen er derfor et politisk dokument, som farges av de til enhver tid politiske makthaverne, om de er blå eller rød-grønne.

Opplæring i norsk og samfunnskunnskap er og forblir samfunnets viktigste integreringstiltak for voksne innvandrere. Da handler det om hvordan vi som skole og lærer kan gjøre det beste ut av situasjonen og ressursene vi har til rådighet. Ryberg & Georgsen (2010, s. 89) påpeker dette når de skriver at «educational institutions therefore play an important role in ensuring that all (...) people attain the necessary competencies, in particular because those who seem most likely to be left behind are those who are already socio-economically marginalized.»

En må være med å bidra til at innvandrere blir fullverdige deltakere i dagens digitale samfunn – og motvirke nye sosiale eller digitale skiller. Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre kan ikke leve atskilt fra den store samfunnsutviklingen.

Å være litterat kan bety mye mer enn bare å kunne lese og skrive. En må kunne engasjere seg i mangfoldige praksiser i og utenfor skolen, som inkluderer bruk av digitale ressurser for å skape og gjenskape mening med tekst, delta i fellesskap og utvikle identiteter som innlærere, individer og produsenter. Bare å lære lesing og skriving som ferdigheter er ikke nok. Bearne (2003) går så langt som å si at gjennom digitale medier blir en introdusert for forskjellige måter å strukturere tanker på. Begrepet digital litterasitet kan sies å fange opp i seg forandringen i måten en opplever hva lesing og skriving er, og at lesing ikke lenger bare er å lese skrift men også flere andre modaliteter (uttrykksformer). Konsekvensene av litterasitet (eller snarere litterasiteter) er betinget av den sosiale konteksten (Scribner & Cole 1981). Det viktigste en lærer kan gjøre er, skriver Blikstad-Balas (2016, s. 96), å formidle til innlæreren at alt språk, og alle tekster, må tolkes kontekstuellt. Ulike sosiale kontekster krever ulikt språk, ulike tenkemåter og ulike kulturelle former for kommunikasjon. God opplæring innebærer å «sette tekster i bevegelse» og å «bevege seg i tekster» (jfr. Liberg 2004; 2006).

Vi må også utforske mer hvilken rolle digitale ressurser⁵³ kan ha som stillas for språklæring og litterasitetspraksiser. Digital teknologi i skolen handler, som Krokan (2017) viser, om mer enn å bytte ut blyant og papir med digitale flater. Det handler om å skape nye arbeids- og læreprosesser og nye arenaer for sosial samhandling og læring.

⁵³ Jeg har valgt å bruke termen ressurser for det Krokan kaller tjenester og andre kaller innhold. Jeg kaller dette samlet for (digitale) ressurser, det inkluderer også digitale verktøy og medier.

8 AVSLUTNING

Gjennom presentasjon og analyse av empiri, og en drøfting av funn i analysen, har jeg sett på hvilket innhold, plass og funksjon digital litterasitet har i læreplan og prøve i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, for å kunne besvare den overordnede problemstillingen i oppgaven om i hvilken grad læreplanen legger opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet.

Jeg har i denne oppgaven beskrevet bakgrunnen for det digitale samfunnet som opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er en del av, hvor digital teknologi står for sosial samhandling og kommunikasjon. Måten en bruker teknologi på er blitt mer enn et redskap. For å være fullverdige deltakere i dagens samfunn kreves digital litterasitet. Utviklingen av innbyggernes digitale litterasitet er derfor et samfunnsanliggende.

Konteksten stiller nye krav til skolen, til undervisning og til læring, som må forberede deltakerne på det digitale samfunn. Det digitale samfunnet kan ha medført nye sosiale praksiser for å lære språk. Digitalisering av skolens tekster og arbeidsmåter har på mange måter endret skolens litterasitet. Men digital litterasitet har vært gjenstand for lite oppmerksomhet i andrespråksforskning i Norge. Min inngang til temaet for oppgaven har vært et ønske om å knytte sammen to fagområder, andrespråklæring og digital kommunikasjon. For andrespråklæring holder det ikke med tidligere antakelser om teksttyper, språkform og sosiale diskurser. Vi må ikke få en språkopplæring som gradvis kommer ut av takt med virkeligheten og som ikke forbereder deltakerne på oppgaver som er kompatible med det vi opplever i samfunnet. I dagens samfunn dreier litterasitet seg om å kunne bruke språklige ferdigheter til ulike formål og i ulike situasjoner, på ulike måter og gjennom ulike medier.

I denne oppgaven har jeg hatt en deduktiv tilnærming når jeg har analysert tekstlig innhold i den formelle læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og hva denne uttrykker og vektlegger om digital litterasitet, med utgangspunkt i noen på forhånd oppsatte kategorier og teoretiske begreper og inndelinger som analyseredskaper.

I analysen av læreplanen så jeg på graden av integrasjon av digital litterasitet i delmålene for å lytte og lese, men også å skrive og snakke. Formuleringen «både på papir og digitalt» i læreplanen er veldig iøyenfallende, siden den går igjen hele elleve ganger. Det viser at det digitale først og fremst blir forstått som et medium, en erstatning eller et tillegg for papiret. Men i dagens samfunn er det antakelig ikke mediene som skiller, de konvergerer, men hvorvidt en klarer å ha en evne til å manøvrere og utnytte variasjon. Jeg fant at at delmålene knyttet til digital litterasitet reflekterer mest funksjonell pragmatisk kompetanse. Det betyr at digital litterasitet i første rekke knyttes til at innlærere kan uttrykke kommunikative hensikter. Digital litterasitet i læreplanen kan bli forstått mest knyttet til et funksjonelt bruksperspektiv mer enn et strukturalistisk språklig perspektiv. Synet på digital teknologi i opplæringen ble dermed instrumentelt og funksjonelt.

Jeg så at de tre lærerne i spørreundersøkelsen reflekterte i litt ulik grad rundt forståelsen av formuleringene om digitale ferdigheter i læreplanen. Hva lærerne i praksis gjør i opplæringen, når det gjelder digitale ferdigheter, varierer også. Svarene fra denne undersøkelsen forteller at selv om den formelle læreplanen kan være klar på formuleringer og intensjon, er det opp til den enkelte lærer hvordan disse intensjonene oppfattes og operasjonaliseres.

Det har ligget utenfor denne oppgaven å studere hvordan digital teknologi kan påvirke språklæring og undervisning, og her gjenstår det mye forskning på andrespråksfeltet. Det kunne ha vært interessant å ha studert nærmere hvordan digital teknologi gir nye muligheter for pedagogisk praksis. Historisk fikk den tidlige fasen i bruk av digitale ressurser på 1980-tallet, med elektroniske databehandling og programmering av applikasjoner til pedagogisk bruk, ikke de store konsekvensene for pedagogisk praksis. Først på midten av 1990-tallet med utviklingen av internett begynte det å skje noe. Nye grensesnitt for bruk av datamaskiner og informasjons- og kommunikasjonsteknologi fikk sakte, men sikkert flere konsekvenser for skolens etablerte praksiser.

Bruk av digitale ressurser i skolen gir ikke alltid positive konsekvenser for pedagogisk praksis bare av seg selv, men bruken må skje sammen med en pedagogisk refleksjon, som Bjarnø et al (2008, s. 21) påpeker. Det trengs også forskning for å utvikle praksis. Men forskning på hvordan digital teknologi og digitale ressurser kan bidra til læring og skoleutvikling for

voksenopplæring og andrespråklæring i Norge har vært lite utbredt. Denne oppgaven er et lite bidrag for å se nærmere på i hvilken grad legger læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere opp til en opplæring som ivaretar behovet for å utvikle digital litterasitet.

Noen ganger har teknologi gitt nye muligheter for pedagogisk praksis, og andre ganger har pedagogisk nytenkning ført til teknologiske nyvinninger (Stockwell 2007, s. 118, gjengitt hos Evans 2011). Det samme kan sies om forholdet mellom teknologi og læring. Digital teknologi påvirker språklæring og undervisning. Teknologi er allikevel ikke metodikk. Det er ingen teknologi som er overordnet andre ressurser, men teknologi kan bidra til en utvikling og forbedring av undervisningen og læring, slik Blake (2013) skriver.

Vi som språklærere må justere vår tilnærming hvis vi skal utnytte de mulighetene teknologi gir. Vi kan ha mye å gå på når det gjelder å skape nye slags klasserom og åpne opp klasserommet. Det tradisjonelle klasserommet underbygger en viss type læring og det finnes på sett og vis innebygget i veggene. Som lærere må vi bli bedre til å bli kjent med våre deltakers erfaringer utenfor skolen og hvordan de bruker digitale hjelpemidler. Vi har også mye å gå på når det gjelder samarbeidslæring og samskriving i det digitale rom.

Digital litterasitet handler ikke bare om digitale verktøy, men dette ser ut til å være hovedfokuset i et dokument som læreplanen. Myndighetenes forståelse av teknologi kan fremstå som verktøyorientert. Det gir en begrenset forståelse for de mulighetene digitale ressurser gir for samhandling, kunnskapsutvikling og læring. Den digitale utviklingen handler ikke først og fremst om å erstatte papir og lærere med «data», men om å designe nye læreprosesser, som Krokan (2017, s 177) peker på, der teknologi har en annen og mer fremtredende rolle. Når vi som brukere forstår den grunnleggende nytten og bruken av gode ressurser blir de usynlige for oss, ifølge Blake – som blyanten.

En utfordring med kombinasjonen teknologi og læring er at teknologien ofte blir et enten lovprist eller unngått, ifølge Svensson (2008, s. 250). Enten ses teknologi som et universalverktøy som kan brukes til å løse alle mulige problemer og forandre verden, eller så tenker mange at teknologi er roten til alt vondt og en direkte årsak til at dagens skole ikke er så bra som den skulle kunne være. Digital teknologi er en stor del av vår verden og har et stort

potensial for språkopplæring på mange ulike måter. Vi må våge å eksperimentere og utforske, og samtidig vurdere kritisk og bevisst.

Det har blitt stilt spørsmål ved om ny teknologi ville minske behovet for tradisjonell basiskompetanse. Men det er bruk av tekst som dominerer og videreutvikles også i det digitale. Krav til basiskompetanse øker antakelig på grunn av den teknologiske utviklingen. Kravene til skriftlig uttrykksform intensiveres og det er skriftspråket som foretrekkes. Manglende digital litterasitet kan i dagens samfunn føre til en funksjonell analfabetisme.

Det viktigste for språklæring og undervisning er uansett innlærernes digitale litterasitet. Det inkluderer interkulturelle kommunikasjonsferdigheter. Når vi snakker sammen lærer vi hverandre og kanskje andre språk å kjenne.

Det kan tyde på at læreplanen fra 2012 har et begrep om det digitale som tida allerede – etter 5 år – er i ferd med å løpe ifra. Kanskje ikke så rart så lenge læreplaner alltid representerer fortidas kunnskap. Som Loveless & Williamson (2013) skriver, representerer læreplaner alltid fortidas kunnskap: «*The curriculum represents the knowledge that a society chooses to select from the past to bring into the present and from there project into the future.*»⁵⁴ Men så skal også læreplanen bringe oss inn i fremtida. Læreplanen har etter min tolkning et syn på digital teknologi som noe som ligger utenpå eller kommer i tillegg. Digital litterasitet kan i dag, etter min mening, ikke skilles fra lesing og skriving. Lesing og skriving er i flere og flere henseender digital. Om den skal være digital eller ikke er ikke et spørsmål lenger. Den må være det. Spørsmålet er bare hvordan.

Jeg vil avslutningsvis trekke opp skisser til tre faser for forholdet mellom teknologi og læring i utviklingen av læreplan.

Læreplanen fra 2005 reflekterte et syn fra den første fasen, da lesing og skriving var særegne og atskilte ferdigheter, og det å bruke digitale ressurser, forstått utelukkende som verktøy, var noe annet. «En så på hverandre på avstand, men hendene var langt fra hverandre,» vil jeg beskrive denne fasen som. I denne fasen fikk vi CALL og CMC og de første læreplanene som

⁵⁴ Det er vel å merke ikke slik at fortidas kunnskap er foreldet kunnskap.

inkorporerte digital kompetanse og digitale ferdigheter. Det kom sist til opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Læreplanen fra 2012 reflekterer et syn fra den neste fasen, hvor en begynte en å bruke digitale ressurser, fortsatt forstått nesten utelukkende som verktøy, til å lære å lese og skrive. Det var ikke lenger så atskilte ferdigheter. En begynte å snakke om at norskopplæring og dataopplæring må gå «hånd i hånd». Kontakten var opprettet mellom det digitale og opplæringen i skolen. Men det digitale fikk antakelig ikke mange konsekvenser for pedagogisk praksis. Til det var venstrehånda for sterk.

Nå kan det argumenteres for at vi er i ferd med å gå inn i en tredje fase, der teknologi og læring ikke bare holder hverandre i hånda, men det kjennes helt ut i fingerspissene. Det digitale er nerven i utviklingen av læring og pedagogisk praksis. I denne fasen er digital lesing og digital skriving blitt noe eget – det er ikke bare at en kan lese og skrive digitalt som på papir. Det finnes et mangfold av digitale ressurser for produksjon og distribusjon av tekst og tale. Det digitale blir altomgripende. Vi er i en digital tid, som krever dyp refleksjon om læring og pedagogikk. Hvis ikke mister vi taket, og forståelsen blir sekundær teknikken. Da blir det viktigere å klikke enn å forstå.

APPENDIX

Svarene fra lærerne i spørreundersøkelsen på e-post

Det første spørsmålet som ble stilt var: *Hvordan forstår du formuleringene om digitale ferdigheter (i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere)?*

Slik svarte lærerne på dette spørsmålet:

Lærer 1:

«Jeg forstår det slik at deltakerne mine skal bli i stand til å bruke en datamaskin; skrive og lagre tekster, sende tekster, søke etter informasjon og bruke nettressurser.»

Lærer 2:

«I læreplanen leser vi at digital kompetanse regnes som en forutsetning for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv. Jeg forstår det som at digitale ferdigheter er integrert i enkelte del under de ulike språkferdighetene. Det er selvsagt rom for å vie digitale ferdigheter enda større oppmerksomhet gjennom varierte læringsaktiviteter, samt gjennom å operere med et vidt tekstbegrep.»

Lærer 3:

«Deltakerne skal lære seg å bruke digitale ressurser i hverdagen som for eksempel å lese annonser, sende inn skriftlig arbeid, sende eposter med vedlegg, bruke nettbank, søke jobb, søke etter relevant informasjon for å løse oppgaver, skrive CV og søknader. De digitale ferdighetene er innlemmet i målene for språkinnlæringen. Forutsetningen for å tilegne seg disse ferdighetene vil være veldig ulike. Det er sjelden vi finner enkle boligannonser eller stillingsannonser på nettet, og man må ha et ganske godt norsknivå for å klare det. Slik er det også når det gjelder å registrere CV-en på nett, melde seg som arbeidssøker eller søke på aktuelle jobber. Mange vil trenge en-til-en hjelp for å kunne gjøre det, og selv om de har gjort det en gang, er det vanskelig å gjøre dette alene etterpå. Det kreves et høyt norsknivå for å klare dette.»

Det andre spørsmålet som ble stilt var: *Hva gjør du som lærer i praksis i opplæringen, når det gjelder digitale ferdigheter?*

Slik svarte lærerne på dette spørsmålet:

Lærer 1:

«Jeg bruker de to timene i uken som jeg som regel har til rådighet og øver på de nevnte ferdighetene. Jeg pleier også å vise dem hvordan de kan lage en power-point.»

Lærer 2:

«Gruppen har to timer dataundervisning ukentlig. Da trenes det på praktisk databruk, som å slå av og på en datamaskin, skrive inn brukernavn og passord, åpne og lagre dokumenter. De øver på å skrive med en viss hastighet og automatikk (touch). Her bruker vi et touch-opplæringsprogram. Deltakerne skriver enkle e-poster. Vi øver også på å gjenkjenne og forstå ikoner på skjerm, som eksempelvis Internett, Word- tekstprogram og spørsmål av typen «vil du lagre passordet ditt?». Deltakerne får også øvelse i å følge korte, enkle instruksjoner i digitale opplæringsprogram gjennom ulike oppgavetyper i læreverkets nettressurs. Deltakerne leser også på skjerm utenom dataundervisningen. Vi varierer mellom å bruke tekster digitalt og i papirformat. Vi benytter oss hyppig av søkemotoren Google for å finne aktuelle bilder. Aktiviteter som Kahoot blir alltid tatt godt imot.»

Lærer 3:

«Jeg har en spor 2 gruppe som er på et A2-nivå. Deltakerne er ulike når det gjelder digital kompetanse. Jeg prøver å integrere dette i norskundervisningen. Deltakerne får ukeplanen på e-post, de leverer tekster digitalt. Vi har tatt i bruk minnorsk.smartøving hvor deltakerne får oppgaver tilpasset sitt nivå samtidig som de blir vant til å bruke digitale hjelpemidler. Vi bruker TV2 skole og deltakerne blir orientert om det tilbudet og andre hjelpemidler på nettet. Vi deltar i piloteringen av norskprøver og eksempelprøver. Tidligere har vi brukt Min vei som læringsplattform. Det ble for dyrt, så nå bruker vi vanlig e-post. I tillegg skal vi lage en gruppe på What app slik at jeg kan kommunisere muntlig med deltakerne. Det vanskeligste er å hjelpe deltakerne med det som er viktigst for dem, nemlig å skrive CV og sende søknader. Der trengs det individuell hjelp og det er vanskelig å finne tid til det. Deltakerne har gjerne en enkel CV i et word-dokument, men det er ikke lett å overføre dette til en søknad/CV på nettet. Det krever et ganske høyt nivå i norsk i tillegg til de digitale ferdighetene.»

LITTERATUR

- Abraham, L. B. & Williams, L. (2009). *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Company.
- Aesaert, Koen; Vanderlinde, Ruben & Tondeur, Jo & Braak, Johan van (2013). "The content of educational technology curricula: a cross-curricular state of art", i *Educational Technology Research and Development*, Vol. 61, No. 1 (Februar 2013) (ss. 131-151), hentet fra <https://www.jstor.org/stable/23356930>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Literary practices. Situated literacies. Reading and writing in context*. London & New York: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bearne, E. (2003). *Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text*, i *Reading. Literacy and Language* (11). (ss. 98-103)
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of Reality - a Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.
- Bjarnø, V., Giæver, T., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2008). *DidIKTikk. Digital kompetanse i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blake, R. J. (2013). *Brave New Digital Classroom*, Georgetown University Press
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*, Universitetsforlaget
- Bolter, J. D. & Gromala, D. (2005). *Windows and Mirrors – Interaction Design, Digital Art, and the Myth of Transparency*. Cambridge: MIT Press.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Breivik, J. M. (2015). *Læring i en digital tid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bråten, I. (red.) (2007). *Leseforståelse – lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Caws, C. (2013). «Reflections on language e-learning», hentet fra <http://teachingfrenchtoday.blogspot.no/2013/04/reflections-on-language-e-learning.html>

- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Routledge
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). "Introduction. Multiliteracies - The beginnings of an idea", i Cope, B. & Kalantzis, M. (red.) (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Dale, E. D. (red.) (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dobson, S. & Haaland, Ø. (2000). «Postmoderne pedagogikk - et forslag», i Haaland, Ø. & Dobson, S. (2000). *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*, hentet fra [http://domino2.hil.no/web/forskning.nsf/0/4073e9553a7113b5c1256c7e0034ad29/\\$FILE/Forskningrapport%20482000.pdf](http://domino2.hil.no/web/forskning.nsf/0/4073e9553a7113b5c1256c7e0034ad29/$FILE/Forskningrapport%20482000.pdf)
- Doetjes, G; Carrai, D. & Vold, E.T. (2017). *Språk uten grenser – en rapport om nettbasert språkopplæring*. Universitetet i Oslo
- Edwards, V. (2009). *Learning to be Literate – Multilingual Perspectives*. Toronto: Multilingual Matters.
- Eide T. H., Haugsbakk G & Nyhus, G. (2005). *IKT – i norskopplæring for innvandrere*, Sluttrapport fra følgeforskning av INOVI –prosjektet. ØF – rapport nr. 15/2005. Østlandsforskning, Lillehammer.
- Engelsen, B. U. (2013). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. 6. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erstad, O. (2013). *Digital Learning Lives - Trajectories, Literacies, and Schooling New Literacies and Digital Epistemologies*. Peter Lang
- Erstad, O. & Hauge, T. E. (red.) (2011). *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen*, 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evans, M. (red.) (2011). *Foreign-Language Learning with Digital Technology*. London: Bloomsbury Academic
- Franker, Q. (2004). «Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråklig kontext», i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2004) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur (ss. 675-714)
- Furre, A. K. og Ree, N. A. (1999). «Fokus på form i undervisningen av voksne fremmedspråklige», i K. Tenfjord og J. E. Hagen (red.) (1999). *Andrespråksundervisning: teori og praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal. (ss. 171–209)
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.

- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and Literacies - Ideology in Discourses*. 3. utgave. New York: Routledge.
- Gjerset, M. (2004). *Norskopplæring for voksne innvandrere: hva kan vi lære av introduksjonsprogrammet i Stavanger?* Hovedfagsoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Goodlad, J. I.; Klein, F., & Tye, K. A. (1979). «The domains of curriculum and their study», i Goodlad, J. I. (red.) (1979) *Curriculum inquiry: The story of curriculum practice*. New York: Mc Graw-Hill. (ss. 43–76).
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Guikema, J.P. & Williams, L. (2014). *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. London: John Wiley & Sons.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harrison, C. et al (2002). *ImpaCT 2 - The Impact of Information and Communication Technology on Pupil Learning Attainment*, A Report to the DfES. London: BECTA.
- Heien F. (2000). «Jeg sier hva jeg sier, jeg ser hva jeg ser», i Haaland, Ø. og Dobson, S. (2000). *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*, hentet fra [http://domino2.hil.no/web/forskning.nsf/0/4073e9553a7113b5c1256c7e0034ad29/\\$FILE/Forskningrapport%20482000.pdf](http://domino2.hil.no/web/forskning.nsf/0/4073e9553a7113b5c1256c7e0034ad29/$FILE/Forskningrapport%20482000.pdf)
- Heath, Shirley B. (1982). “Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions”, i Tannen, D. (red.) (1982). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten - handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksen, R. S. (2011). *Det store mangfoldet: utfordringer i norskopplæring for voksne innvandrere : en kvalitativ undersøkelse om hvordan den voksne innvandreren opplever kommunens norskopplæringstilbud*. Masteroppgave. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Henrichsen, P. J. (red.) (2004). *CALL for the Nordic Languages – Tools and Methods for Computer Assisted Language Learning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hillestad, B. (2003). «Norsk som andrespråk i faghistorisk lys: Ideologi og praksis», i Riss 1/03 (ss. 48-59)
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Haaland, Ø. og Dobson, S. (2000). *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne*

- pedagogikk*, hentet fra
[http://domino2.hil.no/web/forskning.nsf/0/4073e9553a7113b5c1256c7e0034ad29/\\$FILE/Forskningrapport%20482000.pdf](http://domino2.hil.no/web/forskning.nsf/0/4073e9553a7113b5c1256c7e0034ad29/$FILE/Forskningrapport%20482000.pdf)
- Inglar, Tron (2011). «Læreplanforskning og dokumentanalyse», i Berg, T. & Walstad, P. H. B. (red.) (2011) *Om å tolke og forstå tekster*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Jardim, M. J. (2006). *Det didaktiske paradoks: en kvalitativ undersøkelse om hvordan kortutdannede innvandrere opplever norskopplæringen*. Masteroppgave. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Jenset, E. B. (2006). *Formell språkkompetanse i norsk: en hjelp til jobb og integrering?* Masteroppgave. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Johannessen, A.; Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt.
- Jones, R. H. & Hafner, C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Routledge.
- Jordheim, H. (2008). *Humaniora – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kerlinger, F.N. (2000). *Foundations of Behavioral Research*. 4. utgave. London: Wadsworth.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kjelsaas, L. (2011). *Om å snakke samme språk: en studie av ansattes synspunkter på frafall fra norskopplæring blant voksne innvandrere*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Krashen, S. D. (1985). *Input in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Krogh, T. et al. (2000). *Historie, forståelse og fortolkning. Innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krokan, A. (2017). «Med mer innsikt jobber vi smartere», artikkel i Statpedmagasinet 01-2017 (ss. 6-7)
- Krokan, A. (2012). *Smart læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (red.) (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2000). «Lesing på papir og skjerm», i Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 12 - 2000

- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering*. Digitaliseringsstrategi for grunnskolelæringen 2017-2021. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skolefornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Oslo.
- Liberg, C.L.B. (2006). *Hur barn lær sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C.L.B. (2004). *Børn udvikler deres sprog*. København: Gyldendal.
- Loveless, A. & Williamson, B. (2013). *Learning Identities in a Digital Age*. London: Routledge
- Mangen, A. (2008) *Hypertext Fiction Reading: Haptics and Immersion*, I: Journal in Research on Reading Vol. 31. Issue:4 (ss. 404-419)
- Monsen, M. (2015). «Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge. En oversikt fra 1985 til i dag», i NOA. Norsk som andrespråk, 30(1-2) (ss. 373-390)
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Oslo: Portal Akademisk.
- Nilsen, I. M. (2015). «Enda et norsk kurs, er det det som trengs?» I Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (red.). *Språkmangfold i utdanning: refleksjon over pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (ss. 221–235).
- Norberg, P. F. (2009). «Integrering og norskopplæring», i Hirsch, K. (red.) (2009) *Språklæreren som formidler av kunnskap om kultur og samfunn - dilemmaer og utfordringer i et flerkulturelt læringsmiljø*, Senter for voksenopplæring, Trondheim (ss. 7-21)
- Norberg, P. F. (2001). *Sluttrapport fra prosjektet Norskopplæring for voksne innvandrere 1998–2001*. Vol. 7. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Omerbasic, D. (2015). «Literacy as a Translocal Practice. Digital Multimodal Literacy Practices among Girls Resettled as Refugees» i Journal of Adolescent and Adult Literacy, 58(6), s. 472-481.
- Otnes, H. (2009). *Digital i alle fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ree, N. A. og Thorseth, M. (1995). *Kortrapport fra prosjektet «Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet?»* 1995, Vol. 8. Trondheim: SINTEF IFIM.
- Rustad, H. K. (2012). *Digital litteratur – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ryan, P. (2011). *Immigration and the Constraints of Justice - between Open borders and*

- Absolute sovereignty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryberg, T. & Georgsen, M. (2010). "Enabling Digital Literacy Development of Meso-Level Pedagogical Approaches", i *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol. 5, 2010, No. 2
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2006). *tekst.no – strukturer og sjangrer i digitale medier*, 2. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Scollon, R. & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, Literacy and Face in Interethnic communication*. New Jersey: Ablex.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press
- Siemens, George (2004). "Connectivism – A Learning Theory for the Digital Age", hentet fra http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Skaalvik, S. (2001). *Norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandre - en analyse av læreres oppfatninger og erfaringer*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skjortnes, G. (2009). «*Begynner du når du er voksen, er skolen veldig vanskelig her...*»: *minoritetsspråklige kvinners erfaringer i møtet med voksenopplæringen i en norsk fylkeskommune*. Masteroppgave. Gjøvik: Høgskolen i Gjøvik.
- Steen-Olsen, T. (2001). *Verdien av å lære norsk - deltakergjennomstrømning, deltakeraktivitet og deltakeropplevelser innen norskopplæring for voksne innvandrere*
- Stockwell, P. (2007). *Sociolinguistics – a Resource book for Students*. 2. utgave. London: Routledge
- Strand, R. (2014). *Norskopplæring og integrering: Åpne dører? Opplever noen minoritetsspråklige kvinner at norsk- og samfunnskunnskapsopplæringen har bidratt til deres integrering i det norske samfunnet?* Masteroppgave.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Svensson, P. (2008). *Språkutbildning i en digital värld – informationsteknik, kommunikation och lärande*, Norsteths Akademiska Förlag
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktikk*. Oslo: Fag og Kultur
- Tenfjord, K. & Hagen, J. E. (red.) (1999). *Andrespråksundervisning - teori og praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Tennøe, T. & Laumann, K. (2013). «Gjør læreren bærbar», leserbrev i Stavanger Aftenblad 08.01.13
- Tyler, R. W. (2001). «Grunnprinsipper for læreplan og undervisning», i Dale, E. L. (red.) (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag (ss. 81–111)
- Utdanningsdirektoratet (2011). Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning og vurdering. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo.
- Vagle, W.; Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst - en innføring i tekstlingvistik og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisningen Cappelen
- Vandergriff, I. (2016). *Second-language Discourse in the Digital World*. London: John Benjamin
- VOX (2012). Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Oslo.
- VOX (2012). Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Oslo.
- Wrigstad, T. (2004). «Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiske och praktiska perspektiv», i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2004) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur (ss. 715-742)
- Østerud, S. & Skogseth, E. (2008). *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bildet på forsiden er hentet fra <http://edudemic.com/wp-content/uploads/2013/03/touch.png>

Modellen til Catherine Caws på s. 12 er hentet fra http://1.bp.blogspot.com/-lzVw8-dtPBU/UXmxGnbE9I/AAAAAAAAACw/Cj8_hG40ybU/s500/acquisition+learning.png