

# Høgskolen i Innlandet

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

**Cathrine Fongen**

## **Masteroppgave**

### **Og lærerne stod igjen ...**

**En kritisk diskursanalyse av læreres opplevelse av digitaliseringen i grunnskolen**

And the teachers were left behind ...

A critical discourse analysis of teachers' experiences  
of the digitalisation process in Norwegian primary schools

Digital kommunikasjon og kultur

2SKDKOPP\_1

**2022**



## Forord

Denne masteroppgaven er en del av veien mot mitt mål om å bli en kvalifisert og kompetent pedagog i norsk skole. Med en bachelorgrad, og flere års arbeidserfaring, var planen å nå dette målet ved å gjennomføre ett års studie med praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Men med reformen «Lærerløftet» kom et politisk vedtak om at fra 2017 var en bachelorgrad ikke lenger nok for søke om en plass på PPU-studiet. Nå kreves det en mastergrad.

Det gjenstår å se om jeg når målet om å kvalifisere meg til å bli lærer, men jeg er uansett takknemlig for disse to studieårene ved Høgskolen i Innlandet. Å få mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og læring gjennom hele livet er en flott gave, og dette studiet har gjort meg rik på ny kunnskap og verdifulle erfaringer. Jeg har alltid hatt interesse for teknologi og den digitale utviklingen i samfunnet, og med denne oppgaven har også interessen for den digitale utviklingen i skolen økt i takt med nye kapitler som er skrevet.

Det er mange som kan takkes for at denne oppgaven har latt seg gjennomføre. Først og fremst tusen takk til alle som har deltatt i studien, enten gjennom å la seg intervju eller svare på spørreundersøkelsen. En stor takk sendes til Mai og Borger som begge er pensjonerte 'superlærere', og som har vært mine sponsorer og glade inspirasjonskilder til dette veivalget. En stor og evig takk til min tålmodige familie, min fantastiske heia-gjeng som støtter, oppmuntrer og som har gitt meg tid og rom til å være student igjen.

Jeg hadde heller ikke kommet i mål med denne oppgaven uten den gode støtten fra veilederne Siri Wieberg Klausen og Petter Dyndahl. De har begge, i hver sin periode, vært kunnskapsrike og motiverende veiledere. Tusen takk!

Cathrine Fongen

Oslo, mai 2022

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven har ved hjelp av en Fairclough-inspirert kritisk diskursanalyse (CDA) hatt som mål å få innsikt i hvilke diskurser som er i virke blant lærere i forhold til den digitale utviklingen i Osloskolen generelt, og utviklingen av deres profesjonsfaglige *digitale* kompetanse spesielt. Gjennom en analyse av semistrukturerte dybdeintervjuer med seks lærere på 5.-7. trinn i Osloskolen, og en gjennomført spørreundersøkelse blant andre lærere i samme målgruppe, avdekkes tre hoveddiskurser blant lærerne. Ved hjelp av Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse sees disse funnene i lys av utdanningspolitisk utvikling fra begynnelsen av 2000-tallet, da 'digitale ferdigheter' ble innført som den femte grunnleggende ferdigheten i norsk grunnskole. Denne oppgaven viser at i den nasjonale utdanningspolitiske diskursen, blant annet gjennom det nasjonale prosjektet *Læreløftet*, reformen som har som mål å heve fagkompetansen til alle lærere i norsk grunnskole, har utviklingen av lærernes profesjonsfaglige *digitale* kompetanse (PfdK) hverken i særlig grad blitt tatt hensyn til, eller blitt inkludert.

## English summary (abstract)

This master thesis has, using a Fairclough-inspired critical discourse analysis (CDA), aimed to provide insight into what discourses are to be found among teachers through their experiences regarding the digitalisation process in general, and the development of their professional *digital competence* in particular. Through the analysis of semi structured in-depth interviews of six primary school teachers, and a survey conducted among other primary school teachers in Oslo, three main discourses are found to be prominent among the teachers. Using Fairclough's three-dimensional model for CDA, the findings are analysed through looking at the political development of the educational policies from the year 2000, at the time where 'digital skills' were included to be the fifth basic skill enshrined as a constitutional right for all students to learn in school. This thesis reveals that through the discourse of national educational policy, and national reform such as *Læreløftet*, where the goal has been to elevate teachers' professional competence, the development of their professional *digital* competence has to a large degree been neglected, or not been included.

Innholdsfortegnelse	
<b>Kapittel 1 - Innledning</b>	7
Bakgrunn for studien	7
Paradigmeskifte eller revolusjon?	7
Problemstilling	9
Orientering om oppgavens oppbygning	11
<b>Kapittel 2 -Utdanningspolitisk bakteppe og tidligere forskning</b>	12
Søk og utvalg av relevante offentlige dokumenter	12
To kunnskapsløft, et lærerløft og et løfte om at ingen skal stå igjen ...	14
Lærerløftet og Kvalitet i skolen – starten på en ny tid for lærerrollen	18
Den kompetente læreren i en digital skole – hva mer sier forskningen?	20
Den digitale Osloskolen	22
<b>Kapittel 3 - Forskningsteori, valg av metode og fremgangsmåte</b>	23
<b>Forskningsteori</b>	23
Om kritisk diskursanalyse	23
Begrepene i Faircloughs verktøykasse	26
Faircloughs tredimensjonale modell	29
<b>Metode</b>	32
Metodetrianglering - kvalitative og kvantitative data	32
<b>Fremgangsmåte og erfaringer</b>	34
Utforming av intervjuguide og spørreundersøkelse	34
Utvalg av informanter og respondenter	35
Rekruttering av informanter og respondenter	36
Gjennomføring av semistrukturerte dybdeintervjuer	37
Transkribering	37
Utsending av spørreundersøkelse	38
Erfaringer med innhenting av data	39
<b>Forskerrollen og etiske betraktninger</b>	42
Validitet og reliabilitet - styrker og svakheter ved studien	43
<b>Kapittel 4 - Presentasjon av datagrunnlaget</b>	46
Nodalpunkter	46
Koding	47
Den analytiske fremgangsmåten	48
Definisjoner av begreper – en redegjørelse	49
Status på tilgang til digitalt utstyr ved informantenes skoler	51

<b>Kapittel 5 - Analysen</b> .....	53
<b>Analyse på nivå 1 – Tekst</b> .....	53
Lærere opplever usikkerhet rundt egen digital kompetanse .....	53
Digital kompetanseutvikling i skolen er et kart som ikke stemmer med terrenget.....	60
Digitaliseringsprosessen er et tveegget sverd .....	64
<b>Analyse Nivå 2 – Diskursiv praksis</b> .....	72
Resultater fra spørreundersøkelsen .....	74
<b>Analyse Nivå 3 – Sosial praksis</b> .....	80
Usikkerhet rundt egen digitale kompetanse .....	81
Digital kompetanseutvikling i skolen er et kart som ikke stemmer med terrenget.....	83
Digitaliseringsprosessen er et tveegget sverd .....	88
<b>Kapittel 6 - Oppsummering og avslutning</b> .....	91
Og lærerne står igjen .....	93
<b>Litteraturliste</b> .....	95
<b>Figurer og tabeller</b> .....	100
<b>Vedlegg</b> .....	100

# Kapittel 1 - Innledning

## Bakgrunn for studien

Bakgrunnen for denne studien er egne erfaringer som lærer i grunnskolen gjennom to år fra høsten 2018. Med en bachelor i journalistikk og flere års erfaring fra arbeidslivet både som journalist og kommunikasjonsrådgiver, førte tilfeldigheter til at jeg ble ansatt som vikar på 5. til 7. trinn ved en barneskole i Oslo. Et vikaroppdrag som raskt førte til fulltidsjobb som lærer og et opphold som varte i to år. På skolen fikk jeg muligheten til å bli kjent med et nytt fag og yrke, samtidig som jeg fikk et unikt innblikk i et nytt miljø. En av de tingene som overrasket meg gjennom de to årene, var håndteringen av digitaliserings-prosessen ved skolen. Ved den skolen jeg arbeidet ble det høsten 2019 kjøpt inn og delt ut læringsbrett til samtlige elever på alle trinn ved skolen. Men selv med IKT-utstyr tilgjengelig en-til-en (1:1) for både lærere og elever, var det min erfaring at mange lærere manglet både generelle digitale ferdigheter og også profesjonsfaglig digital kompetanse. Disse manglene satte i ulike sammenhenger begrensinger i forhold til å utnytte muligheter digitale verktøy og læremidler kunne gi. Jeg opplevde at det var store forskjeller blant mine kolleger på hvem som mestret og ikke mestret digitale verktøy, så vel som de digitale læremidler som var tilgjengelig på ulike digitale plattformer. Og selv de lærerne som hadde tilstrekkelige digitale ferdigheter og generelt god digital kompetanse, kunne også nøle med, eller vegre seg for, å la elevene ta i bruk nye digitale verktøy i undervisningen fordi det ble for tidkrevende og ville kunne gå ut over muligheten til å rekke over gjennomføringen av obligatorisk undervisning i fagene.

## Paradigmeskifte eller revolusjon?

Den globale digitale utviklingen blir gjerne omtalt i ulike sammenhenger både som et paradigmeskifte og en revolusjon. Vi er vitne til en digital utvikling som skjer raskt og som i noen tilfeller skaper såkalte disruptive endringer, altså store, varige endringer av ulike praksiser i samfunnet. Over hele verden påvirkes ulike deler av samfunn av den globale digitale diskursen, og den digitale teknologien har også for lengst fått sin inntreden i den norske grunnskolen. I dag er oppdaterte digitale verktøy i praksis tilgjengelig for alle lærere,

og er verktøy som naturlig brukes til å løse alt fra administrative oppgaver, samarbeide med kolleger og også som hjelpemiddel i undervisningen. Digitale verktøy er også i stadig større grad tilgjengelig for elevene i klasserommene, samtidig som det utvikles nye digitale pedagogiske læremidler som fortløpende introduseres i skolen.

Endrede samfunnsforhold som følge av den digitale utviklingen er også omtalt i forslaget om en ny opplæringslov som ble sendt ut på høring i 2019. Loven er planlagt vedtatt i 2023 og innført i 2024. I et tekst-utdrag fra NOU-utredningen 2019:23 om 'Ny opplæringslov' heter det blant annet:

Fra 1980-årene har det foregått en teknologisk utvikling som har fått stor betydning for samfunnsutviklingen og endret livet vårt radikalt. Teknologien har revolusjonert måten vi finner informasjon, kommuniserer med hverandre og blir underholdt på. Mye av utviklingen skjer i et svært raskt tempo. Dagens opplæringslov trådte eksempelvis i kraft samme år som det amerikanske teknologiselskapet Google ble grunnlagt, av to ungdommer i en garasje i California. Teknologiske trender som automasjon, kunstig intelligens, utvidet og virtuell virkelighet, 3Dprinting og nanoteknologi gir både utfordringer og åpner for nye muligheter innen næringslivet og offentlig sektor. Det hevdes gjerne at vi står overfor «den fjerde industrielle revolusjon» eller «industri 4.0», med helt nye muligheter som følge av tilgang til store mengder data, kraftige digitale regneressurser og bedre algoritmer. (NOU, 2019:23, Ny opplæringslov, Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 151-152)

I teksten refereres det i forhold til den digitale utviklingen i samfunnet som den «fjerde industrielle revolusjon». Referansen er fra professor i økonomi, og grunnleggeren av stiftelsen 'World Economic Forum', Klaus Schwab. Han har i sin bok *Den fjerde industrielle revolusjon* satt den teknologiske utviklingen vi nå er vitne til inn i en historisk sammenheng (Schwab, 2016). Han hevder at digitaliseringen av samfunnet skaper nye skiller, nye klasseinndelinger, i befolkningen mellom de som kan og de som ikke kan håndtere det digitale. Han hevder at teknologiens inntog vil skape et skille og en polarisering mellom de som evner å omfavne endringene fortløpende og de som ikke evner, eller velger å ikke gjøre det. Dette er med på å skape ulikheter som igjen kan føre til klasseskille i samfunnet som vi ikke har sett tidligere. Det kan også føre til nye typer klassekonflikter og konflikter på et nivå som er ulikt noe vi har sett før (Schwab, 2016, s. 97-98). Dette kan vi kanskje se konturene av allerede gjennom for eksempel hvordan spredningen av falsk informasjon på nett er med på å sette Vestens demokratier under press. Diskusjon og utveksling av meninger er grunnpilaren i et vel fungerende demokrati, men dersom samfunnsdebatten skal fortsette å ha mening må vi



ha et opplyst samfunn. Det er et premiss for at demokratiet som styringsform fortsatt kan fungere. Deltakerne i samfunnsdebatten må ha en bred samfunnskunnskap basert på fakta, blant annet fra forskning. Det innebærer også å ha en grunnleggende forståelse av og for den teknologien vi omgir oss med. Det er ikke nok å bare ha gode digitale ferdigheter, vi må kunne *mer* enn å bare vite hvordan vi *braker* teknologien. Vi må også kjenne til hvordan digital teknologi kan og vil påvirke oss som samfunn. Selv om nordmenn ligger på topp i verden over land som brukere av digital teknologi, er ikke det ensbetydende med at vi har tilstrekkelig kompetanse til for å *forstå* hvordan teknologien vi omgir oss med fungerer. Skal vi kunne delta i debatten om hvordan teknologien kan bidra til en bedre verden betyr det at vi for eksempel må kjenne til de grunnleggende prinsippene for Internett. Vi må kjenne til hvem som produserer og tilbyr ulik teknologi, hvem som styrer og har makt over ulike flater som møter oss på internett, og vi må også kjenne til fordeler og ulemper ved bruk av ulik teknologi. På den måten kan vi også evne å reflektere kritisk rundt digitaliseringen av samfunnet vårt og da kan teknologien være til større nytte og glede enn til skade og en trussel for vårt samfunn.

The more we think about how to harness the technology revolution, the more we will examine ourselves and the underlying social models that these technologies embody and enable, and the more we will have an opportunity to shape the revolution in a manner that improves the state of the world. (Klaus Schwab, 2016, s. 4)

Utsagnet til Schwab, om at teknologien, utviklet og brukt på riktig måte, kan skape en bedre verden, fordrer også at så mange som mulig tilegner seg innsikt i, og kunnskap om, teknologiens muligheter og begrensinger. For at vi skal forstå den utviklingen som skjer og kunne ta informerte valg til beste for menneskeheten i forhold til utviklingen vi er en del av, er det av avgjørende betydning at samfunnets borgere har tilstrekkelige digitale ferdigheter og kompetanse.

## Problemstilling

Med denne bakgrunnen har min motivasjon bak denne oppgaven vært å finne ut hvilke diskurser som gjør seg gjeldene blant lærere i Osloskolen i forhold til den digitale utviklingen som skjer på deres arbeidsplass. Jeg ønsker å finne ut hvilke diskurser som kan ha påvirket digitaliseringsprosessen og hvordan det kan påvirke lærernes rolle. I tillegg er det oppgavens

mål å avdekke hvilke diskurser som eksisterer blant lærerne i forhold til deres egen digitale kompetanseutvikling, og hvordan skoleeiere og skolelederes praksiser påvirker lærernes muligheter til å utvikle og styrke sin egen profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK). Det er også oppgavens mål å se om, og i tilfelle på hvilken måte, de *utdanningspolitiske* diskursene i samfunnet kan ha påvirket diskursene som er virke blant lærerne, og hvordan kan eventuelt diskursene blant lærerne være med å påvirke grunnskolen som en samfunnsinstitusjon med et dobbelt samfunnsoppdrag.

For å besvare denne problemstillingen vil jeg gjennomføre en kritisk diskursanalyse inspirert av Norman Faircloughs teori og metode. Det sentrale formålet med kritisk diskursanalyse er å kartlegge forbindelser mellom språkbruk og sosial praksis (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Analysen bidrar til å avdekke hvilke diskurser som synes å gjøre seg gjeldende innenfor et felt, hvilken makt det ligger bak diskursene, hvor de kommer fra og hva de kan føre til. Ved å analysere det Fairclough kaller en 'kommunikativ begivenhet' kan vi ved hjelp av hans teori tolke hvordan ord og setninger brukes som representasjon for ideologier, altså hva lærerne tror og mener. Valget av ord og uttrykk om ulike temaer sier noe om deres forestillinger og overbevisninger og analysen ser dette i lys av andre diskursive og sosiale praksiser innenfor den samme diskursordenen. På den måten kan vi ikke bare få innsikt i hvordan lærerne opplever sin rolle i den digitale utviklingen ved sin skole, men også bli bevisst hvordan diskursene har blitt til og derigjennom kan vi også få en mulighet til å endre det som eventuelt bør endres.

I skoleåret 2020-2021 var det ansatt bortimot 70.000 lærere i norsk grunnskole (*Antall lærere og lærerårsverk i grunnskolen*, u.å.), og over 6000 av disse er ansatt i Osloskolen, som er Norges største utdanningsetat (*Statistikkbanken Oslo kommune*, u.å.). Denne studiens empiri er samlet inn fra lærere ansatt på 5.-7. trinn i Osloskolen. For å få innsikt i hvordan lærere i Osloskolen velger å omtale sine erfaringer og opplevelser av digitaliseringen i skolen med egne ord, har jeg gjennomført en-til-en semistrukturerte dybdeintervjuer av seks lærere med kontaktlæreransvar på 5. til 7. trinn. Jeg har også gjennomført en digital spørreundersøkelse blant lærere som er ansatt på samme trinn i Osloskolen, men det er *primært empirien fra dybdeintervjuene* som danner grunnlaget for denne oppgaven. Gjennom å analysere teksten fra transkripsjonene fra dybdeintervjuene er målet å, gjennom en kritisk diskursanalyse, få innsyn i hvilke diskurser som gjelder i forhold til deres opplevelse av digitalisering i skolen i forhold til utøvelsen av deres yrke som lærere. Spørsmålene i intervjuene, og i spørreundersøkelsen, strekker seg over en rekke temaer, som deres bruk av IKT, kurs og

kompetanseutvikling, evaluering av kompetanse og oppfølging av skoleledelse, samt hvordan de ser på sin egen profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK). Transkriberingene fra intervjuene, altså ordene og setningene de velger å bruke for å beskrive sine egne erfaringer og opplevelser i forbindelse med digitaliseringen i skolen, er utgangspunktet som danner grunnlaget for denne kritiske diskursanalysen. Analysen har tre nivåer. Den første har som mål å avdekke hvilke diskurser som gjelder for hvordan lærere opplever den digitale utviklingen i skolen. Den andre nivået analyserer hvordan disse diskursive praksisene kan ha blitt til, og på det tredje og siste nivået i analysen sees de diskursive praksisene som er funnet i analysen i lys av sosial praksis på et overordnet samfunnsnivå. Analysen er lagt til kapittel 5 i oppgaven.

## Orientering om oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn seks hovedkapitler. I dette første kapittel er problemstillingen for oppgaven gjort kjent, mens i kapittel 2 følger en redegjørelse for det utdanningspolitiske bakteppe for studien, samt tidligere relevant forskning. I kapittel 3 presenteres forskningsteori og valg av metode og i kapittel 4 følger en presentasjon av det innsamlede datagrunnlaget for oppgaven, samt en utdypelse rundt hvordan det innsamlede materiale er organisert og systematisert. Hele kapittel 5 er tilegnet den Fairclough-inspirerte kritiske diskursanalysen, mens det i det siste kapittelet gjøres en oppsummering og avslutning av oppgaven.

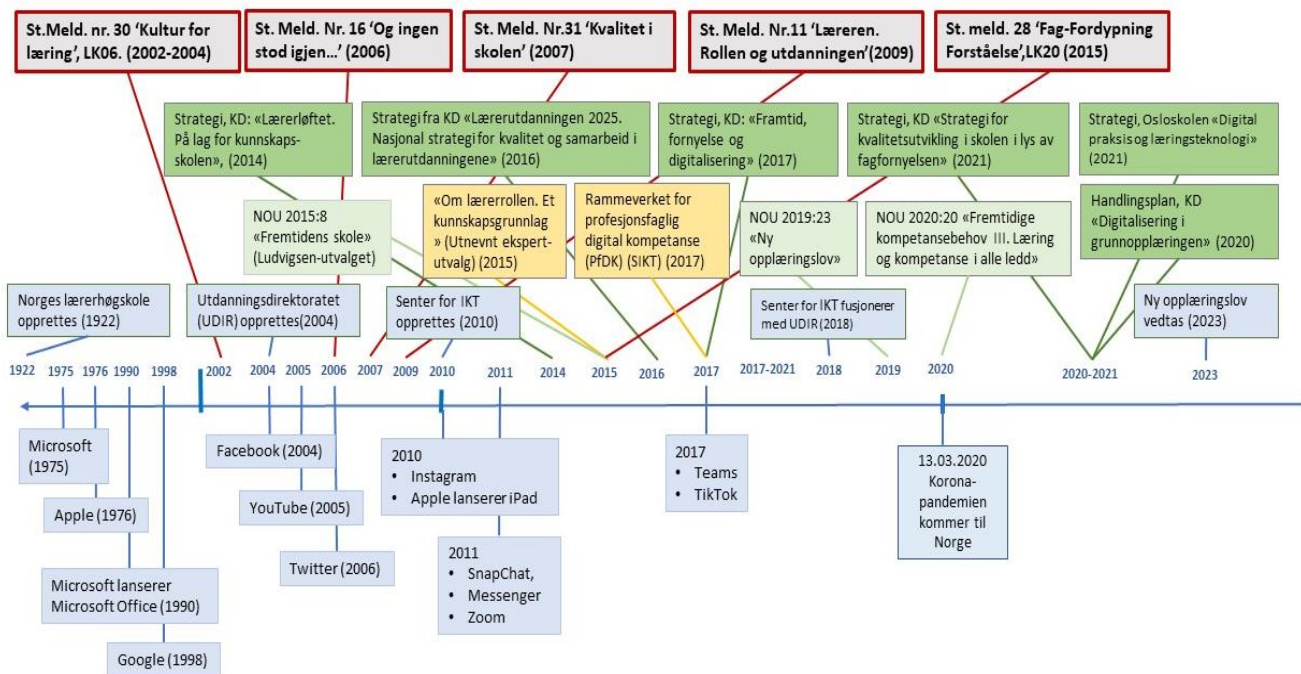
## Kapittel 2 -Utdanningspolitisk bakteppe og tidligere forskning

I dette kapittelet redegjøres det først for hva som kommer frem av diskurser gjennom føringer, mål og retning i utdanningspolitiske dokumenter i forhold til den digitale utviklingen i grunnskolen. Kapittelet gir en oversikt over noen utvalgte, sentrale utdanningspolitiske dokumenter fra tidlig på 2000- tallet, fra da 'digitale ferdigheter' ble innført som en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen, frem til omtrent samme år som denne studiens ferdigstillelse. Innholdet i disse dokumentene har lagt grunnen for Norges utdanningspolitiske retning ved overordnede føringer og mål, inkludert den *digitale* utviklingen i grunnskolen. I dette kapittelet redegjøres det også for hvilke digitale læringsmål som ble innført i grunnskolen fra høsten 2020 gjennom det nye *Kunnskapsløftet (Fagfornyelsen, u.å.)*, samt innholdet i *Rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse* (Kelentric et al., 2017) som ble utgitt i 2017. Til slutt i kapittelet gjengis resultater fra forskning på lærerrollen og læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK), samt en status for den digitale tilstanden i norsk grunnskole.

### Søk og utvalg av relevante offentlige dokumenter

På regjeringens nettsider (regjeringen.no, 2017) finnes et digitalt arkiv over ulike politiske dokumenter fra de ulike departementene som en kan søke seg frem til. For å forske på det utdanningspolitiske bakteppet som danner bakgrunnen for denne oppgaven, har jeg søkt etter og valgt ut Stortingsmeldinger, strategier og handlingsplaner fra Kunnskapsdepartementet som jeg har definert som relevante for denne oppgaven. Det produseres relativt store mengder med informasjon og dokumentasjon i det offentlige, og for denne oppgaven var det både naturlig og nødvendig å gjøre en avgrensning av hvilket materiale som skulle undersøkes nærmere. En rimelig avgrensning var å velge dokumenter som er produsert etter tusenårsskiftet, samt dokumenter som enten spesifikt handler om digitaliseringen i skolen, lærerens rolle, eller dokumenter som kan forventes å omtale dette.

Figur 2.1: Tidslinje som viser publiseringstidspunkt for utdanningspolitiske dokumenter m.v. (se også vedlegg).



Tidslinjen som er presentert i Figur 2.1 (over) er i utgangspunktet ment å skulle gi en bedre oversikt over, og et perspektiv på, når offentlige dokumenter er publisert som har hatt påvirkning på digitale utdanningsdiskurser i norsk grunnskole, i lys av den globale teknologiske utviklingen. Øverst vises de fem stortingsmeldingene som har dannet grunnlaget for de største skolereformene etter tusenårsskiftet. Under er en oversikt over strategidokumenter fra Kunnskapsdepartementet og derunder vises forskningsrapporter, rapporter fra ekspertutvalg og andre dokumenter som til sammen inneholder de utdanningspolitiske diskursene for norsk skole. Under tidslinjen vises milepæler i den globale digitale utviklingen som også har påvirket den digitale diskursen i vårt samfunn, som for eksempel tidspunkter for grunnleggelsen av noen teknologiselskaper som i dag opererer globalt, samt tidspunkter for lanseringen av digitale plattformer som også er tilgjengelige og i utstrakt bruk globalt og som har hatt, og har, innvirkning på vårt samfunns sosiale praksiser og digitale diskurser. I tillegg er det lagt inn tidspunkt for noen utvalgte begivenheter og milepæler i norsk utdanningshistorie, som for eksempel opprettelsen av Norges Lærerhøgskole i 1922.

To kunnskapsløft, et lærerløft og et løfte om at ingen skal stå igjen ...

Opprettelsen av Norges lærerhøgskole skjedde ved Stortingsvedtak 1. juni 1922 (*Norges Lærerhøgskole - Endringshistorie - Forvaltningsdatabasen - NSD*, u.å.). Når denne oppgaven blir publisert er det omtrent nøyaktig 100 år siden. Det er i løpet av de siste 20 årene at den digitale revolusjonen har gjort sitt inntog i det norske utdanningssystemet, og det har skjedd parallelt med at de generelle utdanningspolitiske diskurser også har vært preget av andre store reformer. I Norge kan det hevdes at det i hovedsak er fem Stortingsmeldinger, som ble utarbeidet og utgitt i tidsrommet mellom 2002 og 2015, som har vært førende for de største endringene i norsk grunnskole i denne perioden. Den første var stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2002-2004), deretter kom stortingsmelding nr. 16, *Og ingen stod igjen ...* (2006). I 2007 kom stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, i 2009 kom stortingsmelding nr. 11, *Læreren. Rollen og utdanningen*, og i 2015 kom stortingsmelding nr. 28 *Fag. Fordypning. Forståelse*. (se tidslinje i Figur 2.1.)

Stortingsmeldingen fra 2002, 'Kultur for læring', la grunnlaget for det første *Kunnskapsløftet*, som ble innført i norske grunnskoler i 2006 (LK06). Med denne skolereformen innførte Norge, som det første land i Europa, og kanskje også i verden, *digitale ferdigheter* i grunnskolens læreplaner, som den femte, fagoverskridende grunnleggende ferdigheten, i tillegg til å lese, skrive, regne og å uttrykke seg muntlig. Reformen ble iverksatt i grunnskolen fra høsten 2006. Det heter i Stortingsmeldingen at:

Grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy er en forutsetning for å fungere i dagens samfunn. I dette ligger blant annet å hente frem, lagre, skape, presentere og utveksle informasjon. Evnen til å beherske digitale verktøy er viktig for å fungere i et samfunns- og arbeidsliv som blir stadig mer digitalisert. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 32)

I forbindelse med innføringen av skolereformen 'Kunnskapsløftet' ble det også innført et nytt læreplanverk, og for første gang var dette et læreplanverk for hele grunnopplæringen i skolen, altså både grunnskolen og videregående skole. *Læreplanverk* er en samlebetegnelse for ulike dokumenter som styrer innholdet i opplæringen. Læreplanverket for 'Kunnskapsløftet' består av en overordnet del, læreplaner for fag, og fag- og timefordelingen. Alle delene i læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 96). At det nye læreplanverket gjaldt for hele løpet gjennom grunnskolen «... er en viktig forutsetning for faglig kontinuitet og progresjon i det 13-årige løpet, og legger til rette for et bedre samarbeid mellom grunnskolen og videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2006,

s. 73). I forbindelse med denne endringen kan vi lese i stortingsmeldingen at det også skulle følge med midler til finansieringen av *et betydelig kompetanseløft* for skoleledere, lærere, instruktører, rådgivere og annet personell med tilknytning til grunnopplæringen for å kunne realisere målsettingen i meldingen, hvor det også står: «Staten skal bidra til finansiering av videreutdanning der reformen stiller nye og/eller økte krav til kompetanse eller der nasjonale undersøkelser viser at det er mangel på lærere med relevant utdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 101). Kunnskapsministeren Øystein Djupedal fulgte opp løftet fra Stortingsmeldingen, da han i 2006 bevilget en sum på 5,7 milliarder kroner til kommunene i frie midler som blant annet skulle brukes til økt satsning på IKT i skolene for å «... unngå å skape nye klasseskiller i skolen». Djupedal erklærte også da at «... digital kunnskap er viktigere enn noensinne» (Djupedal, 2006, s. 6). I 2015 kom det i en ny Stortingsmelding, Stortingsmelding nr. 28, *Fag. Fordypning. Forståelse*, forslag til en *fornyelse* av Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratets innføring av dette andre Kunnskapsløftet innebar blant annet endringene gjennom nye læreplaner, som i skolene kalles LK20, eller *Fagfornyelsen*. Disse endringene ble trinnvis innført i grunnskolen fra høsten 2020.

Med det første Kunnskapsløftet ble det for første gang innført kompetansebaserte læreplaner for fagene, det vil si at de inneholder mål for den kompetansen elevene skal kunne oppnå på angitte årstrinn. Kompetansemålene er utformet slik at de fleste skal kunne nå dem, men med ulik grad av måloppnåelse. Slike læreplaner forutsetter at konkretiseringen av innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres, og hvilke arbeidsmåter som brukes, bestemmes lokalt ut fra hva som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen. For grunnskolen må i tillegg innholdet fordeles på årstrinn (Norge Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). Fra høsten 2020 begynte innføringen av læreplanverket for det nye Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Innføringen av nye læreplaner skjer gradvis i skolen, og det er grunnskolens 1.-9. trinn som innfører endringene først. Formålet med Fagfornyelsen er at det elevene skal lære er relevant og fremtidsrettet (Saabye, 2019, s. 3). De digitale ferdighetene er ikke et eget fag, men en ferdighet som utvikles på tvers av og i alle fag, men i de nye læreplanene i Fagfornyelsen er de digitale ferdighetene spesifisert i større grad enn tidligere. Det skal også kunne bety at det er lettere å måle hva elevene skal kunne av digitale ferdigheter etter utgangen av 7. trinn, altså etter det såkalte *mellomtrinnet* (5. – 7. trinn).

I henhold til fag- og timefordelingen i løpet av hele den 10.-årige grunnskolen er de fire fagene som er tildelt flest undervisningstimer fagene norsk (1770 timer), matematikk (1201

timer), kroppsøving (701 timer) og samfunnsfag (634 timer). I Fagfornyelsen står det hvilke kompetansemål som gjelder for elever etter gjennomført 7. trinn. Blant dem står det følgende om digitale ferdigheter under kompetansemål og vurderinger for elevene;

Tabell 2.1: Utdrag av definerte digitale læringsmål i noen fag i Fagfornyelsen for elever på 7. trinn. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Grunnskolen), u.å.) Læringsmålene som er skrevet på nynorsk er her gjengitt på bokmål.

Fag	Digitale ferdigheter
Norsk	<ul style="list-style-type: none"> <li>- orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelig kildene er, og vise til kilder i egen tekster</li> <li>- skrive tekster med funksjonell håndskrift og flyt på tastatur</li> <li>- reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier</li> <li>- presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser</li> </ul>
Matte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- logge, sortere, presentere og lese data i tabeller og diagram og grunnngi valget av framstilling</li> <li>- lage og vurdere budsjett og regnskap ved å bruke regneark med cellereferanser og formler</li> <li>- bruke programmering til å utforske data i tabeller og datasett</li> </ul>
Kroppsøving	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bruke kart, digitale verktøy og tegn i naturen til å orientere seg i natur og miljø</li> </ul>
Samfunnsfag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gjennomføre en samfunnsfaglig undersøkelse og presentere resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy</li> <li>- presentere en aktuellnyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielle budskap i mediebildet</li> <li>- sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn</li> <li>- utforske hvordan mennesker i fortida livnærte seg, og samtale om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlag og teknologi har påvirka og påvirker demografi, levekår og bosetningsmønster</li> </ul>

I Fagfornyelsen er det første gang *digitale ferdigheter* er spesifisert på denne måten i læreplanverket. Elevene skal blant annet kunne søke og finne pålitelige kilder til kunnskap på internett. De skal kunne skrive ‘med flyt’ både på tastatur og for hånd. De skal kunne bruke digitale verktøy til å løse problemer. *Programmering* er også et læringsmål, og en elev som går ut av 7. trinn skal kunne bruke programmering til å lage egne produkter. Med disse elevmålene er det implisitt at elevenes lærere innehar tilstrekkelig profesjonsfaglig digital kompetanse for å kunne bidra til at elevene tilegner seg denne kunnskapen. Ansvaret for at skolene ansetter lærere som *har* relevant kompetanse, inkludert ansvaret for å sørge for at lærere *skaffer seg* relevant kompetanse ble flyttet i 2006. For med det første Kunnskapsløftet kom også en endring i *styringsformen* i skolen. Dette innebar blant annet at ansvaret for



videre- og etterutdanning av lærere ble flyttet fra staten og over til kommuner og fylker, som fra da av ble definert som *skoleeiere* (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 69; Aasen et al. 2012, 2015). I stortingsmeldingen står det følgende:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 25)

I Stortingsmelding nr. 28 (2015) gjentas det at det er *skoleeiere* som har ansvar for at lærere gir elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket og henviser til Opplæringsloven § 9-1 som slår fast at enhver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, og at opplæringen i skolen skal ledes av rektor (Norge Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68). I perioden mellom de to Kunnskapsløftene og før det store *Lærerløftet* i 2014, kom det i 2006 en Stortingsmelding nr. 16 med overskriften *Og ingen stod igjen ... Tidlig innsats for livslang læring*. Den uttrykker den daværende regjeringens ønske om å føre en:

... aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet. Målet er å minske klaseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering. Samfunnet skal utvikles slik at makt, goder og plikter blir mest mulig rettferdig fordelt. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7)

Meldingen handler om at kunnskap skal være tilgjengelig for alle i samfunnet gjennom hele livet, uavhengig av alder, bakgrunn, erfaring, bosted, etc. Ansvaret for å realisere denne strategien, eller *intensjonene* i Kunnskapsløftet som det heter, legges også her på skoleeier, altså fylker og kommuner. De skal sørge for at lærerkompetansen som er nødvendig for denne innsatsen blir gjort tilgjengelig slik at ingen blir utelatt eller stående igjen. Samtidig loves det statlige tilskudd for å bidra til at blant annet at «... skoleeier kartlegger skolenes og lærebedriftenes behov og setter i verk tiltak i tråd med disse behovene» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 64).

## Lærerløftet og Kvalitet i skolen – starten på en ny tid for lærerrollen

Det har ikke vært mangel på politiske ambisjoner med ønsker og mål om å heve kvaliteten i norske skoler. Dette har ført til flere reformer. I årene mellom de to Kunnskapsløftene, eller det som omtales som Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen, kom det to stortingsmeldinger som har endret mye på lærerrollen i grunnskolen. Stortingsmelding 31 (2007), *Kvalitet i skolen*, og Stortingsmelding nr. 11 (2009), *Læreren – rollen og utdanningen* kan begge sies å ha lagt grunnlaget for en ny reform basert på Kunnskapsdepartementets strategidokument med overskriften *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Gjennom *Lærerløftet* ble det blant annet bestemt å innføre skjerpede opptakskrav til grunnskolelærerutdanningen og fra 2017 ble grunnskolelærerstudiene utvidet fra et 4-årig bachelorstudie til et 5-årig mastergradstudie. Det ble også bestemt å øke satsning på etter- og videreutdanning for lærere (Norge Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6), for de nye kompetansekravene gjaldt også allerede ferdig utdannede lærere. Dette har resultert i et rekordhøyt antall lærere som har søkt om, og mange har fått innvilget, videreutdanning (Norge Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 24). Digital kompetanse for lærere og skoleledere er *ikke* et av områdene som nevnt i regjeringens strategi fra 2014, men i når vi kommer til Kunnskapsdepartementets (KDEP) strategidokument for skolen fra 2017 er digitalisering i skolen omtalt, og det er også læreres digitale kompetanse:

Utgangspunktet for Lærerløftet er at læreren er skolens viktigste ressurs og nøkkelen til å møte utfordringene med elevenes læringsutbytte. (...) Lærerkompetanse er også en forutsetning for god effekt av IKT-tiltak på læring i fag. Mangelfull profesjonsfaglig digital kompetanse hos lærerne er kanskje det største hinderet for pedagogisk bruk av IKT. Norske lærere rapporterer selv at det ikke er lagt til rette for at de får utviklet sin IKT-kompetanse. Om lag 50 prosent av deltakerne i videreutdanningstilbudene sier at de i svært liten grad opplever at de får opplæring i pedagogisk bruk av IKT. Heller ikke i lærernes grunnutdanning blir deres profesjonsfaglige digitale kompetanse godt nok ivarettatt. Kompetansen hos de faglige ansatte i lærerutdanningene er varierende, og nyutdannede lærere mener at deres lærerutdanning ikke har vært god nok på opplæring i IKT. (*Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*, u.å., s.9)

Her vises det til forskning som konkluderer med at profesjonsfaglig digital kompetanse fortsatt er mangelvare hos mange lærere. I 2017, samme år som dette strategidokumentet fra Kunnskapsdepartementet ble utgitt, publiseres også *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)* av Senter for IKT i Utdanningen (SIKT). Til

grunn for rammeverket ligger det 'kompetanseområder for lærerprofesjonen' som ble definert allerede i stortingsmeldingen *Læreren – Rollen og utdanningen* (2009). Der ble syv områder definert som viktige for lærere med utgangspunkt i bestemmelsene i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter og på bakgrunn av hva forskning sier om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15). I *Rammeverket for lærernes PfDK* er disse syv områdene brukt som utgangspunkt for også å inkludere digitale kompetanser som lærere bør inneha for å ha en god PfDK (se Figur 2.2).

Figur 2.2: I 'Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse (PfDK)' defineres lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse innenfor de syv kompetanseområdene for lærerprofesjonen (Kelentric et al., 2017, s.6).



Disse områdene er hentet opp i *Rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK)* og beskriver kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanser innenfor disse områdene som det forventes at lærere er i besittelsen av og som til sammen vil danne forutsetning for en kompetent profesjonsfaglig digital lærer (Kelentric et al., 2017, s. 6). Som begrep setter PfDK ord på noen av de profesjonelle utfordringer læreren møter i spenningsfeltet mellom elevenes livsverden, skolens liv, samfunnet og teknologien (Wølner et al., 2020, s.29). Målet med rammeverket er å gi innhold og mening til begrepet lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, og på den måten etablere et grunnlag for kompetanseheving og videreutvikling av kvalitet i lærerprofesjonen (Kelentric et al., 2017, s. 5). Profesjonsfaglig digital

kompetanse handler om mye mer enn å kunne betjene en teknologi; det handler om å kunne forstå samfunn, skole, læring, teknologi og lærerrollen i et komplekst samspill (Wølner et al., 2020. s. 17)

## Den kompetente læreren i en digital skole – hva mer sier forskningen?

Det finnes en god del uavhengig forskning på den digitale utviklingen i norske skoler og mye av den forskningen som finnes har i utgangspunktet et elevfokus. Det er min påstand at mye av nyere forskning på den digitale utviklingen i norsk grunnskole har fokus på *elevens* læring og den pedagogiske bruken av digitale læremidler i klasserommet, selv om det lærere også tidvis gjenstand for norske forskningsprosjekter. For å finne tidligere relevant forskning på lærere har jeg i denne oppgaven avgrenset mine søk i ulike databaser til å gjelde *nyere* norsk forskning, i hovedsak fordi den digitale utviklingen skjer raskt, og også fordi denne studien handler om lærere i *norske* grunnskoler. Norske myndigheter bidrar til både deltakelse i og gjennomføring av jevnlig undersøkelser og studier som også gir oss kunnskap om norske lærere. To av de største undersøkelsene som inkluderer undersøkelser blant lærere i den norske grunnskolen er TALIS- og Monitor-undersøkelsene. TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey) er en internasjonal undersøkelse som er initiert og organisert av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Den gjennomføres på ungdomstrinnet og ble gjennomført for første gang i 2013. Undersøkelsen gjennomføres med fem års mellomrom og TALIS-undersøkelsen fra 2018 ble gjennomført med deltakelse fra 48 land. I Norge er det Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for undersøkelsen og har gitt oppdraget til å gjennomføre datainnsamling, analyse av data og rapportering av resultater til Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Det er den første internasjonale undersøkelsen som også fokuserer på læreres og skolelederens arbeidssituasjon (Thronsen et al., 2019, s. 7). Talis-undersøkelsen fra 2018 bekrefter svak oppfølging av nyutdannede lærere, og at lærere har mer behov for kunnskap om bruk av digital teknologi. Ifølge Talis-undersøkelsen fra 2018 svarer 7 av 10 norske lærere at de har et *stort* eller *visst behov* for faglig utvikling knyttet til bruk av digital teknologi i undervisningen. Behovet viser seg å gjelde for alle aldersgrupper, men er størst blant lærere i aldersgruppen 50-59 år hvor over 80% svarer at det har et *stort* eller *visst behov*. Likevel viser også undersøkelsen at i den yngste aldersgruppen, lærere under 30 år, svarer også over halvparten, 55 %, at de har det samme behovet (Gudmundsdottir & Björnsson,

2021, s. 67-69). Disse resultatene kan antyde at det norske utdanningssystemet foreløpig ikke har lyktes med å oppnå det ønskelige nivået av profesjonsfaglig *digital* kompetanse hverken blant erfarne eller nyutdannede lærere. Resultatene kan også antyde at behovet for profesjonsfaglig digital kompetanse ikke nødvendigvis har noe med alder å gjøre.

*Monitor skole* er en annen kvantitativ undersøkelse som blir gjennomført annethvert år av SINTEF på oppdrag fra og i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Sist den ble gjennomført var i 2019. Hensikten med undersøkelsen var å kartlegge den digitale tilstanden på 7. trinn, 9. trinn og vg2 og omfattet holdninger til IKT, bruk av IKT, valg og utvikling av læringsstrategier og læringsutbytte (Fjørtoft et al., 2019, s.3 ). Tilgangen på digitalt utstyr er nødvendig for å utvikle digital kompetanse og for å kunne oppfylle målene i læreplanen. Monitor-undersøkelsen som ble gjennomført i 2019 viser blant annet at det er en jevn økning i tilgang på digitalt utstyr ved norske skoler og at andelen elever som har tilgang til hver sin datamaskin er omtrent 1:3 på 4. trinn og 1:2 på 7. trinn. Nasjonale tall viser at på 7. trinn er 1:1-dekningen på 55,5 %, altså litt over halvparten av elevene har tilgang på hver sin digitale enhet (Fjørtoft et al., 2019, s. 24). Flertallet av lærere og skoleledere vurderer den digitale tilstanden ved sine skoler som god. Den viser også lærerne i stor grad er enige i at digitale hjelpemidler har positive fordeler for undervisningen og at andel skoleledere som prioriterer heving av ansattes digitale kompetanseutvikling har økt med 60 prosent siden 2016 (Fjørtoft et al., 2019, s. 148-152).

Til tross for at innføringen av IKT i norske skoler begynte allerede midt på 90-tallet, viser forskning også at lærerutdanningen i Norge ikke lykkes i å gi lærerstudentene tilstrekkelig profesjonsfaglig digital kompetanse som skal gjøre dem godt nok rustet til å møte fremtidens skole. En landsomfattende undersøkelse utarbeidet av Gudmundsdottir og Hatlevik i 2018 blant 356 nyutdannede lærere, viser at nyutdannede lærere generelt rapporterer om dårlig kvalitet når det gjelder bidrag til IKT-opplæringen under lærerutdanningen (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Disse resultatene har ført til at Kunnskapsdepartementet i 2017 tildelte fem lærerutdanningsinstitusjoner nærmere 90 millioner kroner for å kunne satse på et 3-årig prosjekt om digitalisering i grunnskolelærerutdanningen (*Digitalisering i lærerutdanningene*, u.å., s. 3).

## Den digitale Osloskolen

Det har ikke lyktes meg å finne relevant fagfellevurdert forskning som omhandler Osloskolen og den digitale utviklingen. Jeg har heller ikke funnet relevant fagfellevurdert forskning som forteller noe om læreres eller skolelederes opplevelse av den digitale utviklingen generelt i Osloskolen. Nettsidene til Utdanningsetaten (Osloskolen) inneholder informasjon som er myntet på ulike målgrupper, men virker å prioritere informasjon til elever og foresatte. Ut over dette kan det oppleves som krevende å finne informasjon om Osloskolen og dens virke på etatens nettsider. Det var først i e-postkontakt med en hjelpsom pressekontakt i kommunen at jeg blant annet fikk tilgang på dokumentet *Digital praksis og læringsteknologi – Strategi for barnehager og skoler i Oslo kommune* som ble publisert i 2021. Strategien inneholder noen beskrivelser og tilbakemeldinger som lærere har gitt i undersøkelser etaten har gjennomført blant sine ansatte, og noen av disse beskrivelsene kan sammenfalle med de svarene jeg har fått i min studie. Likevel finnes det i denne uavhengige studien andre og flere svar på hvilke diskurser som fremtrer ut ifra lærernes egne opplevelser i en skolehverdag som er stadig mer preget bruk av digital teknologi.

Redegjørelsene i dette andre kapittelet har hatt som mål å bidra med en innsikt som gir perspektiver på oppgavens sentrale problemstillinger som omhandler diskurser i forhold til den digitale utviklingen i grunnskolen generelt og i forhold til læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse spesielt.

## **Kapittel 3 - Forskningsteori, valg av metode og fremgangsmåte**

### **Forskningsteori**

Denne studien er en Fairclough-inspirerte kritisk diskursanalyse (CDA). Norman Fairclough regnes som en av grunnleggerne av den kritiske diskursanalysen. Faircloughs selv er opptatt av at kritisk diskursanalyse egner seg som både en teori og en metode for å se nærmere på ulike sider og trekk ved samfunnsutviklingen (Skrede, 2018, s. 20-24). Denne studien har som mål å identifisere hvilke diskurser som kan være med å påvirke diskursordenen i forhold til lærerens rolle i den digitale utviklingen av Oslo skolen. Fairclough ser på det diskursive feltet som bestående av flere diskursordener, definert som summen av de diskurser som brukes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene (Fairclough, 2003, s. 24).

Kritisk diskursanalyse har som mål, gjennom analyse av det Fairclough kaller ‘tekster’, å avdekke ulike diskurser som fremtrer i materialet. Som forsker må man spørre hvilken påvirkning en ‘tekst’ eller en diskurs har på sosiale relasjoner og sosiale strukturer i samfunnet, samt vurdere om påvirkningen er uheldig eller ikke. Ved bevisstgjøringen av hvilke diskurser som eksisterer og som påvirker oss, kan vi blant annet se hvorvidt og eventuelt hvordan de kan bidra til å utfordre, endre og/eller opprettholde maktforhold i samfunnet.

Fairclough anbefaler også, som en del av sin teori, at forskeren i tillegg skal foreslå mulige løsninger på de samfunnsmessige utfordringene som eventuelt fremkommer som funn i en studie (Skrede, 2018, s. 39; Fairclough, 2003, s. 202-203). Fairclough skriver: “CDA combines critique of discourse and explanation of how it figures within and contributes to the existing social reality, as a basis for action to change that existing reality in particular respects” (Fairclough, 2015, s. 6). Mine innspill til mulige løsninger på de utfordringene som eventuelt trer fram i mitt empiriske materiale, vil jeg redegjøre for i oppgavens avsluttende kapittel.

### **Om kritisk diskursanalyse**

Kritisk diskursanalyse er et redskap for kritisk samfunnsvitenskap og er en konstruktivistisk vitenskap som kan defineres med følgende tese: Samfunnsvitenskapelig forskning bør ikke

bare fortolke og forklare den sosiale realitet slik den er og har vært, den bør også søke å forandre den gitte virkelighet i retning av hva den kunne og burde være (Skrede, 2018, s. 82; Kalleberg, 1992, s. 1). Å identifisere maktforhold av ulike slag er en vesentlig del av en kritisk diskursanalyse. Makt omgir oss alltid, både i oss selv, i relasjoner med andre, gjennom ulike posisjoner og også i ulike situasjoner. Makt kan gjøres synlig også i ulike diskurser, både som en del av diskursen og også som en faktor som har bidratt til diskursen (Fairclough, 2015, referert i Skrede, 2017, s. 28).

I moderne samfunnsforskning er diskursanalyse både en anerkjent og utbredt vitenskapelig metode. I en diskursanalyse ser man nærmere på hvordan måten vi kommuniserer på er med på å produsere og reprodusere ulike diskurser i samfunnet. Foucault introduserte begrepet diskurs som en beskrivelse av de betingelsene som må være til stede, historisk, sosialt og kulturelt for at en ytring eller handling kan bli oppfattet som naturlig eller akseptabel (Grue, 2021). En diskurs kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger, men i samfunnsforskning er det en betegnelse for en måte å se verden på som kan komme til syne gjennom vårt valg av for eksempel ord og uttrykk. At språk ikke er nøytralt er en grunntanke i diskursanalyse, og at hvordan og hva vi velger å kommunisere sier noe om hvordan vi ser på verden rundt oss og kan også fortelle noe om vår relasjon til andre mennesker, grupper eller samfunn. Et eksempel som ofte er brukt for å illustrere dette, er valget om å bruke betegnelsen «terrorister» eller «frihetskjemper» om en politisk gruppe. Hvilket ord en velger å bruke kan fortelle mer om hvem du er og hva du tror (Grue, 2021). Kommunikasjon er mer enn bare språk i form av ord og setninger, og i en diskursanalyse kan en også analysere andre modaliteter som innehar semiotiske tegn som tale, lyd og/eller bilder. I analysen ser en på forholdet mellom tekst og kontekst, på hva som gir teksten, eller ordene, mening og virkning, altså sosial betydning (Grue, 2021). Diskurser kan påvirke sosiale strukturer samtidig som de kan bli bestemt av dem. På den måten kan de bidra både til sosial kontinuitet, men også sosial endring (Fairclough, 2015, s. 51). For å identifisere diskurser kan vi forsøke å identifisere hoveddelen av den verdenen som representeres – det vil si hovedtematikken i teksten – samt identifisere det partikulære som fremmes (Skrede, 2018, s. 34-35; Fairclough, 2003, s. 129). I Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse analyserer man ikke bare tekst, produksjon av tekst eller tolkningen, men en analyse av forholdet mellom teksten, prosessen og de sosiale forhold, både umiddelbare forhold i situasjonen, konteksten og fjerntliggende forhold av institusjonelle og sosiale strukturer (Fairclough, 2015, s. 58).



## Om diskurser

En diskurs er ulike perspektiver på verden (Fairclough, 2003a, s. 124). Fairclough selv definerer begrepet *diskurs* slik: “Different positions in a field give rise to different representations, different visions [...] Looked at from a language perspective, different representations/visions of the world are different ‘discourses’” (Fairclough, 2003b, s. 21). For å kunne identifisere og analysere ulike diskurser i et materiale er begrepet *tekst* sentralt hos Fairclough. Hans tekstbegrep er omfattende og omfatter ikke kun skriftlige kilder, men dekker også andre modaliteter som foto, film/video, lydfiler, transkriberte intervjuer og multimodale tekster etc. (Fairclough, 2016, s. 4). Fairclough hevder at innenfor CDA er kritisk analyse av *argumentasjon* av sentral betydning og at av alle ulike sjangre man kan finne i en tekst, har den argumenterende sjangeren en betydningsfull plass innen kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2015, s. 19).

I den kritiske diskursanalysen jeg skal gjennomføre på mitt empiriske materiale vil jeg kartlegge nettopp hvilke rådende argumenter/ytringer/tanker/visjoner som trer fram innenfor *et felt* i forbindelse med *digitalisering i skolen*. I denne studien benyttes dermed Bourdieus feltbegrep: «[...] et felt er de sosiale arenaene som praksis utspiller seg innenfor. Feltbegrepet er dermed et analytisk begrep som kan systematisere studiet av sosial praksis» (Bourdieu, 1997, s.127). I min studie er dermed diskursive funn innenfor *utdanningsfeltet* i fokus.

## Hvorfor kritisk diskursanalyse?

Essensen i kritisk diskursanalyse er, ifølge Fairclough selv, at den ikke bare ser etter hvilke diskurser som finnes og er i virke, men også ser etter forklaringer på hvordan de fungerer og bidrar til sosial praksis: “CDA combines critique of discourse and explanation of how it figures within and contributes to the existing social reality, as a basis for action to change that existing reality in particular respects” (Fairclough, 2015, s. 6). Valget av kritisk diskursanalyse som teori og metode vil ikke bare gi innblikk i hvilke diskurser som er fremtredende, men en vil også kunne gi mulighet til å se etter forklaringer på hvorfor diskursene er som de er, sett i lys av gjeldende sosiale praksiser. Fairclough mener at målet med kritisk diskursanalyse er å bidra til å endre samfunn til det bedre. Han argumenterer for at dersom en positiv endring skal være mulig, har vi behov for å forstå, og være *bevisst*, hvilke diskurser som operere i samfunnet (Fairclough, 2015, s. 6). «If we want to understand how the

existing social reality works and survives, with a view to changing it, we need to understand this relation, we need to be able to explain it” (Fairclough, 2015, s. 35). Kritisk diskursanalyse er kritisk i den forstand at den ser det som sin oppgave å avsløre den diskursive praksis’ rolle i opprettholdelsen av makt i sosiale forhold og relasjoner. Målet med analysen er å bidra til sosial forandring i retning av jevnere maktforhold i samfunnet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 75-76).

## Kritikk av diskursanalyse

Kritikk av diskursanalyser kommer gjerne fra de kvantitative forskningsmiljøene som hevder at det både kan være vanskelig å etterprøve resultatene som kommer frem i en diskursanalyse og at fortolkningene kan fremstå som svært subjektive og/eller predefinert (Klausen, 2020, s. 60; Antaki, Billing, Edwards & Potter, 2008, s.4). Det er derfor av stor betydning at forskere som benytter diskursanalyse som metode ikke bare er transparente om prosessen, men også arbeider svært systematisk og kan dokumentere hvordan man har gått frem i arbeidet; både med innsamling av datamaterialet og i analysearbeidet (Klausen, 2020, s. 60; Antaki et al., 2008, s. 5). Andre kritiske røster av kritisk diskursanalyse hevder også at den kan ekskludere stemmene til deltagere i de ulike diskursene, når en heller burde være i dialog med dem om de kritikkene som foreligger. Fairclough tilbakeviser denne kritikken ved å hevde at i hans trestegs-modell for kritisk diskursanalyse (kritikk, forklaring og handling) ivaretas deres stemmer gjennom en indirekte dialog med deltagerne i analysen av materiale, og at det heller ikke er noe som hindrer forskeren fra å ta direkte kontakt med deltagere i forbindelse med analysearbeidet (Fairclough, 2015, s.11).

## Begrepene i Faircloughs verktøykasse

Kritisk diskursanalyse er en dialektisk tilnærming som ser på samspillet mellom sosiale praksiser, diskursive praksiser og tekst (Skrede, 2017, s. 46). For å tolke og systematisere hvilke ulike diskurser som kommer til syne i mine data vil jeg benytte det Skrede kaller ‘en verktøykasse med begreper’ (Skrede, 2017, s. 46). Fairclough bruker de ulike begrepene for å analysere hva som faktisk blir sagt, hvilke ytringer som gjøres og hvilke argumenter som brukes. Målet er å avdekke meningsinnholdet i teksten og å finne frem til informantenes ulike

perspektiver og holdninger. Denne systematiske gjennomgangen av materialet ved hjelp av de ulike begrepene skjer på Nivå 1 i analysen. Jeg vil være eklektisk i min bruk av de ulike begrepene ut ifra hva som er relevant og mest hensiktsmessig for min analyse. Jeg vil her redegjøre for noen av de begrepene jeg bruker i analysen; makt, argumentasjon, *common sense* (sunn fornuft), bruk av modaliteter, ideologiske dilemmaer og nominaliseringer.

## Makt og argumentasjon

Som tidligere nevnt er det å identifisere maktforhold av ulike slag en vesentlig del av en kritisk diskursanalyse. Bruk av makt er ikke nødvendigvis negativt. Jeg deler Foucaults syn på makt som en produktiv kraft, og ikke bare som undertrykkende;

Det, der gjør magten holdbar, der får os til at acceptere den, er simpelthen, at den ikke tynger oss som en kraft, der sier 'nej', men at den gjennomkrydser og produserer ting, den forleder til nydelse, vidensformer, den produserer diskurs. Den skal snarere betragtes som et produktivt nettverk, der løber gjennom hele den sociale krop, end som en negativ instans, der har undertrykkelse som mål. (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, Foucault, 1980b: 119)

Denne oppfatningen deler også Fairclough, og mener vi må skille på 'makt til' å gjøre noe og 'makt over' andre mennesker. Å ha og å bruke makt blir først negativt når den ikke er legitim og/eller har negative konsekvenser for mennesker og samfunn (Fairclough, 2015, s. 26-27). En kan finne makt både i og bak en diskurs. Å lete etter spor av makt i en tekst innebærer å se hvem som står bak avsenderen av teksten og hvem som styrer det budskapet som kommer frem i teksten.

## *Common sense* – sunn fornuft

Bruken av sunn fornuft i vårt dagligspråk kan sies å være vår evne til å uttrykke oppfatninger og meninger vi opplever som riktige og sanne basert på våre kunnskaper og erfaringer. «Common sense is a form of 'everyday thinking' which offers us frameworks of meaning with which to make sense of the world... a popular, easily-available knowledge which works intuitively, without forethought or reflection» (Fairclough, 2015, s. 13; Hall and O'Shea, 2013). Fairclough hevder at det ofte skjuler seg både ideologier og antagelser bak såkalt 'sunn fornuft' (Fairclough, 2015, s. 13). Ved å finne utsagn i teksten som gir uttrykk for noe

avsender opplever som sunn fornuft, kan gi innsikt i både idelogier og antagelser informantene innehar. Fairclough definerer ideologi som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse (Skrede, 2017, s. 21; Fairclough, 2003, s. 218). Han hevder at diskurser er ideologiske i den grad de bidrar til å opprettholde eller utfordre maktrelasjoner (Skrede, 2017, s. 21; Fairclough, 1992, s. 91).

## Modaliteter

Modalitet (*modality*) betyr *måte* og handler om hvilken måte en ytring eller en tekst fremlegger et budskap på (Skrede, 2017, s. 49). Fairclough hevder at hvilke modaliteter en velger å bruke når et ytrer standpunkt, spørsmål, krav eller tilbud forteller noe hva avsender opplever som sant og gyldig (Klausen, 2020, s. 48; Fairclough, 2003a, s. 165). For å avdekke modaliteter i en tekst leter en etter *modalitetsmarkører*. En modalitetsmarkør er modale verb som; *kan, vil, må burde, skulle, kunne, osv.*, eller *setningsadverb* som for eksempel *vanlig, ofte, alltid, etc.* (Klausen, 2020, s. 48; Fairclough, 2003a, s. 168, 170-171). Modaliteter deles ofte inn i *epistemisk modalitet* og *deontisk modalitet* (Klausen, 2020, s. 48; Fairclough, 2003a, s. 168-169). Epistemisk modalitet kan være hvilket verdenssyn som fremmes i teksten og hvilken kunnskap avsender fremlegger som sann og gyldig. Deontisk modalitet kan gi innsikt i hvordan avsender mener vi bør handle i lys av de sosiale omstendighetene som beskrives (Skrede, 2017, s. 51).

## Ideologiske dilemmaer og nominaliseringer

Kritisk diskursanalyse undersøker hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene. Dersom informantens ytringer ikke alltid er konsistente, men inneholder motstridende og konkurrerende utsagn, kan det være et tegn på at det finnes ideologiske dilemmaer hos informantene. Fairclough definerer ideologi som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominans og utnyttelse (Fairclough, 1992, s. 91). Typisk vil ideologier være relativt stabile over tid, men samfunnet er hele tiden under endring. Ifølge Fairclough kan ideologiske dilemmaer være en indikasjon om at det foregår en hegemonisk kamp mellom ideologiene.

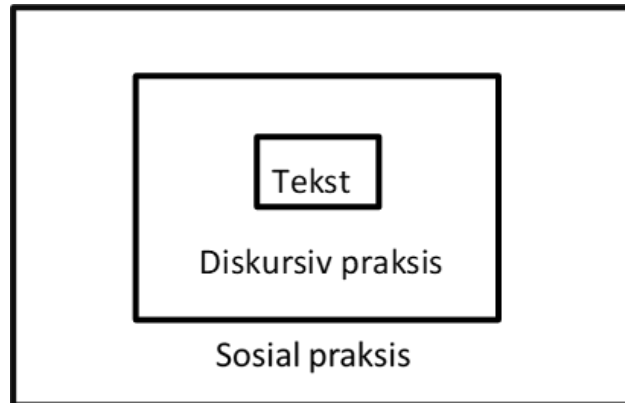
Bruk av nominaliseringer kan i kritisk diskursanalyse også tolkes som at det er ideologier involvert. Det kan være at en toner ned ansvaret for noe, eller at en ønsker å dreie fremstillingen i en bestemt retning. Forskjellen mellom bruken av passiv-konstruksjon og substantiver kan illustreres med disse setningene: «Den globale økonomien var endret» versus «Den endrede globale økonomien». Den første passiv-setningen toner ned hvem som har endret økonomien, mens den andre setningen presenterer økonomien som en ting ved hjelp av nominalisering (Skrede, 2017, s.49).

## Faircloughs tredimensjonale modell

Ifølge Fairclough er det tre nivåer som må analyseres i en kritisk diskursanalyse. Den første dimensjonen er *tekst*, den andre er *diskursiv praksis* og den tredje er *sosial praksis*. Hensikten med de to første nivåene av analysen er først å finne meningsinnholdet gjennom en systematisk analyse av *teksten*, og deretter se dette i forhold til diskursive praksiser innenfor feltet. Oppgaven på analysens tredje og siste nivå, er å se resultatene fra de to første nivåene i en lys av sosial praksis på et overordnet nivå, i et metaperspektiv. Samfunnsanalysens mål er å identifisere uheldige samfunnsforhold og kritisere forholdene i sitt diskursive element med innspill til mulige løsninger på problemene (Skrede, 2017, s. 23).

I en kritisk diskursanalyse kan vi se hvordan språk både kan påvirke, medføre og bidra til endringer. Ord i form av tekst kan alltid tolkes. Språk er aldri nøytralt og vil alltid kunne si noe om verdivalg, holdninger og overbevisninger hos avsender. Hvilke ord vi velger å bruke, og hvordan vi setter dem sammen, kan påvirke vårt syn på en sak. Kritisk diskursanalyse har en *dialektisk tilnærming* som ser på samspillet mellom tekst, diskurser og sosiale praksiser. Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse ble først publisert i 1989, og selv om Fairclough har kontinuerlig arbeidet med å videreutvikle den, blir den opprinnelige modellen fremdeles brukt i mange samfunnsvitenskapelige prosjekter.

Figur 3.1: Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse fra 1989.



Til tross for at modellen er justert noe i løpet av årenes løp (Skrede, 2017, s. 30), vil jeg likevel benytte Faircloughs modell fra 1989 med de originale begrepene for de tre dimensjonene, fordi jeg opplever at de opprinnelige begrepene som er brukt til å betegne prosessene passer godt til min studie. Det lar seg ifølge Skrede (2017) fint gjøre å benytte Faircloughs klassiske modell (Skrede, 2017, s. 34).

### Nivå 1: Tekst

Første steg i Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse er analyse av *tekst*. I kritisk diskursanalyse velger Fairclough selv gjerne *tekst* i form av språk fordi han mener at språk er den viktigste av de semiotiske ressursene, men begrepet *tekst* er i hans modell definert i en utvidet forstand og kan også inkludere andre semiotiske måter å kommunisere på som for eksempel bilder, foto, film/video, lydfiler, transkriberte intervjuer og multimodale tekster etc. (Fairclough, 2016, s. 4). I denne studien er *teksten* mitt empiriske materiale, altså transkriberingene fra de semistrukturerte dybdeintervjuene. På Nivå 1 gjennomføres en systematisk analyse av teksten ved å identifisere ord, argumentasjon, ideologi og andre representasjoner ved hjelp av Faircloughs begreper. Hovedfunnene i analysen presenteres ved hjelp av eksempler fra intervjuene.

## Nivå 2: Diskursiv praksis

Analysens nivå 2 handler om kartlegging av diskurser i materialet gjennom å se nærmere på produksjon og konsumpsjon av teksten, altså hvordan tekstene har blitt til, hvem som er avsendere av teksten, hvem som er mottakere og også hvordan teksten kan tenkes å bli forstått. Faircloughs tredimensjonale modell er basert på tanken om at formelle språklige trekk ved teksten henger nøye sammen med både den prosessen den ble til under, og den prosessen teksten er gjenstand for når den mottas og fortolkes av en leser eller tilhører etc. (Klausen, 2020, s. 163; Fairclough, 2003a, s. 2).

Fairclough deler begrepet diskurs inn i tre måter det blir brukt på: 1) Meningsdannelse (*meaning-making*) som et element av sosiale prosesser, 2) Språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial praksis og 3) En måte å konstruere deler av verden på som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv (Skrede, 2017, s. 26; Fairclough, 2009, s. 162-163).

Dataene som utgjør mitt empiriske materiale, ble til gjennom intervjuer gjort på en digital plattform (Teams). Den digitale kommunikative interaksjonen er visuell og muntlig. Avsendere er skoleledere og lærere, og rammene for intervjuene er kontrollerte, men likevel uformelle, da informantene er invitert til å delta i et intervju og frivillig stiller opp. Mottaker er meg som forsker. Jeg har forberedt spørsmål til informantene som både er åpne og noen mindre åpne. På begynnelsen av intervjuet gjentar jeg informasjonen informantene har fått på e-post og understreker igjen at samtalen er anonym og at dataene fra intervjuene anonymiseres.

Mitt mål som *forsker* er å gjennom intervjuene få frem stemmene til lærere i forhold til hvordan de opplever sin rolle som lærere i lys av digitaliseringen i skolen.

## Nivå 3: Sosial praksis

I analysens tredje nivå ser en på sosial praksis i forhold til sosiale strukturer. Det vil si at man analyserer de *hoveddiskursene* som trer fram i analysen av studiens empiriske materiale på Nivå 1 opp mot sosial praksis i samfunnet. En ser også på om det kan være sosiale strukturer som kan bidra til å forklare de diskursive hovedfunnene som trer fram i analysen på Nivå 1. Det er dermed en analyse på makronivå som skal gjennomføres på Nivå 3. Jørgensen og Phillips (2013) påpeker at Fairclough poengterer at for å gjennomføre en fullverdig kritisk

diskursanalyse må forskeren i sin analyse på Nivå 3 trekke veksler på teoretiske bidrag fra for eksempel fagene sosiologi, statsvitenskap og historie med flere (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 78).

Alle dimensjonene i Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse må sees i lys av hverandre. Imidlertid påpeker Jørgensen og Phillips (2013) at de tre nivåene i modellen utgjør ulike dimensjoner og derfor skal analyseres hver for seg (s. 82). Det er likevel viktig å være klar over at selv om en skjematisk fremstilling av Faircloughs tredimensjonale modell kan gi inntrykk av at de ulike nivåene opererer hver for seg, er det imidlertid sentralt å understreke at de også utgjør et relasjonelt hele (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 81-82).

Avslutningsvis vil en analyse på Nivå 3 identifisere og kritisere uheldige samfunnsforhold, samt skissere mulige veier for å bøte på eventuelle problemer (Skrede, 2018, s. 23).

## Metode

### Metodetriangulering - kvalitative og kvantitative data

For å innhente tekst som utgangspunkt for analyse, valgte jeg å bruke to ulike forskningsmetoder i kombinasjon med hverandre; kvalitativ og kvantitativ metode. I første fase av datainnsamlingen gjennomførte jeg semistrukturerte dybdeintervjuer (kvalitativ metode). Når intervjuene er gjennomført, hentet jeg også inn data gjennom en spørreundersøkelse (kvantitativ metode). Fordi jeg ønsket å finne informasjon om diskursive forhold bak den enkeltes subjektive opplevelse av en situasjon, har valgte jeg å legge *hovedvekt* på å innhente kvalitative data i form av intervjuer som jeg transkriberte, analyserte og tolket gjennom en kritisk diskursanalyse. Svarene fra spørreundersøkelsen brukes i denne studien kun for å se om de støtter opp om, eller avviker fra, de kvalitative funnene som kommer frem i analysen av dybdeintervjuene. Både dybdeintervjuene og spørreundersøkelsen ble gjennomført blant lærere på 5. til 7. trinn i Osloskolen.

I denne studien har jeg dermed benyttet metodetriangulering, altså flere metoder i kombinasjon med hverandre. Triangulering er en sjøfartsterm som handler om å finne sin posisjon ved å relatere seg til flere punkter i terrenget (Repstad, 2007, s. 29).

Hovedargumentet for å bruke flere ulike metoder er at det kan gi en mulighet til å få en enda bredere og dypere forståelse av tematikken en ønsker å belyse. Men selv om en får et større



tilfang av data som en kan analysere, er det likevel ingen garanti for at metodetriangulering gir bedre og mer pålitelige forskningsresultater. En større mengde data fordrer en bevisst holdning til de mange mulighetene en stor mengde data gir. Opplevelsen av: «(...) uhåndterbar kompleksitet kan i neste omgang resultere i ubegrunnede og vilkårlige forenklinger som kan true både validiteten og reliabiliteten av forskningen» (Klausen, 2020, s. 64; Andersen, 2013, s. 157). Men forutsatt en bevisst holdning til utfordringene ved bruk av metodetriangulering, kan det å kombinere ulike metoder eller datakilder gir et bredere grunnlag og en sikrere basis for tolkning (Repstad, 2007, s. 29). De to tilnærmingene kan også fungere som kritiske tester av hverandre, ved å se om funnene er samstemte opp mot hverandre eller ikke. Dermed kan vi bruke de to metodene til å *validere* forskningen, altså teste gyldigheten til funn (Jacobsen, 2015, s. 139). Dermed kan en og også presumtivt argumentere for at bruken av flere ulike forskningsmetoder kan være med på å styrke tilliten til funnene i studien.

Det er flere fordeler ved å bruke semistrukturerte dybdeintervjuer som kvalitativ forskningsmetode for å belyse ulike problemstillinger. Dataene som samles inn er *primærdata*, altså data som er hentet inn direkte fra kilden (Jacobsen, 2015, s. 139). Ved å få anledning til å spørre kildene direkte har en mulighet til å lettere finne svar som kan gi innsikt i ny kunnskap. Det fordrer selvsagt at kilden gir ærlige og oppriktige svar, og det er forskerens oppgave å bevisst velge kilder som både har førstehåndskunnskap om emnet, som er en uavhengig kilde og som er uten klare motiver for å lyve (Jacobsen, 2015, 232). Innsamling av data via semistrukturerte intervjuer gjør også at forskningen foregår på informantens premisser. Dersom forskeren stiller åpne spørsmål og lytter til informantens svar og følger opp det som blir sagt og ikke legger føringer for informantens svar kan en i større grad hevde at forskningen har høy relevans, ved at det er de som undersøkes som i stor grad definerer hva som er den *korrekte* forståelsen (Jacobsen, 2015, s. 129). Noen ulemper ved å bruke kvalitative forskningsmetoder kan være at det er ressurskrevende med tanke på tidsbruk. Det kan også være utfordrende å argumentere for forskningens *eksterne gyldighet*, altså i hvor stor grad man kan generalisere og si at funnene i studien er representative for flere enn dem som har deltatt i studien. Dataene som blir samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer kan også være svært omfattende og komplekse som kan gjøre det lett å miste oversikten over materialet (Jacobsen, 2015, s. 131).

Innsamling av kvantitative data gjennom en spørreundersøkelse har også fordeler og ulemper. Det er relativt lite ressurskrevende å samle inn store mengder data, og en kan få inn mange svar som gjør det enklere å generalisere dataene og dermed kunne man hevde at de har høy

ekstern gyldighet. Kvantitative data er målbare og kan være lettere å behandle og strukturere slik at en får oversikt over informasjonen og kan enklere se det store bildet. (Jacobsen, 2015, s. 134). Noen ulemper ved innsamling av kvantitative data kan være at de kan være overfladiske og svarene vil i stor grad avhenge av hvordan spørreskjemaet er uformet av forskeren. Avstanden til informantene kan også skape utfordringer ved at en mister forståelsen for den enkeltes situasjon (Jacobsen, 2015, s. 136).

## **Fremgangsmåte og erfaringer**

### Utforming av intervjuguide og spørreundersøkelse

Da valget av de vitenskapelige metodene for studien var tatt, i første rekke semistrukturerte dybdeintervjuer og så en spørreundersøkelse via Nettskjema, begynte arbeidet med å velge spørsmål som ville kunne gi svar på forskningsspørsmålene. For enkelthets skyld har jeg valgt å kalle intervju-objektene for *informanter* og dem som har svart på spørreundersøkelsen for *respondenter* i denne studien. Etter hvert som spørsmålene jeg ønsket å stille både informanter og respondenter ble utformet, ble også ulike temaer innenfor problemstillingen mer tydelig. Intervjuguiden til de semistrukturerte dybdeintervjuene ble ferdigstilt først (se vedlegg), og søknad om gjennomføring av dybdeintervjuer ble vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i oktober 2021. Etter gjennomføring av alle dybdeintervjuene, inkludert transkriberingen av intervjuene, tok jeg fatt på ferdigstilling og utsendelse av spørreundersøkelsen.

Spørreundersøkelsen ble utformet med utgangspunkt i de samme spørsmålene som ble utformet til dybdeintervjuene av lærerne. Spørsmålene ble lagt inn i Nettskjema, et digitalt verktøy for utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser på nett, som er utviklet og driftes av Universitetet i Oslo sitt senter for informasjonsteknologi (USIT) (UiO, 2021). NSD vurderte og godkjente gjennomføringen av spørreundersøkelsen i november 2021.

Både i intervjuene og i spørreundersøkelsen stilles i hovedsak de samme spørsmålene knyttet til de samme temaene. I intervjuene er spørsmålene i større grad åpne og oppfølgingsspørsmålene er ofte avhengig av svaret til informantene. Noen spørsmål krevde at respondentene måtte gjøre et valg mellom flere alternativer, mens andre spørsmål krevde at respondentene måtte velge å svare med egne ord. Men alle deltagere i studien, både

informanter og respondenter, har fått spørsmål innenfor de samme temaene og også i stor grad identiske spørsmål. Dette gjør det mulig å se hvorvidt svarene fra spørreundersøkelsen samsvarer eller avviker fra svarene i intervjuene.

## Utvalg av informanter og respondenter

Av både ressursmessige og tidsmessige årsaker var det nødvendig å begrense utvalget av informanter og respondenter, derfor ble utvalget av informanter begrenset til lærere på 5. til 7. trinn i Utdanningsetaten i Oslo, også kalt Osloskolen. Å velge informanter fra Osloskolen var også et naturlig valg av flere årsaker. Ikke bare har jeg min erfaring som lærer fra Osloskolen, men Utdanningsetaten i Oslo er også Norges største kommunale etat som i 2019 hadde ca. 15.300 ansatte og ca. 80.000 elever (*Utdanningsetaten – Oslo Byleksikon*, u.å.) fordelt på grunnskole og videregående skole. I og med at Oslo ikke bare er en by, men også et fylke, omfatter Osloskolen alle grunnskoler fra 1. til 10. trinn og videregående skoler innenfor dette området. Ved kommunale grunnskoler i Oslo var det i 2021 ansatt 6.726 lærere. (Statistikkbanken Oslo kommune, u.å.) og ca. 900 ledere fordelt på 181 skoler og Utdanningsadministrasjonen (UDA) (Årsberetning 2020/2021). Av de 181 grunnskolene er ca. 80 rene barneskoler, altså skoler med 1. til 7. trinn. Alle deltagere i denne studien er tilfeldig valgt ut fra disse barneskolene.

Det er tre årsaker til at det er lærere på 5. til 7. trinn som er valgt ut til å delta i studien. Det første er for å begrense målgruppen slik at populasjonen for studien ytterligere begrenses noe. For det andre er det på disse trinnene jeg selv har min erfaring som lærer, og den tredje, og kanskje den viktigste årsaken, er at elever har tilgang på digitalt utstyr fra tidlig alder. Tall fra undersøkelsen 'Barn og Medier' som Medietilsynet gjennomførte i 2020 viser at 97 % av 9-18-åringene har egen mobil. Blant barna i 9-10-årsalderen hadde 87 prosent egen mobil, og ved 13-14-årsalderen hadde omtrent alle barn egen mobil. Sytti prosent av 9-18-åringene hadde egen PC. Mellom 46 og 57 prosent hadde eget nettbrett, egen spillkonsoll koblet til tv og egen tv, og hele 17 prosent hadde egen klokke man kan ringe med (*Barn og medier*, u.å.). I Fagfornyelsen som ble innført høsten 2020 ble det for første gang stilt flere krav på grunnskolenivå om digitale ferdigheter og digital kompetanse. Det betyr at dersom elever skal få den opplæringen og veiledning de har krav på i disse grunnleggende ferdighetene, må de også møte lærere som har den nødvendige kompetansen. Forskning viser som tidligere omtalt at 7 av 10 lærere opplever å ha et stort eller visst behov for faglig utvikling knyttet til bruk av

digital teknologi i undervisningen (Gudmundsdottir & Björnsson, 2021, s. 70), og denne oppgaven har som mål å få innblikk i diskursene som er virksomme blant lærere i Osloskolen, og om de kan fortelle noe om hvordan de opplever den digitale utviklingen i skolen.

Grunnskolen i Oslo er delt inn i seks ulike grupper med en leder fra Utdanningsetaten for hver gruppe. Jeg fortok en tilfeldig uttrekning av et likt antall skoler fra hver av de seks gruppene som jeg etter hvert tok kontakt med én og én. I utvalget har jeg tatt et visst hensyn til skolens geografiske beliggenhet i byen, med mål om at alle bydeler skulle være representert. Innenfor det utvalget er både informanter og respondenter i studien helt tilfeldig, med ett unntak. En av skolene jeg også tok kontakt med, er en barneskole hvor jeg selv har vært vikar over en periode, og der fikk jeg også med deltakere til denne studien. Relasjonen til mine tidligere kolleger er av ren profesjonell karakter, og jeg opplever det derfor uproblematisk å bruke dem som kilder til informasjon i denne oppgaven.

## Rekruttering av informanter og respondenter

For å komme i kontakt med lærere søkte jeg etter informasjon på den enkelte skoles nettside. I de fleste tilfeller ligger kontaktinformasjon til ledelse og ansatte tilgjengelig på skolens internettsider. For å rekruttere lærere til dybdeintervjuer tok jeg først direkte kontakt med lærere ved de ulike skolene. Ved å ta direkte kontakt med lærere, og ikke gå via ledelsen på skolen, unngikk jeg at *portvakter* fikk påvirke hvem som skulle få mulighet til å bidra med sine svar til studien (Jacobsen, 2015, s. 169). I første omgang sendte jeg en e-post til mulige kandidater i definert målgruppe med overskriften *Invitasjon til å delta i et nytt forskningsprosjekt* (se vedlegg). E-posten ble fulgt opp med en telefonsamtale i etterkant, med mål om å få avtale om tid for et intervju.

Etter å ha vært i kontakt med lærere ved om lag 30 skoler, stilte seks kontaktlærere på 5. til 7. trinn til intervju. De ga frivillig samtykke til å la seg intervju. Alle informantene mottok et informasjonsskriv sammen med en samtykkeerklæring både på e-post og også sammen med invitasjonen til møte på Teams. Infoskrivet og samtykkeerklæringen (se vedlegg) var begge forhåndsgodkjent av NSD.

Etter at alle intervjuene var gjennomført ble spørreundersøkelsen sendt ut til 406 mulige respondenter ved 25 andre skoler. Undersøkelsen ble sendt til både skoleledere og lærere, og av de 49 respondentene i spørreundersøkelsen svarte 35 at de var lærere og 14 at de var ledere

med personalansvar. I denne studien er *kun* svarene fra lærerne inkludert. De lærerne som lot seg intervjuet har ikke fått mulighet til også å svare på spørreundersøkelsen. Informanter til intervjuene og respondenter til spørreundersøkelsen ble valgt fra ulike Osloskoler. Til sammen i denne studien har lærere ved 32 ulike skoler brukt muligheten til å delta som enten informanter eller respondenter til denne studien.

## Gjennomføring av semistrukturerte dybdeintervjuer

Alle intervjuene er gjennomført ansikt-ansikt, men gjennom digitale møter på Teams. Alle intervjuene ble gjennomført over en periode på seks uker. De fleste intervjuene har en varighet på rundt én time. For flere av informantene var det en forutsetning for å stille opp at det ikke skulle ta lenger tid enn det. I flere av tilfellene endte vi opp med å snakke ut over avtalt tid uten at det kom noen klager på det underveis eller i etterkant av intervjuet. For å på best mulig måte ivareta respondentenes personvern ble det gjort opptak av lyd i henhold til gjeldende regler, altså via Diktafon-appen som lagrer opptaket på Nettskjema, en løsning utviklet av Universitet i Oslo. Intervjuene ble transkribert fortløpende og lagret på en lukket mappe på Høgskolen i Innlandet sin server. Samtlige respondenter har også gitt skriftlig samtykke til opptak og lagring av data. Alle informanter er anonymisert i transkriberingen og det skal ikke være mulig å spore informantens svar tilbake til hverken person eller skole. Navnene på alle informantene er anonymisert. Denne framgangsmåten er i henhold til NSDs krav om datahåndtering. I tillegg til lydopptak av intervjuene gjorde jeg egne notater umiddelbart etter intervjuet med inntrykk og tanker rundt intervjuet.

## Transkribering

Intervjuene ble transkribert i sin helhet ord for ord. I transkriberingen er det også markert når informanten har tatt pauser som kan være en indikasjon på at de tenker seg om. Selv om møtene har vært ansikt til ansikt digitalt, har jeg valgt å ikke inkludere noen visuelle inntrykk som ansiktsuttrykk etc. Alle navn er som nevnt anonymisert i transkripsjonene, og alle data som kan gjøre det mulig å spore svarene tilbake til skole eller person er også anonymisert. Lærerne har fått navn som begynner på bokstaven F. Informantene har ikke endret kjønn i anonymiseringen.

Tabell 3.1: Oversikt over lærere som er informanter til studien.

	Dato	Navn	Tid	
1	19.10.21.	Fanny	00:48:00	29 år eller yngre, 0-5 års erfaring som lærer. Kontaktlærer på 5. trinn og underviser i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag, engelsk, og KRLE.
2	15.11.21.	Finn	00:56:57	29 år eller yngre, 0-5 års erfaring som lærer. Kontaktlærer på 7. trinn og underviser i fagene norsk, matematikk, kroppsøving, samfunnsfag, naturfag og engelsk.
3	15.11.21.	Frida	00:56:41	50 – 59 år, mer enn 10 års erfaring som lærer. Kontaktlærer på 5. trinn og underviser i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag, engelsk og KRLE.
4	24.11.21.	Folke	00:37:46	29 år, 5-10 års erfaring som lærer. Ingen pedagogisk utdanning. Kontaktlærer på 6.trinn og underviser i fagene matematikk, kroppsøving, samfunnsfag, naturfag og musikk.
5	25.11.21.	Fredrik	00:47:55	29 år eller yngre, 0 – 5 års erfaring som lærer. Kontaktlærer på 6. trinn. Underviser i norsk, kroppsøving, samfunnsfag, naturfag, engelsk og KRLE.
6	06.12.21.	Fabian	00:49:39	40-49 år, 15 års erfaring som lærer. Kontaktlærer på 7. trinn. Underviser i norsk, samfunnsfag, engelsk og musikk.

## Utsending av spørreundersøkelse

Ved utsendelse av spørreundersøkelse ble 25 nye barneskoler valgt ut og e-poster adresser til utvalgte lærere i målgruppen samlet inn. Det er ikke alle skoler som har e-post adresser til sine ansatte liggende ute på sine nettsider, så jeg valgte kun de relevante skolene hvor e-postadresser er tilgjengelige. Jeg kopierte én og én e-post adresse inn i et Excel-ark, slik at jeg til slutt kunne kopiere en samlet distribusjonsliste direkte inn i Nettskjema. Det var et relativt tidkrevende arbeid. Alle adresser ble samlet overført til Nettskjema for utsendelse. Invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen ble sendt ut til 415 mulige respondenter ved 25 ulike skoler den 15. desember 2021 (se Figur 3.2 og vedlegg), og en påminnelse om å svare ble sendt ut et par dager etter. Tidspunktet var valgt med tanke på lærernes arbeidspress på dette nivået i skolen avtar når det nærmer seg jul og sannsynligheten kunne være større for at de da ville ta seg tid til å svare på undersøkelsen. Totalt var det ifølge Nettskjema 409 av de 415 e-post adressene som bekreftet å ha mottatt e-posten og dermed mulighet til å svare på undersøkelsen. Av dem svarte altså 49 personer, blant dem var det 35 lærere og 14 skoleledere, men som nevnt tidligere er det kun lærernes svar som er tatt med i denne studien. Spørreundersøkelsen har vært et stengt dokument på Nettskjema, så det er kun inviterte som

har hatt mulighet til å svare. Spørreundersøkelsen er også anonym, for det er ikke samlet inn persondata som kan gjøre det mulig å spore svarene tilbake til hverken person eller skole. Det er heller ikke mulig å spore IP-adressen til de som har svart på spørreundersøkelsen via denne Nettskjema-ordningen.

*Figur 3.2: Tekst i invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen.*

Nettskjema 2021 - Invitasjon til å svare på  
Spørreundersøkelse: Hvordan opplever du digitaliseringen i grunnskolen?  
Link til spørreskjema:  
<https://nettskjema.no/i/5079358?token=ldo6pe6p25nadv5a5kjfvh99>

Hei! Mitt navn er Cathrine Fongen og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet. I min masteroppgave forsker jeg på hvordan skoleledere og lærere på 5. til 7. trinn opplever en arbeidshverdag med stadig økt fokus på bruk av digitale verktøy og digitale læremidler. Og jeg trenger din hjelp!

Jeg håper du kan sette av noen minutter til å svare på denne uavhengige og anonyme spørreundersøkelsen. Det er ingen premier, men jeg sender et stort og varmt TAKK til deg som velger å svare.

Forskningsprosjekt er godkjent av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata). Ønsker du mer informasjon om prosjektet, ta kontakt med meg på e-post: xxxx@stud.inn.no.

Med vennlig hilsen..

## Erfaringer med innhenting av data

Ambisjonene for mengden av innsamlede data ble justert underveis i arbeidet med oppgaven. I utgangspunktet var planen å gjennomføre 20 semistrukturerte dybdeintervjuer, 10 blant skoleledere og 10 blant lærere. I tillegg til å sende ut en spørreundersøkelse med mål om å få 50 respondenter fra hver av målgruppene. Etter hvert ble det åpenbart at tiden ikke kom til å strekke til for å gjennomføre dette antallet med intervjuer i henhold til prosjektets tidsplan. Omfanget på innsamlingen av data måtte reduseres, og gjennomførte intervjuer med skoleledere måtte kuttes for å kunne forberede, gjennomføre og bearbeide informasjonen innenfor gitt tidsramme. Det er likevel min vurdering at det antall dybdeintervjuer som har blitt gjennomført og brukt i denne studien, samt svarene på spørreskjemaet, gir et godt empirisk grunnlag for å kunne besvare denne studiens problemstilling.

Det har vært mye læring i erfaringen om ressursbruk i forhold til innhenting av data. Etter valget om å finne informanter i Osloskolen kom det noen advarsler fra kolleger som mente at mange ville takke nei til deltagelse på grunn av dårlig tid og arbeidsbelastning. Det viste seg å stemme til en viss grad. Det ble mange telefonsamtaler uten at det resulterte i avtaler om intervju, og de fleste begrunnelsene for avslag var mangel på tid. Flere sa også at de får mange lignende henvendelser, og at de på grunn av hektiske arbeidsdager på generelt grunnlag avslo denne typen invitasjoner. Men det er også mange ansatte i Osloskolen så listen over potensielle deltagere var lang. Jeg snakket med mange som først og fremst ga positive tilbakemeldinger på temaet for oppgaven, og til slutt traff jeg også noen som i tillegg var villige til å stille til intervju. Det var generelt lettere å få avtaler med skoleledere enn med lærere. Til min overraskelse var det også noen få lærere (tre) som sa de ville stille opp til intervju, men som likevel ikke møtte opp til avtalt tid på Teams, uten at jeg fikk noen god forklaring på uteblivelsen. Resultatet etter målrettet og systematisk innsats var 13 gjennomførte intervjuer med ansatte ved ulike Osloskoler, henholdsvis 7 skoleledere, samt totalt 6 kontaktlærere på 5. til 7. trinn. På spørreundersøkelsen kom det inn til 49 svar, hvorav 35 er lærere og 14 er skoleledere. Innsamling av data tok lenger tid enn jeg hadde estimert i min fremdriftsplan. På den ene siden er det selvsagt bra med et så bredt datamateriale som mulig, men på den andre siden tar det selvsagt også mer tid når en større mengde data skal sorteres og analyseres.

Å gjennomføre intervjuer digitalt på Teams har både fordeler og ulemper. Det er effektiv bruk av tid, men det kan også skape utfordringer når det gjelder å få den informasjonen en ønsker fra informanten. For at informanten skal åpne seg og svare ærlig på spørsmålene, så er en avhengig av å skape en ramme av trygghet og tillitt. Å raskt oppnå tillitt hos et intervjuobjekt har jeg lang erfaring med fra arbeid som nyhetsjournalist. Når en har tillitt hos intervjuobjektet, eller informanten, og rammen for intervjuet er så tydelige at informanten føler seg trygg, så er sannsynligheten større for at informanten er mer åpen og ærlig også når de får spørsmål som kan være vanskelig å svare på. Flere av informantene var tydelige på at de hadde lite med tid og la som nevnt også en begrenset tidsramme som premiss for intervjuavtalen. Det skapte et enda større press på å skape den trygge rammen på kortest mulig tid.

Med valget om å gjennomføre digitale intervjuer var det viktig å finne mulige virkemidler for å kunne skape tillitt slik at informanten skulle føle seg trygg å gi ærlige svar på mine spørsmål. Jeg valgte to grep for å få til dette på best mulig måte: 1) Det ene var å sørge for god



informasjon om deltagelsen til informanten som mottok skriftlig informasjon på e-post i forkant av intervjuet som inneholdt informasjon om prosjektets mål, samt rammer og retningslinjer for deltagelse i prosjektet. Den samme informasjonen la jeg også tilgjengelig i møteinnkallelsen på Teams. Jeg presiserte at intervjuet er anonymt og at svarene som ble gitt ikke ville være mulig å spore til hverken person eller skole. Jeg startet også hvert intervju med å gi den samme informasjonen hvor jeg igjen la vekt på at samtalen er anonym og at alle data tilknyttet samtalen vil anonymiseres. 2) Det andre var at jeg i tillegg til grundig informasjon, valgte å starte intervjuet med et åpent spørsmål om hvorfor vedkommende har valgt skolen som sin arbeidsplass. Hensikten var å sette informanten i en mer reflekterende tilstand, og å skape en følelse av trygghet og tillitt i det digitale møterommet. Min erfaring er at det ga en god kontakt med informanten og forhåpentligvis bidro det til ærlige svar. Dersom det var tid til det avsluttet jeg også intervjuene med å spørre informantene om det var noe de ønsket å legge til av opplysninger før vi avsluttet intervjuet.

Av praktiske erfaringer kan nevnes at bruken av Diktafon-appen som er tilknyttet Nettskjema til tider var utfordrende. Det er en tidsbegrensing i appen på hvert opptak på 45 minutter, og det skapte flere ganger en avbrytelse da intervjuet var kommet godt i gang og informanten gjerne var midt et lengre reflekterende svar. Til tross for noen tekniske utfordringer sitter jeg igjen med et inntrykk av at samtlige informanter redegjorde for sine synspunkter både ærlig og nyansert.

I Nettskjema er det også begrensinger i forhold til hvordan dataene fra spørreundersøkelsen blir presentert. Resultatene er greie å lese, men de blir presentert som "rå" data og uten særlig mulighet til å visualisere resultatene i diagrammer, derfor valgte jeg å overføre dataene til Excel og utforme presentasjoner av utvalgte data i form av søylediagrammer eller kakediagrammer. Det er også noen andre begrensinger ved bruken av Nettskjema som jeg gjerne skulle ha vært kjent med slik at jeg kunne tatt høyde for i utgangspunktet, før jeg begynte utformingen av spørreundersøkelsen. For det første laget jeg en undersøkelse for to målgrupper. Spørsmålene de får i undersøkelsen avhenger av hva de svarer at de er ansatt som: 1) skoleleder eller 2) lærer. Samtidig er det spørsmål som begge målgruppene får. Det krever en god porsjon nøyaktighet i utformingen av undersøkelsen slik at en faktisk får de svarene en er ute etter fra de respektive gruppene. I ettertid tenker jeg at jeg kanskje heller burde ha utformet to separate spørreundersøkelser, en for hver målgruppe.

## Forskerrollen og etiske betraktninger

I rollen som forsker kan man stå i fare for å vektlegge det man selv opplever som relevant og interessant i studien. Den franske filosofen og sosiologen, Pierre Bourdieu, la vekt på viktigheten om bevissthet rundt det han kaller vår 'habitus', altså våre innlærte måter å tenke og handle på som et resultat av de sosiale strukturene vi er et produkt av (Bourdieu, 1977, s.72). Våre egne roller, verdier, erfaringer og fordommer kan være med å prege studien og derfor er det som forsker viktig å være åpen om sin egen bakgrunn. Fremkommer det tydelig av studien hvem som står bak, hvordan studien har blitt til, hvordan den er finansiert og også hva som er hensikten med studien, vil det også bidra til at studien kan sees på som gyldig og pålitelig.

Når det gjelder mitt ståsted og bakgrunn som forsker har jeg en Bachelor i journalistikk. Jeg har som tidligere nevnt flere års erfaring som journalist, redaktør og kommunikasjonsrådgiver. I 2018 gjorde tilfeldigheter til at jeg steppet inn som vikar på en barneskole i mitt nærområde og der ble jeg i to år. Gjennom min erfaring som lærer i Osloskolen fikk jeg være vitne til at det store digitale skiftet som skjer i samfunnet og verden for øvrig, også selvsagt skjer i skolen. Både skoleledere og lærere møter kontinuerlig digitale utfordringer i form av nye digitale verktøy og digitale læremidler. Samtidig oppdaget jeg at på min arbeidsplass var det flere som ikke hadde forutsetninger for å mestre de nye digitale hjelpemidlene fordi de ikke har de nødvendige digitale ferdigheter eller den digitale kompetansen. Da LK20 ble introdusert høsten 2020 kom det også frem tydeligere krav til hva elevene skal ha av digitale ferdigheter når de er ferdig med barneskolen. Min opplevelse var at manglende profesjonsfaglig digital kompetanse hos dem selv er noe lærerne ikke liker å snakke høyt om. Jeg opplever også at det er generelt vanskelig å se og høre lærernes egne stemmer i samfunnsdebatten i forhold til hva de tenker om deres egen rolle i den nye digitale hverdagen. For meg var det naturlig å velge et tema innenfor digitaliseringen i grunnskolen som tema for denne oppgaven, og mitt fremste mål for denne studien er å få en bedre innsikt i hva som påvirker og utvikler diskursene blant skoleledere og lærere på 5. til 7. trinn i Osloskolen i forhold til digitaliseringsprosessen på deres arbeidsplass.

I en diskursanalyse *kan* det også være en fordel å være godt kjent med fagfeltet og de rådende diskursene innenfor det feltet en skal gjennomføre en studie på. Min erfaring i Osloskolen kan være en fordel i møtet med lærerne ved at jeg har forkunnskaper som setter meg i bedre stand til å tolke meningen i deres ytringer. Samtidig må jeg være bevisst både min egen rolle som

forsker og min habitus, slik at jeg holder min subjektive forståelse og opplevelse av hvordan det er å jobbe i Osloskolen utenfor. Jeg må være forsiktig med å la mine synspunkter komme i veien for deres synspunkter, erfaringer og opplevelser. I den fortolkende prosessen er det viktig for en forsker å til enhver tid være åpen for å kunne la seg overraske av sine egne data (Repstad, 2007, s. 123).

## Validitet og reliabilitet - styrker og svakheter ved studien

Studiens troverdighet og kvalitet er avhengig av i hvilken grad den oppfyller krav om gyldighet (*validitet*) og pålitelighet (*reliabilitet*). Uansett hva slags empiri det dreier seg om bør den være gyldig og til å stole på (Jacobsen, 2015, s. 16). Gyldighet gjelder både *intern gyldighet* og *ekstern gyldighet*. Intern gyldighet handler om at funnene i studien faktisk har dekning i den innsamlede empirien. Ekstern gyldighet handler om i hvilken grad funnene kan være gyldige også for andre, altså i hvilken grad de er *overførbare*. For at studiens empiri skal tilfredsstillende krav om reliabilitet (pålitelighet), må den være gjennomført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Jacobsen, 2015, s. 17).

På grunn av diskusjonene og usikkerheten omkring kvalitetskriteriene for kvalitativ forskning, blir det ekstra viktig at forskeren gir uttrykk for sine egne kvalitetskriterier, og forholder seg åpent og diskuterende til dem (Repstad, 2007, s. 137). For at studien skal innfri kravet om pålitelighet (reliabilitet) må studien være transparent og det må komme tydelig frem hvordan dataene er samlet inn og hvordan en har kommet frem til de resultatene som foreligger i studien. Graden av åpenhet rundt studiens tilblivelse kan ha påvirkning på studiens pålitelighet/reliabilitet da mottaker i større grad vil ha et bredere grunnlag til å gjøre seg opp sin egen vurdering av studiens funn og verdien av dem.

Jeg har lagt stor vekt på å være så transparent som mulig i denne studien blant annet ved å både være åpen om bakgrunnen for studiens tilblivelse, min rolle som forsker og i beskrivelsene av hvordan studien er gjennomført. Jeg kan også dokumentere at jeg har arbeidet metodisk systematisk og strukturert med innsamlingen av data i den hensikt at studienes funn i størst mulig grad skal kunne være etterprøvbare og dermed oppleves som gyldige og pålitelige. Den største utfordringen i denne studien er likevel dens grad av overførbarhet (generalisering). Siden empirien til denne studien i all hovedsak har blitt innhentet gjennom kvalitative dybdeintervjuer med seks lærere, betyr det at det ikke er mulig

å slå fast at funnene er representative for *alle* landets lærere. Likevel vil jeg argumentere for at funnene i denne studien vil gi et tidsriktig og reliabelt bilde av situasjonen i Osloskolen i dag knyttet til digitalisering.

Med svar fra 35 lærere på spørreundersøkelsen er jeg klar over at det heller ikke kan hevdes at den er statistisk representativt for alle de over 6000 lærerne i Osloskolen. Det med andre ord vanskelig å hevde med sikkerhet at resultatene er fullt ut etterprøvbare. Det vil si at det klart er en mulighet for at andre forskere kan gjennomføre en undersøkelse med samme mål og utgangspunkt, og få et annet resultat ved å intervju andre informanter. Én årsak til hvorfor de 35 valgte å svare på undersøkelsen kan være at digitalisering i skolen er et tema de er interessert i. Hvorfor ikke flere valgt å svare på spørreundersøkelsen kan selvsagt være mangel på interesse for temaet, samtidig kan det også være rimelig å anta at det ble prioritert bort på grunn av tidspress. Det vil i så fall være i tråd med tilbakemeldingene fra lærerne hvor tidspress var den mest brukte forklaringen for ikke å stille opp til et intervju. Likevel kan en hevde at funnene i analysen, og i svarene fra spørreundersøkelsen, er generaliserbare og representative for den gruppen de tilhører fordi informantene tilhører alle den samme institusjon (Osloskolen), med en felles sosial struktur. Det styrker også studiens validitet at både informanter og respondenter er tilfeldig utvalgt til å delta i denne studien.

Det er flere styrker ved det kvalitative dybdeintervjuet. Ved å velge en kvalitativ metode kommer man til dybden av et fenomen eller et samfunnsforhold. Det å forstå fenomenet et målet og ikke fenomenets omfang eller utbredelse (Kvarv, 2014, s. 137). Diskursanalytiske tilnærminger trekker på både strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi som hevder at vår tilgang til virkeligheten alltid går gjennom språket (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). Saussure delte språket i to nivåer, *langue*, som er språkets struktur, og *parole*, som er den konkrete bruken av språket. Strukturalistene kunne hevde at *parole* ikke kunne være et studieobjekt fordi folks konkrete språkbruk mentes å være for tilfeldig for å si noe om strukturen, om *langue* (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 20). Jeg vil argumentere for poststrukturalistenes syn om at det ikke går et tydelig skille mellom de to nivåene. Språket vi bruker i tale (*langue*) har utgangspunkt språkets struktur, men språk har ikke en statisk struktur og like ord kan ha ulik mening ut ifra hvilken sammenheng de brukes. Derfor er det også interessant å studere konkret tale, som for eksempel gjennom intervjuer, fordi det også der både skapes, reproduseres og forandrer språkets struktur. Språket er strukturert i mønstre eller diskurser og ikke i ett generelt betydningssystem, slik Saussure mente. «Språket er ikke en avspeiling av en allerede eksisterende virkelighet, men er preget av diskursive mønstre

som vedlikeholdes og forandres i diskursive praksiser» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21).

## Kapittel 4 - Presentasjon av datagrunnlaget

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for hvordan jeg har organisert og systematisert den innsamlede empirien for studien, samt redegjøre for den analytiske fremgangsmåten i kapittel 5. Deretter vil jeg redegjøre for hvilke definisjoner som er brukt i studien i omtalen av det digitale, da det er min erfaring at ulike begreper ofte blir brukt om hverandre i kommunikasjon om digital teknologi uten at det er klargjort hvilken betydning man legger i de ulike begrepene. En klargjøring av valgte definisjoner av begreper kan hindre misforståelser og berede grunnen for en bedre forståelse. Til slutt i dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for den digitale statusen ved skolene til studiens informanter.

### Nodalpunkter

Det innsamlede materialet for denne studien inkluderer som nevnt transkripsjoner fra dybdeintervjuer med seks lærere, i tillegg til svar fra 15 lærere på en relativt omfattende spørreundersøkelse. I forskningsprosessen har det vært avgjørende å ha en god struktur på all informasjon både før, under og etter innsamlingen av data. En god struktur har også vært viktig for å holde oversikt over de innsamlede data fra de kvalitative intervjuene. I forkant av innsamlingen av data ble spørsmålene i intervjuguiden lagt inn under noen sentrale temaer for studien: digitale verktøy i skolen, digitale ferdigheter og digital kompetanse, digitalt fokus i skolen, kompetanseutvikling og Osloskolen (se vedlegg). Hverken rekkefølgen på temaer eller spørsmål ble fulgt slavisk under intervjuene, da målet var å skape en god dialog og legge best mulig til rette for at informanten opplevde å få rom til å dele sine tanker, følelser og meninger om de gitte temaene ut ifra sitt eget ståsted. Inndeling av spørsmålene i temaer fungerte likevel godt som en guide for meg i min rolle som forsker, for å sørge for at jeg i løpet av intervjuet hadde snakket med informanten om de mest sentrale temaene som kunne gi svar på forskningsspørsmålene. Resultatet av denne prioriteringen ble at ikke alle svarte på nøyaktig de samme konkrete spørsmålene, men informantene delte alle innsikt innenfor de sentrale temaene. Disse temaene bruker jeg også som *nodalpunkter* i analysen. Et nodalpunkt er et privilegert tegn, som de andre tegn ordnes omkring og får deres betydning i forhold til (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). I en politisk diskurs er for eksempel ordet *demokrati* et nodalpunkt. Kodingen av denne studien har da følgende nodalpunkter som utgangspunkt:

- Digitale verktøy i skolen
- Digitale ferdigheter og kompetanse
- Digitalt fokus i skolen
- Digital kompetanseutvikling
- Osloskolen

## Koding

Samlet sett har denne oppgaven et relativt stort datamateriale som utgjør transkriberinger fra seks intervjuer i tillegg til svarene fra 35 respondenter (lærere) i spørreundersøkelsen. For å strukturere de innsamlede dataene vurderte jeg først å benytte dataprogrammet NVIVO som er en programvare utviklet for å være et analyseverktøy for kvalitative forskere. Programmet kan være til god hjelp i en forskningsprosess for blant annet å effektivt kunne strukturere og få oversikt over et stort datamateriale. Men etter å ha lastet ned og studert programmet nøye var imidlertid min vurdering å ikke bruke programmet da det ville ta for lang tid å skulle lære seg alle funksjonene i programmet godt nok til å kunne ha tilstrekkelig nytte av det. Jeg valgte derfor å benytte meg av Excel-ark for å strukturere utvalgte data fra de kvalitative intervjuene. Jeg opprettet et dokument hvor jeg samlet oversikten over de individuelle intervjuene med lærere og laget egne faner i dokumentet for hvert nodalpunkt. For å best mulig å kunne gjennomføre en systematisk analyse av innsamlet data, har jeg valgt å kode materialet fra transkriberingene. Jeg har delt dataene inn i temaer (nodalpunkter) og deretter brukt en todelt koding av tekstmaterialet: 1) *sitatkode* og 2) *variabelkode*. En sitatkode er direkte sitater fra intervjuene, mens en variabelkode viser til ulike tematikk som kommer frem som et mønster i materialet (Klausen, 2020, s. 87, Vestby, 2017). Jeg har også summert hvor mange som har svart det samme innenfor kodene i temaene. Et eksempel fra mitt materiale vil være hvor mange som opplever den digitale integrasjonen som enten positiv, negativ eller begge deler. Med et så omfattende datamateriale er det viktig å velge ut sitater som er representative for hovedtendensene i dokumentet (Skrede, 2018, s. 161). Jeg vil argumentere for at jo bedre man er i stand til å systematisere materialet, jo enklere vil det være å få en oversikt over empirien som gjør det lettere å se hvilke hovedtendenser som utpeker seg. På den måten opplever jeg at bruken av Excel-ark fungert rimelig godt.

## Den analytiske fremgangsmåten

Som redegjort for tidligere, foregår Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse på tre nivåer. Målet med diskursanalysen er å kartlegge forbindelsen mellom språkbruk og sosial praksis. Disse forbindelsene kan man finne ved å analysere teksten på Nivå 1 i Faircloughs modell. Fairclough har gitt noen begreper for det som kan finnes i teksten og som kan bidra til å belyse den virkelighet som finnes i de diskursene som kommer til uttrykk. Diskursene er en del av en diskursorden, altså et felt som inneholder ulike diskurser. I denne oppgaven er diskursordenen den digitale utviklingen i grunnskolen og i Nivå 1 av analysen presenteres de diskurser som fremtrer fra transkriberingene av intervjuene med lærerne. I analysen av teksten er det viktig å velge ut sitater som er representative for hovedtendensene i dokumentet (Skrede, 2018, s. 160 - 162). I denne studiens analyse av tekst har jeg valgt å ta utgangspunkt i de tre diskursene jeg har sett trer frem av materialet under gjennomgangen av alle intervjuene, tematiseringen og kodingen av dem.

Det andre nivået i analysen, diskursiv praksis, handler om prosessen rundt tekstproduksjonen, distribusjonen og konsumpsjon (Skrede, 2018, s. 31; Fairclough, 1992, s. 78). Her skal en eventuell interdiskursivitet avdekkes, altså hvilke andre diskurser lærerne trekker på i sine tekster (svar). I den andre delen av analysen vil jeg også presentere resultatene fra spørreundersøkelsen og se det opp mot tekstanalysen som er gjennomført på nivå 1.

På analysens tredje og siste nivå, sosial praksis, gjennomføres en samfunnsanalyse på makronivå. I samfunnsanalysen drøftes funnene fra første og andre nivå i lys av et samfunnsperspektiv. Her står forholdet mellom diskurs, makt og ideologi sentralt (Skrede, 2018, s.31; Fairclough, 1992, s. 86). I den siste delen av analysen gjør jeg også rede for mine betraktninger rundt fremtredende problemstillinger som en samfunnsengasjert person. Fairclough oppfordrer også forskeren til helt til slutt å komme med sine forslag til mulige endringer som vil kunne gjøre samfunnsforhold bedre. Han mener dette er et samfunnsansvar alle forskere har som samfunnsengasjerte mennesker.

In order to change the world, to understand what needs changing, to know what sort of change is possible, to know what goals we should aim for, to understand what sort of actions are most likely to produce radical change (there are no certainties), to understand what risks they entail and how we might avert or mitigate them, we need to be constantly seeking to improve our understanding of the existing reality. (Fairclough, 2015, s. 5)



Totalt består transkriberingene av intervjuene til sammen av nærmere 100 sider med tekst. I tillegg til å dele refleksjoner og opplevelser omkring egen digital kompetanse og sin opplevelse av digitaliseringsprosessen på sin arbeidsplass, har lærerne i tillegg oppgitt fakta om seg selv, om bruken av teknologi i deres arbeidshverdag i forhold til hva slags utstyr de bruker, samt hvilke ressurser de opplever å ha tilgjengelig i forhold til teknisk bistand, vedlikehold og oppfølging av digitale verktøy og læremidler de bruker i sitt arbeide.

## Definisjoner av begreper – en redegjørelse

Utviklingen av digital teknologi og bruken av den berører og omfatter nært sagt alle sektorer i samfunnet, og kunnskapsutveksling og diskusjoner om den digitale utviklingen i samfunnet foregår også på mange arenaer og i mange fora med aktører fra mange ulike hold. En utfordring i kommunikasjon om det digitale samfunnet er tidvis at ulike begreper og definisjoner brukes om hverandre og kan stå for ulik betydning avhengig av hvem som er avsender og i hvilken sammenheng begrepene og definisjonene brukes. Dette kan skape tvil og misforståelser rundt hva som er meningen med det som kommuniseres. For å bedre kunne forstå denne studien, og studiens oppgave, er det derfor av betydning å redegjøre for ulike sentrale begreper som benyttes. Denne oppgaven setter søkelys på den digitale utviklingen i grunnskolen og den profesjonsfaglige digitale kompetansen hos ansatte i Osloskolen. Sentrale begrep i denne studien er: *digital kompetanse*, *digitale ferdigheter*, *digitale læremidler* og *digital teknologi*. Disse begrepene er her anvendt i tråd med slik de er definert i ordlisten som er vedlagt *Rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Noen avvik kan forekomme i intervjuene av informantene, hvor blant annet *IKT* (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) og *digital teknologi* også omtales som *digitale verktøy*.

Det er særlig bruken av begrepene digitale ferdigheter og digital kompetanse som ofte brukes om hverandre i faglitteraturen med litt uklar forståelse av hva en legger i de ulike begrepene. Dette oppgis som en av årsakene til at *Rammeverk for PfdK* ble utarbeidet og publisert i 2017, 11 år etter Kunnskapsløftet fra 2006. Et av målene med rammeverket var nettopp et ønske om, og behov for, en felles forståelse av og bruk av ulike begreper knyttet til digital kompetanse hos lærere. «Med rammeverket ønsker vi å etablere et felles begrepsapparat og en felles referanseramme for hva lærerens profesjonsfaglige kompetanse innebærer». (Kelentric et al., 2017, s. 4-5). En lik oppfatning og forståelse av ulike begreper er også viktig

for forståelsen av denne oppgaven. I *Rammeverket for PfdK* er det inkludert en ordliste som definerer ulike digitale begreper. De samme definisjonene er også brukt om begrepene i denne studien, og her følger en noe forkortet gjengivelse av de tre mest sentrale begrepene som er brukt i studien; *digitale læremidler*, *digitale ferdigheter* og *digital kompetanse*:

**Digitale læremidler** representerer en kombinasjon av digitale verktøy, tjenester og innhold som er spesifikt utviklet for bruk i skole og i fag.

**Digitale ferdigheter** er én av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet. Digitale ferdigheter vil si å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk.

**Digital kompetanse** kan defineres som trygg, kritisk og kreativ bruk av IKT for å oppnå mål relatert til arbeid, arbeidsevne, læring, fritid, inkludering og/eller deltakelse i samfunnet. Digital kompetanse er en tverrgående kompetanse og ses som viktig i utvikling av andre nøkkelkompetanser som alle borgere bør ha for å sikre aktiv deltakelse i samfunnet og økonomien. Kilde: (Kelentric et al., 2017, s. 15)

Erstad (2010) tilbyr en mer overordnet definisjon av digital kompetanse: *Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn* (Erstad, 2010, s. 101). Han går også mer detaljert til verks og definerer i en oversikt de ulike komponentene som inngår i digital kompetanse i skolen (se tabell 4.1). Dette er komponenter elever vurderes i forhold til, implisitt er også dette kompetanse en digital kompetent lærer må besitte.

*Tabell 4.1: Erstad's definisjon av digital kompetanse.*

Grunnleggende ferdigheter	Kunne åpne programvare, sortere og lagre informasjon på datamaskinen, og andre enkle ferdigheter i bruk av datamaskiner og programvare.
Laste ned/opp	Kunne laste ned/opp ulike informasjonstyper fra/til internett.
Søke	Vite om og hvordan man skal få tilgang til informasjon.
Navigere	Kunne orientere seg i digitale nettverk, dataspill o.l., dvs. læringsstrategier for bruk av internett.
Klassifisere	Kunne organisere informasjonen i forhold til en klassifikasjon, sjanger eller liknende.

Integrere	Kunne sammenlikne og sammenstille ulike typer informasjon i forhold til sammensatte tekster (multimodalitet).
Evaluere	Kunne sjekke og vurdere om man har kommet dit en ønsket gjennom internettsøk. Kunne vurdere kvaliteten, relevansen, objektiviteten og nytten av den informasjonen man har funnet (kildekritikk).
Kommunisere	Kunne kommunisere informasjon og uttrykke seg gjennom ulike medier.
Samarbeide	Kunne inngå i nettbaserte, lærende relasjoner med andre, og kunne utnytte den digitale teknologien til samarbeid og deltakelse i nettverk.
Skape/kreere	Kunne produsere og sammenstille ulike former for informasjon som sammensatte tekster, lage hjemmesider m.m. Kunne utvikle noe nytt gjennom bruk av spesielle verktøy og programvare. Remiksing.

Samlet sett utgjør betegnelsene ovenfor grunnkomponenter i digital kompetanse, som strekker seg fra det enkle og grunnleggende til det mer komplekse og sammensatte (Erstad, 2010, s. 102).

### Status på tilgang til digitalt utstyr ved informantenes skoler

For å kunne bedre forstå den kritiske diskursanalysen som følger i neste kapittel, velger jeg her å redegjøre for statusen på tilgang til digitalt utstyr i Osloskolen, samt hvordan den enkelte informant opplever det på sin skole. Utdanningsetaten i Oslo har anbefalt alle grunnskolene i kommunen om å sørge for at alle elever har tilgang til digitalt læringsverktøy, en såkalt 1:1-dekning. Det er en uttalt forventning fra Utdanningsetaten i Oslo om at alle grunnskolene skal ha en 1:1-dekning av digitale læringsverktøy innen utgangen av 2022. Det er opp til hver skole å bestemme om det skal være et nettbrett eller en PC. Ifølge årsrapporten for 2021 var det over 65.000 nettbrett i Osloskolen (*Utdanningsetaten Årsberetning 2021*, 2015), men det finnes ingen oversikt over hvordan disse nettbrettene var fordelt. Lærerne i denne studien forteller også om svært ulik tilgang på både teknisk utstyr, og også tilgang på teknisk bistand ved bruk av digitale verktøy. Dette kan også naturlig nok være med å påvirke deres hverdag og hvordan de opplever den digitale utviklingen i skolen. Med ulike tilgang på digitalt verktøy og digitale læremidler er det rimelig å anta at tilgjengeligheten, eller mangel på den, vil kunne påvirke for eksempel i hvilken grad de velger å benytte digitale verktøy

både i sin undervisning i klasserommet, men også i forhold til bruk av digitale læremidler i elevarbeidet. Det at de har ulik tilgang til teknisk IKT-støtte, altså vedlikehold, reparasjoner, oppgraderinger, etc. av det digitale utstyret, vil også kunne påvirke deres opplevelser og erfaringer med digitaliseringsprosessen i skolen.

Tre av informantene i denne studien forteller at de har innført såkalte 1:1-løsninger på sine skoler. Det betyr at det finnes et digitalt verktøy tilgjengelig for hver elev, enten et nettbrett eller en PC, eller begge deler. Hos de andre tre har de også digitale verktøy og læremidler tilgjengelig for elevene, men det opereres med ulike andre løsninger, for eksempel med et ulikt antall klassesett med PCer, og/eller klassesett sett med læringsbrett som deles på to eller flere klasser.

- Fannys skole har nettbrett 1:1 til elever på alle trinn. Skolen har ikke en IKT-ansvarlig, men har en innleid IT-konsulent for teknisk oppfølging av utstyr på skolen en dag i uken.
- Finns skole har ett klassesett med datamaskiner fordelt på fire klasser på sitt trinn, altså en 1:4 dekning. Skolen har en IKT-ansvarlig i 100% stilling på skolen.
- Fridas skole har nettbrett 1:1 til elever på alle trinn. Skolen har ikke en IKT-ansvarlig på skolen, men har innleid IT-konsulent for teknisk oppfølging av utstyr på skolen en dag i uken.
- Folkes skole har 60 datamaskiner fordelt på ca. 100 elever på trinnet. Skolen har en IKT-konsulent tilgjengelig på skolen to dager i uken.
- Fredriks skole har nettbrett 1:1 til elever på alle trinn. Skolen har en IKT-ansvarlig i 100 % stilling.
- Fabian har 2:1 PC på sitt trinn, i tillegg til ett klassesett med nettbrett. Skolen har dedikert IKT-ansvaret til en person i skolens ledelse.

## Kapittel 5 - Analysen

I dette kapitlet presenteres den kritiske diskursanalysen ved hjelp av Faircloughs tredimensjonale modell på Nivå 1, Nivå 2 og Nivå 3. På det første nivået presenteres hoveddiskursene som er funnet i gjennomgangen av empirien fra de semistrukturerte dybdeintervjuene. På det neste nivået sees hoveddiskursene i lys av omstendighetene de er blitt produsert under. På dette nivået, Nivå 2, presenteres også resultatene fra spørreundersøkelsen. På det siste nivået, Nivå 3, sees hoveddiskursene fra analysen i Nivå 1 i forhold til sosial praksis på et makronivå, altså i lys av de overordnede, nasjonale utdanningspolitiske diskurser.

### Analyse på nivå 1 – Tekst

I gjennomgangen og analysen av teksten finner jeg *tre hoveddiskurser* som kan bidra til å belyse denne studiens forskningsspørsmål:

- Lærere opplever usikkerhet rundt egen digital kompetanse.
- Digital kompetanseutvikling er et kart som ikke stemmer med terrenget.
- Digitaliseringsprosessen er et tveegget sverd.

### Lærere opplever usikkerhet rundt egen digital kompetanse

I samtalene med informantene er digital kompetanse et gjennomgående tema. Fem av seks lærere forteller at de opplever å ha tilstrekkelig med kompetanse for å gjøre en god jobb som lærere, men når samtalen går inn på digital kompetanse generelt, og på profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) spesielt, er ikke svarene like entydige. I løpet av intervjuet fikk alle informantene spørsmål omkring *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse* og det skapte forvirring da ingen kunne si at de kjente til dette rammeverket. Kun én hevdet å ha hørt om dette i forbindelse med jobb, men var ikke kjent med innholdet. I løpet av intervjuet delte jeg skjerm med informantene for å vise PfdK-modellen med de syv områdene en profesjonsfaglig kompetent lærer skal ha, og da dro én av lærerne kjensel på overskriften til de syv områdene, men den spesifikke modellen var heller ikke han kjent med. Ved spørsmål om hvilke tanker informantene gjorde seg når de så modellen, var det flere som

uttrykte usikkerhet i sine refleksjoner rundt hva slags kompetanse som er inkludert under de syv områdene. En svarte: «*Jeg tenker at det er mye, det er mange begreper. Jeg tenker at det er ... litt usikker hva som menes med noen av begrepene, eller hva som liksom ville stå under dem. Ehh ... (tenker). Vet ikke helt hva mer jeg skal si*». En annen svarte: «*Nei, jeg har jo ikke sett denne før, men jeg tenker jo at det er veldig logisk det som står der, egentlig. Det jo, ja ... (tenker)*».

Fabian som er kontaktlærer på 7. trinn, forteller at han ikke opplever seg selv som en «... *veldig digital person sånn i utgangspunktet*», og at han heller ikke kjenner til rammeverket for PfdK. På spørsmål om han ønsker seg mer digital kompetanse velger han følgende ord i sitt svar: «*Altså, det er noe jeg burde ha, men det er ikke noe jeg ... (tenker) det er mer en sånn jeg burde ta det, for jeg burde kunne det. Det er ikke noen egen nysgjerrighet eller interesse av å lære meg det, det har jeg ikke*». Her bruker informanten ordet 'burde' tre ganger i én setning i forbindelse med hva han tenker om sin egen digitale kompetanse. Det er ifølge Fairclough en *deontisk modalitet*. Bruk av modalitet kan sees på som talerens måte å uttrykke fakta og holdninger på, inkludert grader av visshet eller tvil, muligheter og nødvendigheter, tillatelser og forpliktelser (Skrede, 2018, s. 50; Fairclough, 2003, s. 164-165). I denne teksten velger Fabian en *deontisk modalitet* gjennom en *modalisert beordring* kan bety at han opplever en moralsk plikt til å endre på noe som følge av en endring i sosial praksis. (Skrede, 2018, s. 50). Senere i sitt svar forteller Fabian at han opplever selv å ikke ha en intuitiv forståelse av hvordan «... *alt henger sammen i den digitale verden*». Han forteller: «... *Jeg ser de som har en intuitiv forståelse, de tar ting veldig fort, mens jeg, veldig fort, ikke helt skjønner det. Det er der det ligger for meg. Det er et språk jeg ikke kan. Det er ikke intuitivt for meg*». Fabian bruker her en metafor når han sier at den digitale kompetansen han burde ha er et 'språk' han ikke kan. Ifølge Fairclough bruker vi metaforer for å strukturere måten vi tenker og handler på. «*Metaphors structure the way we think and the way we act, and our systems of knowledge and belief, in a persuasive and fundamental way*» (Fairclough, 2016, s. 194). Det kan være en effektiv måte å kommunisere på og i Fabians tilfelle forstår vi at han opplever det digitale som en like stor utfordring som å lære et helt nytt språk, som vi vet kan være både tidkrevende og komplisert å sette seg inn i.

Finn er også kontaktlærer på 7. trinn og var ferdig utdannet lærer i 2019. Han opplever å ha den nødvendig digitale kompetanse hans jobb krever. På spørsmål om hvordan han opplever sin digitale kompetanse i forhold til sine kollegers svarer han slik:

Det er veldig stor forskjell. Snittet tror jeg nok er, jeg synes vi er relativt gode i snitt, men det er noen ekstrem-tilfeller som er veldig, veldig analoge og som henger veldig langt bak, og der er vi milevis av avstand. For man aner liksom ikke hva som er mulig, da. Når man ikke kan nok, så ser man heller ikke hvordan kan jeg bruke dette effektivt, fordi du har ikke oversikt. Du vet at du ikke vet, men du vet ikke hva du ikke vet. Det er jo en følelse man kan overføre til mange andre sammenhenger og – at du ikke helt vet hva du lurer på, men du vet at det er noe du ikke forstår.

Nominalisering er i kritisk diskursanalyse en type grammatiske metaforer som fremstiller prosesser i samfunnet som ting eller enheter fremfor prosesser. Dette gjøres typisk ved å bruke substantiver i stedet for verb. (Skrede, 2018, s. 48). Fairclough selv gjør stort sett kritisk diskursanalyse av ferdigprodusert tekst i form av offentlige rapporter eller lignende, og ikke intervjuer slik jeg gjør i denne studien, men vil argumentere for at i dagligdags tale foregår en nominalisering ved endring i bruk av pronomen. Et pronomen er en ordklasse med ord som står i stedet for andre ord. Et pronomen står vanligvis i stedet for et substantiv, eller vises til noe eller noen i den situasjonen de brukes i (Bordal & Hagemann, 2020). I denne teksten ser vi Finn svarer med ‘man’, som er et ubestemt pronomen, på et spørsmål om hans egen digitale kompetanse. I stedet for å svare på spørsmålet ved å bruke ‘jeg’ og ‘min’, velger han å dreie fokuset generelt over sine kolleger, og ved å bruke ordet ‘man’. Det kan være han inkluderer seg selv i denne geraseringen, men det vet vi ikke. Dette kan, på samme måte som Fairclough benytter i sine analyser, tolkes som en nominalisering med mål om å tone ned ansvaret for noe, eller at en ønsker å dreie fremstillingen i en bestemt retning (Skrede, 2018, s. 49). Bruken av nominalisering ser vi også tydelig når Fredrik, som er kontaktlærer på 6. trinn, snakker om hvor digitalisert hans skole er:

Jeg vil si den er, holdt jeg på å si, kraftig digitalisert [ler ...]. Det er en iPad-skole, eller en såkalt iPad-skole. Alle elever har hver sin iPad, eller læringsbrett som vi skal kalle det. Det skal liksom skille seg fra en vanlig iPad og kun brukes til skoleaktiviteter, i hvert fall er det intensjonen. Så elevene blir møtt med det fra de begynner på skolen, at de får en iPad og at den skal brukes i undervisningen. [...] Så sånn sett er det en digitalisert skole. Så mangler det nok litt på sånn formell utdanning, eller kompetanseheving blant lærerne da, altså hvordan skal man bruke dette digitale verktøyet, hvordan skal man bruke en iPad i undervisningen. Det er noe jeg føler jeg har måttet prøve og feile meg litt frem til. Noe jeg ikke har noen formell kompetanse i egentlig, men man må liksom finne litt ut av det etter hvert. Så det er mye verktøy der, men kanskje ikke så mye konkret kompetanse, da, hverken hos lærerne eller ledelsen, tror jeg.

Beskrivelsen han gir av en situasjon viser også hvordan digitaliseringsprosessen i skolen tvinger lærere til å endre praksis. Her får vi innsikt i en situasjon som beskriver hvordan sosiale endringer i samfunnet som helhet fører til endringer i praksiser innenfor et felt. «... social change, including change in discourse, is represented in accounts, narratives and explanations of it, arguments for or against it, and debate and social struggle over it» (Fairclough, 2015, s. 37).

At lærerne velger å uttrykke seg på en måte hvor de unnlater å plassere ansvar for mangel på profesjonsfaglig digital kompetanse er ikke overraskende. Selv om det er politiske bestemt at det er skoleeiers, og rektors, ansvar å sørge for at ansatte lærere har relevant digital kompetanse, forteller flere av informantene at de også selv har et ansvar for sin egen kompetanseutvikling. At flere av lærerne kan oppleve dette som et dilemma er tydelig i den neste diskurser som handler om opplevelsen av muligheter for digital kompetanseutvikling.

Frida, som er kontaktlærer på 5. trinn, tok et kurs med studiepoeng for å heve sin digitale kompetanse i 2008, men er i dag usikker på egen kompetanse fordi den det har skjedd mye med den digitale utviklingen siden da. Det bekrefter teksten som følger under, som gjennomgående har en bruk av det Fairclough kaller ‘modaliteter’, i dette tilfellet bruken av ordet «*jo*», som i teksten er brukt hele 24 ganger.

Nei, *jo*, der føler jeg *jo* at for det første så, grunnen til at jeg tok den videreutdanningen i utgangspunktet var *jo* fordi at jeg følte *jo* at jeg hadde veldig lite peiling. Og at jeg ønsket å oppgradere meg, men da brukte man *jo* nesten ikke, altså da var det en og annen time i uka at du hadde PC. Og det jeg lærte på det kurset var *jo* også mye lenger frem enn det jeg fikk brukt i klasserommet. Fordi da brukte vi *jo* bare PC'en til å skrive tekster og da opplevdes det *jo* som kjapt og effektivt og fint, og du fikk satt inn tekst og bilder og alt og det. Men det jeg lærte på det kurset, det var *jo* et helt annet sted. Mye lenger fram. For da måtte vi *jo* hatt PC hele tiden. Mens nå, så føler jeg vel det at [ler ...] nå har vi *jo* iPad'er hele tiden, men nå har *jo* kanskje ikke jeg helt den kompetansen og vet hvordan jeg skal bruke alle de forskjellige verktøyene, sånn at jeg får utnyttet mulighetene, da. Jeg klarer *jo* å gjøre det sånn det elevene skal bruke, det får jeg *jo* til, men jeg klarer *jo* ikke å være noe sånn veldig langt frem og kreativ og lære dem noe. *Jo*, får *jo* til å lære dem det de skal. Men jeg ligger *jo* ikke i forkant. Jeg må *jo* ha hjelp, ikke sant [ler ...] hvis vi skal gjøre noe nytt. Og da får jeg akkurat en sånn liten nødhjelp, 'sånn skal du gjøre det, dette her gjør du' og så kan jeg vise det videre til dem. Og så håper jeg de finner ut mer av seg selv - og det gjør de *jo*. Mange barn gjør *jo* det. Hvis du tør å slippe dem litt løs så finner de *jo* ut av mye. Og så får man bare passe på at de ikke gjør for mye andre ting underveis. Så man må *jo* stole på at de klarer å prøve seg frem selv, og det gjør jeg *jo*. Men jeg trenger *jo* hjelp. Jeg skulle gjerne visst mer og følt meg tryggere selv.



Svaret til Frida forteller at hun har en forestilling av hva som er forventet at hun skal lære elevene sine, men den forteller også at hun også opplever en usikkerhet og en utilstrekkelighet i forhold hva som kreves av hennes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Den gjentagende bruken av «jo» kan tolkes som at hun ønsker å formidle at det bare er *common sense*, eller sunn fornuft, at man gjør så godt man kan i møte med nye utfordringene i klasserommet. Hun forteller om en praksis i møte med nye digitale verktøy og læremidler at bare man prøver, og kanskje får litt hjelp, så vil «man» etter hvert få det til. Dette kan også tolkes som det Fairclough kaller en *technologization of discourse* fordi det gjennomgående hyppige valget om å bruke «jo» bekrefter diskursen om at ‘alle lærere er usikre på sin digitale kompetanse’, og at den diskursive praksisen er at de likevel gjør så godt de kan. Aller helst, forteller hun, så skulle hun gjerne ‘visst mer og følt seg tryggere’. Gjennom hele intervjuet med Frida er det tydelig at hun ønsker å være positiv til endringene hun opplever på sin arbeidsplass, samtidig som hun bærer på en del frustrasjon i forhold til utfordringer den digitale utviklingen fører med seg og også i forhold til sin egen digitale kompetanse.

I forhold til kunnskap om de digitale læringsmålene i LK20, Fagfornyelsen, for elevene på barnetrinnet i grunnskolen kommer også en usikkerhet til uttrykk hos flere informanter i forhold til hva de vet og kan. Svarene på spørsmålet om i hvilken grad de kjenner til de digitale læringsmålene varierer i stor grad fra «*Nei, de kjennet det kjenner jeg dårlig til*», «*Ikke godt nok. Jeg burde jo absolutt ha lest ...*» og «*Ikke godt, det gjør jeg ikke ...*», til «*... jeg tror jo at jeg i utgangspunktet vet hva som kreves*» og «*Jeg kan ikke nevne de sånn utenat, Men [...] vi er stadig innom det og henter ut kompetansemål i planleggingen ...*».

Finn er den eneste som oppgir at han opplever å være godt kjent med de digitale læringsmålene i LK20, samtidig som han her forteller at han opplever å kjenne på en ‘tilkortkommenhet’ i forhold til sin egen digitale kompetanse når det gjelder ett av målene.

Jeg synes, helt ærlig, at programmering har vært utfordrende å svelge. Litt fordi jeg synes det har manglet en begrunnelse og en faglig forankring i hvorfor skal vi gjøre det, hvorfor er dette viktig kompetanse, hvorfor er det viktig for flere fag annet enn bare matematikk, for eksempel da. Så at programmering skal inn i skolen synes jeg har vært litt vanskelig å helt få grep om. Og det er jo da ting jeg ikke kan selv og, så det kan jo være at jeg kjenner litt på den tilkortkommenheten som mange andre kjenner på andre digitale områder. Så programmering er kanskje den jeg sliter mest med. Ellers sånn kildekritikk og sånn ser jeg veldig nytten av, og refleksjonen over hvordan man fremstår i sosiale medier og identitet og hvordan man bruker det. Det er veldig mange sammenhenger der jeg ser veldig nytten av hva elevene skal kunne. Men akkurat den programmeringsbiten synes jeg har vært litt vanskelig.

Finn deler også interessant refleksjon rundt formuleringen av de digitale læringsmålene i LK20. Han opplever at målene er uklare og kan tolkes på ulike måter og at det ikke er en veldig forpliktende plan.

[...] jeg var ikke stresset da de nye lærerplanene kom over at 'dette kommer jeg ikke til å klare, for jeg kan ikke, jeg er ikke god nok på PC'. Men det er kanskje fordi jeg synes ikke det er en spesielt forpliktende plan. [...] Så du har ganske analoge lærere som kan tolke den ganske analogt fortsatt hvis du leser den som deler og ikke som helhet.

Dersom dette er en generell oppfatning hos lærere kan dette være med på å skape usikkerhet i forhold til hva som er forventet av digital pedagogisk kompetanse hos en lærer.

Frida er en av dem som opplever å ha oversikt over de digitale læringsmålene, men samtidig uttrykker hun en frustrasjon over at dette er mål elevene ikke blir målt på gjennom tester elevene får på skolen. Hun sier:

[...] jeg tror jo at jeg i utgangspunktet vet hva som kreves på de forskjellige trinnene. Men når vi har hatt de Osloprøvene, eller hva det er for noe, som er i digitale ferdigheter, og de spørsmålene som kommer der er jo noe helt annet enn det man ser for seg at er de digitale ferdighetene eleven faktisk trener på.

*Forsker: Så det samsvarer ikke med. ...?*

Frida: Nei, overhodet ikke. Jeg skjønner ikke spørsmålene og elevene skjønner det i hvert fall ikke. Og elevene tror jo også at de har gode digitale ferdigheter, men de tenker jo spill. Det er jo ikke det det er snakk om, men vanlig bruk. Å kunne bruke digitale hjelpemidler i de ulike fagene, det føler jeg at jeg har oversikt over hva de trenger å kunne.

Frida foreller her om en opplevelse av at de digitale målene som er nedfelt i Fagfornyelsen ikke samsvarer med det elevene blir målt på i praksis. Læreres innsats blir målt gjennom hva elevene viser at de har av ferdigheter. I Osloskolen gjennomføres både nasjonale prøver og lokale prøver for elevene i løpet av året.

På spørsmål om hvor godt rustet skolen er til å lære elevene de digitale ferdighetene de skal ha i henhold til LK20, Fagfornyelsen, er det to lærere som svarer at han opplever at skolen er godt rustet, resten er usikre på hvor godt rustet de er. Både Fanny, Fredrik og Frida jobber ved såkalte 1:1- skoler, men har ulike oppfatninger av hvor godt rustet skolene er for det digitale skiftet. Fredrik opplever at skolen er godt rustet, og at det er de eldste lærerne som har vokst opp uten digitale teknologi som har de største utfordringene med pedagogisk bruk av digitale læremidler. Fanny trekker frem at pandemien gjorde at mange lærere økte sin PfdK

betraktelig på svært kort tid og har bidratt til et digitalt løft for skolen, mens Frida er mer skeptisk og trekker inn at det å være godt rustet handler om mer enn å ha det digitale utstyret på plass. På spørsmål om i *hvilken grad* Frida opplever at skolen er rustet til å møte det digitale skiftet, både sånn som det er i dag, men også fremtiden, svarer hun:

Jeg tror nok at de prøver, de er jo veldig på for at de skal være klar og skal være godt rustet og skal ligge i forkant. Men, så, jeg opplever jo at de ønsker å være i forkant, og ønsker å være ikke best, men i hvert fall ligge godt an. Men jeg vet ikke helt om det hjelper bare ved å ha skaffet iPad.

Her ser vi igjen at subjektet i setningen passivt og refereres til som «de», uten å fortelle hvem «de» er, altså et språklig virkemiddel som kan benyttes dersom avsende vil skjule ansvar og /eller aktørene som er involvert i en situasjon, det Fairclough kaller '*nominalisering*' eller '*passivisering*'.

Generelt gir de fleste informantene uttrykk for en positiv innstilling til bruk av digitale verktøy og digitale læremidler i klasserommet, og fremstår i hovedsak som såkalte teknologioptimister. Det vises når de knytter ord som '*spennende*', '*interessant*' og '*morsomt*' når de forteller om bruken av digitale læremidler i klasserommet. Det er ord som kan fortelle noe om informantenes verdiantagelse, en antagelse om at noe er godt eller ønskverdig (Skrede, 2018, s. 56). Her kan det tolkes som at informantene opplever økt bruk av digitale læremidler spesielt, og den teknologiske utviklingen i klasserommet generelt, som noe positivt. I samtalene med informantene kom vi også inn på om de opplever at deres digitale kompetanse blir verdsatt, eller satt pris på, av deres leder. For samtlige av lærerne var dette en litt fremmed tanke, noe de ikke hadde tenkt veldig på, mens etter å ha tenkt litt svarte en av lærerne at verdsettelse blir vist av ledelsen gjennom tillit. «*Ja, det vil jeg si at de gjør. I form av at vi blir vist tillitten, på en måte, til å undervise med digitale verktøy, og at ledelsen har tillitt til at vi klarer å bruke det på en fornuftig måte. Og det tror også at vi gjør*». Fanny valgte å svare på spørsmålet på denne måten: «*Både og. Det kommer rett og slett litt an på. Når vi tar de kursene så opplever jeg ikke at jeg verdsettes, fordi jeg settes på et kurs der jeg bruker fire timer på noe jeg kan fra før*».

## Digital kompetanseutvikling i skolen er et kart som ikke stemmer med terrenget

I Talis-undersøkelsen fra 2018 kommer det frem at lærere på ungdomstrinnet opplever at de har et særlig behov for kompetanseutvikling innen bruk av IKT både i forhold til undervisningen, elevvurdering, fagkunnskap og didaktikk. De melder at det største hinderet fra å få denne kompetanseutviklingen er å få skaffet vikar i deres fravær. Samtidig viser den internasjonale undersøkelsen av norske lærere er blant de som bruker færrest timer til undervisning (Thronsen et al., 2019, s. 10). I denne diskursanalysen kommer det frem at det også kan være en *annen* årsak til at lærere opplever det som vanskelig å utvikle sin PfdK, nemlig at de mulighetene for digitale kompetanseutvikling som gjøres tilgjengelig for lærerne ikke er tilpasset deres behov, med andre ord kan en si at mulighetene for den digitale kompetanseutviklingen av lærere i Osloskolen oppleves som et kart som ikke stemmer med terrenget.

Det politiske kartet for den digitale utviklingen i grunnskolen er foreløpig lagt blant annet gjennom offentlige dokumenter som stortingsmeldinger, strategier og handlingsplaner fra Kunnskapsdepartementet. Ingen av lærerne i denne studien har opplevd at deres *fagkompetanse* har blitt kartlagt eller evaluert av deres ledere. Ingen av informantene har heller opplevd at ledelsen ved deres skoler har tegnet et tydelig kart over *digitale* kompetansebehov hos dem, eller deres kolleger. Noen forteller at de har fylt ut et spørreskjema hvor de blant annet har blitt bedt om å oppgi ønsker for hvilken kompetanse de ønsker mer av, at de har fått mulighet til å være med på 'små kurs', men at erfaringene om utbytte fra disse kursene er blandet. Frida forteller:

Ja, de har vel hatt noe sånn at du skal [...] svare på sånne små skjemaer. Hva man ønsker å lære mer om. Det har de jo forsøkt seg på. At man kan melde seg på små kurs, som da er snakk om en eller to økter. Og så prøvde de vel i starten av året og liksom ha noen sånne bruker-kurs for iPad'en. Men hvor vellykket det var, det er jo noe annet.

Monitor-undersøkelsene fra 2013, 2016 og 2019 viser at lærerne i størst grad benytter seg av «prøving og feiling» på egenhånd i sin kompetanseutvikling knyttet til bruk av IKT, etterfulgt av «selvstudium» og «kollegaveiledning» (Fjørtoft et al., 2019, s. 82). Det samme viser svarene fra lærerne i denne studien, at det meste av den digitale kompetansen de har er selvlært gjennom prøving og feiling, og med hjelp fra og kunnskapsdeling med andre kolleger. Det Monitor-undersøkelsen derimot ikke sier noe bestemt om, men som kanskje denne studien kan være med på å ytterligere belyse, er *hvorfor* det kan være sånn. Analysen

av teksten fra dybdeintervjuene forteller om flere forhold som til sammen kan forklare praksisen om at lærere flest velger å «prøving og feiling» på egenhånd for å utvikle sin egen digitale kompetanse. En forklaring kan være det tidspresset lærerne opplever i sin arbeidshverdag. Flere av informantene opplever at dersom de ønsker det selv, så har de mulighet til å delta på kurs, men at det er flere faktorer som hindrer dem fra å gjøre det enn bare utfordringen med å skaffe vikar i deres fravær. For det første er de usikre på sin egen kompetanse samtidig som de opplever at de ikke vet hvilke muligheter som er tilgjengelige for dem. Finn forteller: «*Når man ikke kan nok, så ser man heller ikke hvordan man kan bruke dette effektivt. Du vet at du ikke vet, men du vet ikke hva du ikke vet*». Dette kan igjen skape en usikkerhet rundt hva de opplever det er verdt å bruke tid på å lære seg. I tillegg opplever de at kursene som er tilgjengelige ikke er relevante nok til at de vil bruke tid på å delta. Fanny forteller at hun opplever kursene som ‘firkantede bokser’ som ikke passer for henne: «*Jeg opplever ofte at det vi lærer er veldig langt under min ... eh... Jeg opplever at det vi lærer er under det jeg kan fra før i nivå. Rett og slett. At det oppleves litt bortkastet*». Folke forteller det samme: [...] *for min del er det bortkastet, for noen andre er det sikkert ikke det, men det er fordi nivåforskjellen er såpass stor på digitale ferdigheter*». Folke forteller også at han, i likhet med flere av lærerne, vært på kurs for å utvikle sin PfdK, men at det ikke er formelle kurs som gir studiepoeng, men mange av kursene er «små kurs» som ikke gir stor nytteverdi. Han forteller om en kursholder som holdt et kurs: «*... i én og en halv time, og så tar det meg 15-20 minutter å gå igjennom det samme selv [...] Da er disse kursene veldig lavterskel og ikke noe som gir oss den nytteverdien vi egentlig ville hatt*». Valget av ordet ‘nytteverdi’ kan ifølge Faircloughs teori betegnes som innslag av ‘interdiskursivitet’, fordi det kan tolkes som at informanten styres av en nyliberal ideologi, New Public Management (NPM). NPM er en tankegang om at offentlig virksomhet kan styres mer i likhet med et marked hvor målinger av resultater kan føre til bedre kvalitet og større effektivitet (Hansen, 2022, u.å.).

I løpet av samtalene med informantene fikk de noen av de samme spørsmålet som også ble stilt i spørreundersøkelsen, og et av dem er hvor fornøyd de er, på en skala fra 1 til 10, med det de opplever er sine muligheter for videreutvikling av deres PfdK. Tallet 1 på skalaen er svært lite fornøyd og tallet 10 er svært fornøyd. Av informantene svarer tre 5, at de er midt-på-treet fornøyd, en svarer 3 på skalaen, en svarer 2 og en ble ikke spurt. Folke er en av de som svarer at han er lite fornøyd med mulighetene for å utvikle sin PfdK og forklarer hvordan han gjerne skulle sett at det var:

Nei, hvis det hadde vært, la oss si, hvis jeg skulle jobbet i matten med Excel eller koding, så hadde jeg likt å ha hatt med meg en, enten i undervisning eller at jeg hadde hatt relevant kursing fra noen som kunne dette her. Som er tilpasset det *jeg* [min utheving] skal lære meg for de elevene jeg har. Ikke en basis-pakke, eller dette er fullt ut, men at det hadde vært spesifikt det *jeg* [min utheving] skal ha om. Fordi *tid* [min utheving] er jo en viktig faktor her, du har ikke tid til å gå igjennom alt, ikke sant, så du må være litt effektiv med det man driver med.

Her bekreftes også diskursen om at mulighetene for digital kompetanseutvikling, eller kartet, ikke passer terrenget i forhold til det læreren har behov for. Han oppgir her at en løsning kan være å ha med seg en hjelp i undervisningen som kan bidra med den kompetansen han mangler og viser også til en annen kjent diskurs blant lærere, som også er bekreftet i forskning, at lærere opplever å ha et stort tidspress i sin jobb (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s 21). Opplevelsen av dette tidspresset kommer også frem i flere sammenhenger hos de andre lærerne, blant annet Frida, som kaller mangel på tid for «... *en ekstrem stor trussel. [...] Det er det som er mest avgjørende av alt, det er den tiden*». Lærerne er altså ikke veldig fornøyde med det de opplever av muligheter for relevant digital kompetanseutvikling i jobben. Tidspresset de opplever på jobben, gjør at det de skal bruke tid på må oppleves som å være verdt det. Samtidig opplever at det ikke finnes relevante, egnede eller tilpassede kurstilbud. Til tross for dette forteller lærerne at de tror deres ledere er opptatt av deres kompetanseutvikling og at dersom de selv ønsker å heve sin kompetanse innenfor et område, så tror de at det finnes muligheter for det. Frida forteller: «*De ønsker jo sikkert å legge til rette hvis jeg fremmer et ønske om at dette vil jeg gjerne ha mer av eller maser på at 'dette ønsker jeg å gjøre', så vil jeg jo absolutt tro at de er interessert i å følge opp det*». Fredrik forteller også at han tror lederne ved skolen er opptatt av hans digitale kompetanse, men at det mangler litt på mulighetene for opplæring:

Ja, til en viss grad. Samtidig så er det jo ofte at vi, eller at lærerne samlet sett og enkeltvis, etterspør mer kompetanse, da, eller sånn kurs eller seminarer, at vi trenger litt mer opplæring. Og også at nyutdannede ved skolen, eller nytilsatte ved skolen, trenger en bedre opplæring før de skal ut i klasserommet og bruke masse iPad 'er. Så jeg føler nok at det er litt mangelfullt ved skolen. Og det er også noe som andre lærere gir uttrykk for.

En av utfordringene i den digitale utviklingen er at den endrer seg raskt i forhold til hvilket teknisk utstyr og programvare som blir tilgjengelig. Frida opplever nå at den kunnskapen hun tilegnet seg på kurset i 2008 la et godt grunnlag for den digitale kompetansen hun har i dag, men likevel har det skjedd så mye nytt på den digitale fronten at hun opplever at det er veldig mye hun ikke kan. Flere av informantene opplever det samme. Frida opplever at skolelederne

er opptatt av den digitale utviklingen i samfunnet ellers, men at de ikke evner å møte utfordringene når det gjelder lærernes digitale kompetanse:

Sikkert opptatt av det, men gjør ikke noe sånn veldig med det. De prøver jo å ha kurs, jo. Men det er kanskje ikke helt de kursene man trenger hele tiden. Men jeg føler jo at de forsøker. De prøver å legge til rette for det. Men det er jo veldig stor forskjell i behovet på skolen. Så det er klart det at de treffer vel kanskje ikke så veldig det folk trenger. Noen trenger det og så er det to-tre som ikke forstår det, og veldig mange som er superflinke som ikke trenger noen ting i det hele tatt, og som bare synes at det er unødvendig.

Igjen ser vi nominalisering i teksten, hvor subjektet er fraværende i første setning: «*Sikkert opptatt av det, men gjør ikke sånn veldig med det*». Videre brukes «de» og fremfor «ledelsen» eller «min leder». Tegn på dette ser vi også i en av de andre lærernes svar hvor ikke en ikke adresser den ansvarlige direkte, men referer til ledelsen eller lederen som «skolen» eller «ingen».

Et annet spørsmål lærerne fikk var om de opplever at skoleledelsen har en plan for den videre utviklingen av deres digitale kompetanse. Fem av informantene svarer at de *tror* det finnes en plan, men at de er usikre, mens én av informantene svarer et klart 'nei', altså at han mener det ikke finnes en slik plan ved hans skole. I teksten som utgjør informantenes beskrivelser av om det finnes en plan for dem eller ikke, brukes i flere tilfeller nominaliseringer. Her et eksempel på en tekst som inneholder bruk av nominalisering i tillegg til en *modalitetsmarkør*:

Ja, det har de nok, helt sikkert. De ønsker jo det at de skal ha en god utvikling for alle, at man skal få utvikle seg fra det ståstedet man er, men om det skjer, det er jo noe annet. Men jeg tror nok de gjerne, de har den planen, og de har det ønsket.

Modalitet betyr «måte» og handler om hvilken måte en ytring eller en tekst legger frem et budskap på og kan være en måte taleren formidler en holdning på (Skrede, 2018, s. 49-50, Fairclough, 2003, s. 164-165). «Helt sikkert» kan tolkes som en ytring som viser at informantens holdning er å være lojal mot ledelsen. Hun bærer på en tvil om det faktisk er slik at det finnes en plan for kompetanseutvikling av ansatte, men om det ikke finnes så tror hun gir hun uttrykk for at hun ønsker å tro at det skal finnes en plan. Denne holdningen er i tråd med det lærerne har gitt uttrykk for i andre sammenhenger, at de fremfor å plassere et ansvar hos skoleledelsen, eller kritisere sine ledere, legger vekt på at deres digitale kompetanseutvikling også er mye opp til dem selv. Dette kan tolkes som å reflektere lærernes lovfestede autonomi i klasserommet, at det skal være opp til enhver lærer hvordan han eller hun velger å gjennomføre sin undervisning av elevene. Fairclough mener som tidligere nevnt

at det kan ligge ideologier når man velger å utelate aktive aktører, og her kan dette tolkes som at informanten har et grunnsyn om at lærere alltid gjør det beste ut av enhver situasjon uansett hva som møter dem, for 'det er sånn vi lærere er'.

## Digitaliseringsprosessen er et tveegget sverd

Den siste hoveddiskursen som trer frem fra teksten, og som er koblet mot svar på denne studiens forskningsspørsmål, er en diskurs blant lærerne om at digitaliseringsprosessen i Osloskolen oppleves som et tveegget sverd. Et tveegget sverd er et sverd som er skarpt på begge sider, og i overført betydning kan bruken av et tveegget sverd medføre både positive og negative konsekvenser avhengig av bruken av det. Det er i hovedsak analysen av teksten der lærerne beskriver hvordan de opplever digitaliseringsprosessen i skolen at denne diskursen blir bekreftet. Samtlige lærere gir uttrykk for at de på ulike måter opplever at digitaliseringsprosessen i skolen skaper dilemmaer gjennom ulike valg de må ta stilling til. Det oppleves som en krevende balansegang å ta valg hvor uansett hva de ender med å velge vil påvirke kvaliteten av undervisningen. Dette kan belyses gjennom eksempler fra svarene til noen av informantene. Men først er det verdt å gjenta at alle informantene i denne studien uttrykker en grunnleggende positiv innstilling til at bruken av digitale verktøy i skolen, og at de opplever digitaliseringen i skolen er en naturlig konsekvens av den digitale utviklingsdiskursen i samfunnet for øvrig. Frida uttrykker det slik:

Det [den digitale utviklingen i undervisningen] er jo selvfølgelig til fordel for dem [elevene]. Den verden de lever i, den blir jo bare mer og mer digitalisert. Det er jo viktig for elevene, selvfølgelig, at de får bruke de verktøyene. Det ville vært hårreisende å sitte å skulle bare lese i bok og skrive i skriveboken når man vet alle de mulighetene de har. Så jeg er jo overhodet ikke noen motstander av det.

Her bruker informanten ord som «*selvfølgelig til fordel for dem*», som igjen er det Fairclough kaller 'common sense'. Ifølge Fairclough kan det implisitt ligge ideologiske synspunkter bak tekst som forfekter noe som 'sunn fornuft'. Argumentet hun bruker for å bygge opp om det hun opplever som sunn fornuft, kan også fortelle noe mer om hennes syn på og holdning til den digitale utviklingen som foregår i samfunnet utenfor klasserommet. Videre sier hun: «*Det ville vært hårreisende å sitte å skulle bare lese i bok og skrive i skriveboken når man vet alle de mulighetene de har*». Dette kan tolkes som at informanten opplever digitaliseringen av samfunnet som et faktum, og at det bare er 'sunn fornuft' og også følge opp denne utviklingen i klasserommet. Det sier ikke nødvendigvis noe om hun liker det eller ikke, men kan si noe



om at hun opplever den digitale diskursen i samfunnet er noe hun opplever at hun må forholde seg til uansett. Til tross for at hun opplever den digitale utviklingen som noe hun er tvunget til å forholde seg til, opplever hun også at digitaliseringsprosessen i skolen som en krevende balansegang mellom ulike valg som kan få konsekvenser for kvaliteten på undervisningen.

[...] jeg vil jo gjerne at man skal utnytte det som er. Det er bare det at det er distraksjon for mange, fordi de sitter og pusler med ting de ikke skal gjøre i tillegg. Så det er vel kanskje mer at elevene har iPad og de har mobilen hjemme og da bruker de det til spill. Sånn er det jo ikke med skriveboken. Der kan du jo sitte og klusse litt og tegne litt, mens de synker jo mye mer inn i alle de verdenene de kan ha og utforske samtidig på iPad 'en som stjeler oppmerksomheten, eller tiden.

Denne holdningen ser vi også i informantens svar på første spørsmålet i teksten, om hvordan hun opplever integrasjonen av digitale verktøy på hennes skole. Svaret informanten gir kan tolkes som at selv om hun opplever det som sunn å fornuft forholde seg til de digitale diskursene i samfunnet ellers, hun er usikker på konsekvensene av beslutningen om å dele ut et læringsbrett til alle elever ved skolen. Hun opplever at det ble innført uten av det var en diskusjon i forkant om hvorvidt 1:1 læringsbrett var den beste løsningen for alle, og at innføringen av læringsbrett ble gjennomført «[...] uten at man hadde fått helt, ja, satt seg inn i bruken [...]», og viser samtidig til at å bruke læringsbrettet hjemme ikke er det samme som å bruke læringsbrett til pedagogiske formål på skolen. Teksten kan tolkes som at informanten opplever det som Fairclough kaller et «ideologisk dilemma». På den ene siden opplever informanten bruken av digitale verktøy i skolen som nødvendig, men på den andre siden så skjer det før hun opplever at hun selv er godt nok forberedt på hvordan en skal håndtere elevenes tilbøyelighet til å lett distraheres av ikke-faglige ting når de bruker digitale verktøy.

Det kan være at skolen har en gjennomtenkt plan som ikke er kommunisert til de ansatte, men det kommer også frem i teksten av informanten ikke opplever at 'man' (en nominalisering ved bruk av ubestemt pronomen – tidligere argumentert for) har den nødvendige innsikten og kompetansen i bruken av verktøyene før hun får beskjed om å bruke det i klasserommet. Så igjen, et tveegget sverd, hvor på den ene siden så har en økt bruk av digitale verktøy og læremidler en positiv og ønsket utvikling, samtidig som bruken av det digitale også må ha en *hensikt* og et *mål* som er en del av en plan for denne utviklingen. En slik plan synes å mangle ved flere skoler ifølge informantene. Fabian opplever at et gjennomgående trekk ved den digitale utviklingen i skolen har vært å først introduserer teknologien i klasserommene og deretter «[...] håpe på det beste [...] uten at det har vært noen veldig klar plan bak det». Finn gir også uttrykk for at det er ulik praksis ved Osloskolen i forhold til den digitale

implementeringen: «[...] noen skoler har ikke hatt noen planer. Det ble 1:1 og så sier de bare 'her har dere iPad, vi har noen apper, jobb med disse her', uten å ha noe bevisst forhold til det». I flere av informantenes utsagn viser valget av ord at de har det Fairclough kaller 'ideologiske dilemmaer' i forhold til overgangen fra hverdag med analoge læremidler til en hverdag med et stadig bruk av digitale læremidler. Fabian, som er kontaktlærer på 7. trinn og deler et klassesett av PCer og ett klassesett med nettbrett med en annen klasse på trinnet, forteller at han opplever det som enkelt og lett å bruke digitale læremidler i undervisningen. Det er i tråd med resultat i Monitor-undersøkelsen fra 2019, hvor 85,5 prosent av lærerne på 7. trinn opplever at digitale hjelpemidler gjør undervisningen lettere. Men samtidig opplever Fabian at logistikken rundt bruken av digitale verktøy kan være utfordrende fordi de må dele med en annen klasse.

Det optimale hadde vært å ha 1:1 PCer. Da hadde det blitt litt mer fristende å bruke det. Fordi det hadde vært lettere tilgjengelig, og man slipper det forberedelses-leddet som handler om å avtale PC'er seg imellom. Det er også en ting som tar litt tid og krefter å skulle måtte avtale med en annen lærer for jeg eventuelt kanskje kan gjennomføre en undervisning som jeg hadde tenkt. Men det ligger litt hos oss også at vi kan være flinkere til å strukturere oss. Ja, det optimale hadde vært ... Hadde man hatt 1-till PC så hadde det blitt litt annen type, ... da hadde jeg brukt det oftere.

I teksten kan en igjen se bruken av det Fairclough kaller 'verdiantagelser', spesielt i bruken av ordet «*lett*» og «*lettere*» som brukes ofte for å argumentere for at en 1:1 løsning med PC ville, for ham, ført til økt bruk av digitale verktøy i undervisningen. Det ligger også i ordene her verdiantagelse om at det «*optimale*», altså det beste, er at digitalt utstyr brukes oftere i hans undervisning. Monitor-undersøkelsen fra 2019 viser tendensen at flere skoler har 1:1-dekning av digitalt utstyr, men at det fortsatt er opp imot halvparten av norske elever i grunnskolen som må dele på digitale verktøy, og da også mange lærere som kan oppleve den samme utfordringen som Fabian (Fjørtoft et al., 2019, s. 55).

Alle informantene fikk i løpet av samtalen spørsmål om de kunne beskrive, fra sitt ståsted som lærer, hvordan de opplever integrasjonen av digitale verktøy i skolen? Informantene har valgt å svare på spørsmålet med ulike innfallsvinkler, men de fleste opplever både positiv og negative sider ved integreringen av digitale verktøy i skolen. Felles for dem alle er at de beskriver en hverdag som er fylt av store og små valg, og hvor opplever at mange av de valgene de må ta skaper et dilemma for dem som lærere uansett hva de velger. Finn, som er kontaktlærer på 7. trinn, tenker litt før han gir følgende svar på spørsmålet om hvordan han opplever integrasjonen av digitale verktøy på sin skole:

Et tveegget sverd, tror jeg egentlig jeg vil kalle det. Det er noen veldig positive sider ved det, når det gjelder arbeidstid. I det at du kan spare en del arbeidstid hvis du vet å bruke det sånn ... for min del, da, at jeg kan bruke en del verktøy for å gjøre ting lettere for meg. Lekseoppfølging er kanskje det beste eksempelet på det. Det er veldig mye mer effektivt. [...] man har glemt boka, altså man er litt mer sånn tilgjengelig. Og elevene har ting litt mer tilgjengelig. Men de blir jo veldig fiksert i ... 'å, Finn, skal vi ha PCer nå, skal vi ha PCer nå', eller ja, at de synes det er litt gøy å ha PCer for PC' ens skyld, for de vet at de kan snike seg til litt spilling når læreren ikke ser på. Det er jo de samme utfordringene de møter hjemme. Det er jo hele tiden dette jaget etter, alt er så tilgjengelig og alt er så raskt. Det er noe med at det sliter litt på tålmodigheten og utholdenheten til en del elever også. Det at de er vant til, det er jo kanskje mer i samfunnet for øvrig da, men den der umiddelbare [knipsen] responsen hele tiden, farten, som gjør at det kan være vanskelig å jobbe analogt. Og å jobbe analogt over tid. Å kunne skrive lenger i boka, for eksempel. Og å jobbe konsentrert for seg selv. Ja, så det er både og.

I denne teksten kan vi tolke ved hjelp av flere av Faircloughs begreper. Først og fremst er det bruken av «*tveegget sverd*» som vi kan tolke at her blir brukt som en metafor for ulike valg lærere står overfor i sin hverdag i forhold til bruken av digitale verktøy i undervisningen. På den ene siden kan det være lettere for læreren å bruke digitale verktøy, men på den andre siden kan mye bruk av PC gjøre det vanskelig å motivere elevene til å jobbe analogt fordi, han opplever at de synes det går for tregt og dermed sliter med motivasjonen for å jobbe med å lese bøker for eksempel. Så ser vi også bruken av ordet «*gøy*» som er en verdiantagelse om at han opplever at elevene synes det å bruke PC i undervisningen er positivt. Bruken av ordet «*sliter*» er nok en verdiantagelse og vi kan tolke svaret som at han opplever det som ønskelig at elevene leser fysiske bøker. At han opplever det som en god ting kan ha sammenheng med at han ønsker at hans elever skal nå de nasjonale målene når det gjelder leseferdigheter og leseforståelse. En internasjonal meta-studie fra 2018 som har sett på 17 ulike studier som sammenligner lesing på skjerm og lesing på papir, konkluderer med at å lese på papir gir en bedre leseforståelse (Kong et al., 2018). Resultater fra PISA-undersøkelsen samme år, en internasjonal studie som blir gjennomført hvert tredje år og som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, viser at norske elevers lesevaner er i endring og at flere elever enn før som *ikke* bruker tid på å lese på fritiden, samtidig som tiden de bruker på å lese på skjerm, øker. Undersøkelsen viser også at selv om resultatet i lesing er bedre enn OECD-gjennomsnittet, så er det en tilbakegang i lesing for norske elever fra undersøkelsen i 2015 (*PISA 2018 – resultater*, u.å.).

En annen del av teksten viser Finn også opplever at den globale digitaliseringen, altså endring av digital praksis i samfunnet, både påvirker og skaper endring av praksis i klasserommet. Flere av informantene opplever det som en utfordring å finne balansegangen mellom analog og digital undervisning og at dette kan skape tvil om hvilke valg en skal ta ved bruk av digitale læremidler i klasserommet. Når en ser på de konkrete læringsmålene i LK20 er det ifølge Finn rom for tolkning hvorvidt det oppfordres til bruk av analoge eller digitale hjelpemidler i klasserommet:

[...] jeg synes ikke det er en spesielt forpliktende plan. Jeg synes, den er fortsatt veldig stor, synes jeg, og den gir rom for tolkning. Så du har ganske analoge lærere som kan tolke den ganske analogt fortsatt, hvis du leser den som deler og ikke som en helhet. [...] Det kommer an på hvordan du leser den læreplanen. For hvis du leser kompetansemålene og du leser verbene og du leser 'utforske', så er det vanskelig i disse tider å utforske ting ved å bruke et oppslagsverk eller ved å lese i boka. Du er nødt til finne, altså 'utforske', da må du ut i verden og lete, og det er den digitale verden som er mest tilgjengelig. Så nei, jeg synes ikke du kan, jeg synes ikke du når kompetansemålene godt nok hvis du ikke jobber digitalt. Men fordi det er på en måte mulig å tolke, og hvis du egentlig ikke leser verbene så nøye, men mer ser på innholdsdelen av det, så kan du fortsatt gjøre en del ting med bare lærebok. For jeg synes ikke det er spesielt mange klare føringer. Leser du kompetansemål, men har ikke egentlig satt deg spesielt godt inn i bakgrunnen for lærerplanskiftet og tankene bak og overordnet del, og hva som er viktig sentrale deler som skal underbygge alt, hvis du leser denne læreplanen som at kompetansemålene fortsatt er viktigst, så tror jeg ikke nødvendigvis at det krevet så mye praksisendring. Mange vil tolke det sånn, tror jeg.

Denne opplevelsen Finn forteller om her, om at det kan være vanskelig å forstå hvordan, og på hvilken måte, lærere skal bidra til at elevene når kompetansemålene i Fagfornyelsen, var det også noe lærere ga uttrykk for gjennom en evaluering av innføringen av det første Kunnskapsløftet. Den viste at det var store variasjoner i forhold til hvordan grunnleggende ferdigheter ble forstått (Aasen et al., u.å., s. 22). En slik formulering av læringsmålene kan ha som hensikt at det kan tilpasses lærerens digitale kompetansenivå i undervisningen, men på den andre siden bidrar det ikke nødvendigvis til å gjøre lærernes valg lettere.

Denne studien viser at alle lærerne har tilgangen på digitale verktøy til elevene for undervisning i klasserommet, men at graden av tilgang varierer mellom de ulike skolene. Innsamlede data viser også at det er ulik tilgang på teknisk oppfølging av det digitale utstyret ved skolene. Ved to skoler er det ansatt en IT-ansvarlig i 100% stilling, ved to andre skoler er det innleid IT-konsulent for teknisk oppfølging en dag i uken, ved en skole har en ansatt i ledelsen fått IT-ansvaret og en skole har en IT-konsulent tilgjengelig to dager i uken. En

annen av informantene, Folke, opplever at mangel eller uforutsigbarhet på funksjonaliteten tilgjengelig teknisk utstyr kan føre til at flere lærere velger analoge løsninger.

[...] for at det [å velge digitale løsninger i undervisningen] skal funke så må hver skole i hvert fall ha nok ressurser, digitale ressurser, også når det oppstår situasjoner der og da. Altså skal du gjøre deg avhengig av noe, så må du vite at du har det. Og du må vite at du har sett til alle elevene, ikke at du har 15 dataer som ikke er ladet, eller ikke funker. Det må være et system som er sikkert. Og så må det være sånn at vi på skolen bruker digitale verktøy etter kompetansemål, og hva vi skal lære oss. At det ikke er helt vilkårlig når vi bruker det. [...] At det ikke blir sånn at vi ber elevene hente en data, skriver noe på tavla hva du skal og så sitter elevene sitter på dataen sin. Det må effektiviseres og ha et mål.

I tillegg til å vite at de har tilgjengelig utstyr som fungerer, legger en annen informant også vekt på at kjennskap til og kunnskap om tilgjengelige muligheter når det gjelder digitale læremidler også er av gjørende for valget at bruken av analoge eller digitale læremidler i klasserommet. En annen av informantene opplever det samme og legger til at for ham handler det om at interessen for bruk av digitale læremidler handler om å se «*nytteverdien*» av det.

[...] Jeg tror det. At jeg hadde sett nytteverdien av det og til slutt hadde tenkt at for eksempel at denne undervisningen blir ikke god nok hvis jeg ikke bruker digitale verktøy. Da hadde nok min interesse kommet litt av seg selv, da, for da hadde jeg sett nytt av det.

I begge disse tekstene ser vi bruk av ord som reflekterer at lærerne måler valget av sine undervisningsmetoder opp mot i hvilken grad det vil bidra til at deres elever når de læringsmål som er satt for dem. Bruken av ord som «*effektiviseres*», «*nytte*» og «*nytteverdi*» er alle ord som knyttes opp mot, som tidligere nevnt, en politisk diskursiv praksis, New Public Management (NPM), en tankegang som ble innført i det norske skolesystemet fra begynnelsen av 2000-tallet gjennom Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen*. Fairclough er kritisk til denne nyliberalistisk politisk tankegang som mener at samfunnet bør være styrt av markedsøkonomiske prinsipper som har forbrukeren som mål, og som ser på konkurranse og økonomisk vekst, gjennom blant annet effektivisering, som et gode fordi det gjennom vår tids historie er flere eksempler på at en slik politisk diskurs og tankegang kan produsere resultater som ikke er til det gode for menneskeheten. Et eksempel er hvordan konkurranse, økt produksjon og konsumpsjon av forbruksvarer i verden har bidratt til inngrep i naturen som har gjort irreversible skader på kloden vår. Med det første Kunnskapsløftet skulle skoleeier, skolen og læreren få større handlingsrom og til gjengjeld holdes tydeligere ansvarlig for elevenes oppnådde læringsresultater (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 41;

Aasen. Prøitz og Sandberg. 2012). Når det digitale utstyret ikke fungerer, er det ikke bare elevene som rammes, men også læreren. Dersom den digitale teknologien ikke fungerer, så vil ikke undervisningen være «effektiv» og bidra til at elevene når sine læringsmål, og da lykkes heller ikke læreren fordi læreren blir målt gjennom elevenes prestasjoner på ulike tester.

Et annet dilemma som kommer frem i analysen av *teksten* (empirien), er hvordan bruk av digitale verktøy og digitale læremidler på den ene siden spare lærerne for tid, men på den andre siden er den tidsbesparende bruken forbeholdt de lærerne som også *mestrer bruken* av digitale verktøy. Det er flere av lærerne som opplever muligheten til utviklingen av deres profesjonsfaglige digitale kompetanse som blant de største utfordringene i forhold til den digitale utviklingen i skolen. Fabian sier at han trenger «... *mer opplæring som gjør at IKT kan hjelpe oss med å endre undervisningsformer istedenfor at vi gjør det samme, bare med PC*».

Som tidligere nevnt gir også flere lærere uttrykk for at selv om de opplever det som en naturlig utvikling at elevene skal benytte digital teknologi i undervisningen, og er positive til å bruke digital teknologi i klasserommet, oppleves det for flere som at utviklingen og introduksjonen av nye digitale læremidler går raskt, uten at hverken skoleeier eller ledelsen ved skolen nødvendigvis har en plan for hvordan de digitale læremidlene kan brukes på best mulig måte, med best mulige resultater for elevene. Finn forteller:

[...] jeg synes det her med at man har kommet med teknologien først og så har man litt sånn ‘håpet på det beste’ – det har vært et litt sånn gjennomgående trekk, og så er det ikke noen veldig klar plan bak det. [...] det blir jo litt sånn etter tilfeldighetsprinsippet. Det er enkelte lærere som får til masse med elevene sine, og så har du de som ikke, såne som meg, da. [...] det blir en skjevhet i hva elevene kan og ikke kan. Det blir litt overlatt til tilfeldighetene hva elevene sitter igjen med når de er ferdige med grunnskolen.

Frida beskriver det som at beslutningen om å innføre 1:1 iPad på alle trinn var en beslutning som ble tatt og gjennomført, kanskje for fort, av ledelsen over hodene på lærerne uten at det i forkant ble diskutert om iPad eller PC var det beste løsningen, men at innstillingen var at det var om å gjøre «å *komme i gang*», og «... *uten at man hadde fått helt, ja, satt seg inn i bruken, da*». Folke forteller at det er ulike oppfatninger på skolen i forhold til hvor mye en skal bruke digital teknologi i undervisningen, og han etterlyser en tydeligere ledelse som setter mål og retning for den digitale utviklingen i skolen:

Så det som er viktig er en tydelig ledelse som forklarer hvorfor vi skal bruke det og hvordan vi skal bruke det. [...] Men at det ikke blir en intern diskusjon på hvordan og

hvorfor vi skal bruke det for da kommer man ingen vei. Det er samme suppe. Så det må være egentlig en større tydelighet fra ledelsen om hvordan og hvorfor og det er sånn det skal være. [...] Jeg tror at hvis du har en ledelse som er kjempeinteressert i dette her så går det veldig bra. Hvis du ikke har det, så er det ikke like lett.

Finn etterlyser flere muligheter for digital kompetanseutvikling og opplever at læreres muligheter for kompetanseutvikling kan begrenses dersom skolens ledelse mangler en god profesjonsfaglig digital kompetanse:

[...] mange steder så er det personalet som sitter med mest digital kompetanse, men også de som sitter med minst, og så vet ikke egentlig ledelsen, det er ikke ledelsen nødvendigvis som har mest digital kompetanse heller. En ting kurs og sånn eksternt, men det å kunne tilrettelegge for den interne digitale kompetanseutviklingen, der tror jeg mange skoler sliter. For jeg tror det er mange ledere som ikke har god nok kompetansen til selv å kunne tilrettelegge for at personalet sitt får det.

Frida etterlyser også klarere retningslinjer fra ledelsen i forhold til den digitale utviklingen, og trekker frem et argument om at sentrale retningslinjer og felles materiale for skolene også kan gi en økonomisk gevinst. Hun sier:

Egentlig så sitter jo hvert trinn og lager sin egen bok i hvert eneste fag [...] egentlig er det jo forferdelig dumt at det skal legges opp til det. Det er ufattelig mange arbeidstimer som går med til at alle skal lage sin egen lærebok i hvert eneste fag. Det er jo feil å sitte og holde på sånn.

Hun opplever at i stedet for at lærere sitter på hver sin skole og finner frem materiale til sin undervisning, vil dette kunne vært fremskaffet sentralt, vært tilgjengelig for alle og dermed vil det kunne spare lærer tid som heller kan brukes på andre ting. Fredrik omtaler det som 'et veldig stort eksperiment' å innføre digitale enheter til elevene i klasserommene, uten å nødvendigvis utdanne lærerne til å bruke de verktøyene. Han sier videre:

[...] så det dreier seg om den digitale kompetansen hos lærerne, at den er kanskje ikke kvalitetssikres i samme grad som den pedagogiske og fagdidaktiske kompetansen. Og da er det kanskje risikabelt å kaste ut så mye verktøy og så mange måter å bruke de verktøyene på, i et klasserom.

Fredrik etterlyser også klarere retningslinjer for en digital praksis rundt bruk av digital teknologi i skolen. Han ønsker en praksis som innebærer en standardisering av hvilke programmer og verktøyer lærerne bør bruke. Han mener det kan bidra til å gjøre lærerne mer bevisste på hvordan man best bruker digitale verktøy i undervisningen.

## **Analyse Nivå 2 – Diskursiv praksis**

I Nivå 1 av den kritiske diskursanalysen analyseres teksten ved hjelp av Fairclough sine redskaper for å få innblikk i de måter teksten behandler begivenheter og sosiale relasjoner, og som dermed konstruerer bestemte versjoner av virkeligheten, sosiale identiteter og sosiale relasjoner (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Dette nivået, Nivå 2 i Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse handler om prosessen rundt tekstproduksjon, distribusjon og konsumpsjon. Det er primært diskursive prosesser over setningsnivå som analyseres (Skrede, 2018, s. 31; Fairclough, 1992, s. 78). Igjen er det teksten fra de gjennomførte intervjuene med lærere i Osloskolen som er gjenstand for den kritiske diskursanalysen på dette Nivå 2. Til slutt på dette nivået presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen.

Innenfor en diskursorden er det forskjellige diskursive praksiser hvor tale og skrift produseres og konsumeres, eller tolkes, og en analyse av den diskursive praksisen innenfor et felt konsentrerer seg om hvilke diskurser som allerede finnes innenfor feltet og om hvordan mottakere (lærere i dette tilfellet) bruker eksisterende diskurser og genre i konsumpsjon og fortolkning i sin tekst. Relasjonene mellom tekstene og den sosiale praksis medieres av den diskursive praksis (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80-82). I forhold til diskursiv praksis sett opp mot de hoveddiskursene som fremkommer av studiens empiri vil jeg også trekke på noen egne erfaringer som lærer.

Ved å se på diskursive praksiser i grunnskolen kan vi argumentere for hvordan det kan påvirke og skape de diskursene vi ser i virke i skolen, og hvordan de kan ha bidratt til å produsere de diskursene som er funnet i denne studien. Det kan være flere diskursive praksiser i skolen som påvirker at lærerne i denne studien uttrykker usikkerhet på egen kompetanse. I tillegg til å ha ulik tilgang på digitalt utstyr for elevene, så har også skolene i utgangspunktet ulik tilgang til digitale læremidler som tilbys av ulike leverandører.

Fagfornyelsen ble introdusert i grunnskolen fra høsten 2020, og forlagene som tidligere produserte og trykket fysiske fagbøker til skolene, opplever også en digitaliseringsprosess for å gjøre innholdet fra fagbøker digitalt tilgjengelig for skolene. Globalt er Ed Tech-industrien (educational technology) en milliardindustri som etter korona-pandemien har økt kraftig og bare i løpet av 2021 antas markedet å ha vokst med over 20 % (Semeshkina, u.å.).

Utviklingen av utdanningsteknologi er i endring og skjer raskt, enten det dreier seg om digitale plattformer for administrering av skolene, programmer som gjør fjernundervisning mulig, eller digitale plattformer som tilbyr digitale læremidler i form av bøker, spill, eller



annet. «I 2020 var omsetningen av digitale læremidler (...) nesten like høy som omsetningen av papirbaserte læremidler» (Gilje, 2021, s. 229). Selv om bruken av digitale verktøy er godt etablert i den norske skolen, møter lærere likevel en rask og rik utvikling av nye digitale læremidler som gir lærerne flere muligheter til å forme nye undervisningsopplegg for sine elever, samtidig som det krever at lærerne setter seg inn i bruken av de nye læremidlene og gjør seg tanker om og hvordan de eventuelt kan brukes i undervisningen. Nyere forskning viser at den diskursive praksisen er at bruk av teknologi i klasserommet hittil ofte har båret preg av begrenset elevdeltakelse, og mer som tradisjonell «transmissiv» undervisning (Gudmundsdottir & Björnsson, 2021; Blikstad-Balas & Klette, 2020).

Selv om Talis-undersøkelsen fra 2018 viser at 7 av 10 norske lærere opplever at de har et stort eller visst behov for faglig utvikling knyttet til bruk av digital teknologi i undervisningen (Björnsson, 2021, s. 167), viser praksisen i skolen det først og fremst er videreutvikling av kompetanse innenfor dedikerte fag i skolen som blir prioritert når lærere får muligheten til å være med på kurs. I 2020 var det over 11.000 lærere som søkte om videreutdanning, og litt over halvparten av disse fikk søknaden innvilget. Det fleste lærere fikk innvilget etterutdanning i fagene matematikk, engelsk og norsk, mens det nasjonalt ble innvilget 149 søknader om kurs i profesjonsfaglig digital kompetanse (Brusegard, 2020). Denne praksisen kan være en konsekvens av det politiske vedtaket fra 2015, «Lærerløfte»-reformen, da et flertall på Stortinget vedtok å heve kompetansekravet for lærere i norsk, matematikk og engelsk ikke bare i lærerutdanningen, men vedtaket hadde også tilbakevirkende kraft, slik at mange erfarne lærere med både lærerutdanning og mange års erfaring ikke lenger er kvalifisert etter de nye kravene for fagkompetanse. Reformen har skapt utfordringer for skoleeiere da mange lærer sendes på kurs, samtidig som det generelt er mangel på kvalifiserte lærere i skolen. Ansvar for at ansatte lærere skal ha tilstrekkelig relevant faglig kompetanse er som tidligere omtalt nedfelt i opplæringslovens § 10-2, (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata*, u.å.), og for å unngå å sette skoleeiere i en ytterligere vanskelig situasjon er det vedtatt fra politisk hold å i en begrenset tidsperiode innføre et unntak fra loven på dette punktet for at skoleeiere skal kunne dekke lærerbehovet i skolene.

Når informantene i denne studien opplever digitaliseringsprosessen i skolen som et tveegget sverd er en av beskrivelsene at prosessen skjer fort og at det ikke foreligger en tydelig plan hvor hensikt og mål til gjort kjent. De savner forskning som viser at den utviklingen som skjer i klasserommet er gjennomtenkt og vel begrunnet. Det er også en praksis som etterlyses i

Ludvigsen-rapporten fra 2015, «Fremtidens skole». Den gjør det klart at lærerne har et spesielt ansvar for å gjøre «... velbegrunnede og forskningsbaserte valg av metoder og tilnærminger i undervisningen» og anbefaler at «... nasjonale myndigheter mer systematisk enn i dag legger til rette for spredning av oppdatert forskning om læring, undervisning og vurdering som kan tas i bruk i det lokale skoleutviklingsarbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 78). Denne anbefalingen kan synes å ikke være fulgt opp i tilstrekkelig grad av nasjonale myndigheter. Av egen erfaring fra læreryrket er jeg kjent med at det heller er utviklet en diskurs blant lærerne om å bruke sosiale medier til både å dele denne typen informasjon og kunnskap, og også erfaringer. Blant mine kolleger av det sjeldent å finne og hente denne typen informasjon fra nasjonale myndigheter.

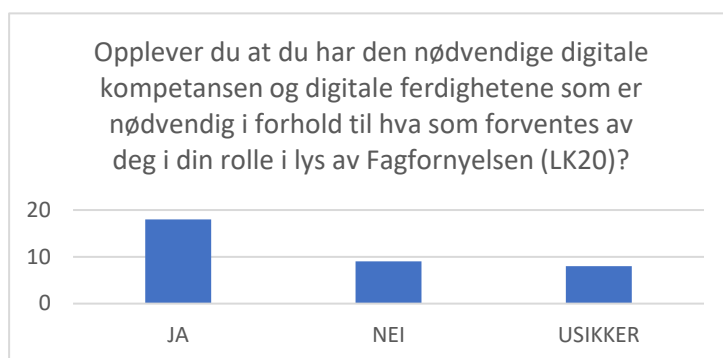
## Resultater fra spørreundersøkelsen

Svarene fra den gjennomførte spørreundersøkelsen er ment å skulle bidra til å øke studiens validitet. Jeg vil ikke gjennomføre en analyse av svarene fra spørreundersøkelsen, men presentere svarene fra undersøkelsen opp mot informantenes redegjørelser i teksten bak hoveddiskursene som er avdekket i tekstanalysen på Nivå 1.

Som tidligere omtalt i kapittel 3, ble spørreundersøkelsen besvart av 35 lærerne på 5. til 7. trinn i Osloskolen. Dette resultatet kan som tidligere nevnt ikke hevdes å være statistisk representativt for alle de over og over 6000 lærere i Osloskolen (*Statistikkbanken Oslo kommune*, u.å.), likevel kan en hevde at det vil også være rimelig å anta at funnene i analysen og i svarene fra spørreundersøkelsen er generaliserbare og representative for den gruppen de tilhører, fordi informantene tilhører alle den samme institusjon (Osloskolen), med felles sosial struktur, og også fordi de er helt tilfeldig utvalgte til å delta i denne studien.

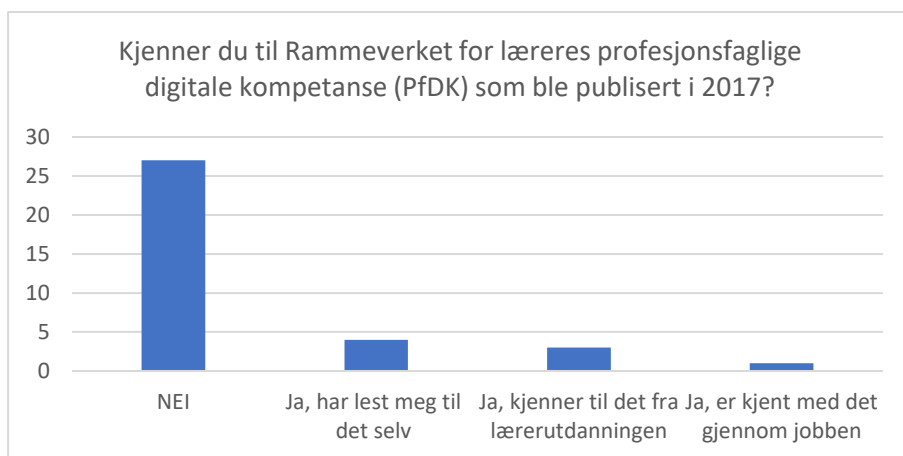
Svarene fra spørreundersøkelsen viser at svarene i all hovedsak er i tråd med svarene som ble gitt i dybdeintervjuene. En av tre hoveddiskurser som fremtrer i analysen av tekst på Nivå 1 er at lærerne er usikre på sin digitale kompetanse. De forteller i dybdeintervjuene at de er delt i opplevelsen av å ha den nødvendige digitale kompetansen og de digitale ferdighetene i forhold til hva som forventes av lærere gjennom de digitale læringsmålene i Fagfornyelsen. Svarene i undersøkelsen viser at alle 35 respondentene også har delte oppfatninger av det. I alt var det 18 respondenter svarer «ja» på at de har det som trengs, mens de resterende 17 respondentene svarer enten «nei» eller at de er «usikre» på dette. (se Figur 5.1).

Figur 5.1: Viser at lærere har delte oppfatninger om sin egen digitale kompetanse.



En av innfallsvinklene på spørsmålene i dybdeintervjuene formulert slik at de hadde som mål å avdekke lærernes refleksjoner rundt opplevelse av egen PfdK. Innfallsvinkelen tok utgangspunkt i deres kjennskap til og kunnskap om *Rammeverket for Profesjonsfaglig digital kompetanse* fra 2017. Blant informantene var det kun én av lærerne som hevdet å ha kjennskap til dette rammeverket. Svarene i spørreundersøkelsen tegner et lignende bilde, hvor 27 av 35 respondenter svarer de *ikke* kjenner til rammeverket. Se Figur 5.2.

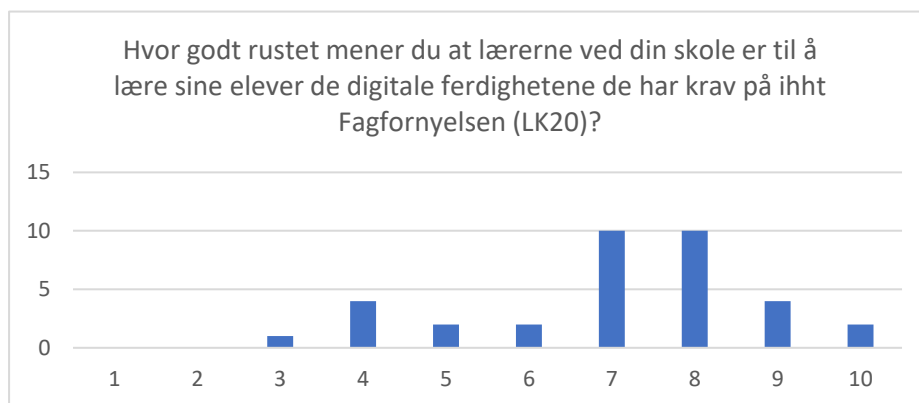
Figur 5.2: Viser antall lærere som har kjennskap til Rammeverket for læreres PfdK.



I forhold til i hvilken grad lærerne opplever at deres skole er rustet til å lære sine elever de digitale ferdighetene i læringsmålene i Fagfornyelsen, svarer respondentene i spørreundersøkelsen litt annerledes enn informantene i intervjuene. Både respondenter og informanter har gitt et svar på en skala fra 1 til 10, hvor 1 er «svært *dårlig* rustet» til 10 som er «svært *godt* rustet». Informantene svarte i intervjuene at de opplever seg og sine kolleger fra 5 og oppover på skalaen, mens svarene i spørreundersøkelsen sprer seg i større grad over hele skalaen fra 3 til 10. Ni av respondentene svarer mellom 3 og 6 på skalaen, 20 respondenter svarer 7 og 8, mens 6 svarer 9 eller 10 (se Figur 5.3). En forklaring på dette kan

være at i en intervjusituasjon settes «godt rustet» inn i en kontekst ut ifra temaet i samtalen, mens i en spørreundersøkelse er det mer opp til den enkelte respondent å tolke ut ifra spørsmålet som er stilt hva som menes med «godt rustet».

*Figur 5.3: Viser hvor godt rustet lærerne mener de, og deres kolleger er til å bidra til elevenes digitale læringsmål i henhold til Fagfornyelsen (LK20).*



Den andre hoveddiskursen som fremtrer i tekstanalysen på Nivå1 er at den digitale kompetanseutvikling i skolen er et kart som ikke stemmer med terrenget. I dybdeintervjuene kom det frem at ingen av lærerne hadde opplevd å ha fått en evaluering av deres profesjonsfaglige kompetanse av sin leder, mens i spørreundersøkelsen er det fire av 35 lærere (11 %) som mener de har fått det. Hele 29 lærere opplever å ikke ha fått det (83 %) (se Figur 5.4).

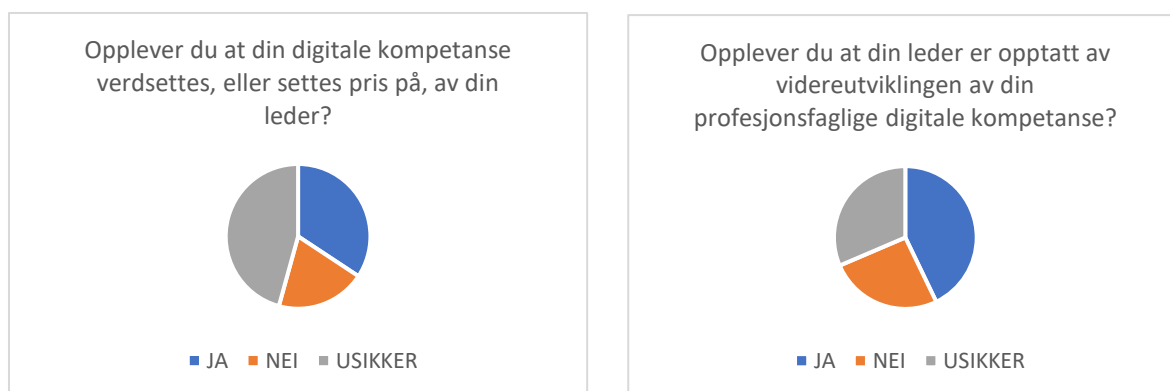
På spørsmål om lærerne opplever at det finnes en konkret plan for utvikling av deres digitale kompetanse og digitale ferdigheter svarer 12 lærere 'ja', (35 %), mens 22 lærere (64 %) svarer «nei» eller «usikker» (se Figur 5.5). Disse svarene sammenfaller med lærernes svar i dybdeintervjuene.

Figur 5.4 og 5.5: Viser hvor mange lærere som har fått en evaluering av sin PfdK.



I dybdeintervjuene kommer det frem delte opplevelser blant lærerne om deres digitale kompetanse verdsettes av deres leder, men at de i hovedsak ikke opplever dette. Det samme gjelder opplevelsen av hvor opptatt deres ledere er av utviklingen av deres profesjonsfaglige kompetanse. Disse opplevelsene ser det ut til at respondentene også i stor grad gjenspeiler i spørreundersøkelsen. 12 av respondentene svarer at de opplever at deres leder verdsetter deres digitale kompetanse (34 %), mens 66% av respondentene (23 lærere) svarer 'nei', eller at de er 'usikre' på dette. På spørsmålet om respondentene opplever at lederne deres er opptatt av å videreutvikle deres PfdK, svarer litt over halvparten av respondentene (20 lærere) enten 'nei' eller 'usikker' (til sammen 57 %), mens 11 svarer 'ja' (43 %) på dette spørsmålet (se Figur 5.7)..

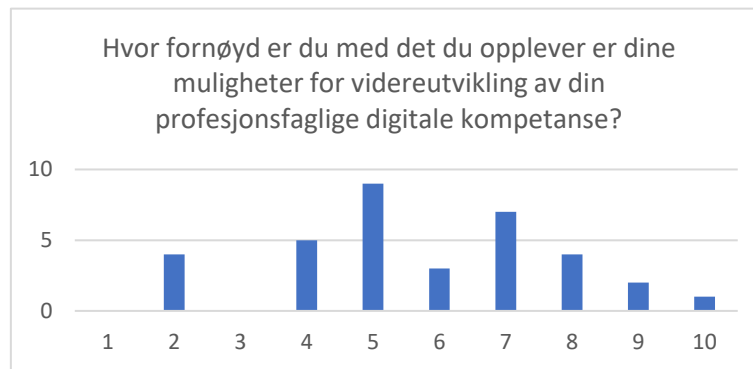
Figurer 5.6 og 5.7: Viser om lærere opplever at deres kompetanse verdsettes av deres leder og om de opplever at deres leder er opptatt av videreutviklingen av deres PfdK.



Informantene i dybdeintervjuene svarte at de på en skala fra 1 til 10 var fra middels til mindre fornøyde med det de opplever er mulighetene for å videreutvikle sin PfdK og plasserer sine svar på tallet 5 og nedover mot tallet 2, er svarene fra respondentene i spørreundersøkelsen

mere spredt på skalaen. Av respondentene er 18 lærere i samsvar med informantene og svarer fra 5 og ned til 2 på skalaen, mens de resterende 17 respondentene er mer fornøyd og svarer fra 6 og oppover. Én av respondentene svarer 10, som er «svært fornøyd» (se Figur 5.8).

Figur 5.8: Viser hvor fornøyd lærere er med det de opplever som muligheter for utvikling av sin PfdK.



## Digitaliseringsprosessen er et tveegget sverd

I spørreundersøkelsen fikk respondentene mulighet til å svare med tekst på spørsmålet: «Hvordan opplever du, fra ditt ståsted som ansatt i Oslo skolen, implementeringen av digitale verktøy i skolen?» Tekstsvarene til de 35 respondentene viser at åtte opplever den digitale implementeringen som udelt *positivt*, tre respondenter opplever det som udelt *negativt*, mens de resterende 24, altså over hovedvekten av respondentene, svarene inneholder *litt av begge deler* og det kan kanskje støtte opp om den tredje diskursen i analysen på Nivå 1 om at digitaliseringsprosessen i skolen oppleves som et tveegget sverd.

Svarene indikerer at lærerne er positive til å bruke at elevene skal bruke digitale verktøy og læremidler i undervisningen, og samtidig peker på de en del av de samme utfordringene som omtales av informantene i intervjuene, som for eksempel at det blant lærere (og skoleledere) for lite kompetanse om digital fagdidaktikk til å bruke digitale læremidler effektivt, at elevene blir distraheret av ikke-faglige fristelser som er tilgjengelig på digitale plattformer, at det er vanskelig å vite hvordan en skal bruke digitale hjelpemidler hensiktsmessig og at balansegangen mellom bruk av analoge og digitale læremidler i undervisningen kan være krevende. Her er noen eksempler fra respondenter i undersøkelsen som viser dette:

- Vi er for avhengig av læringsbrettet i undervisningen nå, med *for liten kompetanse* [min utheving] til å bruke det godt nok.
- Fint at det er større fokus på det, men *lite veiledning på hvordan* [min utheving] man kan inkorporere det i ulike fag, spesielt med hensyn til fagdidaktikk.
- Både positivt og negativt, iPaden er en *stor fristelse for elevene* [min utheving] i hverdagen, fort at de sitter med spill på den selv når den ikke skal brukes. Noen elever tar den opp med en gang de kommer inn fra friminutt. Positivt med at alle innleveringer leveres i Showbie, alt samlet på et sted, oversiktlig for læreren. Lite papir som flyter rundt, men også mye lesing og bruk av iPaden som man burde lest i bøker. Elevene skriver ganske lite for hånd, som er synd.
- Begge deler. Fint som et supplement, men elendig som eneste verktøy. Det foreligger dessuten ingen studier som taler for digitaliseringen vi gjennomgår nå. Skoleledere *kaster seg blindt på* [min utheving] uten den nødvendige kompetansen blant ansatte.
- Jeg synes det er bra digitale verktøy blir tatt inn i skolen, men det er mye jeg virkelig ikke ser poenget med. Programmering av sånne små kuler, for eksempel - hva er det faktiske læringsutbyttet av det? Det virker som at noen har oppfunnet et nytt program bare så elevene skal ha noe mer å lære. På teamet mitt er de fleste flinke til å tenke på at *digitale hjelpemidler skal brukes hensiktsmessig* [min utheving], men jeg vet mange ser iPaden som en slags erstatning for «vanlig» undervisning i stedet for å gjøre den til en del av den ordinære opplæringen.
- Jeg opplever det som *nyttig og effektivt* [min utheving], men samtidig kan det være *forstyrrende* [min utheving] fordi det gir enkelte elever mulighet til å holde på med andre ting som ikke har noe med undervisningen å gjøre.
- Det er fint med et digitalt verktøy, men merkelig at det ikke finnes penger til å kjøpe inn gode applikasjoner som gjør det mer anvendelig. *Det har vært en kamp å få eksterne tastatur til iPad - å bruke iPad som skriveverktøy* [min utheving] eller i matematikk er ikke veldig funksjonelt - pc har flere og bedre funksjoner.
- Begge deler, mest negativt. I digitale hjelpemidler er det dessverre av og til bugs og dette er *ekstremt ødeleggende for undervisningsrytmen* [min utheving], da elevene faller ut av konsentrasjonen. Særlig for elever med konsentrasjonsvansker er dette trøblete.

I det neste og siste nivået av denne kritiske diskursanalysen, Nivå 3, er oppgaven å utforske nærmere hva som kan ligge bak de ulike diskursene som kommer frem i analysen på Nivå1 og ser dem opp mot sosiale praksiser i samfunnet. Fairclough hevder at siste delen av den kritiske diskursanalysen kanskje er det viktigste, og advarer mot et for stort fokus på Nivå1 i

analysen som han mener skal tjene som et verktøy for analysen på Nivå 3 (Fairclough, 2015, s. 20).

### **Analyse Nivå 3 – Sosial praksis**

Fairclough mener at det å være kritisk i en kritisk diskursanalyse handler om å se etter forklaringer (Fairclough, 2015, s. 7). På dette tredje, og siste, nivået analyseres hoveddiskursene fra Nivå 1 i forhold til sosial praksis på et metanivå. I denne studien har jeg valgt å se etter mulige forklaringer i nasjonale utdanningspolitiske diskurser, gjennom blant annet et utvalgt av offentlige politiske dokumenter som er omtalt i kapittel 2. Det er ikke denne studiens oppgave å analysere den sosiale eller politiske diskursordenen på et metanivå, men heller, ved å se nærmere på de gjeldende utdanningspolitiske diskursene forsøke å finne svar på hvorfor, eller hvordan, hoveddiskursene som fremkommer blant lærerne i denne studien har kunnet oppstå.

I den norske grunnskolen var det skoleåret 2019/2020 ansatt nærmere 70.000 lærere (Stensig, 2020), mens det samlet sett var godt over 150.000 personer i Norge som kunne kalles lærere. Utdanningssektoren er nest etter helsevesenet den sektoren som sysselsetter flest i Norge (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 28). Utdanningssektoren preges, på lik linje med samfunnet og verden for øvrig, av den globale digitale utviklingen, både gjennom å bli påvirket av den, men også gjennom å være en del av den. Fra Nivå 1 i denne kritiske diskursanalysen ser vi hvordan de tre hoveddiskurser kan gjøre seg gjeldende hos disse lærerne i Osloskolen sett i lys av utdanningspolitiske diskurser som gjelder for den digitale utviklingen i norsk grunnskole. Empirien, eller teksten, som representerer lærernes opplevelser, og som diskursene på Nivå 1 trer frem fra, har vi sett at også bekreftes i en viss grad gjennom svar fra de 35 andre lærere i spørreundersøkelsen som ble gjennomført i den samme målgruppen. Når vi her ser på Nivå 3 ser på sosial praksis i samfunnet generelt, og diskurser innenfor det utdanningspolitiske feltet spesielt, finner vi noen mulige forklaringer på disse tre hoveddiskursene.



## Usikkerhet rundt egen digitale kompetanse

Det er denne oppgavens funn at det er en diskurs blant lærerne i denne undersøkelsen at de opplever en usikkerhet i forhold til sin egen profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK). De har tro på at de kan gjøre en god jobb med elevene sine, men når det kommer til vurderingen av sin egen PfdK, så er de i ulik grad sikre på om de har den nødvendige kompetansen som til sammen utgjør en god profesjonsfaglig digital kompetent lærer. De gir også uttrykk for at de heller ikke vet hva de ikke vet. Dette kommer også til uttrykk gjennom at de ikke er kjent med hva som ansees som god digital kompetanse innenfor de syv områdene som er omtalt i 'Rammeverket for PfdK'. De fleste husker heller ikke konkret hva de digitale læringsmålene i LK20 er, og de har ingen klar uttalt oppfatning om hva det innebærer for elevene i de ulike fagene. Empirien viser at lærerne ikke opplever at deres digitale kompetanse blir verdsatt av deres ledere, og at de også er usikre på i hvilken grad deres ledere er opptatt av deres behov for å videreutvikle deres digitale kompetanse.

Også de unge lærerne i denne studien, som er relativt nyutdannede fra lærerutdanningene forteller at de er usikre på sin profesjonsfaglige digitale kompetanse. Det er kanskje ikke så overraskende når en ser på forskning som viser at lærerutdanningene ikke har lagt stor nok vekt på profesjonsfaglig digital kompetanse i utdanningen (Hjukse et al., 2020, s. 1). Det kan selvsagt være flere forklaringer på hvorfor lærerutdanningen ikke har tilført sine studenter tilstrekkelig PfdK, men én mulig forklaring som tidlig ble skissert i en NIFU-rapport fra 2013 er at *digitale ferdigheter* ikke har fått plass som et eget fag i grunnskolen, og at dette også kan ha påvirket utviklingen i lærerutdanningen.

At digitale ferdigheter ble et element i alle fag i LK06, har naturlig nok også påvirket lærerutdanningen. Der ser vi en tilsvarende utvikling som i grunnskolen, digital kompetanse skal integreres i fagene, med det resultat at det har utgått som eget fag, og dedikerte datarom er lagt ned. Flere høgskoler har lagt ned sine spesialiserte IKT-didaktiske miljøer, noe som innebærer *en risiko for pulverisering av ansvaret* [min utheving] for lærerstudentenes digitale kompetanse og en forringelse av tilbudet til lærerstudentene. Dette understøttes i NIFU-rapporten som peker på at IKT står svakt i lærerutdanningene. (Tømte, Kårstein og Olsen, 2013)

Regjeringen oppnevnte i 2013 et utvalg som skulle finne ut hvilke kompetanser som i fremtiden vil være viktig for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige borgere. Rapporten skulle også svare på hvilke endringer som må gjøres i fagene

for at elevene skal utvikle disse kompetansene, og hva som vil kreves av de ulike aktørene for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 8). Rapporten som ble ferdig i 2015 er kjent som *Ludvigsen-rapporten*, og hadde *Fremtidens skole* som overskrift.

En mulig svakhet ved Ludvigsen-rapporten kan være at den ikke evner å definere eller inkludere behovet for digital kompetanse hos lærere som et særskilt behov for fremtidens skole. Den velger å videreføre sosial praksis fra tidligere politiske dokumenter gjennom å ha et *elevfokus*, og unnlater å omtale lærernes *digitale* kompetanse som et framtidig behov for at elevene skal nå sine læringsmål. Den hverken definerer eller inkluderer lærernes behov for økt profesjonsfaglig *digital* kompetanse, og unnlater å fremheve dette som en egen prioritering i rapporten. Rapporten beskriver likevel digital kompetanse for *elevene*, som svært viktig i og for fremtiden skole, og som en «... en fagovergripende kompetanse som er relevant på tvers av fagområder» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 26). Denne «fagovergripende kompetansen» hevder utvalget er «... så vevd inn i all menneskelig aktivitet at de ulike sidene ved digital kompetanse bør uttrykkes i en fagsammenheng i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 46). Samtidig evner ikke utvalget å se konsekvensene av behovet for utvikling av digital kompetanse ut over det som skal være elevenes utbytte:

Skal skolen være i takt med elevenes digitale hverdag og den digitale jobbhverdagen de vil møte etter skolegangen, må digital kompetanse arbeides med og utvikles i fagene på måter som er relevante for elevene. En forutsetning for at det skal skje, er at digital kompetanse er eksplisitt synliggjort i kompetansemålene i alle læreplanene. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 46-47)

Denne sosiale praksisen, å omtale digital kompetanse som en *generell* kompetanse som griper inn i alt og ikke som en spesifikk fagkompetanse, kan dermed ha bidratt til utviklingen av en diskurs innenfor det digitale feltet i skolen, som igjen kan ha bidratt til å gjøre lærerne usikre på sin egen PfdK. Ludvigsen-rapporten anbefalte imidlertid at det skulle «... utvikles et rammeverk for fagovergripende kompetanser som verktøy i læreplanutviklingen for igjen å sikre en felles forståelse og systematikk i integreringen av disse kompetansene. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 72)

*Rammeverket for profesjonsfaglig kompetanse* som kom i 2017 kan ha vært et av disse anbefalte rammeverkene, men det er denne studiens funn at dette rammeverket ikke er godt kjent blant lærere i Osloskolen.

## Digital kompetanseutvikling i skolen er et kart som ikke stemmer med terrenget

Den andre hoveddiskursen som kommer frem blant lærerne i analysen på Nivå 1, er at den digitale kompetanseutviklingen i skolen er et kart som ikke passer terrenget. Alle informantene i denne studien opplever å være usikre på den digitale kompetansen de har i forhold til hva de opplever at de kunne eller burde ha, eller hva de tenker er forventet av dem. Lærerne gir også i denne studien uttrykk for at de i stor grad ikke er fornøyde med de mulighetene de opplever at de har til videreutvikling av deres PfdK, og analysen viser at samlet sett er det en diskurs blant lærerne om at mulighetene de opplever å ha for digital kompetanseutvikling ikke passer dem. I likhet med annen forskning, viser denne studien at lærernes PfdK er svært ulik, og det kan også være en mulig forklaring på hvorfor de har en så ulik opplevelse av hvilke muligheter de har for videreutvikling av sin PfdK. Tidligere forskning viser at norske lærere i hovedsak tilegner seg digitale ferdigheter og kompetanse gjennom prøving og feiling. Enkelte forskere har hevdet at det kan bety at lærerne også ønsker å tilegne seg digital kompetanse på denne måten fremfor å delta på eksterne kurs (Gudmundsdottir & Björnsson, 2021, s. 70). I svarene fra lærerne i denne studien kommer det frem at lærerne ønsker å videreutvikle sin PfdK, men de opplever at det ikke finnes kurs som er tilpasset dem, hverken i forhold til deres kompetansenivå eller i forhold til en tidspresset arbeidssituasjon, og at de derfor heller velger å prøve seg frem og finne ut av det på egenhånd når de har tid til overs. Det blir også sagt at de kursene de får delta på for videreutvikling av digitale ferdigheter eller digital kompetanse, er bortkastet tid fordi de allerede har kunnskapen, eller at det de lærer er så enkelt og intuitivt at de vil bruke mindre tid på finne ut av hvordan det fungerer selv.

Det utdanningspolitiske feltet er stort, og det utkjempes mange hegemoniske maktkamper om hvilke diskurser som skal gjelde innenfor feltet. Da stortinget i 2015 ikke bare vedtok å utvide lærerutdanningen fra et bachelornivå til et masternivå, men i tillegg vedtok å heve kompetansekravet for lærere i norsk, matematikk og engelsk med tilbakevirkende kraft, var dette en beslutning som kanskje også har påvirket de utdanningspolitiske diskursene for den digitale utviklingen i skolen. Beslutningen førte til at over 30.000 erfarne, utdannede lærere måtte etterutdannes for fortsatt å være faglig kvalifisert til jobben sin (Mejlbo, 2020). Samtidig som kravene til lærernes fagkompetanse har ført til en rekke hektiske år med etterutdanning for å tilfredsstillende nye krav, har også den digitale utviklingen tvunget seg inn i grunnskolen. At disse to prosessene har sammenfalt i tid, kan ha bidratt til å skape et etterslep

i utviklingen av lærernes digitale kompetanse fordi etterutdanning innenfor definerte skolefag har blitt prioritert. I min gjennomgang av politiske dokumenter opplever jeg det som påfallende i hvor liten grad de spesifikke konsekvensene av den digitale utviklingen i skolen er omtalt, deriblant behovet for å sørge for at alle lærerne er i stand til å håndtere den digitale utviklingen spesielt i pedagogisk øyemed. Fokuset i disse dokumentene er i stor grad rettet mot elevene og deres kunnskapsutvikling innenfor fag i skolen, og digital kompetanse i sammenheng med lærerrollen er enten delvis eller helt utelatt. Det kan en se konturene av ved å søke i offentlige dokumenter etter ordene «digital» og «digital kompetanse». I tabellen under vises en oversikt over hvor mange ganger ordene «digital» og «digital kompetanse» er brukt i de ulike dokumentene i listen til venstre.

Tabell 5.1 En oversikt over antall ganger ordene «digital» og «digital kompetanse» er brukt i utvalgte utdanningspolitiske dokumenter fra år 2000.

<b>Offentlige dokumenter og rapporter</b>	<b>«digital»</b>	<b>«digital kompetanse»</b>
<b>Stortingsmeldinger</b>		
St.meld. nr. 30, 2002, <i>Kultur for læring</i>	43	16
St.meld. nr. 16, 2006, <i>Og ingen stod igjen ...</i>	19	4
St.meld. nr. 31, 2007, <i>Kvalitet i skolen</i>	46	6
St. meld nr. 11, 2009, <i>Læreren - rollen og utdanningen</i>	7	0
St.meld. nr. 28, 2015, <i>Fag - Fordypning – Forståelse.</i>	53	2
<b>Norges offentlige utredninger (NOU)</b>		
NOU 2015:8, <i>Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. (Ludvigsen-utvalget)</i>	78	29
NOU 2019:23, <i>Ny opplæringslov – til høring</i>	251	1
<b>Kunnskapsdepartementet</b>		
Strategi, 2014, <i>Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen.</i>	5	14
Strategi, 2016, <i>Lærerutdanningen 2025, Nasjonal strategi for lærerutdanningene</i>	8	4
Strategi, 2017-2021, <i>Fremtid, fornyelse og digitalisering.</i>	239	13
Strategi, 2021, <i>Strategi for kvalitetsutvikling i skolen i lys av fagfornyelsen.</i>	2	0
Handlingsplan, 2020-2021, <i>Digitalisering i grunnopplæringen.</i>	161	11
<b>Andre offentlige dokumenter</b>		
Rapport fra ekspertgruppe 2015, <i>Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. (Fagbokforlaget)</i>	29	4
<b>Oslo skolen (Utdanningsetaten)</b>		
Strategi for barnehager og skoler i Oslo kommune, 2021, <i>Digital praksis og læringsteknologi</i>	266	5
Handlingsplan, 2022, <i>Oppfølging av strategi for digital praksis og læringsteknologi.</i>	132	1

Ved å gå igjennom dokumentene kan en lese at i den grad digital kompetanse omtales, er det i størst grad i forbindelse med kunnskaper i skolens definerte fag og den generelle *digitale* utviklingen i skolen, men ikke i forbindelse med behovet for profesjonsfaglig digital kompetanse hos lærere. Et eksempel på dette er Ludvigsen-rapporten hvor «digital kompetanse» er brukt 29 ganger, flest ganger av alle de utvalgt dokumentene, men uttrykket er kun brukt i forbindelse med omtale av den generelle digitale utviklingen i skolen, som «...integrrert i fagområder» og «...på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 26). Det mest overraskende i denne oversikten er kanskje at det er to dokumenter som ikke har brukt uttrykket «digital kompetanse» i det hele tatt, stortingsmeldingen *Læreren – rollen og utdanningen* (2009) og Kunnskapsdepartementets *Strategi for kvalitetsutvikling i skolen i lys av fagfornyelsen* (2021). I Stortingsmelding nr. 28, «Fag – Fordypning – Forståelse» (2015), som også la grunnlaget for fornyelsen av Kunnskapsløftet (Fagfornyelsen), finner vi i teksten en anerkjennelse av at lærernes kompetanse er nøkkelen til elevenes kunnskap. Det understrekes også her at det er skoleeiers ansvar å tilsette lærere med nødvendig kompetanse for å undervise i fag (Norge Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 71), men her igjen er fokuset på at utviklingen av lærernes kompetanse er i forhold til definerte fag og ikke spesielt på deres profesjonsfaglige *digitale* kompetanse. Dette kan være en indikasjon på at den utdanningspolitiske diskursen *er* at lærernes PfdK er en kompetanse det forventes at skoleeiere og lærere både omtaler, håndterer og skaffer seg på egenhånd.

Det er stor enighet i fagmiljøet om at det er et behov for økt digital kompetanse blant lærere, og det er lovfestet at lærere som ansettes i skolen skal ha «relevant faglig og pedagogisk kompetanse». Det er nedfelt i Opplæringslovens § 10-1 'Krav om kompetanse ved tilsetjing av undervisningspersonell' (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata*, u.å.). Ansvar for å sørge for kompetente lærere i skolen ble med det første Kunnskapsløftet overført fra staten til skoleledere, skoleeiere og den enkelte lærer. I stortingsmeldingen står det følgende:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 25)

At ansvaret er fordelt på flere parter kan ha bidratt til uklarhet, og dermed også bidra til å gjøre utfordringen med å øke lærernes *digitale* kompetanse enda mer kompleks. I tillegg til at

ansvaret er delt på mange, så er denne utfordringen også bare én av mange utfordringer i utdanningssystemet. Samtidig som skoleeiere må følge opp det politiske målet om å heve kvaliteten på norske lærere, er det på grunn av lærermangel i en tidsperiode på noen år gitt unntak for kravet om at alle ansatte lærere må ha *relevant faglig og pedagogisk kompetanse*. Parallelt er det skoleeiers ansvar å sørge for at de politiske målene fra «Lærerløftet» nås. Disse utfordringene, i tillegg til det økonomiske aspektet, kan ha vært med på å bidra til en diskursiv praksis i utdanningssystemet der hevingen av lærernes kompetanse i definerte *fag* blir prioritert fremfor kompetansehevingen av PfdK fordi ‘digitale ferdigheter’, som tidligere nevnt, *ikke* er definert som et eget fag i skolene, men en tverrfaglig kompetanse og kommer på *siden* av de andre skolefagene som allerede har et dedikert timeantall i grunnskolen. Det kan diskuteres hvorvidt dette fortsatt er en hensiktsmessig prioritering sett i lys av vissheten om at den digitale utviklingen vil fortsette, og også i økende grad være vevd inn i undervisning i alle fag. Det kan argumenteres at den digitale kompetansen vil fortsette å ikke bare være gjennomgripende i alle fag, men også ha en *overordnet* betydning i alle fag, fordi bruken av digital teknologi i stadig større grad vil både inkluderes i, og påvirkes av, de andre grunnleggende ferdighetene i skolen.

I en fagartikkel med overskriften «Hva skal til for å lykkes med digital teknologi i skolen?», skriver Spurkland og Blikstad-Balas om ‘Den digitale trekanten’. Den omtaler tre hovedelementer som alle må være på plass for at en skal lykkes med digitaliseringen i skolen. Det er *god og faglig programvare, forutsigbar og pålitelig maskinvare og kompetente lærere* (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016).

Figur 5.9: Den digitale trekanten viser hvilke elementer som er avgjørende for å lykkes med digital teknologi i skolen. (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016)



At lærerne har en viktig rolle for elevenes læring anerkjennes også i flere politiske dokumenter. I stortingsmeldingen «Kultur for læring», som la grunnlaget for det første Kunnskapsløftet, kan vi lese: «Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs» (Utdannings-ogforskningsdepartementet, 2004, s. 24). I 2009 kom stortingsmelding nr. 11, «Læreren. Rollen og utdanningen». Her står det at elevene er viktigst, men at regjeringen satser på læreren fordi «...læreren [har] avgjørende betydning for elevenes læring i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.9 ). Videre står det i meldingen at «... lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Selv om det ikke kan sies å være mangel i politiske dokumenter på anerkjennelsen av hvor viktig lærerens rolle er for elevenes utvikling, så er det igjen påfallende hvordan elevfokuset gjentatte ganger overskygger omtalen av lærerrollens utvikling og betydningen den har for elevens resultater.

Ingen av lærerne i denne studien har opplevd å få en evaluering av deres PFDK. En av informantene i studien, Frida, gir uttrykk for frustrasjon over det hun opplever som lite tilfredsstillende måling av elevenes digitale ferdigheter, og det forteller kanskje noe om at lærerne ønsker en slik måling for selv å få en slags tilbakemelding på om de har den nødvendige kompetansen som skal til for å hjelpe elevene til å nå sine mål, slik det gjøres i andre fag. Ingen av lærerne som ble intervjuet opplever heller at det finnes en kompetanseutviklingsplan for dem som er satt opp av deres leder, mens 64% av respondentene i spørreundersøkelsen svarte «nei» eller at de er «usikre» på om det finnes en slik plan for dem. I stortingsmeldingen «Og ingen stod igjen...» fra 2006-2007 ble det gjentatt hvem som ansvaret for denne oppfølgingen: «Skoleeier har det formelle ansvaret for å etterspørre og utvikle lærernes kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 64).

I Kunnskapsdepartementets *Handlingsplan for digitalisering i grunnskolingen* for 2017-2021 ble utarbeidet parallelt med arbeidet med Fagfornyelsen. Der omtales også digital kompetanse hos skoleeiere, skoleleder og lærere. Her fremkommer det at det er departementets strategi og mål at «... lærere og skoleledere skal ha høy profesjonsfaglig digital kompetanse og gode muligheter for etter- og videreutdanning» og at departementet ønsker å styrke lærere og skolelederes kompetanse på disse områdene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Et av tiltakene som foreslås er å utvikle 'digitale kompetansepakker' som vil være nyttig i denne sammenhengen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det understrekes samtidig at det er skoleeieres ansvar å gjennomføre

kompetanseutviklingstiltak ut fra lokale behov. Om disse kompetansepakkene har blitt realisert kan det virke som at de i så fall ikke kommet denne studiens informanter til gode.

## Digitaliseringsprosessen er et tveegget sverd

I denne kritiske diskursanalysen kommer det, som tidligere nevnt, frem at det gjennomgående foregår ulike hegemoniske maktkamper om diskurser som skal gjelde innenfor den norske utdanningssektoren. Dette gjelder også for digitaliseringsprosessen i Osloskolen. Den digitale integreringsprosessen er i gang, men denne studien viser at den oppleves som både krevende, uklar og underveis. Lærere opplever prosessen både positivt og negativt. De beskriver opplevelsen av innføringen av digitale verktøy i Osloskolen blant annet som 'et veldig stort eksperiment' og etterlyser informasjon og retning for hensiktsmessig bruk av digitale verktøy og læremidler i undervisningen. De forteller om frustrasjoner rundt at den enkelte lærer på hver skole må finne sine egne løsninger og opplegg for undervisning i en hverdag hvor lærere er presset på tiden de har tilgjengelig. De opplever et stort utvalg av mulige løsninger og vanskelige valg, samtidig som de jevnlig blir målt på sin innsats gjennom elevenes prestasjoner. Relasjonen mellom diskursive praksiser og sosiale praksiser er ifølge Fairclough dialektiske i den forstand at sosiale strukturer ikke bare bestemmer sosial praksis, de er også et produkt av sosial praksis. Og mer spesielt, sosiale strukturer ikke bare bestemmer diskursen, men er også et produkt av diskurser (Fairclough, 2015, s. 17).

Den siste hoveddiskursen som trer frem i denne studien, er at lærerne opplever digitaliseringsprosessen i Osloskolen som et *tveegget sverd*. Et tveegget sverd er et sverd som er skarpt på begge sider og det kan brukes både positivt og negativt. I overført betydning så kan en tenke at å sammenligne noe med et tveegget sverd betyr at brukt riktig kan det være positivt, og brukt feil kan de få negative konsekvenser. I møtet med det digitale i skolen opplever lærerne å stå overfor vanskelige valg som ofte skaper et dilemma for dem.

En av de store endringene i sosial praksis rundt det utdanningspolitiske diskursen siden tusenårsskiftet er introduksjonen av New Public Management-tankegangen i norsk skole. Den kom samtidig med introduksjonen av at digitale ferdigheter ble en av de fem grunnleggende ferdighetene, med Kunnskapsløftet i 2006. Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* førte ikke bare til ny læreplanreform, men også til en ny styringsform i skolen, «...der et bærende prinsipp var at statlig regelstyring og detaljstyring skulle erstattes av målstyring,



rammestyring og resultatstyring (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016: Aasen, Prøitz og Rye 2015). New Public Management-tankegangen i norsk grunnskole, en nyliberalistisk diskurs som vi har sett i analysen også påvirker lærernes praksis i skolen ved at lærerne er opptatt av «nytteverdi» og «effektivitet». Ifølge markedstankegangen er skolen produktet, mens eleven er både en forbruker og et produkt av skolen. Da elevmålinger og nasjonale prøver ble innført i skolen, var en konsekvens av det at også lærerens prestasjoner indirekte blir målt gjennom elevenes prestasjoner. Dersom elevene gjør det dårlig på tester kan én forklaring være at lærerne ikke gjør en god nok jobb. Slik ser en at introduksjonen av markedstankegangen i skolen skaper nye diskurser og praksiser også i pedagogikken. Lærerne har et felles ansvar for at elevene (det endelige sluttproduktet) gjør det bra, og gjerne så bra at Norge vinner den internasjonale kunnskapskonkurransen, gjennom for eksempel undersøkelser som PISA. Resultatet for norske 15-åringer fra den første PISA-undersøkelsen som ble gjennomført i 2000, har vært omtalt som det som startet det politiske arbeidet som har hatt som mål å heve kvaliteten i norsk skole. Resultatene ble sett på som dårlige og det ble brukt som et argument for at det var nødvendig å gjøre endringer, endringer både i skolesystemet og lærerrollen (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 68). Til tross gjennomføringen av flere skolereformer siden år 2000 som har ført til store endringer av diskurser og sosiale praksiser i utdanningssektoren, viser resultatene fra PISA-undersøkelsen 2018 at det er nesten ingen endring i elevenes resultater fra 2000. Utviklingen av resultatene fra 2000 til 2018 omtales likevel som 'stabile' (*PISA 2018 – resultater*, u.å.).

Fairclough hevder at dersom vi skal være i stand til å forandre forhold i vårt samfunn til det bedre, så har det avgjørende betydning at vi har en god forståelse av hvordan de fungerer, og også hvordan ulike diskurser fungerer i samfunnet. (Fairclough, 2015, s. 6). Alle lærerne i denne studien omtaler *tid* som en dyrebare ressurs i sin arbeidshverdag. Stilt overfor valg i hverdagen som krever deres tid, kan det være rimelig å anta at, til tross for det doble samfunnsoppdraget om å gi elevene både dannelse og utdanning, er stor sannsynlighet for at lærerne velger det alternativet som i størst mulig grad bidrar til å heve elevenes prestasjoner i målinger og tester. Lærerne beskriver en hverdag hvor tid er et knapphetsgode og at de blir stilt overfor mange dilemmaer hvor *tiden* blir den avgjørende faktoren for hvilke valg de tar. De opplever at lærerne i Osloskolen sitter på 'hver sin tue' og tar viktige valg på hver sin kant, samtidig som de opplever å ha liten kunnskap og erfaringsgrunnlag rundt hvilke konsekvenser deres beslutninger til syvende og sist kan ha for elevenes læring. På den ene siden viser lærerne i hovedsak en positiv holdning til digitaliseringen i skolen, men på den

andre siden opplever de at om digitaliseringen skal lykkes er det fortsatt mange avgjørende faktorer som ikke er på plass. Klausen (2020) finner i sin doktorgradsavhandling at en fremtredende diskurs i norsk utdanningspolitikk er at Norge skal være verdensledende på IKT, men at norske lærere (på videregående skoler) opplever at de digitale ferdighetene gjennom flere år har blitt «stemoderlig behandlet» på grunn av tidspresset de opplever i sin yrkesutøvelse (Klausen, 2020, s. 274). Dette er en diskurs som kan hevdes å være skapt av New Public Management som sosial praksis, som blant annet representerer en ideologi om at 'tid er penger'. Så lenge digitale ferdigheter hos elevene ikke måles i tråd med læringsmålene, er heller ikke insentivet til lærerne at de digitale ferdighetene skal prioriteres. Konsekvensen kan være at de lærerne som ikke har en god PfdK velger bort et digitalt alternativ i undervisningen, og heller benytter en analog undervisningsform, eller en undervisningsform de kjenner fra før. Denne praksisen kan igjen bidra til å befeste diskursen hvor elevenes digitale ferdigheter er påvirket av lærerens nivå i forhold til profesjonsfaglig digitale kompetanse.

## Kapittel 6 - Oppsummering og avslutning

Denne studiens mål har vært å få innsikt i hvilke diskurser som preger lærernes stadig mer digitaliserte hverdag, spesielt med tanke på hvordan de opplever sin egen digitale kompetanse i forhold til nye digitale læringsmål for elevene i grunnskolen som er nedfelt i Fagfornyelsen, og også hvordan de opplever mulighetene for en videreutvikling av sin profesjonsfaglige digitale kompetanse. Gjennom en Fairclough-inspirert kritisk diskursanalyse av intervjuer med seks kontaktlærere på 5. til 7. trinn ved barneskolen i Osloskolen, er det i første del av analysen tre hoveddiskurser som trer frem fra studiens innsamlede empiri:

- Lærere opplever usikkerhet rundt egen digital kompetanse.
- Digital kompetanseutvikling er et kart som ikke stemmer med terrenget.
- Digitaliseringsprosessen er et tveegget sverd.

Resultatene fra en spørreundersøkelse gjennomført i samme målgruppe er lagt til som et supplement til analysens andre del for å vise om svarene bidrar til å bekrefte funnene eller modererer diskursene som fremtrer fra intervjuene med kontaktlærerne. I all hovedsak bekrefter svarene fra spørreundersøkelsen funnene som er gjort i det analysens første nivå. I analysens tredje del sees de tre fremtredende diskursene i forhold til de større samfunnsmessige strukturene gjennom å veksle mellom deduksjon og induksjon, altså mellom teori og empiri (Skrede, 2018, s. 22; Wodak & Meyer, 2009, s. 19).

Når en fly skal nødlande utløses det oksygenmasker til passasjerene – og instruksjonen er klar: de voksne skal ta på seg masken først, for deretter å assistere barn. Overført til den digitale utviklingens inntreden i norsk grunnskole lyder dette klokt også her. De voksne, lærerne, må først hjelpe seg selv før de kan hjelpe elevene. Det er lovfestet at alle norske lærere skal ha «relevant faglig og pedagogisk kompetanse», likevel indikerer denne studien at den digitale utviklingen i skolen bidrar til at det er enda et godt stykke igjen før dette er en realitet i norske skoler. Nyere forskning viser at det ikke er utdelt nok oksygenmasker til norske lærere i form av muligheter for å utvikle sin profesjonsfaglige *digitale* kompetanse. Det bekreftes også i denne studien. Denne studien finner også den utdanningspolitiske diskursen i reformene som er innført for å heve kvaliteten i skolen, først og fremst har hatt et fokus på *eleven* og elevenes mål. For å heve kvaliteten i skolen har den politiske diskursen vært å prioritere kompetanseheving av lærernes kunnskaper innenfor *skolefag*. Digitale ferdigheter er tverrfaglig, en ferdighet som skal inkluderes i flere skolefag, og er ikke

prioritert som et eget fag i skolen. Det kan være en forklaring på hvorfor lærernes behov for ny digital kompetanse, som kontinuerlig skapes av den digitale utviklingen, i stor grad er utelatt eller ikke inkludert i den utdanningspolitiske diskursen. Ser en på resultatet av denne studien, kan det synes at lærerne ikke får utdelt tilstrekkelig antall oksygenmasker som gjør dem i stand til å hjelpe elevene med å nå de digitale læringsmålene i Fagfornyelsen. Likevel er det videre utgangspunktet godt, da det kan sies å være bred enighet blant både politikere, skoleeiere og pedagoger om at behovet for flere oksygenmasker er der.

Siden tusenårsskiftet har norske skoler gjennomgått flere reformer - to kunnskapsløft og et lærerløft - med mål om at norske elever skulle sitte igjen med mer kunnskap etter endt grunnskoleutdanning. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser likevel at endringene i resultatene blant norske 15-åringer ikke har endret seg særlig siden 2000 (Jensen et al., u.å., s. 3). Denne studien viser at i den digitaliseringsprosessen som foregår i norske skoler opplever norske lærere at det skaper mange dilemmaer i hverdagen, for eksempel i valget om, og i tilfelle hvilke, digitale læremidler de bør ta i bruk i undervisningen. Hvilke konsekvenser dette vil få for norske elever på sikt gjenstår å se, men det er min påstand at gjennom en økt *bevissthet* rundt og *anerkjennelse* av ulike behov som oppstår som følge av digitaliseringen i skolen, vil øke *evnen til å møte* de behovene som igjen vil *resultere i en gevinst gjennom utnyttelse av nye muligheter* som kommer med digitale verktøy og digitale læremidler.

Det kan være en god idé å forske videre på *hvordan* tilbudet av kurs for videreutvikling av den profesjonsfaglige digitale kompetansen må utbedres og tilrettelegges for lærerne. Det må være et mål at kurstilbudene tilpasses både behovet lærerne har, og at det er forenelig med deres arbeidssituasjon. Målet med tiltak for bruk av digital teknologi er at det må treffe både det pedagogiske og det fagspesifikke i undervisnings- og læringssammenheng (Hjukse et al., 2020). På samme måte vil det være bra om det forskes videre på hvilke diskurser som er fremtredende blant lærerne i forhold til den digitale utviklingen. Gjennom en større bevisstgjøring av diskurser som preger lærernes rolle og arbeid kan en kanskje også lettere se hvilke endringer i sosial praksis som er nødvendige for å få flere lærere inn i grunnskolen med «relevant faglig og pedagogisk kompetanse», inkludert PfdK.

## Og lærerne står igjen ....

Stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet som kom samme år som det første Kunnskapsløftet (LK6) ble innført, og hadde overskriften *Og ingen stod igjen ...*. Det overordnede budskapet i denne meldingen var her at *ingen* skulle falle utenfor den digitale utviklingen på grunn av mangel på ressurser. «Utdanningssystemet påvirkes av endringer på andre samfunnsområder, og aktører på alle nivåer i utdanningssystemet må bruke sin kompetanse til å utvikle en offensiv tilnærming til samfunnsutviklingen. Når ulikhetene i samfunnet øker, må innsatsen for å motvirke forskjeller også forsterkes i utdanningssystemet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7-8). Resultatene i denne studien viser det digitale toget i Osloskolen for lengst har forlatt stasjonen, men at noen lærere nok opplever å stå igjen på perrongen. Dersom Osloskolen ikke evner å følge opp sin egen handlingsplan (strategi) når det gjelder å ha fokus på videreutvikling av ansattes PfdK, er risikoen større digitale klaseskiller hos elevene.

Oppgavene skoleeier står overfor kan virke formidable. Det stilles høyere krav til allerede ferdigutdannede lærere, samtidig som det er mangel på kvalifiserte lærere i skolen. Innføringen av digitale verktøy gjør store innhugg på budsjettene, og den digitale utviklingen i samfunnet bidrar også til at lærerens rolle er i endring. Å gjennomføre en grundig kartlegging av den enkelte lærers PfdK, for så å følge det opp med et skreddersydd kurstilbud er også ressurskrevende, samtidig kan det også argumenteres for at det å investere tid og ressurser i lærernes digitale kompetanse kan vise seg å være lønnsomt både på kort og på lengre sikt.

I høringsnotatet for ny opplæringslov som er planlagt vedtatt i 2023, står det:

*Skolen [min utheving] må ta innover seg betydningen av teknologiutvikling og digitaliseringen av samfunnet som elevene lever i og skal møte etter endt utdanning', samt at 'Bruk av digital teknologi blir stadig mer utbredt i opplæringsammenheng og utfordrer den tradisjonelle måten å tenke undervisning og læring på. Eksempelvis kan ny teknologi, som kunstig intelligens, åpne for høy grad av individualisering av undervisningen. Det kan også føre til at man vil se endringer i lærerrollen. (NOU, 2019:23, Ny opplæringslov, Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 152)*

Dette er en klar beskjed til *skolen* om at de må evne å ta innover seg hvilke konsekvenser den digitale utviklingen har for lærerrollen. For det vil blant annet måtte innebære, dersom man ser det i lys av diskursene som kommer frem blant lærerne i denne studien, å gjennomføre målrettede tiltak som vil sette *alle lærere* i stand til å bruke digital teknologi og de stadig nye digitale læremidler på en hensiktsmessig måte for elevene. Kan hende vil endringene i lærerrollen som en konsekvens av den teknologiske utviklingen oppleves å bli for store for *skolen*. I lys av denne studiens funn vil jeg argumentere for at utdanningspolitiske maktutøvere med fordel kan være tydeligere i sin kommunikasjon i den videre utdanningspolitiske diskursen. Et eksempel på dette kunne være å definere tydelig hva som menes med, og hvem som utgjør *skolen* i teksten fra lovforslaget til den nye opplæringsloven. Generelt kan også andre maktutøvere i utdanningssystemet tilstrebe en større grad av tydelighet i kommunikasjonen rundt både forventinger og fordeling av ansvar. En slik tydeliggjøring i den *digitale* utdanningspolitiske diskursen kan igjen være med å bidra til å påvirke den digitale diskursen videre ut over i andre deler av utdanningssystemet. Et større fokus på lærernes behov for oppdatert PfdK, gjennom blant annet tydeligere kommunikasjon *kan* være med å bidra til en diskurs som igjen vil påvirke hele diskursordenen innenfor digitaliseringsprosjektet i skolene. En slik endring i praksis vil kanskje kunne bidra til å nå det overordnede målet om at alle lærere i skolen skal ha *relevant* kompetanse, slik at *alle* elever i skolen vil kunne møte lærere som *vet* at de også har en god profesjonsfaglig *digital* kompetanse. Da vil vi som samfunn i større grad kunne forhindre at Schwab sin bekymring om at samfunnet, gjennom den digitale revolusjonen, vil få digitale skiller i skolene og *nye klasseinndelinger* i samfunnet på bakgrunn av vårt nivå av digital kunnskap og kompetanse, blir en realitet.

Diskursanalyse har som hensikt å avdekke maktrelasjoner gjennom å finne diskurser og å forklare hvordan disse kan ha oppstått og hva de kan føre til. En bevissthet rundt denne prosessen mener Fairclough er avgjørende for å kunne bidra til å skape positive endringer i samfunnet. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en ny innsikt i denne problemstillingen, og mitt lille håp er at innsikten fra denne studien kanskje også kan være til nytte for skoleeiere og skoleledere når de står overfor valg i den videre håndteringen av den digitale implementeringen i grunnskolen. Målet for skolen må være at ingen lærere, eller elever, blir stående igjen på perrongen.

## Litteraturliste

- Antall lærere og lærerårsverk i grunnskolen.* (u.å.). Hentet 20. april 2022, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/ansatte-i-barnehager-og-skoler/antall-larere-og-larerarsverk/>
- Barn og medier.* (u.å.). Medietilsynet. Hentet 15. februar 2022, fra <https://www.medietilsynet.no/fakta/rapporter/barn-og-medier/>
- Björnsson, J. K. (2021). *Hva kan vi lære av Talis 2018?: Gode relasjoner som grunnlag for læring* (Kap. 4, s. 57-86.). Cappelen Damm akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/123>
- Bordal, G., & Hagemann, K. (2020). Pronomen. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/pronomen>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (Bd. 16). University Press.
- Brusegard, T. S. (2020). *Kun halvparten av søkerne får videreutdanning i år*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/kun-halvparten-av-sokerne-far-videreutdanning-i-ar/>
- Digitalisering i lærerutdanningene.* (u.å.). Hentet 20. april 2022, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/digitalisering-i-larerutdanningene/>
- Djupedal, Ø. (2006, mai 30). *Digital kompetanse er viktigere enn noensinne*. Nordic Journal of Digital Literacy. <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-02>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg.). Universitetsforl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991009312434702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Fagfornyelsen.* (u.å.). Hentet 13. mai 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power* (Third edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Fairclough, N. (2016). *Discourse and Social Change*. Cambridge UK & Malden USA: Polity Press.

- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019—En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital. <http://hdl.handle.net/11250/2647343>
- Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. (u.å.). 31.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(02), 227–241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Grue, J. (2021). Diskursanalyse. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/diskursanalyse>
- Gudmundsdottir, G. B., & Björnsson, J. K. (2021). Hvor godt er lærere forberedt på den digitale hverdagen? *978-82-02-71880-0*, 57–86. <https://doi.org/10.23865/noasp.123>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214–231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hansen, T. (2022). New Public Management. I *Store norske leksikon*. [http://snl.no/New\\_Public\\_Management](http://snl.no/New_Public_Management)
- Hjukse, H., Aagaard, T., Bueie, A. A., Moser, T., & Vika, K. S. (2020). Digitalisering i grunnskolelærerutdanningen: Om faglige forskjeller i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse. *14*. <https://doi.org/10.5617/adno.8023>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3., utgave utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kj, M., & Rohatgi, A. (u.å.). *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. 36.
- Kelentric, M., Helland, K., & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK)*. UDIR. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Klausen, S. W. (2020). *Fra kritt til programmering: En kritisk diskursanalyse av begrepet digitale ferdigheter i norsk utdanningspolitikk og i norsk videregående opplæring: Bd. nr. 15*. Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet.
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers and Education*, 123, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>



- Kunnskapsdepartementet. (2006, desember 15). *St.meld. Nr. 16 (2006-2007)* [Stortingsmelding]. 070001-040002; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009, februar 6). *St.meld. Nr. 11 (2008-2009)* [Stortingsmelding].  
Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015a, juni 15). *Fremtidens skole NOU 2015: 8* [NOU].  
Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b, juni 15). *NOU 2015: 8* [NOU]. Regjeringen.no;  
regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, august 25). *Digitaliseringstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991420113984702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata*. (u.å.).  
Hentet 15. desember 2021, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_12](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12)
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Grunnskolen)*. (u.å.). Fagbokforlaget.no. Hentet 1.  
mars 2022, fra <https://www.fagbokforlaget.no/L%C3%A6replanverket-for-Kunnskaps%C3%B8ftet-2020/I9788283721980>
- Mejlbo, K. (2020, mai 9). *Halvparten av lærerne som søkte får videreutdanning til høsten*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/avskiltingen-videreutdanning/halvparten-av-laererne-som-sokte-far-videreutdanning-til-hosten/241820>
- Norge Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*.  
Fagbokforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919852594902202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Norge Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag med kunnskapsskolen*.  
Kunnskapsdepartementet.  
[http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)

- Norge Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet: Bd. nr 28(2015-2016)*. Departementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Norges Lærerhøgskole—Endringshistorie—Forvaltningsdatabasen—NSD. (u.å.). Hentet 5. april 2022, fra  
<https://www.nsd.no/polsys/data/forvaltning/enhet/21653/endringshistorie>
- PISA 2018 – resultater. (u.å.). Hentet 30. mars 2022, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>
- Regjeringen.no. (2017, mai 16). [Portalforside]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/id4/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Universitetsforl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990705456504702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
- Semeshkina, M. (u.å.). *Council Post: Five Trends The EdTech Industry Should Pay Attention To In 2022*. Forbes. Hentet 26. april 2022, fra  
<https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2022/03/10/five-trends-the-edtech-industry-should-pay-attention-to-in-2022/>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919866402102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse* (1. utgave, 2., opplag). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*.  
<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2366031>
- Spurkland, S., & Blikstad-Balas, M. (2016, mai 20). *Digitalisering av skolen: De største utfordringene*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/digitalisering-av-skolen-de-storste-utfordringene/>
- Statistikkbanken Oslo kommune. (u.å.). Hentet 16. desember 2021, fra  
<https://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/index.jsp?catalog=http%3A%2F%2Fstatistikkbanken.oslo.kommune.no%3A80%2Fobj%2FfCatalog%2FCatalog56&submode=catalog&mode=documentation&top=yes>

- Stensig, T. N. (2020). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. Skoleåret 2019/20*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201920/>
- Saabye, M. (Red.). (2019). *Kunnskapsløftet 2020* (8. opplag 2020). Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018: Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ILS og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <http://hdl.handle.net/11250/2601320>
- UiO. (2021, mars 22). *Nettskjema—Universitetet i Oslo*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/index.html>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004, april 2). *St.meld. Nr. 030 (2003-2004)* [Stortingsmelding]. 045001-040013; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsetaten – Oslo Byleksikon*. (u.å.). Hentet 15. februar 2022, fra <https://www.oslobyleksikon.no/side/Utdanningsetaten>
- Utdanningsetaten Årsberetning 2021*. (2015, januar 12). Oslo kommune. <https://www.oslo.kommune.no/etater-foretak-og-ombud/utdanningssetaten/>
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode* (11. opplag 2019). Roskilde Universitetsforlag.
- Wølner, T. A., Kverndokken, K., Moe, M., Siljan, H., & Landslaget for norskundervisning. (2020). *101 digitale grep: En didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Årsberetning 2020*. (2021, februar 17). Oslo kommune. <https://www.oslo.kommune.no/etater-foretak-og-ombud/utdanningssetaten/arsberetning-2020/>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., & Ottesen, E. (u.å.). *Kunnskapsløftet som styringsreform—Et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. 330.

## Figurer og tabeller

Figur 2.1: *Tidslinje som viser publiseringstidspunkt for utdanningspolitiske dokumenter m.v.*

Figur 2.2: *I 'Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse (PfdK), (Kelentric et al., 2017, s.6).*

Figur 3.1: *Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse fra 1989.*

Figur 3.2: *Tekst i invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen.*

Figur 5.1: *Viser at lærere har delte oppfatninger om sin egen digitale kompetanse.*

Figur 5.2: *Viser antall lærere som har kjennskap til Rammeverket for læreres PfdK.*

Figur 5.3: *Viser hvor godt rustet lærerne mener de, og deres kolleger er til å bidra til elevenes digitale læringsmål i henhold til Fagfornyelsen (LK20).*

Figur 5.4 og 5.5: *Viser hvor mange lærere som har fått en evaluering av sin PfdK.*

Figur 5.6 og 5.7: *Viser om lærere opplever at deres kompetanse verdsettes av deres leder og om de opplever at deres leder er opptatt av videreutviklingen av deres PfdK.*

Figur 5.8: *Viser hvor fornøyd lærere er med det de opplever som muligheter for utvikling av sin PfdK*

Figur 5.9: *Den digitale trekanten viser hvilke elementer som er avgjørende for å lykkes med digital teknologi i skolen. (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016)*

Tabell 2.1: *Utdrag av definerte digitale læringsmål i noen fag i Fagfornyelsen for elever på 7. trinn. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Grunnskolen), u.å.) Læringsmålene som er skrevet på nynorsk er her gjengitt på bokmål.*

Tabell 3.1: *Oversikt over lærere som er informanter til studien.*

Tabell 4.1: *Erstad's definisjon av digital kompetanse (Erstad, 2010, s. 102).*

Tabell 5.1 *En oversikt over antall ganger ordene «digital» og «digital kompetanse» er brukt i utdanningspolitiske dokumenter fra år 2000.*

## Vedlegg

Vedlegg 1: *Invitasjon til lærere om deltagelse i en studie.*

Vedlegg 2: *Informasjonsskriv og samtykkeskjema til pedagoger i Osloskolen.*

Vedlegg 3: *Intervjuguide for lærere.*

Vedlegg 4: *Informasjon til deltagere av spørreundersøkelsen i Nettskjema.*

Vedlegg 5: *Tidslinje for milepæler i den digitale utviklingen og offentlige dokumenter.*

## Vedlegg 1: Invitasjon til lærere om deltagelse i en studie.

Hei!

Mitt navn er Cathrine Fongen og jeg kontakter deg fordi du er ansatt som lærer på x. trinn ved xxx skole.

Jeg ønsker å finne ut **hvordan lærere og skoleledere egentlig opplever det digitale skiftet i sitt arbeid på 5. – 7- trinn** i Osloskolen.

Forskningsprosjektet er godkjent av NSD (Norsk Senter for forskningsdata) og er en del av et masterstudium i 'Digital kommunikasjon og kultur' ved Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk i Høgskolen i Innlandet. Data til prosjektet skal innhentes fra tilfeldig utvalgte grunnskoler fra hvert av de seks gruppene i Osloskolen.

Målet med prosjektet er å bedre forstå hvordan lærere og skoleledere i Osloskolen opplever sin hverdag i en verden som blir stadig mer digital. I det offentlige rom er det mange stemmer som mener noe om elevers bruk av digitale verktøy og kunnskap om digitaliseringen, men tilsynelatende færre som snakker om hvordan pedagoger, altså lærere og skoleledere, opplever digitaliseringen og en økt bruk av digitale verktøy i sin hverdag og i sitt virke.

Hvordan opplever egentlig lærere og skoleledere omstillingen i skolen til en mer digital verden? Hvordan opplever de som pedagoger at de er i stand til å møte oppgavene som innebærer økte kravene til digital kunnskap i henhold til Fagfornyelsen (LK20)? Hvilke muligheter opplever de at de har for digital kompetanseheving i jobben? Jeg ønsker også å finne ut om og hvordan skoleledere opplever at de kan, og om de vil, legge til rette for etterutdanning/kompetanseheving i digital kompetanse for lærere.

Svarene vil anonymiseres og skal ikke kunne spores tilbake til hverken skole eller person. Vedlagt er også et skriv med mer informasjon om prosjektet.

**Deltagelse i prosjektet innebærer et intervju via Teams som tar ca. 45 minutter.**

**Jeg er fleksibel i forhold til både dager og tid for avtale om et intervju.**

Håper at dette kan være mulig å få til i en travel hverdag! Jeg følger opp denne forespørselen med en telefonsamtale.

Med vennlig hilsen,  
**Cathrine Fongen**

**Mobil: xx xx xx xx**

Masterstudent  
Høgskolen i Innlandet  
Digital kommunikasjon og kultur

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til pedagoger i Osloskolen.

## **Mulighet til å delta i forskningsprosjektet**

*” Oppdatert eller utdatert –*

### *hvordan opplever pedagoger det digitale skiftet i skolen?”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå hvordan lærere og skoleledere opplever sin hverdag i et miljø som blir stadig mer digitalt. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Det er mange politiske meninger om elevers bruk av og kunnskap om digitale verktøy, men mindre snakk om hvordan pedagoger, altså lærere og skoleledere, opplever en økt bruk av digitale verktøy i sin hverdag og i sitt virke. Har de den kompetansen og det utstyret de selv mener de har behov for i møtet med den digitale verden? Hvordan opplever de selv at de er i stand til å møte de økte kravene til digital kunnskap i henhold til Fagfornyelsen (LK20)? Hvilke muligheter opplever de at de har for digital kompetanseheving i jobben? Jeg ønsker også å finne ut hvordan skoleledere i Osloskolen kan og vil legge til rette for etterutdanning/ kompetanseheving i digital kompetanse for lærere.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Cathrine Fongen er prosjektleder og ansvarlig for dette prosjektet som er en del av et masterstudium i 'Digital kommunikasjon og kultur' ved Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk i Høgskolen i Innlandet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Din skole er en av 10 grunnskoler i Osloskolen som er tilfeldig plukket ut for å delta i denne undersøkelsen. Data skal innhentes fra to grunnskoler fra hvert av de seks områdene Osloskolen er delt inn i og din skole er en av dem. Til sammen skal 10 lærere på 5.-7. trinn og 10 skoleledere intervjues.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju eller i en spørreundersøkelse. Intervjuet tar ca. 45-60 minutter og kan gjøres enten under et fysisk møte eller digitalt via zoom. I intervjuet vil du blant annet få spørsmål om hvordan du opplever din hverdag som lærer/skoleleder i forhold til digital kompetanse både generelt og profesjonsfaglig. Jeg tar lydopptak og notater under intervjuet. Dine svar blir registrert elektronisk, men blir anonymisert. Spørreundersøkelsen er laget på Nettskjema.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Opplysningene som samles inn i prosjektet skal ikke brukes til noe annet formål enn til denne masteroppgaven.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Svarene vil være anonyme og

skal ikke kunne spores tilbake til hverken skole eller person. Det er kun jeg som prosjektleder og min veileder som vil ha tilgang til all informasjonen du gir i intervjuet. All informasjon anonymiseres fortløpende ved transkribering (registrering) og data blir lagret elektronisk og sikret på høyskolens dataservert. Det skal ikke være mulig å spore informasjonen som publiseres til deg som person eller din skole. Opplysningene du deler vil ikke påvirke ditt forhold til skolen som din arbeidsplass eller forholdet til din arbeidsgiver. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig, Cathrine Fongen, e-post: [245805@stud.inn.no](mailto:245805@stud.inn.no) eller mobil: xx xx xx xx.
- Veileder, Siri Wieberg Klausen, førsteamanuensis ved Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, e-post: [siri.klausen@inn.no](mailto:siri.klausen@inn.no) eller telefon: xx xx xx xx.
- Vårt personvernombud, Usman Asghar, e-post: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no) eller mobil: xxxxxxxx

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Cathrine Fongen, Prosjektansvarlig

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Oppdatert eller udatert», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i spørreundersøkelse

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Spørsmål til semistrukturerte intervjuer av lærere i Osloskolen – 5.- 7. trinn:

- Kjønn (mann, kvinne, annet)
- Alder
  - 29 år eller yngre
  - 30 – 39 år
  - 40 – 49 år
  - 50 – 59 år
  - 60 år eller eldre
- Utdanning
  - Universitets-/høgskoleutdanning, med pedagogisk utdanning
  - Universitets- og høgskoleutdanning, med en lærerutdanning
  - Universitets- og høgskoleutdanning, med annen pedagogisk utdanning
  - Universitets-/høgskoleutdanning, uten pedagogisk utdanning
  - Videregående utdanning eller lavere
- Stilling
  - Lærer
  - Leder med personalansvar
  - Leder uten personalansvar
- Antall år - erfaring som lærer/leder
  - 0 – 5 år
  - 5 år – 10 år
  - 10 år eller mer
- Hvor lenge har du vært ansatt som lærer/leder ved den skolen du er nå?
  - 0 – 5 år
  - 5 år – 10 år
  - 10 år eller mer
- Hvilket nivå i skolen underviser/leder du?
- Er du heltids- eller deltidsansatt?
- Hvis lærer: Hvilke fag underviser du i?
  - Norsk
  - Matematikk
  - Kroppsøving
  - Samfunnsfag
  - Kunst og håndverk
  - Naturfag
  - Engelsk
  - KRLE
  - Musikk
  - Mat og helse
  - Annet
  - Ikke relevant



## Om din generelle digitale kompetanse (GDK)

*Målet med prosjektet er å bedre forstå hvordan lærere og skoleledere opplever sin hverdag i en verden som blir stadig mer digital. I det offentlige rom er det mange stemmer som mener noe om elevers bruk av og kunnskap om digitale verktøy, men tilsynelatende færre som snakker om hvordan pedagoger, altså lærere og skoleledere, opplever en økt bruk av digitale verktøy i sin hverdag og i sitt virke. Hvordan opplever egentlig lærere og skoleledere omstillingen til en mer digital verden? Hvilken digital kompetanse kreves og hvilken opplever de at de behøver? Hvordan opplever de selv at de i dag er i stand til å møte oppgavene som pedagoger i møte med de økte kravene til digital kunnskap i henhold til rammeverket for lærernes profesjonsfaglige kompetanse (PfDK) – som gjenspeiles i Fagfornyelsen (LK20)? Hvilke muligheter opplever de at de har for digital kompetanseheving i jobben? Har de tilgang på det de opplever som nødvendig teknisk utstyr og digitale verktøy? I hvilken grad opplever de at ledelsen legger til rette for det digitale skiftet i skolen? Jeg ønsker også å finne ut om og hvordan skoleledere opplever at de kan, og om de vil, legge til rette for etterutdanning/kompetanseheving i digital kompetanse for lærere.*

- **Aller først – Hvorfor valgte du å bli lærer? Hva førte deg til læreryrket?**
- Hvor digitalisert er din skole? (Fysiske bøker fortsatt? En-til-en Ipads? Aktiv Tavle? Lisenser på digitale bøker, digitale undervisningssider/materiale?)
- Hvordan vil du, fra ditt ståsted som lærer, beskrive hvordan du opplever integrasjonen av digitale verktøy på din skole?
- Hvor mange lærere er det per elev på din skole – og i din klasse? (Lærertetthet)
- Vi lever i en stadig mer digitalisert verden og må forholde oss til det på mange områder både privat og profesjonelt. Hvordan opplever du den digitale utviklingen i samfunnet – og hva mener du er mest positivt og mest negativt med denne utviklingen?
- Når det gjelder å følge med på den raske digitale utviklingen – hvilket område opplever du at du har mest oversikt over, kunnskap om – er oppdatert på og interessert i? (Dataspill, sosiale medier, personvern, etikk, demokrati, reserach, medier og medieutvikling, osv)
- Hvilken generell digitale kompetanse mener du er viktigst at du har for å kunne gjøre en god jobb som lærer/leder?
- I hvilken grad opplever du at skolen din er godt nok rustet i forhold til å møte det digitale skiftet? (Både i forhold til organisering av skolen og også i forhold til undervisningen)
- I hvilke sammenhenger bruker du mest/flest digitale verktøy på jobb?
  - I klasserommet
  - I planleggingsarbeidet
  - I kommunikasjon med kolleger, ledelse og foreldre
- Innenfor hvilket område opplever du at du har dine beste profesjonsfaglige digitale ferdigheter og kunnskaper?
- Hvor mye av din generelle digitale kompetanse vil du si er selvlært? Skala fra 1 til 10
- Hvordan opplever du ditt eget generelle digitale kompetansenivå i dag – og hvordan er det i forhold det du opplever forventes at du må ha for å være kvalifisert for den digitale skolen?
- Hvilke digitale verktøy bruker du mest i din hverdag som leder eller som lærer på lærerværelse, altså i din planlegging av undervisning, samarbeid med kolleger (f.eks. arbeid med fagfornyelsen), rapportering etc.) Epost, Teams, Its learning, IST, FB, Messenger, SnapChat, OneNote, SMS, annet.
- I hvilken grad samarbeider du digitalt med dine kolleger?
- Hvilke digitale verktøy og programmer benytter du mest i din jobb for planlegging av undervisningen og samarbeid med kolleger og foreldre?

- I hvilken grad opplever du at skolen har tilgjengelig det nødvendige teknisk IKT-utstyr du trenger i din jobb?
- Har din skole en IT-ansvarlig i 100% stilling? Ja, nei, vet ikke, annet (m/svar)
- I hvilken grad opplever du at du får den tekniske bistanden du trenger når det oppstår problemer med teknisk eller digitalt utstyr/programmer?
- Bruker du mobiltelefon i jobbsammenheng? Når og hvordan?
- Får du dekket mobiltelefon og abonnement av din arbeidsgiver?
- Har du selv dekket utgifter til for bruk av digitale verktøy i ditt arbeide?
- Hvordan opplever du at ditt generelle digitale kompetansenivå er i forhold til dine kolleger? I hvilken grad deltar du på digitale arenaer og bruker profesjonelle nettverk for egen læring og utvikling, og for kunnskapsdeling med dine kolleger? (Samhandling og kommunikasjon)
- I hvilken grad påvirket pandemien din generelle digitale kompetanse og din profesjonsfaglige digitale kompetanse?

### Om din profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)

I 2017 ble «digitale ferdigheter» en del av de grunnleggende ferdighetene i lærerplanen for elevene. De skal nå lære digitale ferdigheter – i tillegg til muntlige ferdigheter, og å kunne skrive, lese og regne. I 2017 ble også «Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse», utgitt av Senter for IKT i Utdanningen (som nå er lagt ned). Rammeverket skal være et retningsgivende dokument som kan brukes i arbeidet med etter- og videreutdanning av lærere. Med rammeverket ønsker en også å etablere et felles begrepsapparat og en felles referanseramme for hva PfdK innebærer.

- Kjenner du til dette rammeverket?
- På hvilken måte er du kjent med PfdK, hvordan ble du introdusert til PfdK, og hva betyr PfdK for deg?
- I hvilken grad har du gjort deg noen refleksjoner rundt rammeverket for læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse som kom i 2017 – også kjent som PfdK?
- Hva legger du i begrepet 'digitale ferdigheter' som omtalt i LK20?
- Hvilke av kompetanseområdene i PfdK opplever du selv at du har mest kompetanse i?
  1. Fag og grunnleggende ferdigheter
  2. Skolen i samfunnet
  3. Etikk
  4. Pedagogikk og fagdidaktikk
  5. Ledelse av læringsprosesser
  6. Samhandling og kommunikasjon
  7. Endring og utvikling
- Hvilket PfdK- område opplever du det er *viktigst* at du har mest kompetanse i forhold til?
- Hvordan vurderer du din egen digital kompetanse innenfor det PfdK på en skal fra 1 til 10?
- Hva legger du i begrepene *digital identitet* og *digital dannelse*?
- I hvilken grad vil du si at du er bevisst din egen digitale identitet?
- I hvilken grad opplever du at du kan og bør utvikle og administrere din egen digitale identitet? (Etikk)
- I hvilken grad er du kjent med lovverk så vel som etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltagelse i det digitale og demokratiske samfunnet? (Etikk)

- I hvilken grad er du kjent med hva slags digital kompetanse det forventes at dine elever har etter 7.trinn i henhold til LK20? Er du kjent med hvilken grad av digital kompetanse som forventes at dine elever har etter endt grunnskoleløp i henhold til LK20?
- Hvilke digitale verktøy har du tilgjengelig og hvilke benytter du mest i din undervisning? (PP, AktivTavle, lydbøker, PC, iPad, felles visning av digitale læringsprogrammer, etc.)
- Hvor henter du kunnskap om digitale verktøy og kilder fra – finner du de selv eller blir du anbefalt av ledelsen?
- I hvilken grad opplever du at det er mulig å legge til rette for undervisning og læring i digitale omgivelser? (Ledelse av læringsprosesser).
- I hvilken grad opplever du at det er mulig å integrere digitale ressurser i planlegging, organisering, gjennomføring og evaluering av undervisningen? (Pedagogikk og fagdidaktikk)
- I hvilken grad opplever du at skolen selv har tilgjengelige eller tilgang til nødvendige, effektive og brukervennlige digitale verktøy og programmer? (inkludert læringsbøker)
- I hvilken grad opplever du at du selv har et bredt repertoar av arbeidsmetoder i digitale omgivelser med digitale læremidler og læringsressurser? (Pedagogikk og fagdidaktikk)
- Tenker du at den digitale utviklingen/digitale verktøy som brukes i undervisningen er til fordel eller ulempe i elevenes læringsprosess?
- I hvilken grad opplever du ha mulighet til å få en oversikt over elevenes digitale ferdigheter? (Fag og Grunnleggende ferdigheter)
- I hvilken grad opplever du at det er digitale klaseskiller blant elevene når det gjelder digital kunnskap?

### **Om utviklingen av din digitale kompetanse**

- Har du noen gang fått en evaluering av din PfdK?
- Hvordan opplever du at ditt profesjonsfaglige digitale kompetansenivå (PfdK) er i forhold til dine kolleger?
- Opplever du at det er store variasjoner i nivået på digital kunnskap og kompetanse blant dine kolleger?
- I hvilken grad opplever du å ha mulighet til å påvirke dine egne digitale ferdigheter? (Fag og grunnleggende ferdigheter).
- Hvilke faktorer opplever du er/har vært avgjørende for utviklingen av din PfdK?
  - Ledelsen/administrasjonen ved skolen
  - Andre kolleger/lærere
  - IKT-ansvarlig ved skolen
  - Studier med studiepoeng
  - Egeninteresse for IKT
  - Kurs av arbeidsgiver
  - Kurs tatt på eget initiativ
  - Annet
- Har du formell utdanning/opplæring i digital kompetanse – og i så fall hva? (kurs, studie, etc)
- Hva har du fått av formell opplæring i PfdK av din arbeidsgiver – og på hvilken måte (kurs på skolen, kurs med studiepoeng, videreformidling av andre lærere, e.l.)?
- Har du noen gang brukt av egne penger for å få tilgang materiale (digitale programmer etc) som du har brukt i undervisning?

- Opplever du at du i dag har den digitale kompetansen som er nødvendig og tilstrekkelig i forhold til det som forventes av deg (kravene ihht LK20) for å kunne være en god nok veileder for dine elever – i forhold til deres «... aktive deltagelse i digitale medier og bidra til at de utvikler et reflektert forhold til digitale arenaer»? (Skolen i samfunnet)
- I hvilken grad opplever du at det er fokus på utvikling av digital kompetanse (både GDK og PfdK) og kompetanse for de lærerne ved din skole?
- I hvilken grad opplever du at din leder er opptatt av og sørger for at du har nødvendig generell digital kompetanse for å bruke de digitale verktøy skolen har tilgjengelig?
- I hvilke grad bidrar du selv til å «... selvstendig videreutvikle din egen PfdK – samt bidrar til elevenes, skolens, kollegaenes og lærerprofesjonens utvikling i samsvar med digitale endringer i samfunnet»? (Endring og utvikling).
- I hvilken grad opplever du at du får mulighet til å drive eget utviklingsarbeid og bidra til en delingskultur rund læring i digitale omgivelser?
- Opplever du at din digitale kompetanse verdsettes av din leder/arbeidsgiver?
- Opplever du at din leder er opptatt av videreutviklingen av din digitale kompetanse?
- Opplever du at skolen din har en plan for utvikling av din - og andre ansattes - utvikling av digital kompetanse? Er du i så fall kjent med den planen?
- På en skala fra 1 til 10 - hvor fornøyd er du med mulighetene du opplever at du har til videreutvikling av din digitale kompetanse?
- Har du fått tilbud om digital opplæring/videreutdanning av din arbeidsgiver?
- Har du søkt (andre) om å få videre utdanning – i så fall i hva?
- Har du fått innvilget videreutdanning?
- Dersom du har fått kurs eller videre utdanning – hvem har dekket kostnaden for dette – og hvor mye av kostnadene har din arbeidsgiver dekket?
- Hva skulle du gjerne sett mer /mindre av for å legge til rette for digitalisering i skolen?
- Hvis du var din sjef hva ville du gjort for å heve dine (og dine kollegers) generelle digital kompetanse og PfdK?
- Norske politikere har satt som mål at Norge skal være verdensledende på bruk av IKT i skolen – hvor stor sannsynlighet tror du det er for at det skjer innen de neste 5 til 10 årene?
- Hva opplever du som den største digitale utfordringen i Osloskolen?
  - Brukervennlighet på interne digitale verktøy/programmer
  - Tilgang på teknisk utstyr (PC, mobil, læringsbrett, etc.)
  - Tilgang på digitale tjenester/programmer/verktøy (til undervisningen)
  - IT-hjelp og digital assistanse i det daglige arbeidet
  - Muligheter for profesjonsfaglig digital kompetanseutvikling.
  - Annet – i så fall hva?

#### **Helt til slutt:**

- I hvilken grad vil du si at du trives du med jobben din?
- Har du noen ganger ønsket deg bort fra læreryrket? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Om du ble tilbudt en jobb utenfor læreryrket ville du takket ja?
- Hvis du var din sjef – hva ville du gjort ved din skole for å gjøre lærerne best mulig rustet til å gi elevene den veiledningen de trenger for å sikre seg god digital dannelse?

Vedlegg 4: Informasjon til deltagere av spørreundersøkelsen i Nettskjema.

## **Hvordan opplever skoleledere og lærere digitaliseringen i Osloskolen?**

Mitt navn er Cathrine Fongen og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet. I min masteroppgave forsker jeg på hvordan skoleledere og lærere på 5. til 7. trinn opplever en arbeidshverdag med stadig økt fokus på bruk av digitale verktøy og digitale ferdigheter.

Og jeg trenger din hjelp!

Ved å svare på denne uavhengige og anonyme spørreundersøkelsen bidrar du til å finne svar på hvordan det digitale skiftet i Osloskolen oppleves av deg og dine kolleger.

Dette er noe av det jeg ønsker å finne svar på:

- Opplever ansatte at de har nødvendige digitale verktøy og læremidler?
- Opplever de at det fungerer tilfredsstillende?
- Opplever de at de har tilstrekkelig kompetanse til å bruke dem hensiktsmessig?
- Opplever de å få oppfølging og opplæring i relevant digital kompetanse og ferdigheter for å kunne mestre nye digitale verktøy og læremidler på den måten de ønsker?
- Opplever skoleledere at de har handlingsrom og mulighet til å bygge digitale kompetansen hos sine ansatte?

Det deles ikke ut premier, men et varmt TAKK til deg som velger å delta.

Vedlegg 5: Tidslinje for milepæler i den digitale utviklingen og offentlige dokumenter.

