

Hvordan opplever erfarne lærere digitaliseringen av skolehverdagen?

Jane Lomax



Høgskolen i Hedmark

Masteroppgave i språk, kultur og digital kommunikasjon
Campus Hamar, Institutt for humanistiske fag

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Forord

I løpet av innspurten med skrivingen av denne oppgaven, hadde jeg en samtale med min far som fortalte at han var i sjokk etter å ha kjørt et lass på søppeldynga. To komplette Encyclopedia Britannica, og over hundre National Geographic-blader. Etter over 60 år som nyter og samler av det trykte ord kunne han ikke finne noen annen løsning og var i en sorgprosess over at disse ikke lenger hadde noen verdi. Det slo meg at dette handlet veldig mye om verdier, makt og posisjon i samfunnet, og det var faktisk akkurat det som hadde begynt å vise seg da jeg analyserte det innsamlede datamaterialet fra intervjuene jeg hadde gjennomført. De lærerne som var med på prosjektet, er alle midt opp i en prosess hvor de forsøker å finne sin plass i en verden som ikke lenger verdsetter det de har hatt kjært. Mer eller mindre bevisst handler dette om makt og posisjoner, trygghet og trivsel.

Jeg setter veldig pris på at alle som meldte sin interesse for denne oppgaven, var så åpne med å dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Alle er utrolig opptatte av elevenes beste, og uansett hva slags utfordringer vi står overfor i tilpasningsprosessen med å ta i bruk tekniske virkemidler i skolen, er jeg sikker på at viljen til å lykkes er hundre prosent på plass. Når dyktige, erfarne, voksne mennesker bruker sin tid og energi for at ungdommen skal ha et godt liv, er det alltid et håp om at de skal lykkes. Jeg takker alle for at de ga av sin tid og brukte noe av sin energi på å være med i undersøkelsen min.

I tillegg til lærerne som var med på oppgaven må jeg takke støttelaget på hjemmefronten som har hjulpet meg gjennom den personlige prosessen med å skrive denne masteroppgaven, og særlig til Trude Akselsen og Ann Karina B. Lassen for hjelp med korrekturlesningen. Takk også til min 'study buddy', Trine Somo Solberg, som ga inspirasjon på Skype gjennom tunge tider og lange skriveøkter. Og en stor takk til Lars Anders Kulbrandstad for god veiledning og faglig forankring. Jeg vet at det har kostet mye å lese gjennom alle mine sider med dårlig norsk. Takk for utholdenheten!

Asker, mai 2011

Jane Lomax

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG	9
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	10
1. INTRODUKSJON	11
1.1 ET SAMFUNN I FORANDRING.....	11
1.2 FORUTSETNINGER FOR DENNE STUDIEN.....	11
1.3 MIN EGEN INTERESSE FOR TEMATIKKEN.....	12
1.4 HVORFOR ER DENNE STUDIEN VIKTIG?.....	13
1.5 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	13
1.6 DATAMATERIALET FOR UNDERSØKELSEN	14
1.7 OPPGAVENS OPPBYGGING	14
2. DEN DIGITALE SKOLEN	15
2.1 DIGITAL LITERACY	15
2.2 DIGITAL KOMPETANSE – EN BEGREPSDISKUSJON	17
2.3 GENERASJONSKLØFT I DET DIGITALE KLASSEROMMET.....	19
2.4 POSITIV DISKURS. ET SAMFUNN SOM ER UKRITISK TIL DIGITALISERINGEN AV SKOLEN	20
2.5 LÆRERROLLEN I DEN DIGITALE SKOLEN	22
3. TEORI	25
3.1 IDENTITET	25
3.2 KUNNSKAP	28
3.3 TID OG ROM.....	30
3.4 DYBDE- OG HYPER-OPPMERKSOMHET	31
3.5 PROFESJONELL UTVIKLING	32

3.6	ENDRINGSPROSESSER.....	33
3.7	ENDRINGSAKSEPT – NOEN MODELLER.....	36
3.8	OPPSUMMERING AV TEORIER SOM LIGGER TIL GRUNN FOR DATAANALYSEN.....	37
4.	METODE	38
4.1	VALG AV METODE.....	38
4.1.1	<i>Kvalitativ forskning.....</i>	<i>39</i>
4.2	HERMENEUTIKK.....	39
4.3	FENOMENOLOGI.....	40
4.4	KASUSSTUDIE	41
4.5	TYKKE BESKRIVELSER	43
4.6	DATAINNHEMTINGSMETODE.....	43
4.7	DELTAGERNE	44
4.7.1	<i>Utvelgelseskriterier.....</i>	<i>44</i>
4.7.2	<i>Utvalget til en kvalitativ undersøkelse</i>	<i>45</i>
4.7.3	<i>Rekrutteringsarbeid</i>	<i>45</i>
4.8	ETISKE RAMMEBETINGELSER	46
4.9	INTERVJUENE	46
4.9.1	<i>Utarbeidelse av intervjuguiden</i>	<i>47</i>
4.9.2	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>48</i>
4.9.3	<i>Transkribering</i>	<i>48</i>
4.10	TOLKNINGSARBEIDET – METODE FOR ANALYSEN.....	49
4.10.1	<i>Koding og kategoriseringsstrategi.....</i>	<i>50</i>
4.10.2	<i>Fasene i analysearbeidet</i>	<i>50</i>
4.11	MULIGE SVAKHETER MED METODEN.....	51

4.12	VALIDITET	52
5.	DATAPRESENTASJON OG ANALYSE	54
5.1	INTRODUKSJON AV INFORMANTENE	54
5.1.1	<i>Cecilie – “ekte kommunikasjon skjer ansikt til ansikt i klasserommet”</i>	<i>54</i>
5.1.2	<i>Sidsel – skeptisk til “tidsdyver”</i>	<i>55</i>
5.1.3	<i>Helene – “delvis frivillig, delvis av plikt”</i>	<i>56</i>
5.1.4	<i>Per – fokus på nyttiggjøring av digital teknologi</i>	<i>56</i>
5.1.5	<i>Eva – over 25 års erfaring på alle skoletrinn</i>	<i>57</i>
5.2	INTRODUKSJON AV KATEGORIENE	58
5.2.1	<i>Eget behov</i>	<i>58</i>
5.2.2	<i>Den tekniske terskelen</i>	<i>58</i>
5.2.3	<i>Tid og rom</i>	<i>59</i>
5.2.4	<i>Opplevd utbytte</i>	<i>59</i>
5.2.5	<i>Refleksjoner over skolen og det digitale samfunnet</i>	<i>60</i>
5.3	LÆRERENS OPPLEVELSER – EGET BEHOV	60
5.3.1	<i>Cecilie</i>	<i>60</i>
5.3.2	<i>Helene</i>	<i>61</i>
5.3.3	<i>Sidsel</i>	<i>63</i>
5.3.4	<i>Per</i>	<i>65</i>
5.3.5	<i>Eva</i>	<i>66</i>
5.4	VIDERE ANALYSE AV LÆRERNES BEHOVSOPPLEVELSE	67
5.4.1	<i>Habitus og kapital</i>	<i>67</i>
5.4.2	<i>Digital literacy</i>	<i>68</i>
5.4.3	<i>Endringsprosesser</i>	<i>68</i>

5.5	LÆRERNES OPPLEVELSER - DEN TEKNISKE TERSKELEN	69
5.5.1	<i>Per</i>	69
5.5.2	<i>Sidsel</i>	69
5.5.3	<i>Eva</i>	70
5.5.4	<i>Helene</i>	71
5.5.5	<i>Cecilie</i>	72
5.5.6	<i>Oppsummering – Den tekniske terskelen</i>	73
5.6	LÆRERENS OPPLEVELSE - OPPLEVD UTBYTTE.....	73
5.6.1	<i>Per</i>	73
5.6.2	<i>Sidsel</i>	75
5.6.3	<i>Eva</i>	76
5.6.4	<i>Helene</i>	76
5.6.5	<i>Cecilie</i>	78
5.6.6	<i>Opplevd utbytte – To syn på samme kurs</i>	79
5.7	LÆRERNES OPPLEVELSE - TID OG ROM.....	79
5.7.1	<i>Cecilie</i>	79
5.7.2	<i>Helene</i>	81
5.7.3	<i>Eva</i>	83
5.7.4	<i>Sidsel</i>	84
5.7.5	<i>Per</i>	86
5.7.6	<i>Oppsummering – Tid og rom kategori</i>	87
5.8	LÆRERNES OPPLEVELSER – REFLEKSJONER OVER SKOLEN OG DET DIGITALE SAMFUNNET	88
5.8.1	<i>Cecilie</i>	88
5.8.2	<i>Helene</i>	91

5.8.3	<i>Eva</i>	91
5.8.4	<i>Sidsel</i>	93
5.8.5	<i>Per</i>	94
5.8.6	<i>Oppsummering – Refleksjoner over skolen og det digitale samfunnet</i>	95
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	97
6.1	LÆRERENS OPPLEVELSER	97
6.1.1	<i>Cecilie</i>	97
6.1.2	<i>Sidsel</i>	98
6.1.3	<i>Helene</i>	99
6.1.4	<i>Per</i>	100
6.1.5	<i>Eva</i>	101
6.2	OPPSUMMERING	103
6.2.1	<i>Behov for digital kompetanseheving</i>	103
6.2.2	<i>Kommunikasjon mellom lærere og elever</i>	104
6.2.3	<i>Opplevelsen av egen identitet</i>	105
6.3	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	106
	LITTERATURLISTE	109
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSBREV TIL DELTAGERNE	116
	VEDLEGG 2: BREV FRA NSD	117
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	119

Norsk sammendrag

Denne studien handler om hvordan fem erfarne lærere opplever digitaliseringen av hverdagen i den videregående skolen. Det er den avsluttende masteroppgaven i studiet 'Språk, kultur og digital kommunikasjon' ved Høgskolen i Hedmark, og er forankret i en humanistisk tradisjon med fokuset på meningsskaping i det digitale samfunnet.

I løpet av den tiden de fem lærere i undersøkelsen har vært yrkesaktive har samfunnet gjennomgått store forandringer og betingelsene for å utføre jobben som lærer har forandret seg. Etter Kunnskapsløftet i 2006 er digital kompetanse en av de grunnleggende ferdighetene som skolen i Norge skal jobbe med. De som jobber med ungdommer er i kontakt med brukere av de nyeste trendene og samfunnsmessige tendenser på kommunikasjonsfronten. Sosiale medier, "Web 2.0", 'digital natives – digital immigrants' og 'nettgenerasjonen' er en del av bakteppet til denne undersøkelsen.

Studien er foretatt som en kasstudie med semi-strukturerte personlige intervjuer med de fem lærerne både før og etter ulike digitale kompetansehevingskurs. Den kvalitative tilnærmingen er valgt for å komme så tett som mulig inn på hvordan disse fem forskjellige menneskene opplever forandringer i premissene for læreryrket. Målet med studien er å få et innblikk i en omstillingsprosess og få belyst utfordringene som den enkelte læreren opplever i det daglige arbeidet med ungdommer på videregående skole. På teorifronten dras det nytte av blant annet Michael Fullans arbeid med endringsprosesser i utdanningsinstitusjoner (Fullan, 2007), identitetskonsepter av Pierre Bourdieu og diskursbegrepet som utarbeidet av Michel Foucault.

Resultatene av denne studien viser at erfarne lærere har forskjellige opplevelser når det gjelder utfordringene med å tilegne seg nye digitale kompetanser, men har til felles stor frustrasjon og bekymring over hvordan elevene bruker pc-en i klasserommet til andre aktiviteter enn læring. Alle opplever at kommunikasjonsmønstre i skolen og maktposisjoner i klasserommet er under forandring, og dette har innvirkning på hvordan de ser på læreridentiteten.

Stikkord: digital kompetanse, digital kompetanseheving, læreridentiteten i den digitale skolen, digital kommunikasjon.

Engelsk sammendrag (abstract)

This study looks at how five experienced teachers experience the process of digitalisation of the Norwegian school system. They all qualified as teachers in a pre-digital age, and have several years of teaching experience before the introduction of pc's into the classroom. The study is the final part of the Master of Language, Culture and Digital communication at the University College of Hedmark in Norway, a course of study which is based in a humanistic tradition concerned with investigating meaning-making in a digital environment.

In the course of the working experience of these five teachers, society has undergone many changes. The Norwegian national educational reform of 2006 “Kunnskapsløftet” introduced digital skills as one of the core areas of the national curriculum and this has led to changes in the teaching profession. Social media, “Web 2.0”, 'digital natives – digital immigrants', the 'net generation', are all part of the backdrop to this study, which has been undertaken as a case study using semi structured personal interviews as the method of data collection. The qualitative method was chosen in order to gain as close an understanding as possible of the personal experiences of the five participants. The aim of the study is to get as close an understanding as possible of how these teachers experience the changes in the teaching profession in their daily work in the upper secondary school. The theoretical background includes the work of Michael Fullan (2007) on the process of educational change, Peirre Bourdieu's work on identity and Michel Foucault on power structures in society.

The results of this study show that although the participating teachers had varying experiences with their own personal learning experience with digital skills, they were all in agreement when it came to their concern for how their pupils use their computers on activities other than their school subjects during lesson time. They all experience that there are changes in modes of communication and power structures facing schools and society in the digital age that have an effect on how they view their own personal identity and that of the teaching profession.

1. Introduksjon

1.1 Et samfunn i forandring

Siden den siste delen av det forrige århundret har utviklingen av datateknologien ført til en økning av muligheter når det gjelder kommunikasjon mellom mennesker. En betydelig endring kom da pc-en, eller "personal computer", ble noe som mange hadde tilgang til. Deretter gjorde Internett det mulig for alle med en pc å være koblet til et stort verdensomspennende nettverk. Utviklingen fortsatte med bærbare pc-er, mobile enheter og stadig forbedring av det tekniske grensesnittet når det gjelder båndbredde. Med mobile oppkoblingsmuligheter kan man nå være tilknyttet Internett uavhengig av stasjonære datamaskiner og kabler. Dette har gitt muligheter for utviklingen av det som betegnes som "Web 2.0", med deltagerdrevne interaktive nettjenester som for eksempel Facebook, Wikipedia og YouTube. Utviklingen av sosiale medier som for eksempel Facebook har forandret måten interaksjonen mellom mennesker foregår på. Vi er online til enhver tid, uansett hvor vi fysisk befinner oss, og deler våre innerste tanker med alle som ønsker å være med.

1.2 Forutsetninger for denne studien

Masterstudiet i språk, kultur og digital kommunikasjon på Høgskolen i Hedmark har fokusert på hvordan meningsskaping og kommunikasjon foregår gjennom digitale kommunikasjonsformer. De teoretiske modulene i det første studieåret undersøker lingvistiske, etiske og semiotiske funksjoner i kommunikasjon i et humanistisk perspektiv. Det tekniske sees i lys av kulturelle og sosiale praksiser, og digitale sjangrer studeres for å komme nærmere inn på hvordan kommunikasjonen fungerer i en digital tid. Dette danner grunnlaget for denne oppgaven som representerer det andre året i masterstudiet. Denne studien har som mål å få et innblikk i hvordan digitale kommunikasjonsformer i den videregående skolen blir opplevd av lærere som ikke er oppvokst med digital kommunikasjon som sitt "morsmål". Undersøkelsen handler hovedsakelig om situasjonen som erfarne lærere befinner seg i sett i et sosiokulturelt perspektiv. Fokuset er først og fremst rettet mot å forstå hvordan overgangen til en digital skolehverdag oppleves for enkelte individer, og er ikke forankret i pedagogikk. Studien forsøker å forstå hvordan

kommunikasjonen foregår mellom to generasjoner: nettgenerasjonen og den førdigitale generasjonen som har tilegnet seg digital kompetanse i voksen alder.

1.3 Min egen interesse for tematikken

Jeg er selv en erfaren lærer oppvokst i den førdigitale tiden. Bachelorgraden tok jeg 'for hånd', det vil si uten digitale hjelpemidler. Jeg tok PPU i 2000 og underviser i mediefag. I tillegg til å ha mange års erfaring som lærer for 16- til 19-åringer, er jeg selv mor til ungdommer og har derfor sett ungdommens digitalkultur både profesjonelt og privat i den grad jeg får innblikk i den fra sidelinjen. Jeg merker at vi (ungdommene og jeg) er som vidt forskjellige "arter": Jeg som er født før Internett, og de som er født inn i den digitale tiden.

Et av områdene der jeg opplever de største forskjellene i premissene for kommunikasjon mellom disse generasjonene, er når det gjelder det å ha et nettverk, og hvordan kommunikasjonsformene og vanene mellom medlemmene foregår i nettverket. Her har begrep som 'tid og rom' fått ny betydning. Det byr på utfordringer når mennesker som for eksempel er vant til å inngå tids- og stedsbundne avtaler på forhånd må kommunisere med dem som tar det for gitt at man kan ta kontakt til en hver tid for å endre en avtale, uavhengig av når eller hvor man befinner seg fysisk. Nye former for meningsutveksling og meningsskaping har utviklet seg uten at jeg er blitt med på reisen. Det er lett å føle at man ikke har oversikt eller at man ikke duger til å kommunisere med ungdommene på deres premisser.

Har innføringen av digital teknologi forandret det å være lærer? Det er mange veier inn i læreryrket, spesielt i den videregående skolen. Noen av informantene i undersøkelsen er utdannet på universitetet og har ingen erfaring fra en verden utenfor den akademiske. Andre har yrkesfagbakgrunn og har jobbet mange år i industrien eller innenfor helse- og sosialsektoren. Det er flere som har tatt sin pedagogiske utdanning mens de har vært i arbeid med å lære opp ungdommer til å utføre et yrke som de selv behersker godt fra 'den virkelige verden'. Kombinasjonen av praktisk erfaring fra yrkeslivet og en pedagogisk utdanning skal gi elevene muligheten til å ha kontakt med en erfaren fagperson i denne viktige fasen i livet, og kan være gull verdt for den som vil ut i bransjen selv. Dersom man har vært i skolen i en del år, har imidlertid virkeligheten forandret seg etter introduksjonen av "Web 2.0", uansett fagfelt.

1.4 Hvorfor er denne studien viktig?

I tillegg til mine egne erfaringer har jeg observert kollegaer som setter spørsmålstegn ved ungdommens tenkemåte, og som blir frustrerte over nye utfordringer i klasserommet som har oppstått etter at elevene har fått hver sin bærbare pc. Lærere som har solide fagkunnskaper og mange års erfaring som pedagoger på skolen, er blitt nødt til å tilegne seg ny kompetanse for å henge med i den digitale tiden. Jeg ønsker å finne ut noe om hvordan erfarne lærere opplever det å være nødt til å sette seg inn i ny teknologi og nye kommunikasjons- og omgangsformer som er nødvendige for å kunne jobbe i den digitale skolen.

Denne studien undersøker faktorer som er relevante i dagens videregående skole. Skolen er en viktig del av forberedelsen til arbeidslivet, og hvordan skolen fungerer kan ha betydning for hvordan hver enkelt ungdom etter hvert vil fungere i samfunnet. Lærere er sentrale medvirkende i skolen, og hvordan de fungerer i skolehverdagen kan være viktig for hvordan elevene opplever skolegangen. Det forskes mye på hvordan digitale kommunikasjonsformer oppleves av elever og hvordan kommunikasjonsformene kan utnyttes i undervisningssituasjonen. I tillegg forskes det på hvordan lærerutdanningen skal reflektere dette i fremtiden. Vi vet mindre om hvordan lærere som allerede jobber på skolene og skal styre denne prosessen i flere år fremover, opplever dette. Det er derfor fokuset i denne studien rettes mot de erfarne lærerne.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstilling for oppgaven lyder slik: Hvordan opplever erfarne lærere digitaliseringen av skolehverdagen?

Forskningsspørsmålene er utformet for å avgrense og utdype problemstillingen. De er fokusert på hvordan den enkelte læreren opplever sin egen digitale kompetansehevingsprosess, på hvordan digitaliseringen av skolen endrer kommunikasjonen mellom lærer og elever, og på hvordan lærerne ser på seg selv og læreryrket i den nye skolehverdagen.

1. Hvordan opplever den erfarne læreren eget behov for digital kompetanseheving?
2. Hvordan opplever den erfarne læreren kommunikasjon med elevene i den digitale skolen?
3. Hvordan påvirker digitaliseringsprosessen i skolen lærerens opplevelse av egen identitet?

Målet med undersøkelsen er å få innblikk i hvordan kompetanseheving og kommunikasjon i den digitale skolen oppleves av erfarne lærere.

1.6 Datamaterialet for undersøkelsen

Studien er en kvalitativ undersøkelse foretatt som en kasusstudie med semistrukturerte personlige intervjuer med fem erfarne lærere, som alle har mange års erfaring fra videregående skole. Lærerne som er med i undersøkelsen har ulik bakgrunn, og jobber både med yrkesfag og med studiespesialisering. Fire kvinner og en mann deltok fra forskjellige skoler. Alle ble intervjuet to ganger, en gang før et digitalt kompetansehevingskurs, og en gang noen uker etter. Lærerne har vært med på forskjellige typer kompetansehevingstiltak. Alle meldte seg frivillig til undersøkelsen og er anonymisert i denne oppgaven. Datamaterialet består av lydopptak med til sammen ti timer intervju, som resulterte i et par hundre sider med transkripsjoner.

1.7 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 gir en introduksjon til den digitale skolen. Kapittel 3 setter de teoretiske rammene for oppgaven, og kapittel 4 viser en oversikt over metodikken for studien. Selve dataanalysen er presentert i kapittel 5. Det avsluttende kapittelet, kapittel 6, inneholder en oppsummering og en konklusjon i tillegg til noen tanker om veien videre.

2. Den digitale skolen

Dette kapitlet gir en introduksjon til dagens digitale skole. Den sosiale og kulturelle konteksten for undersøkelsen er beskrevet, og det gjøres rede for begrepene "digital literacy" i punkt 2.1 og "digital kompetanse" i punkt 2.2. Diskusjonen rundt forskjellene mellom generasjonene når det gjelder bruk av digitale kommunikasjonsformer tas opp i punkt 2.3, og et blikk på hvordan samfunnet har sett på digitaliseringen av skoleverket presenteres i punkt 2.4. Kapitlet avslutter med punkt 2.5 om lærerrollen i den digitale skolen.

Den teknologiske utviklingen i samfunnet er beskrevet i planverket for den norske skolen. En rekke plandokumenter viser hvordan digitaliseringen er kommet inn i skoleverket. I 2003 foreslo Kvalitetsutvalget at digital kompetanse skulle inngå som en del av basiskompetansen i den norske skolen (NOU 2003). I Stortingsmelding 30 er den digitale kompetansen sett på som «en meget sammensatt kompetanse» (St.meld.nr 30 (2003-2004): 48), hvor ikke bare tekniske ferdigheter, men også kildekritikk og analyse av digitale sjangrer sees på som viktige. Med skolereformen 'Kunnskapsløftet' (KD, 2006) ble digital kompetanse en av de grunnleggende ferdighetene som elevene skulle jobbe med i alle fag. Med den raske utviklingen i teknologien har kompetansen som skal til for å kunne utnytte teknologien og delta i nettverkene, også vært under forandring. Det er viktig at en definisjon for digital kompetanse tar høyde for at denne utviklingen kommer til å fortsette. Den følgende definisjonen av digital kompetanse fanger kjernen i fenomenet: «Digital kompetanse innebærer å kunne bruke digitale verktøy og ha tilstrekkelig forståelse av teknologien til å kunne fungere i og påvirke samfunnet» (Bjørnø et al., 2008:18). Dette undersøkes nærmere i punkt 2.3, men først skal det sees nærmere på begrepet 'digital literacy', som er nært beslektet med 'digital kompetanse'.

2.1 Digital literacy

Historisk sett var 'literacy' forbundet med skriftspråk og det å tyde mening og formidle innhold ved å kunne lese og skrive. I dag kan literacy sees på som en samlebetegnelse på de ferdigheter og kunnskaper vi trenger for å kunne utføre kommunikative handlinger i hverdagen (Østerud, 2008), og er nødvendige for å kunne følge med og delta i det moderne samfunnet. Literacy omhandler i stor grad digitale medier, og bruk av betegnelsen 'digital literacy' kan sees på å være relevant i dagens kontekst. Det vil si at deltagelsen i samfunnet

er avhengig av at man behersker både å lese og skrive skriftspråket, men også i økende grad er i stand til å forstå og tyde mening i de sammensatte tekstene som finnes i visuelle medier som for eksempel på Internett. Den typen literacy som trengs for å kunne forstå en tekst er varierende, avhengig av tekstens form. Begrepet 'literacy events' (Barton & Hamilton, 2000) betegner hendelser i dagliglivet der den enkelte er nødt til å ha 'literacy-kompetanse'. Dette kan være å ha kompetanse i å forstå en rekke typer tekster, ikke bare skriftlige, og for å kunne fungere i en situasjon kan det være nødvendig med et bredt kompetanseregister.

Alle kommunikasjonshandlinger uavhengig av modalitet foregår i en viss kontekstuell situasjon. Det er viktig å være klar over at ingen tekst er konstruert isolert fra den sosiale, politiske og kulturelle konteksten (Barton, 2000; Bearne, 2003). Det vil for eksempel si at det ikke kun er ordene som står skrevet som er meningsbærende, men også hvor og hvordan de er skrevet. Enten det er en tekstmelding sendt på mobilen eller et håndskrevet brev på papir vil dette ha noe å si for hvordan ordene blir tolket. Som allerede nevnt inkluderer nye former for literacy andre modaliteter enn det skrevne ordet, og det visuelle har en mye større betydning enn tidligere (Kress, 2003; Barthes, 1977; Van Leeuwen, 2005; Hauge et al., 2007)). Eve Bearne ser denne utviklingen som et paradigmeskifte i måten tekst fungerer for å skape mening. Hun mener at barn og ungdom har blitt introdusert til forskjellige måter å strukturere tanker på gjennom kontakten med digitale medier, og derfor har en annen måte å tenke på enn det voksne har (Bearne, 2003). Dette har betydning for hvordan ungdommer lærer på skolen, og viser til et behov for ny undervisningspraksis når det gjelder «literacy-undervisning» (Walsh, Asha & Sprainger, 2007).

Siden det ikke lenger holder med å kunne lese skriftlige tekster, må elementene i 'ny' literacy identifiseres. Ola Erstad presenterer fire elementer som han mener er sentrale i arbeidet med meningsskaping i dag: At literacy innebærer en kultur for deltagelse, adgang til informasjon, muligheter for kommunikasjon og muligheter for å produsere innhold selv (Erstad, 2010: 61). Med digitale tekster har muligheten for å produsere tekster blitt utvidet, og flere arenaer som før kun var fylt med profesjonelt innhold er nå åpne for alle. En person som leser avisen kan nå kommentere en nyhetsartikkel, ved for eksempel å sende en e-post eller legge inn en kommentar i avisens nettutgave. Kommunikasjonen er blitt mer toveis enn den var tidligere, og nå kan hvem som helst produsere medieprodukter. Tenk på de mulighetene som finnes, som for eksempel å kunne lage en film med mobiltelefonen og legge den ut på YouTube!

2.2 Digital kompetanse – en begrepsdiskusjon

Som sagt har utviklingen av digital kompetanse vært definert som et sentralt mål i norsk utdanning i flere år. Det kommer frem i Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdannings (ITU) problemnotat Digital Kompetanse (2003) at digital kompetanse kan sees å være en kombinasjon av "information literacy" og "digital literacy".

Information literacy dekker både:

a) Grunnleggende IKT-ferdigheter som omfatter det å søke, lokalisere, evaluere, manipulere og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder og formater

og:

b) Utvikling av en kommunikativ kompetanse; kildekritikk, fortolkning, analyser av digitale genre og medieformer.

Digital literacy omfatter evnen til å utvikle potensialet som finnes i IKT¹ og utnytte det innovativt i læring og arbeid. Dette forutsetter en fortrolighet med IKT og digitale medier og vurderes som nøkkelbegreper i livslang læring.

(ITU problemnotat Digital Kompetanse, 2003: 5)

Som den nokså detaljerte beskrivelsen viser, er digital kompetanse ikke enkel å forklare. For en mer kortfattet redegjørelse velger jeg å forholde meg til Ola Erstads definisjon der han mener digital kompetanse handler om den enkeltes forhold til digitale medier: «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring av det lærende samfunnet» (Erstad, 2010: 101) Disse gir «uttrykk for ulike aspekter ved den enkeltes forhold til digitale medier» (Erstad, 2010: 101). Det vil si at digital kompetanse omfatter de elementer som individer må beherske for å kunne delta i det moderne samfunnet. Man trenger den digitale kompetansen for å bli med på denne utviklingen, og det omfatter mye mer enn en ren teknisk beherskelse av enkelte dataprogrammer. Dette er i tråd med definisjonen utviklet av The International IT Literacy Panel i 2001, som også er sterkt imot at "IT literacy", eller digital kompetanse, sees på kun

¹ Informasjons- og kommunikasjonsteknologi

som basert på tekniske ferdigheter. Definisjonen bygger på «a strong view that mastery of technology alone does not define ICT literacy» (ETS (Educational Testing Service) 2001). Begrepet må sees i en bredere sammenheng enn den ren teknologiske. Det handler ikke bare om å kunne bruke digitale verktøy, for eksempel dataprogrammer eller mobiltelefoner. Et kjennetegn ved å være menneske er at vi er sosiale, vi ferdes sjelden alene og vi foretar handlinger som oftest sammen med andre. I dagens samfunn er vi nesten aldri uten kontakt med andre, og denne kontakten behøver ikke kun oppleves fysisk i tid og rom, men også i det digitale nettverket. Digital kompetanse er dermed evnen til å kommunisere og til å delta i dagens samfunn.

Educational Testing Service (ETS) i USA har utarbeidet fem komponenter for å beskrive nærmere hvordan den digitale kompetansen arter seg.

Access – knowing about and knowing how to collect and/or retrieve information.

Manage – applying an existing organizational or classification scheme.

Integrate – interpreting and representing information. It involves summarizing, comparing and contrasting.

Evaluate – making judgments about the quality, relevance, usefulness, or efficiency of information.

Create – generating information by adapting, applying, designing, inventing, or authoring information.

(ETS, 2001: *Digital transformation. A framework for ICT literacy*. referert i Erstad, 2010: 100.)

Disse komponentene tolker jeg som å få *adgang til* eksisterende organiseringer eller klassifikasjonssystemer; å kunne *ta disse systemene i bruk*; å kunne *integre og presentere* informasjon gjennom å oppsummere og sammenligne eksisterende informasjon; å kunne *evaluere* informasjonen med hensyn til kvalitet og relevans, eller nytteverdien og tiden som trengs for å ta den i bruk; og sist til å kunne selv *skape* informasjon, det vil si en kreativ prosess med å lage informasjon. Ifølge Erstad understreker ETS at IKT fungerer som en 'katalysator' for endring av utdanning og skal ikke kun defineres primært som mestring av tekniske ferdigheter.

Noe av det som oppleves som krevende med IKT innenfor utdanning, er at det ikke alltid er læreren som er den mest erfarne brukeren av digitale kommunikasjonsformer. I skolesammenheng må læreren forholde seg til elever som lærer mye utenfor klasserommet, og ofte mestrer de digitale kommunikasjonsformer på et høyere nivå enn læreren. Det er her rollen som lærer er under sterk utvikling. Tidligere var det mer sannsynlig at det var læreren

som hadde det høyeste kunnskapsnivået i faget. Mens læreren fremdeles er fagperson og 'ekspert' innenfor området sitt, har digital kommunikasjon og kompetanse nå blitt innlemmet i alle fag. Dette kan representere en stor utfordring for de menneskene som har lang fartstid i yrket, og en utvidelse av kompetanseområdene er nødvendig for å kunne fungere som lærer.

2.3 Generasjonskløft i det digitale klasserommet

Det mulige spriket i den digitale kompetansen, i hvert fall med bruken av digitale kommunikasjonsformer, kan kanskje sees på som en slags 'generasjonskløft'. «Digital Divide 2.0 - where students are often more technologically adept than their instructors» (Vie, 2008: 10). Stephanie Vie ser den digitale generasjonskløften i sammenheng med Web 2.0, og mener dette er fremtredende der elevene er mer digitalt kompetente enn lærerne. Den nye generasjonen er oppvokst med digital kommunikasjon og mediedeltagelse som en selvfølgelig del av livet, og har fått forskjellige merkelapper som "digital natives"(Prensky 2000), "net generation" (Tapscott 1998) og "Generation M" (Roberts & Foehr, 2005). Selv om denne generasjonen er vant til teknologibruk, er den ikke nødvendigvis så flink med den kritiske bruken av teknologien (Vie, 2008: 10).

Stephanie Vie viser til to typer 'technological literacy'. Den ene er aktivitetsbasert, og er mulig å måle med bruk av diverse standarder som for eksempel ETS' IKT-testing som tidligere nevnt i dette kapitlet. Den andre er mer sammensatt og innebærer mer enn kun mestring av den praktiske bruken av digital kommunikasjon, fordi den kombinerer sosial praksis, mennesker, teknologi, verdier og literacy som skal sees som en del av en helhetlig kulturell kontekst (Selfe & Hawisher, 2004: 2, sitert i Vie, 2008: 14). For at elever og studenter skal kunne utvide teknologisk literacy, foreslår Vie at undervisningen skal ta i bruk sosiale medier i klasserommet. Hun er klar over at dette innebærer at det må til et kompetanseløft i forhold til lærerens egen bruk av disse mediene: «To assist students in strengthening their technological literacy ... we must first be able to understand and critique these sites ourselves» (Vie, 2008: 20). Altså må læreren kunne benytte seg av og vurdere nye mediers muligheter for å kunne ta disse i bruk som læringsarena.

Vie kommenterer også at det foregår et potensielt maktskifte i klasserommet: «While such spaces certainly offer varied ways for participants to broaden their literacy skills through their involvement in media-rich environments, social networking sites also pose a potential threat to the established order of things in academia, particularly the classroom» (Vie, 2008:

19). Vie sier at gjennom å bruke sosiale medier får elevene muligheter til å utvide sin egen digitale kompetanse. Imidlertid vil deltagelsen i disse nettbaserte mediene potensielt true de etablerte hierarkiene i skolen, da spesielt i klasserommet. Dette kan ha store konsekvenser for dagens erfarne lærere som må takle dette nye fenomenet daglig.

"Generasjon M"-elever «do not view computers as disconnected from their day-to-day activities but rather as an assumed part of their everyday lives» (Oblinger, 2003, sitert i Vie, 2008: 12). Datamaskinen er en integrert del av hverdagen til elevene i den videregående skole. Den utbredte praksisen med å gi hver elev en personlig datamaskin gjennom sin tid på skolen betyr at elevene har tilgang til datamaskinen døgnet rundt. Dette kan gi lærerne utfordringer i et klasserom utviklet for undervisningsaktiviteter som oftest er best egnet for dybde konsentrasjon (dette er beskrevet mer i detaljer i teorikapittelet del 3.4 om dybde- og hyper-oppmerksomhet). Mens sosiale medier og muligheten til å produsere medieprodukter kan gi mange spennende muligheter for læring, er ikke alltid læreren å jour med teknologien eller de 'literacy practices' som skal til for å nyttiggjøre seg av disse mulighetene. Lærere kan føle seg truet av sjangrer som de selv ikke er vant til å bruke og praksiser de selv ikke føler seg trygge med. Det er for eksempel etiske og rettslige konsekvenser av misbruk av det egenproduserte innholdet. Stephanie Vies undersøkelse med besvarelser fra 127 høgskolelærere og 354 studenter i USA om erfaringer med MySpace og Facebook, viser at det er store forskjeller i hvordan lærere og studenter bruker mediene, tenker på mulighetene i disse mediene og hvordan de ser på hverandres deltagelse i de sosiale mediene. Flertallet av lærerne kvier seg for all bruk av sosiale medier i det hele tatt (Vie, 2008).

2.4 Positiv diskurs. Et samfunn som er ukritisk til digitaliseringen av skolen

Det er ingen tvil om at teknologi og digital kommunikasjon har inntatt skolen og er kommet for å bli. Det kommer tydelig frem av plan- og styringsdokumentene de siste årene, hvor den gjeldende diskurs er at digital teknologi skal forbedre den norske skolen. Det er liten diskusjon eller kritikk rundt det å ta i bruk teknologi i økende grad i skoleverket, noe som i følge Geir Haugsbakk gir grunnlag for bekymring. I boka *Digital skole på sviktende grunn* gir Haugsbakk innblikk i et planverk preget av utpreget teknologioptimistisk tankegang. Ifølge Haugsbakk er ikke planen for en digital skole og det som oppleves i virkeligheten helt

sammenfallende; det er et 'misforhold' mellom visjonen og realiteten. Når det ikke fungerer på skolenivå, legges skylden på at de ikke har nok hardware til å gjennomføre planene.

«De urovekkende «funnene» har gjerne endt opp i krav om mer penger til utstyr, mer opplæring, mer forsøksvirksomhet og ikke minst en viss ironisering over lærere som lider av teknologivegring og ikke helt skjønner sitt eget beste» (Haugsbakk, 2010:13). Han fortsetter med å kommentere at dette innebærer «en grov undervurdering av lærerne».

Jeg tolker det Haugsbakk sier som at forventningene til hva ny teknologi kan gjøre innenfor skolen alltid har vært skyhøye (å se audiovisuelle læremidler, som for eksempel film,) og at vi opplever noe av det samme i dag med overgangen til en digital hverdag. Vi forventer oss for mye av IKT, og det er faktisk plandokumentene det er noe feil med, ikke nødvendigvis gjennomføringen av planene på skolenivå. Selve planverket som ble utviklet fra midten av 1990 tallet og frem til Kunnskapsløftet i 2006, holder konsekvent en positiv omtale av digital teknologi og fastsetter i økende grad implementering av bruk av digitale kommunikasjonsformer i hverdagen både i grunn- og videregående skole. Terminologibruk i plandokumentene viser en fremheving av teknologien og en forandring av lærerrollen. Haugsbakk påpeker at et begrep som 'undervisning' blir borte, erstattet med 'læring', og at det er «kobling mellom plussord fra den teknologiske verden og pedagogiske kjernebegreper», for eksempel 'e-læring' og 'læringsverktøy'. «De gir et tydelig teknologifokus på læring, men de er også problematiske fordi de gir inntrykk av at det er mulig å koble ytre, planlagte aktiviteter som teknologibruk er en del av, direkte til de indre læringsprosessene som foregår i hodene på hver enkelt elev» (Haugsbakk, 2010:22). Denne kommentaren bygger opp under oppfatningen om at læreren er blitt av mindre verdi etter at digitale opplæringsmidler ble introdusert i skolen.

En undersøkelse gjennomført av Gunnar Grepperud i Norgesuniversitetets skriftserie dokumenterer at de publiserte artiklene i hovedsak dreier seg om IKT, og at grunntonen er «positiv og optimistisk» (Grepperud 2007:155, sitert i Haugsbakk 2010:18). I løpet av utviklingen av planverket for implementering av digital teknologi i skolen ble ITU (Kompetansenettverk for IT i utdanningen) opprettet. På informasjonssiden til ITU står det at «ITU arbeider aktivt for å være en premissleverandør og dialogpartner innen utdanningspolitikk og IKT, både internasjonalt og nasjonalt. ITU fokuserer spesielt på den nasjonale kunnskapsbygging om digital dannelse og digital kompetanse» (http://www.itu.no/no/Om_ITU/). Det viser tydelig intensjonen om å være av betydning i

utviklingen av det utdanningspolitiske landskapet. Haugsbakk kommenterer at retorikken brukt i uttalelsene fra ITU på 90-tallet frem mot utgivelsen av Kunnskapsløftet i 2006, var svært positiv når det gjaldt bruk av IKT. Det hele kan oppsummeres ved å si at det var en manglende samfunnsdebatt rundt utviklingen av den digitale skolen. «Samstemmigheten har dermed vært bekymringsfullt total» (Haugsbakk, 2010:19).

2.5 Lærerrollen i den digitale skolen

Satsingen på IKT i utdanning er en internasjonal trend, og forskning på de mulighetene som IKT byr på i forskjellige situasjoner foregår i mange land. Det er interessant å notere at resultatene har til felles at elevenes læringsutbytte viser seg å være avhengig av læreren (Cox, 2010). I Norge er forventningene til lærerne tydeliggjort i begrepet som er brukt i planer og styringsdokumenter. Her er det en forandring fra begrepet «undervisning» mot begrepet «læring» som nevnt i det forrige punktet. Dette kan sees å ha en sammenheng med bevegelsen fra «industrisamfunnet» og mot «det lærende samfunnet» (Haugsbakk, 2010), og i pedagogisk perspektiv fra læreren som 'formidler' til læreren som 'veileder'. Som det sto i introduksjonen til dette kapitlet, er det å beherske bruk av digitale kommunikasjonsformer hevet til en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet fra 2006, i likhet med det å kunne lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig. Det sier seg selv at også læreren må kunne de grunnleggende ferdighetene for å kunne undervise eller veilede elevene i det faglige arbeidet på skolen, men det er uklart hvordan læreren skal jobbe innenfor disse nye kompetanseområdene. I «Program for digital kompetanse» (UFD, 2004a) kommer det frem et syn som setter eleven i fokus på en annen måte en tidligere. «I tråd med moderne pedagogikk skal digitale læringsressurser la den lærende tilegne seg stoffet ved å aktivt bearbeide læringsmaterialet» (UFD, 2004a :25). Haugsbakk tolker dette som at Program for digital kompetanse «kan ses som et forsøk på å knytte læring til den nye teknologien og et domene som ligger mer utenfor lærerens kontroll» (Haugsbakk, 2010: 104) og at «læreren og de didaktiske vurderingene som går utover elevenes selvrefleksjon, mangler» (Haugsbakk, 2010:122). Lærerens pedagogiske kompetanse kan muligens ha blitt av mindre verdi.

Dette kan betraktes som å være i tråd med en generell nedgradering av lærerens status i samfunnet, noe som Thomas Ziehe, som er professor i pedagogisk sosiologi, betegner som 'aurafallet'. I artikkelen *Ungdommelighet og tyranni* skriver Leif Johan Larsen (1991) om

Ziehes forståelse av 'den nye ungdommen', som ikke lenger har faste punkter og ritualer å forholde seg til. I 'den gamle skolen' var alt så mye enklere, med det faglige innholdet i skolen akseptert som en del av en 'dannelseskanon' som få stilte spørsmål til. «Læreren var representant og dørvakt for voksenverdenen, og denne var fjernere, men samtidig mer attraktiv for de unge. Alt dette var omgitt av en aura og sterkt ritualisert» (Larsen, 1991: 14). I den gamle skolen som Ziehe referer til var læreren en representant for en verden som elevene ønsket adgang til og strebet etter å oppnå. Ziehes 'aurafall' begynte før digital kommunikasjon var en mulighet, men i dagens digitale skole fortsetter prosessen hvor læreren har stadig minkende status sett fra elevenes ståsted. Moderne ungdommer skaper sin egen verden, verdier og identitet gjennom deltagelsen i digitale nettverk som læreren ofte ikke har noe kjennskap til.

Selv om det kanskje kan virke som om læreren ikke har den høyeste statusen blant elevene, er som tidligere nevnt fagkompetansen til læreren fremdeles av stor betydning i det digitale klasserommet. Mens mye forskningsfokus er rettet mot introduksjon av teknologi i skolen, konkluderer Nancy Foote i sin doktoravhandling *When laptops came to school* (2008) at den viktigste ressursen i skolen er lærerne og ikke pc-ene. I introduksjonen til avhandlingen refererer hun til Lortie (1975): «Teachers teach as they were taught» (Foote, 2008: 11). Dette er vanskelig i dag ettersom mye har forandret seg siden den gangen lærerne selv var elever på skolen. Andreas Lund (2003) kommenterer i sin doktoravhandling at undervisning er blitt mer komplisert ved digitaliseringen av artefaktene, og at «teachers must become the 'agents of change'» (Lund, 2003: 268), det er lærerne som må bli igangsettere av endringsprosesser på skolen. Han konkluderer med at «*Teachers must teach in ways they were not taught to do*» (Lund, 2003: 277, kursiv i originalen), lærerne er nødt til å undervise på måter de ikke opplevde da de selv var elever. I et senere arbeid skriver Lund at hovedfokus for læreren nå er å utnytte kontekster og ressurser til å designe rikholdige læringsaktiviteter for elevene (Lund, 2004a, i Hauge et al., 2007: 31). Dagens lærere må være omstillingsdyktige og i stand til å ta i bruk nye muligheter når de oppstår.

At lærerrollen er blitt mer komplisert hevdes av flere forskere. I arbeid med digital teknologi i læringsomgivelser kreves det at læreren «deltar, intervenserer og er synlige i elevenes læringssituasjoner» (Hauge et al., 2007: 31). Læreren står sentralt også i bruken av CSCL- (Computer Supported Collaborative Learning) systemer (Stahl, 2006), men det krever mye av læreren å utvikle og utnytte bruksmuligheter da slike teknologier åpner opp for flere

kommunikative rom. «IKT kan ofte bety avkobling, underholding og distraksjon i stedet for å bli integrert i aktiviteter som virker fremmende på faglig og sosial utvikling»

(Hauge et al., 2007: 29). Dette fører til en stor utfordring for læreren i etablering av sin egen rolle i undervisningssituasjonen. I en rapport for Pew-forskergruppen i USA i 2005, kom det frem at det forventes at i fremtiden vil læring kunne skje i virtuelle klasserom (www.pewinternet.org), noe som viser til tanker om forandringer som kanskje ikke kommer til å skje, men som muligens eksisterer i underbevisstheden til profesjonelle lærere. Senjov-Makahov i avhandlingen *Digital immigrant teachers. Learning for the information age* (2009) fremhever læreres behov for å forstå teknologier som er under konstant utvikling, og mener at det er behov for «a cultural shift in the university education of teachers» (Senjov-Makahov, 2009: 263). Det holder altså ikke for lærere å bruke de metodene de selv opplevde som elever.

3. Teori

Som tidligere nevnt er målet med denne oppgaven å finne ut hvordan noen erfarne lærere opplever forandringene som er kommet i utførelsen av yrket deres, og hvordan denne opplevelsen påvirker identitetsfølelsen deres. Det som utgjør og definerer identitet, er derfor sentralt i det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen og tas opp i punkt 3.1. Videre diskuteres synet på kunnskap som er relevant for dagens skole i 3.2, begrepene 'tid' og 'rom' i punkt 3.3 og oppmerksomhetstyper i punkt 3.4. Lærernes profesjonelle utvikling er tema i punkt 3.5. Kjernen i undersøkelsen er hvordan lærere opplever forandringer. Derfor presenteres endringsteorier som er relevante for omstillinger i dagens utdanningssystem i punkt 3.6. Punkt 3.7 tar for seg mulige modeller som kan brukes i forskning på pedagogisk bruk av IKT, med fokus på lærerens rolle i elevenes læringsprosess. Punkt 3.8 oppsummerer den teoretiske plattformen for oppgaven.

3.1 Identitet

Identitet er et sentralt begrep i denne oppgaven, og det teoretiske grunnlaget inkluderer derfor teorier om identitet og identitetsutvikling. I denne sammenhengen har jeg sett på både Pierre Bourdieus begreper 'habitus', 'felt' og 'kapital' og på begrepet 'diskurs' ut fra tilnærmingene til Michel Foucault og Norman Fairclough.

Ifølge Barker (2008: 481) er identitet «A temporary stabilization of meaning or description of ourselves with which we emotionally identify». Denne definisjonen har utgangspunkt i at identitet er en konstruert, subjektiv forståelse av hvem vi er, som i stor grad handler om hvordan vi føler at vi er. Denne forståelsen er dannet på grunnlag av vår historiske og kulturelle bakgrunn og de situasjonene vi befinner oss i. Den er ikke fiksert, men kan til enhver tid forandre seg. Det er dette med forandring som er av interesse når det gjelder læreridentiteten, og at identiteten har implikasjoner for handlingsmønstre i forskjellige situasjoner. Antony Giddens ser heller ikke på identitet som fiksert, men noe som er under konstant forandring. Dette legger mer ansvar på individene, i et "project of the self" (Buckingham, 2008: 10). Prosjektet er å konstruere hvem vi føler vi er, og dette vil være under kontinuerlig utarbeidelse i den kontakten vi har med samfunnet og individene rundt oss: «I can only answer the question «What am I to do?» if I can answer the prior question «Of what story or stories do I find myself a part?» (MacIntyre 1981: 201, sitert i Wetherell et

al., 2001: 257). De narrative som vi bruker for å forklare og presentere vår virkelighet, er med på å danne en idé om identitet. De medvirkende i disse narrative har forskjellige roller. Dersom disse rollene byttes, for eksempel om læreren må innrømme at han eller hun ikke lenger er den med høyest kunnskapsnivå i klasserommet, noe som muligens skjer i forbindelse med bruken av digitale kommunikasjonsformer, så må narrative fra klasserommet også skrives om.

Pierre Bourdieu skriver i *Distinction* at kulturell produksjon skjer når folk kjemper for å gjøre «en dyd av nødvendighet» (Bourdieu, 1979: 134-5, min oversettelse), noe som har relevans for situasjonen lærerne i den digitale skolen kan befinne seg i. Når man opplever at noe er krevende eller utfordrende, kan det oppstå forandringer eller det Bourdieu betegner som 'kulturell produksjon'. Det vil si, en utvikling av det kulturelle ståstedet til den enkelte. Det handler om forandring i forankringspunkter i hverdagen og hvordan den enkelte takler utfordringene. 'Habitus' (Bourdieu, 1972; Bourdieu, 1980; Broady, 1991) beskriver det som hører til i underbevisstheden om hvem vi er og hvor vi hører hjemme, hvilke handlinger vi kan foreta og hva slags reaksjoner vi kan få i forskjellige situasjoner. Den enkeltes habitus utvikles gjennom kontakten med den sosiale omgivelsen man tilhører og danner en rekke tendenser som gjør at man føler seg hjemme i situasjoner ved å handle i bestemte former, alt diktert av underbevisstheden og styrt av ens personlige sosiale tilstand. Når man handler i tråd med habitus, er det ikke nødvendig å bruke tid for å bestemme seg for en passende handling i en gitt situasjon. Alt føles helt naturlig. Vi handler ut fra forventninger og normer, og lar vår personlige habitus være «the natural, universal way of being» (Kramsch, 2008: 38). Det er ikke noe som krever kognitiv refleksjon; det er vår naturlige tilstand.

Bevisstgjøring av den individuelle habitus kan brukes i utforskning av personlig identitet. Habitus som «et system av internaliserte disposisjoner som formidler mellom sosiale strukturer og praktisk aktivitet, disposisjoner som er formet av strukturer som regulerer praksis» (Kjeldstadli, 1996: 4-5) er med på å bestemme hvem vi er, og hvordan vi kan reagere i visse situasjoner. Som Kjeldstadli påpeker, er vår habitus med på å bestemme hvordan vi kommer til å oppføre oss. Når det gjelder de erfarne lærerne som deltar i undersøkelsen og hvordan de opplever forandringene som har skjedd i læreryrket, er habitus viktig for å komme nærmere en forståelse av den enkeltes reaksjoner på digital kommunikasjon og endringene de opplever i hverdagen.

Habitus kan også defineres ut fra blant annet 'livsbetingelser' og kan med fordel sees i sammenheng med Bourdieus begreper 'felt' og 'kapital', som begge spiller inn i en forståelse av den enkeltes identitet. Felt er det området vi opererer i, den kompetansen vi har og de ferdighetene som vi har opparbeidet innenfor en bransje eller en kulturell og sosial sammenheng i livet. Vi kan ha flere områder eller felt hvor vi er aktive. Når det gjelder den erfarne læreren, kan det være aktuelt å se på skolen som et felt, og familien eller privatlivet som et annet felt. Felt befinner seg også innenfor andre felt – for eksempel er den enkelte skolen innenfor utdanning som felt. Felt kan sees på som hierarkiske konstruksjoner hvor aktører har sin plass og handlingsmuligheter avhengig av sin personlige kapital. Kapital kan sammenlignes med 'status' eller 'face' og avgjør maktposisjonen til den enkelte innenfor et felt. Claire Kramsch definerer kapital som «symbolic value» (Kramsch, 2008:40) og refererer til en posisjonering innenfor en sosial setting ved å dyrke forskjellige sider av seg selv. Med kapital er det viktig å tenke andre former for verdisetting enn den rene økonomiske. Bourdieus kapital referer til en generell «capacity to exercise control over one's own future and that of others» (Postone et al., 1993: 4, sitert i Kramsch 2008: 40), altså å ha evnen til å utøve kontroll over din egen og andres fremtid. Det finnes mange typer kapital, for eksempel kulturell kapital eller økonomisk kapital. Man kan ha høy intellektuell kapital uten at det nødvendigvis gir økonomisk gevinst. Kapital i denne forstand har forbindelse med makt, kontroll og sosial posisjonering. Kapital og posisjon innenfor flere felt er elementer som er med på å definere den enkeltes habitus. I identitetsprosjekter skal disse tre - habitus, felt og kapital – sees i forhold til hverandre.

Like viktig i utviklingen av en forståelse for individuell identitet er en undersøkelse av de diskursene som gjelder for den enkelte, det vil si den enkeltes forståelse av relevante mulige handlingsmønstre. Hver gang vi foretar en handling eller tar en avgjørelse (bevisst eller ubevisst) om hva som er den riktige måten å reagere på, følger vi mønsteret til en relevant diskurs. Norman Fairclough forklarer at våre handlinger tar utgangspunkt i «common-sense assumptions» (Fairclough, 2001: 2), eller ting vi tar som en selvfølge ut fra det vi anser som 'sunn fornuft', noe han mener danner ideologier. Ideologiene er nært tilknyttet makt fordi de er med på å opprettholde hierarkiske systemer i samfunnet. Diskurs kan betraktes som å være disse mønstrene som er 'tatt for gitt' og er ifølge Fairclough forbundet med språk, fordi det er gjennom språk vi kommuniserer i sosiale situasjoner. Diskurs sees på som «production of knowledge through language» (Barker, 2008: 478), eller «language in use» (Wetherell et al., 2001:3) hvor 'språk i bruk' fokuserer på meningsdanning. Kunnskap om noe konstrueres

gjennom det språket vi må bruke for å diskutere eller delta i aktiviteten. Diskurs som konsept kan sees som en bro mellom det man sier og det man gjør i praksis (Hall, 1997).

Sentralt i utviklingen av diskursbegrepet er den franske filosofen Michel Foucault som beskriver diskurs som en måte å bruke språklig representasjon for å diskutere kunnskapen om et tema i en historisk kontekst (Hall, 1997:72). Iara Lessa oppsummerer Foucaults definisjon av diskurs som «systems of thoughts composed of ideas, attitudes, courses of action, beliefs and practices that systematically construct the subjects and the worlds of which they speak» (Lessa, 2005). Det vil si at diskurser er systemer som er komponert av ideer, tanker og handlingsmønstre, men samtidig er det diskursene selv som er med på å danne de elementene som komponerer dem. Stuart Hall skriver også at det er verdt å legge merke til at diskurs ikke skal sees på som kun et lingvistisk konsept, men må sees i sammenheng med det som faktisk skjer: «It is about language *and* practice. It attempts to overcome the traditional distinction between what one *says* (language) with what one *does* (practice). Discourse, Foucault argues, constructs the topic.» (Hall, 1997: 72, kursiv i originalen). Vi kan derfor tenke på diskurs som hvordan man snakker og samler tanker om et gitt tema som igjen er med på å konstruere temaet som diskuteres. Den måten man snakker om noe er med på å avgjøre hva man tenker om temaet og hva slags handlinger som er mulige for den enkelte å foreta i en gitt situasjon. Foucault ser på diskurs som et viktig element i definisjonen av maktsystemer i samfunnet, og mener at utøvelse av makt er sentralt i alle sosiale forhold (Buckingham, 2008: 10). Diskurs er et nyttig begrep innenfor undersøkelsen av hvordan erfarne lærere opplever digital kompetanseheving, fordi ved å se på hvilken diskurs som gjelder for den enkelte, ut fra hvordan de snakker om sine opplevelser, kan vi komme nærmere en forståelse av hvordan maktposisjoner og systemer er i ferd med å spille inn i lærerens rolle i dagens skole.

3.2 Kunnskap

Et sentralt begrep i skolen er 'kunnskap'. Den nasjonale skolereformen fra 2006 heter "Kunnskapsløftet". Tidligere har kunnskap kunne vært forstått som en opplevd 'sannhet' og noe som kunne oppstå hos det enkelte individet gjennom arbeid med kognitive prosesser, men denne definisjonen kan ansees for å være utdatert. Ifølge den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) skjer kunnskapsdanning i en historisk og sosial sammenheng og gjennom bruk av 'kulturelle redskaper'. Ola Erstad skriver at Vygotsky legger stor vekt på

betydningen av «samhandling og kollektive prosesser» og mener at «knyttet til læring innebærer det at de lærende kan strekke seg lenger ved å stå sammen og samarbeide enn ved å streve alene» (Erstad, 2010: 57). Sfard (1998) skiller mellom læring som tilegnelse (*acquisition*) og læring gjennom deltakelse (*participation*), hvor kunnskap dannes som resultat av «læring som deltakelse i ulike sosiale og kulturelle situasjoner, i praktiske og kollektive aktiviteter» (Hauge, Lund, & Vestøl, (red.) 2007: 75). I et sosiokulturelt perspektiv kan kunnskapsutviklingen derfor betraktes som en kombinasjon av forskjellige sosiale praksiser, hvor tanker, handling og omgivelser har betydning for hvordan kunnskap blir konstruert hos den enkelte (Hauge et al., 2007).

Leif Hokstad (2002) snakker om at barn og ungdom etablerer en «sameksistens med teknologier» som etablerer sosiale praksiser for samhandling og læring. Han mener at mens tradisjonelle kunnskaps- og læringssyn har fokusert på 'hva', 'hvordan' og 'hvorfor', er oppmerksomheten nå i mye sterkere grad rettet kun mot 'hvorfor'. Forskergruppen Hakkarainen, Palonen og Lehtinen (2004) tar for seg 'knowledge creation', 'skaping av kunnskap', og Bereiter (2002) og Bereiter & Scardamalia (1993) snakker om 'knowledge building: det å 'bygge kunnskap'. Begge har til felles at de ser på kunnskap som noe som skapes i fellesskap gjennom felles aktiviteter (Hauge et al., 2007: 75). Erstad konkluderer med at en felles forståelse for læring i dag i et sosiokulturelt perspektiv er at «læring blir forstått som handlinger og aktiviteter vevet inn i en kompleks kulturell, sosial og materiell kontekst» (Erstad, 2010: 58).

I boka *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design* (Hauge et al., 2007) presenteres et eksempel på misforhold i kunnskapssyn mellom lærer og elev som illustrerer den utviklingen som skjer som resultat av tilgang til digitale kilder i skolesammenheng. Læreren har et kunnskapssyn som kan defineres som «selvstendig bearbeidet informasjon» (Hauge et al., 2007: 43), mens eleven er fornøyd med å hente det han anser som den mest komplette kilden funnet på Internettet og levere det som oppgavebesvarelse. I en tid hvor all informasjon oppfattes som tilgjengelig, ser ikke eleven grunn til å bearbeide informasjonen for å gjøre det til "sin egen". Av læreren blir dette sett på som at eleven ikke gjør et grundig nok arbeid. «Man kan i stedet velge å se elevens forhold til kilden som en samhandlingsprosess. Målet for elevens arbeid blir da ikke å usynliggjøre kildene eller stille dem i skyggen, men tvert imot å fremheve dem» (Hauge et al., 2007: 43). Dette er et godt eksempel på ulikt kunnskapssyn mellom lærer og elev, som utfordrer læreren i det daglige

arbeidet. Det presenteres to måter å takle dette på. Den ene er å lukke undervisningsområdet ved å "tette hullene i veggene" i klasserommet og nekte elevene tilgang til informasjon på Internettet, noe som innebærer en kunstig retrett til en førdigital tid. Den andre er å åpne for «et usortert og mangfold av fremstillings- og kunnskapsformer», noe som utfordrer den tradisjonelle lærerrollen og forutsetter en lærer som tør å slippe kontrollen i undervisningssituasjonen.

3.3 Tid og rom

Eksempelet i det forrige avsnittet kan forstås i lyset av at begreper som 'tid' og 'rom' er muligens blitt av mindre betydning ved introduksjonen av digitale kommunikasjonsformer og ny mobilteknologi. Elevene sitter fysisk i klasserommet og har adgang til Internett, noe som gir dem muligheter både til å hente inn all verdens kilder som de kan bruke i arbeidet sitt, og samtidig til å delta i kommunikasjonshandlinger med andre individer som ikke befinner seg i det samme fysiske rommet. De kan delta i både undervisningsrommet og i underholdningsrommet ved å spille et spill eller å chatte med venner på MSN eller Facebook. Holdningen elevene har til arbeidet med kilder, kan sees på som å reflektere denne tilgjengeligheten på tvers av fysiske grenser som elevene nå tar for gitt. Manuel Castells, som introduserte begrepet 'nettsamfunnet', har også arbeidet med dette konseptet med temaer knyttet til en flytende overgang mellom tid og rom. Han presenterer begrepene 'space of flows' (flytsone) og 'timeless time' (tidløs tid) (Castells, 2006: 186). Flytsonen refererer til stedet hvor man er i kontakt med andre i et digitalt nettverk. Dette stedet har ingen fysisk lokalitet utenom en fysisk forandring i nodene til de digitale kommunikasjonsmidler man bruker for å få kontakt med andre man kommuniserer med. Det er her sosialt samvær og handlinger utspiller seg og er av stor betydning for ungdommer, det vil si elevene, og i mindre grad for de voksne som lærere. Elevene er i kontakt med nettverket sitt til enhver tid gjennom mobiltelefon eller datamaskin og denne kontakten er en viktig del av livet til ungdommene ettersom mye av den sosiale kontakten og identitetsbyggingsprosjektet til den enkelte utspiller seg i det digitale rommet.

Ifølge Manuell Castells blir adgang til flytsonen den avgjørende faktoren i dagens sosiale strukturer (Castells, 2006: 178). Det er ikke bare ønskelig, men nødvendig, for ungdommens deltagelse i sosiale samvær. Studier av ungdommens bruk av mobiltelefon viser at mobilen er viktig, ikke bare for å kommunisere med andre, men også for å lage betingelser for sosial

og kulturell deltagelse (Stald, 2008). Dette har betydning for hvordan ungdommer ser på aktivitet som er lokalisert til en bestemt tid og et bestemt sted, som for eksempel en skoletime med læreren som er fysisk til stede. Som Castells påpekte i sin opprinnelige teori om nettsamfunnet, er det nødvendig å opprettholde aktiviteten i flytsonen til enhver tid for at man ikke skal bli isolert. Konsekvensen er at vi må være aktive i deltagelsen i disse nettverkene hele tiden (Østerud, 2009: 48), noe som setter press på elevgruppen til å være tilkoblet sosiale medier også når de skal være fokusert på undervisningssituasjonen.

Med 'tidløs tid' referer Castells til den tidsbruken som vi som moderne mennesker har utviklet. Han mener det er ingen ledige øyeblikk som ikke tas i bruk for å utføre kommunikasjonshandlinger (Castells, 2006: 174). Denne praksisen kommer inn i klasserommet, hvor mulighetene for kommunikasjon ofte brukes av elevene med en gang lærerens fokus er et annet sted. I en klasse med tretti elever kan det foregå mange kommunikasjonshandlinger i løpet av en skoletime som ikke er relevante for tematikken som læreren presenterer. Green (2002) påstår at «individuals organise their time around flexible compartments of time, rather than components of time associated with particular geographical spaces. Thanks to mobile communication, a kind of spacial and temporal 'boundary rearrangement' becomes possible» (Green, 2002: 288 i Castells, 2006:176). Med den måten unge mennesker organiserer sin tid på nå, fokusert på mulige øyeblikk i stedet for avsatt tid og fysiske rom, oppstår nye rammer for tid og sted. Castells kommenterer «The Pew Internet and Life Project (2002) anticipates tensions between students and professors as the wireless internet expands into the classroom» (Castells, 2006:176). Litt over ti år senere kan det trygt sies at det finnes spenninger i klasserommet mellom lærer og elev på grunn av de mulighetene elevene har til å opptre på flere områder enn det fysiske.

3.4 Dybde- og hyper-oppmerksomhet

I tillegg til utviklingen i forståelsen av tid og rom, står dagens erfarne lærere overfor utfordringer når det gjelder hvordan elevene tenker og utfører kognitive prosesser. N. Katherine Hayles (2007) utforsker hypotesen om at vi er midt opp i et generasjonsskifte når det gjelder hvordan elevene konsentrerer seg på skolearbeid, noe som byr på utfordringer for utdanningsinstitusjoner på alle nivåer. Hayles refererer til to forskjellige måter mennesker retter oppmerksomheten mot aktiviteter de holder på med som kan ha store konsekvenser for adferdsmønstre og læringsprosesser. Tradisjonelt sett har utdanningsinstitusjoner basert

pedagogiske metoder på en premiering av 'deep attention' eller 'dybde oppmerksomhet'. Dette innebærer evnen til å konsentrere seg over lengre perioder om en bestemt aktivitet, og til å redusere oppmerksomhet for det som skjer rundt seg utenom det man holder på med. Dermed blir det mulig å fordype seg i en aktivitet, som for eksempel å lese en bok, uten å bli forstyrret. Det er denne oppmerksomhetstypen som har vist seg å føre til suksess i problemløsning. Skoler med tradisjonelle pedagogiske metoder har basert seg på dybdeoppmerksomheten, mens elever som har 'hyper attention' eller 'hyper-oppmerksomhet' og raskt bytter fokus mellom forskjellige aktiviteter, er rastløse, blir påvirket av omgivelsene rundt seg og har lav toleranse for kjedsomhet. Hyper-oppmerksomhet kan være positivt for mennesker som opplever miljøer som ofte endres, eller hvor det er mange elementer som samtidig konkurrerer om oppmerksomheten. Dette kan for eksempel være en fordel i en moderne media-mettet hverdag.

Den yngre generasjonen viser ofte tegn til hyper-oppmerksomhet, noe som gir erfarne lærere utfordringer når de skal takle klasser med elever som ikke klarer å konsentrere seg om oppgaver beregnet for dybde oppmerksomhet. Hayles hevder at dybde oppmerksomhet er blitt «the de facto norm, with hyper attention regarded as defective behaviour that scarcely qualifies as a cognitive mode at all» (Hayles, 2007: 188). Dette vil si at dybde oppmerksomhet sees på som normalt, og alle som har hyper-oppmerksomhet blir sett på som problematiske og av mindre verdi. Mange får for eksempel diagnosen ADHD, og medisinerings av hyperaktive ungdommer er blitt mer vanlig. Medisinerings skal føre til at ungdommen i større grad bruker dybde oppmerksomhet og dermed klarer seg bedre i skolesituasjonen (Hayles, 2007: 192). Her er hovedproblemet at det er hyper-oppmerksomhet som nå begynner å dominere, og det kan se ut som det er et generasjonsskifte på gang (Hayles, 2007; Johnson, 2005; Kaiser Family Foundation, 2005).

3.5 Profesjonell utvikling

Den profesjonelle utviklingen er et sentralt tema i denne oppgaven. Profesjonell utvikling i denne forstand er etter- og videreutdanning av lærere, som har pedagogisk utdanning og mange års undervisningserfaring. I *How Teachers Learn Best* oppsummerer Edward P. Fiszler (2004) forskjellige kriterier som skal være til stede dersom lærere skal kunne utvikle sin praksis og kompetanse. Han påpeker at lærere ofte er isolerte, det vil si at det sjelden er besøk i klasserommet, og at utvikling egentlig bare kan skje dersom det ikke er korte isolerte

opplæringsinstanser, men en gjennomgående tankemåte for hele personalet på en skole. Fiszer refererer til Renyi (1998): «To avoid meaningless 'one time only' professional development problems, there must be a transformation from a single program or activity to an ethos» og Senge (1999): «The best arena for learning is in real-life settings that matter to the learner, not in training sessions or classrooms» (Fiszer, 2004:6). Her refereres det til utfordringen som oppleves for å unngå at det settes inn ressurser i form av tid og materiale for korte perioder, for så at det som er lært deretter går i glemmeboken og ikke blir tatt med i den videre praksisen i arbeidet med elevene. Den beste settingen for dette er i situasjoner som er så virkelighetsnære som mulig. Dette er i tråd med funnene til Fullan (2007), som mener at lærerne må være involverte i prosessen med å bestemme om de skal lære noe nytt, og eventuelt hvordan dette skal skje. Fullan påpeker at den amerikanske psykolog og filosof John Dewey (1859 – 1952) fant ut at læring var en prosess som ikke bare skjedde gjennom å gjøre en aktivitet, men også gjennom å tenke over hva som er gjort. Det er tankeprosessen eller refleksjonen som er avgjørende for at læring kan skje. Hvis læreren ikke er motivert for å lære noe, er det lite sannsynlig at prosessen blir vellykket (Fullan, 2007).

Margaret Cox oppsummerer forskningen på læreres profesjonelle utvikling (Cox, 2010: 17). Ifølge denne oversikten har lærerne med god tro på at IKT gir elevene en positiv læringsgevinst, et bedre utgangspunkt når det gjelder å lære om IKT selv. Cox refererer til flere studier som antyder at før nye elementer kan tas i bruk på en skole, er det en fordel om hele skolen har vært med på avgjørelsen og er med på å drive med omstillingsprosessen. Kollegial støtte er viktig, og et felles ønske om å utvide kompetansen gjør at ny kunnskap deles med andre, noe som kan påvirke prosessen for den enkelte (Fullan, 1991; Scrimshaw, 2004; Cox & Webb, 2004 sitert i Cox, 2010: 18).

3.6 Endringsprosesser

Alle fem lærere som er med i undersøkelsen, kan sies å være involvert i en endringsprosess som foregår på to nivåer. På det øverste nivået finnes de store forandringer som Kunnskapsløftet legger opp til. På dette nivået ligger de store overordnede systembestemmelsene og det eksisterer lite handlingsrom for enkeltpersoner. Her handler det ikke om lokale praksiser og individuell kompetanseheving. På et undernivå finner vi den personlige prosessen som alle er med på individuelt, med heving av sine egne kompetanser og ferdigheter, og utvikling av forståelse for og deltagelse i den digitale hverdagen. Alle jeg

har intervjuet er erfarne lærere som har jobbet i flere år, og som har pedagogisk utdannelse som kvalifiserer dem til å jobbe i videregående skole. For å holde seg à jour med dagens situasjon har de imidlertid blitt nødt til å utvikle sin digitale kompetanse.

Under analysen av det innhentede datamaterialet til oppgaven tar jeg i bruk teoriene presentert av Michael Fullan i *The new meaning of educational change* (2007). Endringsprosesser i utdanningssektoren er komplekse med mange variabler som spiller inn for de profesjonelle utøvere som fornyer sin etablerte praksis. Ikke minst er elevmassen under forandring i den måten de opptrer og kommuniserer på (Prensky, 2001, 2010; Tapscott, 2009; Buckingham et al. (red), 2008;). Elevene er deltagere i prosessen og er selve fokuset for lærerens arbeid. Motivasjonen bak endringene som er igangsatt, er å gi elevene bedre utbytte av den tiden de er på skolen i form av bedre resultater og en best mulig forberedelse for det livet de kommer til å møte når skolegangen er over. Derfor er disse forandringene viktige faktorer i lærerens opplevelse av sin egen situasjon.

Læreren er viktig i skolen, som den som utfører arbeidet med elevene både når det gjelder opplæring i forskjellige fag og med den mer generelle dannelsen som også er skolens oppgave. Endringer som skjer både lokalt på den enkelte skolen og nasjonalt i planverket, er igangsatt av ledere og politikere i maktsystemene i samfunnet. De kommer som oftest ikke fra lærene selv, men det er læreren som må sette nye planer ut i livet. Ifølge Fullan «As implementation is the essence of change, it follows that the teacher as implementer is central» (Fullan, 2007:14). Som han kommenterer, er implementeringen sentral i hver forandningsprosess, og siden det er lærerne som gjennomfører planer om endring, er læreren viktig i denne prosessen. Mens denne prosessen ikke er ny, og de fleste lærere er blitt nok så vant til å bruke digitale læringsmidler og til å ha klasser hvor hver elev sitter med sin egen pc, er den enkelte lærer fremdeles i ferd med å utvikle sin digitale kompetanse. Alle forandringer tar tid, og det vil derfor ta tid før nye praksiser blir en del av den vanlige yrkesutøvelsen for den enkelte læreren (Fullan, 2007; Marris, 1975; Schön, 1971).

Fullan presenterer tre dimensjoner som er til stede i en endringsprosess:

Innovation is *multidimensional*. There are at least three components of dimensions at stake in the implementing any new program or policy: 1. the possible use of new or revised *materials* (instructional resources such as curriculum materials or technologies), 2. the possible use of new *teaching approaches* (i.e. new teaching strategies or activities), and 3. the possible alteration of *beliefs*

(e.g. pedagogical assumptions and theories underlying particular new policies or programs).

(Fullan, 2007: 30)

De tre dimensjonene oversetter jeg som "materialer", "pedagogiske tilnæringsmåter" og "overbevisninger". Materialer forstår jeg i denne sammenhengen som de digitale pedagogiske ressursene som brukes i undervisningen i form av dataprogrammer, nettbaserte hjelpemidler, den pedagogiske plattformen (for eksempel Its Learning, Fronter eller Blackboard), og at det ofte er tilfelle at både elever og lærere har hver sin bærbare pc med tilnærmet ubegrenset tilknytning til trådløst Internett. Pedagogiske tilnæringsmåter anser jeg som hvordan læreren bruker disse materialene, hvilke strategier og metoder som brukes i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen eller vurdering av elevene og deres arbeid. Den tredje dimensjonen handler om holdninger som ligger til grunn for dette.

Disse tre elementene er grunnleggende for endringsprosessene i utdanning i følge Fullan (2007), men de gir oss ikke noe teoretisk grunnlag for å undersøke hvordan disse prosessene tar form. For at en vellykket, varig forandring kan oppleves, hvor det har skjedd endringer både i handlings- og holdningsmønstre, må prosessen gå gjennom flere faser. Fullan identifiserer tre hovedfaser som han mener de fleste forskere er enige i.

Phase I – variously labelled initiation, mobilization, or adoption – consists of the process that leads up to and includes a decision to adopt or proceed with a change.

Phase II – implementation or initial use (usually the first 2 or 3 years of use) – involves the first experiences of attempting to put an idea or reform into practice.

Phase III – called continuation, incorporation, routinization, or institutionalization – refers to whether the change gets built in as an ongoing part of the system or disappears by way of a decision to discard or through attrition (see Bergman & McLaughlin, 1977; Huberman & Miles, 1984).

(Fullan, 2007: 65)

Fase I refererer jeg til som "mobiliseringsfasen". I det store bildet kan dette eksemplifiseres med perioden i forkant av Kunnskapsløftet i 2006. På det personlige nivået kan det handle om de avgjørelsene som den enkelte tar, for eksempel i forhold til det å melde seg på digitalt kompetansehevingskurs. Fase II har jeg valgt å kalle "implementeringsfasen". På det generelle nivået kan dette eksemplifiseres med de første årene hvor de nye lærerplanene var tatt i bruk. På det personlige nivået handler det om når nye kunnskaper og ferdigheter, som for eksempel er lært på kurs, blir tatt i bruk i undervisningssammenheng. Fase III har jeg

oversatt som "kontinuasjonsfasen". Det er i den tredje fasen at vi kan se om endringene har mulighet til å bli varige.

Fullan har også noen faktorer som er relevante i en undersøkelse av implementeringsfasen. «Interactive factors affecting implementation» (Fullan, 2007: 87), som jeg forstår som interaktive faktorer som påvirker gjennomføring, inkluderer 'need', 'clarity', 'complexity' og 'quality/practicality'. Disse oversetter jeg som 'behov', 'tydelighet', 'kompleksitet' og 'kvalitet/anvendbarhet'. Fullan påpeker det her finnes lokale faktorer, blant annet kultur og interesse for endring og kompetanseheving på den enkelte skolen, inspirasjon fra den nærmeste lederen eller i kollegiet eller personlig interesse for utviklingen. Han nevner også de overordnede eksterne faktorene som politiske enheter, for eksempel fylkesadministrasjonen, som også spiller inn i den enkeltes personlige prosess.

Det er tydelig at endringsprosesser ikke er enkle å gjennomføre, og for at en prosess skal kunne oppleves som vellykket, er det mange faktorer som spiller inn. Disse faktorene skal ikke sees på isolert, fordi det er hvordan disse variablene virker i samspill med hverandre som er avgjørende. Innovasjon kan sees på som «individual acts of faith» (House, 1974: 73 sitert i Fullan, 2007) hvor enkelte må kaste seg ut i noe, ofte uten noen garanti for at de får noen personlig gevinst. Motivasjon for å jobbe med endringsprosesser er ofte personlig og en logisk beregning av input og mulig gevinst ikke alltid er relevant. Det er mange faktorer som spiller inn i hvorfor den enkelte setter i gang med noe som er anstrengende, og hvor man er nødt til å bevege seg utenfor den personlige komfortsonen.

3.7 Endringsaksept – noen modeller

Denne oppgaven handler om hvordan lærerne approprierer nye digitale kommunikasjonsformer i sin undervisning og også i sine kommunikasjonshandlinger generelt. Derfor er "Information technology (IT) acceptance research" (Venkatesh et al., 2003) av interesse. En av modellene fra denne forskningen er TAM, "Technology Acceptance Model" (Davis, 1989), som fokuserer på to hovedfelt. Det første er 'percieved usefulness', der brukeren tror at teknologien kommer til å være nyttig, og det andre 'perceived ease of use', som handler om hvor lett det ansees å være å ta teknologien i bruk. TAM-modellen er imidlertid kun en av flere som kunne brukes i denne sammenhengen; en annen aktuell modelle er "Unified Theory of Acceptance and Use of Technology" (UTAUT) utarbeidet av Venkatesh, Morris, Davis og Davis. UTAUT ble utarbeidet med utgangspunkt i åtte

prominente modeller og er en kombinert modell basert på konseptuelle og empiriske likheter med alle de øvrige modellene (Venkatesh et al., 2003).

UTAUT-modellen ble utviklet i forbindelse med kvantitativ forskning, men de åtte punktene som utgjør denne modellen var til nytte i analysen av intervju materialet i min undersøkelse. 'Performance expectancy' handler om forventningen til ytelsen eller verdien av teknologien, mens 'effort expectancy' fokuserer på hvor mye arbeid det forventes at den enkelte må legge inn i bruken av teknologien. 'Attitude toward using technology' oversetter jeg som holdning overfor bruk av teknologien, og 'social influence' er den innflytelsen som den sosiale omgivelsen har på den enkelte som forsøker å ta teknologien i bruk. Med 'facilitating conditions' forstår jeg de forholdene som legger til rette for at teknologien kan tas i bruk, og 'self-efficacy' som den graden en person har tro på sine egne evner til å lykkes med noe, i denne forbindelsen i bruken av digital teknologi. 'Anxiety' betyr i denne sammenhengen å ha angst for teknologi i en eller annen form, mens 'behavioral intention to use the system' handler om hvorvidt den enkelte har en adferdsmessig intensjon om å ta teknologi i bruk. (Venkatesh et al., 2003:36. Table 16).

3.8 Oppsummering av teorier som ligger til grunn for dataanalysen

I dette kapittelet har jeg kommet med en oversikt over de teoretiske innfallsvinklene som ligger til grunn for denne oppgaven. Punkt 3.1 omhandler Bourdieus 'habitus', 'kapital' og 'felt', Foucaults ideer om diskurs og maktsystemer, og Fairclough om diskurs som språk som viktige elementer i arbeidet med å komme frem til lærernes identitetsfølelser. I punkt 3.2 er det gjort rede for det moderne synet på kunnskap. Punkt 3.3 presenterer begrepene 'tid' og 'rom' med fokus på Castells teorier om 'flytsone' og 'tidløs tid'. I det følgende punktet 3.4 diskuteres Hayles dybde- og hyper-oppmerksomhetstyper. Profesjonell utvikling og 'teacher learning' er tatt opp i punkt 3.5. Teorier om endringsprosesser med fokus på utdanningsinstitusjoner er presentert i form av Fullans tre dimensjoner for endringer og tre faser for implementering (Fullan, 2007). Punkt 3.7 viser to modeller for aksept for teknologibruk, nemlig "TAM" (Davis, 1989) og "UTAUT" (Venkatesh et al., 2003).

4. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de valgene jeg har tatt vedrørende metoden som er brukt i oppgaven. Først vil jeg ta for meg en begrunnelse for å ha valgt en kvalitativ forskningsmetode, og videre hva slags tilnærming som er brukt innenfor den kvalitative tradisjonen, hvor valget falt på en fenomenologisk undersøkelse basert på et kasus med flere enheter (Yin, 2003). Datagrunnlaget, innsamlingsstrategien, utvelgelsen av deltagere og den praktiske gjennomføringen av intervjuarbeidet blir deretter beskrevet. Jeg presenterer videre tankene bak utarbeidelsen av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009), hvordan transkriberingen av intervjuene foregikk, og gir en redegjørelse for hvordan jeg jobbet med analysen av det innsamlede materialet for å komme frem til en tykk beskrivelse (Geertz, 1973). Kapitlet avslutter med noen tanker rundt validitet og mulige svakheter i metoden (Hammersly, 2008).

4.1 Valg av metode

Målet med undersøkelsen er å få innblikk i noen erfarne læreres egne opplevelser når de jobber med det digitale i sin yrkesutførelse. Under arbeidet med oppgaven har jeg brukt teorier presentert i Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Kristoffersens *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2010) om teoretisering av hverdagserfaringer som område for forskning, May Britt Postholms *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2010) som forklarer kvalitativ forskning som å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting, og Sharran B. Merriams *Qualitative research. A guide to design and implementation* (2009) som hevder «there is no single, observable reality. Rather, there are multiple realities, or interpretations, of a single event». (Merriam, 2009: 8). Det er mange mulige realiteter, og det er jeg som forsker som konstruerer kunnskap ut fra det jeg finner i datamaterialet.

Metodevalget bestemmes ut fra forskningsspørsmålene som ligger til grunn for undersøkelsen. Forskningsspørsmålene er rettet mot å finne ut noe om personlige erfaringer, ikke konkrete fakta. Det er derfor passende å bruke en kvalitativ tilnæringsmetode. Forskningsspørsmålene til oppgaven tar utgangspunkt i spørreordet 'hvordan':

1. Hvordan opplever den erfarne læreren eget behov for digital kompetanseheving?
2. Hvordan opplever den erfarne læreren kommunikasjon med elevene i den digitale skolen?
3. Hvordan påvirker digitaliseringsprosessen i skolen lærerens opplevelse av egen identitet?

4.1.1 Kvalitativ forskning

Den kvalitative metoden er beskrevet av mange som skriver om forskningsmetodikk, men det finnes ingen kort og konsis definisjon som kan brukes generelt. «Given all of the philosophical, disciplinary and historical influences on what has emerged as qualitative research, it's no wonder that the term defies a simple definition.» (Merriam, 2009: 13). Som Merriam kommenterer er det ingen enkel måte å definere kvalitative metoder under ett. Derimot er det mulig å si noe om hvordan kvalitative og kvantitative metoder er forskjellige og krever ulike typer data i et forsøk på å svare på forskjellige typer spørsmål. Kvalitative metoder passer når spørsmålene er rettet mot å finne ut noe om personlige opplevelser, og informasjonen innhentes som såkalte 'myke' data (Johannessen et al., 2010). Ved en kvantitativ tilnæringsmetode samles 'harde' data for å finne svar som kan betegnes som tall. Som Merriam antyder, finnes det mange forskjellige grener innenfor den kvalitative metodeparaplyen. Noen av disse beskrives i punktene nedenfor.

4.2 Hermeneutikk

Datagrunnlaget som samles inn i denne undersøkelsen ble analysert og tolket ut fra en hermeneutisk tradisjon. Opprinnelig var hermeneutikk brukt i forbindelse med tolkning av bibeltekster, men er nå brukt som metode for å finne frem til mening i en rekke ulike teksttyper. Det handler om forståelse av en tekst i sin kontekst og den forforståelsen og fortolkningshorisonten (Gadamer, 1975) som forskeren har med seg i sitt møte med teksten som skal analyseres. Tolkningen av stoffet er i seg selv en prosess, hvor forskeren går inn i stoffet på en refleksiv måte. Med refleksjon mener jeg at forskeren til enhver tid skal stille spørsmål angående stoffet og til sin egen reaksjon til dette, noe som er betegnet som «interpretation of interpretation» (Alvesson & Sköldbberg, 2009: 9).

4.3 Fenomenologi

For å finne frem til svar på forskningsspørsmålene ønsket jeg å undersøke lærerens subjektive opplevelse av det å lære nye ting innenfor digital kommunikasjon. Fenomenet er lærere som utvikler sin digitale kompetanse. «Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Georig 1985, Moustakas 1994, sitert i Postholm 2010: 41).

Fenomenologi er betegnelsen på en tysk filosofiske bevegelse som kom som reaksjon mot naturvitenskapen på begynnelsen av det 20. århundre. Under slagordet: «Zu den Sachen selbst» skulle fenomenologien komme tilbake til 'saken selv', de subjektive erfaringene med farger, lukt og individualitet (som uttalt i en forelesning). Ved å studere den enkeltes erfaringer, skal vi kunne se det alminnelige i dette individet (Alvesson, 2009, etter Husserl, 1913). Her er også tolkningsarbeidet sentralt. Intuisjon skal brukes for å kunne kjenne etter hvordan andre opplever noe og på den måten kunne komme så nær som mulig til en forståelse av opplevelsen selv. Det hevdes at det ikke finnes sannheter, bare opplevde sannheter. Derfor må vi komme så nær opplevelsen som mulig for å finne ut av hva den opplevde sannheten 'er'. Sentralt her er begrepet 'livsverden' som ble utviklet av filosofen Husserl, og som var viktig i både Heideggers hermeneutikk og den kritiske teorien til Habermas (Alvesson, 2009).

Denne undersøkelsen er gjennomført i tråd med fenomenologien, da det er gjennom samtaler med mennesker som er aktive deltagere i fenomenet at jeg som forsker innhenter min informasjon. Det vil ikke være mulig å observere fenomenet. Ikke fordi det er avsluttet, slik Postholm hevder, men fordi det er umulig for en tredje person å observere en opplevelse et enkelt individ sitter inne med. Digital kompetanseheving er en prosess som foregår kontinuerlig, og det er gjort et forsøk på å avgrense prosessen som skal sees på i forskningssammenheng ved at undersøkelsens fokus er rettet mot de erfaringene som lærerne har gjort seg ved å delta på kurs. Som resultatene viser, er det ikke alltid enkelt å holde dette avgrenset, og undersøkelsen har nok spredt seg utover de opprinnelige rammene. Dette kommer jeg tilbake til i analysen og drøftingen av resultatene.

4.4 Kasusstudie

Mens undersøkelsen er i tråd med fenomenologisk tradisjon, er strategien for å kunne finne frem til mulige svar på forskningsspørsmålene i oppgaven å utføre en kasusstudie. Ved kvalitative undersøkelser er målet å undersøke få antall instanser, men hvert tilfelle skal gå i dybden. Metoden baserer seg på beskrivelse av en situasjon og hvordan denne oppleves av individet på et subjektivt nivå. Her kan man få opplysninger som gir innblikk i opplevelsene, noe som er sentralt for problemstillingen i denne oppgaven. Ved å ta utgangspunkt i et kasus eller en bestemt situasjon for undersøkelsen, ønsker jeg å kunne bringe ny kunnskap om dette fenomenet.

Robert K. Yin forklarer en kasusstudie som noe som:

- investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident

(Yin, 2003:13).

Det vil si at en kasusstudie undersøker et fenomen som foregår her og nå og som ikke er avsluttet eller historisk, og hvor konteksten spiller en viktig rolle. Man bruker kasusstudier dersom man vil finne ut noe om hvordan konteksten påvirker fenomenet som studeres. Til denne undersøkelsen har jeg valgt å undersøke et kasus – lærere som holder på med digital kompetanseheving – med flere analyseenheter (Yin, 2003: 40). Dette vil si at jeg har hatt intervjuer med flere lærere om det samme fenomenet. Undersøkelsen er en kasusstudie på grunn av enhetene som undersøkes, altså lærere som holder på med digital kompetanseheving, og ikke på grunn av tematikken, som er erfarne lærere og digital kompetanseheving (Merriam, 2009: 41). Kasuset som undersøkes er avgrenset i tid (Yin 2009; Merriam 2009; Postholm 2010) ved at jeg intervjuer lærerne før og etter at de har vært på kurs. Den personlige prosessen som alle deltar i kan sies å ha begynt før kurset, og vil fortsette lenge etter at kurset er avsluttet. Rammene jeg har gitt oppgaven gjør at jeg likevel kan se på dette som et kasus i forskningssammenheng.

Ordet "kasus" det latinske "casus", som betyr 'tilfelle'. Undersøkelsen av et kasus skal gjennomføres gjennom flere ledd. Yin (2009) gir fem komponenter som er viktige trinn i utformingen av en kasusstudie, og som jeg har lagt til grunn for min undersøkelse. Den

første komponenten er forskningsspørsmålene, som naturligvis styrer hvordan undersøkelsen foregår. Jeg har brukt spørreordet "hvordan", som ifølge Yin gjør en kasusstudie velegnet som strategi. Deretter kommer antagelsene, om det finnes noen i studien. Her tar jeg utgangspunkt i at det ofte er vanskeligere for eldre, erfarne lærere å konvertere til en digital arbeidsmetode enn for yngre nyutdannede lærere som har digitale kommunikasjonsformer som sitt "morsmål" (Prensky, 2010). Det tredje elementet er enhetene som skal analyseres, som i dette tilfellet er fem lærere som oppfyller visse krav. Kravene er at de har jobbet mer enn fem år i videregående skole, og at de holder på med kursing for å heve sin digitale kompetanse. De siste elementene ser jeg nærmere på i punkt 4.9 om metoden for analysen av datagrunnlaget. Yin mener det skal være en logisk forbindelse mellom data og antagelsene som styrer studien, og godt utarbeidete kriterier for tolkningsarbeidet som er sentralt for resultatet av undersøkelsen. Disse fem komponentene har vært viktige i utformingen av undersøkelsen.

I utførelsen av en kasusstudie bør data innhentes gjennom flere ulike teknikker (Johannessen et al., 2010; Yin, 2009; Merriam, 2009). Det er fullt mulig å ta i bruk både kvalitative og kvantitative metoder. I dette tilfellet har jeg bestemt meg for kun å bruke semistrukturerte intervjuer med fem lærere, til tross for at kasusstudier åpner for flere datakilder. Dette er delvis på grunn av tidsaspektet, som det ikke er mulig å gjøre noe med. I tillegg mener jeg at den informasjonen som er innhentet gjennom to sett med intervjuer fra fem deltager gir et tilstrekkelig grunnlag for å jobbe videre med en analyse av kasusen som undersøkes. Forskningsspørsmålene er knyttet til informantens opplevelse av fenomenet, og observasjonene i klasserommet vil ikke gi noe tydelig innblikk i hvordan det som foregår der oppleves av læreren, bare av meg som forsker og observatør. Det brukes derimot metodetriangulering som kvalitets- og validitetsforsikring, som er nærmere beskrevet i del 4.9 og 4.11 av dette kapitlet.

Merriam (2009) kaller kasusforskning for «beskrivende forskning». Det er en beskrivende kasusstudie jeg har gjennomført (Postholm, 2010; Yin, 2009), hvor informantens perspektiv er fremhevet hele veien, noe som også er med på avgjørelsen om å begrense datainnhentingsstrategien til intervjuer. Datagrunnlaget har munnet ut i en detaljert beskrivelse av hvordan individene opplever situasjonen, konstruert av meg som forsker, men med utgangspunkt i egne utsagn. Det er en såkalt "tykk beskrivelse" som er prosjektets endelige produkt. Dette beskrives nærmere i neste punkt. I løpet av intervjuene har

deltagerne snakket fritt om og rundt hvordan de opplever situasjonen for læreren i den digitale skolen. På grunnlag av dette kan det sies at undersøkelsen ikke bare er beskrivende, men at den også beveger seg mot en vurderende studie hvor mitt blikk som forsker, i lyset av litteraturen og teoriene, er i fokus (Postholm, 2010:51).

4.5 Tykke beskrivelser

I den kvalitative fenomenologiske tilnærmingen med utgangspunkt i en kasusstudie, er hensikten å komme frem til en beskrivelse av opplevelsene som er forklart av enkeltpersoner til meg som forsker. Det er min tolkning av disse opplevelsene som til slutt blir den konstruerte virkeligheten av hendelsene. I et forsøk på å komme så nær som mulig i arbeidet med å tolke hvordan den enkeltes opplevelse egentlig er, samt opplevelsens betydning i en større kontekst, viser jeg til teorien av "tykke beskrivelser" utarbeidet av Clifford Geertz. Geertz (1973) bygger på konseptet introdusert av Gilbert Ryles når han bruker et øyeblikk som eksempel på hvordan en fysisk hendelse kan ha mange lag med betydninger. Det tykke beskrivelser skal gjøre, er å komme så dypt som mulig gjennom lagene i betydningen av det som blir fortalt i intervjuene. Her er konteksten meget viktig, og mitt eget ståsted som forsker spiller også en stor rolle.

4.6 Datainnhentingsmetode

Som datainnhentningsmetode har jeg brukt personlige semistrukturerte dybdeintervjuer (Kvale 2009). Deltakerne ble først intervjuet før de deltok på et digitalt kompetansehevingskurs, og deretter en gang til i etterkant av det gjennomførte kurset. Det er individets opplevelse av å være på kurs og hvordan den personlige kompetansehevingsprosessen oppfattes som utforskes i undersøkelsen, ikke hvorvidt kurset holder mål. Dette leder meg som forsker til en forståelse av hvordan han eller hun ser på verden. For å lære om hvordan verden ser ut fra andre menneskers ståsted er jeg nødt til å snakke med dem og høre på hva de har å si om hvordan de ser på ulike hendelser. Derfor blir undersøkelsen basert på personlige intervjuer.

4.7 Deltagerne

I denne delen av kapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan deltagerne ble plukket ut, og hvilket kjennskap jeg hadde til deltagerne i oppgaven.

4.7.1 Utvelgelseskriterier

Jeg har forholdt meg til lærere som jobber i videregående skole, siden det er der jeg "hører hjemme" og har min egen erfaring fra. For meg var det viktig at jeg var kjent med kontekstene som arbeidsforhold og deltagerens situasjon, både fordi det ville bli lettere for meg å stille gode spørsmål og analysere besvarelsene, i tillegg til at det ville være en fordel med tillit til meg som forsker i intervjusituasjonen. Med 'erfarne' lærere mener jeg de som tok sin faglige og pedagogiske utdannelse for en stund siden og som har utviklet sin egen undervisningspraksis gjennom å ha jobbet noen år med undervisning i videregående skole. Dette innebærer at disse lærerne har utdannet seg i tiden før Web 2.0 var utviklet og tilgjengelig for alle, og før de sosiale mediene var en integrert del av hverdagen.

Dette er en gruppe mennesker som har høy kompetanse i fagene de underviser i, og pedagogisk utdannelse og erfaring i å formidle kunnskap til elever mellom 16 og 19 år. Lærerne kan sies å tilhøre den "før-digitale generasjonen", mens dagens elever er født inn i en tid hvor digitale kommunikasjonsformer alltid har vært der, og som tar for gitt kommunikasjon på Web 2.0 sine premisser. Lærerne er derfor en del av "the digital immigrants", mens elevene er "the digital natives" (Prensky, 2001). Selv om dyktigheten til "the digital natives" i bruken av digital kommunikasjon er varierende, sies det at de har et digitalt kommunikasjonsspråk som morsmål som lærerne må tilegne seg i voksenalder.

Bakgrunnen for oppgaven er kravene som stilles til utdanningsinstitusjoner om å bruke digital kommunikasjon i undervisningen (UFD, 2004a; UFD, 2004b) som var presentert i kapittel 2, Den digitale skolen. Etter Kunnskapsløftet (KD 2006) skal elevene være kompetente og reflekterte brukere av digitale kommunikasjonsformer. Mens elevene i stor grad lærte å ferdes på Web 2.0 på egen hånd gjennom oppveksten, må dagens erfarne pedagoger ofte jobbe aktivt for å lære det nye språket for å kunne henge med i tiden. I en tid hvor elevene har tilgang til hele verden mens de har undervisning, stilles det spesielle krav til læreren som klasseromsleder. I denne oppgaven vil jeg finne ut noe om hvordan lærere opplever forandringene i læreryrket som resultat av den digitale utviklingen i skolen.

For å komme nærmere inn på den opplevelsen erfarne lærere har i den digitale skolen valgte jeg å strukturere undersøkelsen rundt lærere som var i gang med kurs i en eller annen form for digital kommunikasjon. På denne måten sikret jeg at deltagerne faktisk var i en prosess med å endre etablert praksis og utvikling av sin digitale kompetanse. Det var derimot ikke tatt for gitt at denne prosessen ville være enten vellykket eller mislykket. Jeg var åpen for at ulike erfaringer og oppdagelser ville komme frem i løpet av undersøkelsen.

4.7.2 Utvalget til en kvalitativ undersøkelse

En "enhet" i kvalitativ forskning er ikke bare et individ, men på grunn av forskningens natur er det også relasjonen mellom individet og andre individer. «Kvalitativt orienterte undersøkelser fokuserer ikke på individer enkeltvis men på relasjoner som individene inngår i» (Fossåskaret, 1997: 18). Altså er det relasjonene som er av interesse. Motivasjonen for å være med i denne undersøkelsen kan ha ulike årsaker. I utgangspunktet håpet jeg at de som skulle delta på kurs ville være interesserte i å være med på prosjektet siden de selv holdt på med å utvikle sin egen digitale kompetanse. Antallet deltager var nokså lavt siden det ikke var nødvendig med et stort antall dybdeintervjuer for å kunne komme med opplysninger om fenomenet på individnivå. Fem deltager ville gi meg nok informasjon, og dessuten ville det ikke være en krise dersom en skulle trekke seg underveis. Jeg anså det som viktig at det ble foretatt i hvert fall to intervjuer med hver deltager; et før et kompetansehevingskurs og et etter at kurset var gjennomført. Det var ønskelig å snakke med folk med ulik bakgrunn, både akademikere og yrkesfaglærere, kvinner og menn.

4.7.3 Rekrutteringsarbeid

Dette ble en vanskeligere del av oppgaveprosessen enn jeg hadde forestilt meg. For å holde meg innenfor de forskningsetiske retningslinjene var det begrensninger i hvordan jeg kunne gå frem med rekrutteringsarbeidet (se neste punkt). Jeg skulle ikke oppsøke folk individuelt og direkte, men ta kontakt via en tredje person, som stort sett enten var studieleder eller avdelingsleder. E-post med informasjon ble sendt ut til samtlige skoler i flere fylker. Jeg sendte flere meldinger via Its Learning til sentrale personer, blant andre avdelingsledere og utviklingsledere. De fleste sendte informasjonen videre til alt pedagogisk personale i virksomheten. Det tok flere uker å finne nok deltagere, men til slutt ble det en god spredning på bakgrunn og fagretninger, noe jeg så meg fornøyd med å ha som basis for informasjonshenting. Jeg ønsket som sagt å ha allmennfaglærere, faglærere, menn og

kvinner i utvalget, noe jeg til slutt fikk. Alle hadde til felles at de hadde jobbet over fem år i videregående skole, og at de holdt på med en eller annen form for digital kompetanseheving i løpet av høsten og vinteren 2010 – 2011.

4.8 Etiske rammebetingelser

Opplysninger om privatpersoner reguleres av Personopplysningsloven (LOV 2000-04-14 nr 3). Oppgaven baserer seg på intervjuer og det som betegnes som personopplysninger: «Opplysninger og vurderinger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Fotografier, bildeopptak og stemmer på lydopptak kan også ansees som personopplysninger.» (www.nsd.uib.no). Derfor ble oppgaven meldt inn til Personombudet for godkjenning. Dette måtte gjøres i forkant av informasjonsinnhenting. Intervjuguide og informasjonsbrev til deltagerne ble vedlagt i søknaden (se vedlegg). Anonymiteten for deltagerne ble ansett som viktig for at alle skulle kunne snakke fritt om opplevelsene sine uten å være redd for konsekvenser på arbeidsplassen eller i samarbeidsforhold de måtte ha. Navnene på deltagerne er fiktive og alle referanser til faktiske steder, skoler, kursholdere eller skoleledere er anonymisert. Deltagerne fikk muligheten til å se på transkripsjonene av intervjuene sine, og til å kommentere både analysen og det endelige arbeidet (se punkt 4.11 om validitet og triangulering).

4.9 Intervjuene

Datagrunnlaget for oppgaven består av intervjumaterialet fra to intervjuer med hver deltager, totalt ti intervjuer på mellom 35 og 65 minutter. I denne delen av kapittelet tar jeg for meg intervjuguiden, selve intervjuenes forløp og transkriberingen i etterkant.

I den kvalitative metoden dannes informasjon og kunnskap i et møte med andre mennesker. Møtet foregår som oftest som et intervju mellom deltager og forsker. Jeg som forsker skal finne ut hvordan verden ser ut for informanten i «livsverdenintervjuet» (Kvale, 2009:29). Mening oppstår i en analyse av det som kommer frem i løpet av intervjuet. Fordi jeg som forsker selv var delaktig i intervjusituasjonen, og ettersom hvor vellykket sluttresultatet ville bli var avhengig av hvordan intervjuet foregikk og hva slags data som ble samlet inn, var selve intervjusituasjonene meget viktige. Å intervju andre mennesker er et håndverk som forskeren må beherske og som er under konstant utvikling. Elton Mayos metode fra 1933

(henvist i Kvale 2009:45) gir seks punkter på god intervjuteknikk, blant annet å vie hele oppmerksomheten til informanten, å lytte aktivt uten å avbryte, og å lytte til det som ligger mellom linjene («what he wants to say, what he does not want to say, what he cannot say without help»). Et vellykket intervju skal være en positiv opplevelse også for informanten. Min bakgrunn innenfor journalistikk har vært til stor hjelp i gjennomføringen av intervjuene. Dette var ingen ukjent situasjon for meg, til tross for at intervjuformen var nokså annerledes enn en nyhetsreportasje.

Dybdeintervjuet er en metode hvor det forutsettes en viss fortrolighet mellom forskeren og informanten. Det skal være trygge omgivelser, og samtalen skal bygges opp på en naturlig måte, og ikke skjematisk i en forhåndsbestemt rekkefølge. I tillegg skal det være mulig for forskeren å stille ytterligere spørsmål for å få deltagerne til å utdype besvarelsene sine og fortelle om opplevelser og meninger rundt problemstillingen og fenomenet som det forskes på. Jeg la intervjuguiden til grunn for åpningsspørsmålene i hvert tema som skulle behandles, men oppfølgingsspørsmålene og fordypningsspørsmålene utviklet seg på en naturlig måte ut fra hvordan informanten svarte.

Resultatene av slike intervjuer kan neppe representeres som *tall*. Intervjuene må transkriberes, og innholdet tolkes av forskeren. Intervjuguiden ble som sagt utgangspunktet, men i løpet av selve intervjuet ble oppfølgingsspørsmålene utviklet etter behov og i tråd med informantens interesser og hvordan de svarte på de innledende spørsmålene i guiden. På denne måten har hvert intervju hatt et personlig preg, til tross for at alle intervjuene er blitt utviklet fra det samme grunnlaget. Intervjuene ble til slutt svært ulike på mange måter men fremdeles var de sammenlignbare.

4.9.1 Utarbeidelse av intervjuguiden

Intervjuguiden ble utarbeidet i forbindelse med søknaden om godkjenning av prosjektet fra NSD. Jeg har gått ut fra de tolv aspektene av kvalitative intervjuer (Kvale, 2009:28) med fokus på livsverdenintervjuet, hvor «the qualitative interview is a research method that gives a privileged access to people's basic experience of the lived world» (Kvale, 2009:29). Selve intervjuguiden består av forskerspørsmål. Dette vil si de spørsmålene jeg som forsker ønsket å få svar på, i tillegg til de faktiske spørsmålene jeg stilte i intervjusituasjonene. Dette er en teknikk som Kvale viser til (s.132), men jeg valgte å lage en kombinert intervjuguide hvor både forskerspørsmålene og intervjusørsmålene står på samme ark (se vedlegg). Alle

deltagerne fikk i utgangspunktet de samme spørsmålene i det første intervjuet, men oppfølgingsspørsmålene ble forskjellige i hvert enkelt intervju tilfelle. Før det andre intervjuet, etter at deltagerne hadde gjennomført kompetansehevingskurset, ble intervjuguidene redigert i henhold til innholdet i det første intervjuet for hver deltager (se vedlegg). På den måten sørget jeg for at det var en personlig oppfølging til det første intervjuet, med en høyere grad av relevans for hver deltager. I begge guidene er det tatt hensyn til de typer spørsmål som er indikert av Kvale (boks 7.1:135).

4.9.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble tatt opp både med digital opptaker og direkte inn på et lydprogram på min laptop, som sikkerhet mot systemsvikt og et eventuelt tap av verdifulle data. Deltagerne valgte både tid og sted for intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført på rom hvor det kun var meg og informanten til stede, og hvor det ikke var fare for at andre kunne høre hva som foregikk. Intervjuene fant stort sett sted på den skolen som var informantens arbeidsplass. I et av tilfellene ønsket ikke deltageren å bli intervjuet på arbeidsplassen, og intervjuet ble derfor holdt et annet sted.

Intervjuene gikk bra, og alle deltagerne snakket lett om temaene som ble tatt opp. Det var en god stemming gjennom alle intervjuene, og alle virket avslappede og fortrolige med situasjonen og hadde stor tillit til meg som intervjuer. Det faktum at jeg har erfaring som lærer spilte en stor rolle for troverdigheten og tilliten i intervjusituasjonen. Etter at den første intervjurunden var gjennomført, lagde jeg en kortfattet oppsummering med en foreløpig analyse før det andre intervjuet til deltagerne. De første intervjuene ble holdt i løpet av november og desember 2010, og alle i den andre runden mellom januar og midten av mars 2011.

4.9.3 Transkribering

Etter intervjuene laget jeg skriftlige transkripsjoner av det som ble sagt fra begge sider. Transkripsjonene ble skrevet ordrett med antydning til pauser og med kommentarer om elementer som kunne være av betydning, for eksempel latter, at informanten og jeg snakket samtidig, eller at det var andre kroppslige signaler som kunne være av interesse for tolkningsarbeidet: å slå i bordet eller å lene seg tilbake, eller å snakke raskt og ivrig på grunn av usikkerhet. Informanten fikk et fiktivt navn i transkripsjonen som ble brukt i den endelige forskningsrapporten. Senere, da jeg plukket ut sitater til bruk i den endelige

oppgaven, redigerte jeg det muntlige språket i noen av tilfellene hvor jeg mente at det virket unaturlig og ga en feil indikasjon på hva informanten mente med uttalelsen. Noen ganger kan det være uvant å se et muntlig språk i skriftlig form. Der hvor dette kunne ha distraheret leseren og gitt feil inntrykk av informantens mening, har jeg valgt å utelate alle pauser og repetisjoner som faktisk ble uttrykt.

Transkripsjonsmetoden i seg selv kan ha betydning for hvordan de innsamlede data tolkes. I løpet av dybdeintervjuet kan meningen i det som blir sagt ligge i andre modaliteter enn i det verbale. For eksempel kan mimikk eller tonefall spille en betydelig rolle for innholdet og dets mening, og ikke alt kommer med på lydopptak som ellers er et glimrende hjelpemiddel for at forskeren skal kunne rekonstruere det som foregikk i løpet av intervjuet. Forskeren er til stede i forskningssituasjonen og spiller en rolle i forhold til hvordan intervjuet foregår, og er derfor med i resultatene. På grunn av dette var det viktig at det var meg selv som transkriberte intervjuene. Ikke bare på grunn av etiske årsaker, at ingen andre skulle høre opptaket, men også fordi det ga meg som forsker et bedre grunnlag for å tolke materialet. Jeg er enig i det Kvale påpeker (Kvale, 2009:180) at i løpet av transkriberingen har man lært en god del om sin egen intervjueteknikk.

Transkripsjonsarbeidet tok jeg så fort det var praktisk mulig å la seg gjøre etter intervjuet. Jeg forsøkte å lytte gjennom alle opptakene minst én gang for å gjøre korte foreløpige notater i løpet av den samme dagen eller dagen etter at intervjuet hadde funnet sted. Under selve intervjuene tok jeg noen ganger notater, men begrenset denne aktiviteten for ikke å bremse opp samtalen som gikk forholdsvis naturlig frem. Intervjuguiden ble utviklet med koding på spørsmålene som skulle stilles, og disse kodene var nyttige under notasjonen i løpet av intervjuet. Jeg kunne raskt se hvilket spørsmål kommentaren tilhørte.

4.10 Tolkningsarbeidet – metode for analysen

Jeg har stort sett valgt å forholde meg til analysemetoder som fokuserer på mening, til tross for at jeg ikke er enig i ideen om forskeren som gruvearbeider (Kvale, 2009: 48) som er på jakt etter en "sannhet" som ligger et eller annet sted i datagrunnlaget. For å bruke Kvales metafor, har jeg mye til felles med den reisende, som finner frem til ny kunnskap gjennom å være med på en oppdagelsesreise gjennom stoffet, i samarbeid med deltagerne i undersøkelsen. Tolkningsarbeidet foregikk i den hermeneutiske tradisjonen, hvor spørsmål stilles til teksten og svaret som kommer kan gi grunnlag for nye spørsmål som igjen stilles til

teksten det jobbes med. Denne prosessen foregår i den såkalte "hermeneutiske sirkelen". Mitt eget ståsted som forsker er med inn i analysen. Jeg har mine egne erfaringer og tanker rundt problematikken, og det er umulig å se på tolkningen av intervjumaterialet uten at det blir farget av mine egne tanker. Dette ser jeg ikke på som et problem. Min forforståelse er en del av tolkningsprosessen i hermeneutikkens ånd. «Thus the preunderstanding of the researcher would refer to the whole, which would then be developed in greater detail in the shape of an understanding of the parts» (Alvesson, 2009:135). Som erfaren lærer er min forståelse med inn i tolkingen av det som deltagerne sier og er med på å utvikle den endelige analysen.

4.10.1 Koding og kategoriseringsstrategi

I alle intervjuene har jeg brukt en teknikk der jeg "sender tilbake" informasjonen til deltagerne for å bekrefte at det jeg har oppfattet som innholdet i det de har sagt stemmer overens med det de egentlig mente å formidle. (Kvale, 2009:30, 195). I etterkant av intervjuene har jeg gått gjennom transkripsjonene med tanke på først å finne ut om det er noen felles kategorier jeg så var relevante for alle deltagerne, en prosess som innebar koding og kategorisering av datamaterialet. Som Kvale påpeker er det mange måter å bruke koding på, men jeg har holdt meg til et system som er datadrevet (Gibbs 2007, fra Kvale, 2009:202). Det vil si at kodene ble til etter at jeg leste meg gjennom de ferdige intervjuene. Kodingen ble i mitt tilfelle en type kategorisering av innholdet i hovedtemaer. Resultatet ble ikke en fremstilling i form av tall og tabeller som Kvale mener er en mulighet, men et hjelpemiddel for å sortere den store mengden materiale som jeg hadde samlet inn i håndterbare bolker. I disse bolkene kunne responsen til de ulike deltagerne lettere sammenlignes og vurderes. Jeg brukte en tabellformulering som ligner på den som er å finne i tabell 12.1 (Kvale, 2009:206), hvor originalteksten hele tiden er til stede sammen med oversikten over temaene som er gjeldene. Teknikken er en form for "meaning condensing" eller "meningsfortetting" (Kvale, 2009).

4.10.2 Fasene i analysearbeidet

Analysemetoden som jeg har brukt er delt i forskjellige faser. Den første fasen er den foreløpige deskriptive fasen hvor alle intervjuene ble lest gjennom, og en foreløpig beskrivelse av hendelser, fortellinger og innhold ble laget. Kategorier som dukket opp, noterte jeg underveis. Denne midlertidige analysen ble brukt som utgangspunkt i analysearbeidet, hvor jeg jobbet med det som betegnes av Gentikow (2005) som å redusere,

kondensere og prioritere stoffet. Denne fasen var viktig for å fjerne data som gikk helt utenom forskningsområdet mitt, og for å redusere mengden til noe håndterlig å jobbe videre med i en dypere analyse av stoffet. Den neste fasen var å gjennomgå stoffet på nytt, med et mer systematisert og reflektert blikk, noe som førte til en reduksjon i antall kategorier. Disse to fasene er beskrevet i Gentikow, som refererer til Lindlofs klassifisering i to trinn (Gentikow, 2005:121).

I løpet av den andre fasen utviklet jeg en beskrivende datamatrixe (Gentikow, 2005) som strategi for å få oversikt over materialet. Ut fra dette grunnlaget kunne jeg se hvor jeg hadde mulighet til å lage tynne beskrivelser (informantens selvforståelse), tykke beskrivelser (hvor min kontekstuelle analyse og fortolkning er tatt med) og konseptuelle fortolkninger som innebærer teoretiske fortolkninger (alt etter Lindlofs tre analysetrinn, fra Gentikow 2005). Tekstene har jeg sett på fra forskjellige vinklinger, både personorientert – det vil si en og en deltager – og temaorientert, etter de kategoriene som ble utviklet i de to første fasene. Den endelige analysen ble resultatet av disse tilnæringsstrategiene kombinert med både erfaringsnære begrep (som deltagerne bruker) og erfaringsfjerne begrep som er knyttet til vitenskapelig teori (Gentikow, 2005). Den endelige forskningsrapporten innebærer tykke beskrivelser av kasuset, med min tolkning som forsker som har tatt i betraktning konteksten til fenomenet.

4.11 Mulige svakheter med metoden

«In methodological terms, what post-modernist interpretations of qualitative inquiry have rejected, in particular, are science's emphasis on seeking to test ideas against empirical evidence; its ideal of clear, 'plain' argumentation; and the notion that the purpose of inquiry is a 'value-neutral' pursuit of knowledge.» (Hammersley, 2008:10).

Det Martin Hammersley skriver her er en refleksjon over at kvalitative metoder ikke kan forsikre at den kunnskapen man finner frem til i en kvalitativ undersøkelse kan sies å eksistere, bortsett fra forskerens egne meninger. Når man arbeider innenfor en kvalitativ tilnæringsmetode har man som forsker akseptert at eget ståsted, egne meninger, og egne tolkninger vil spille en stor rolle i den analysen og meningskonstruksjonen som foregår i løpet av forskningsprosessen. Hammersley stiller også spørsmål angående konseptet "tykke beskrivelser" utviklet av Clifford Geertz og fremmer en påstand om at kvalitative forskere i dag aksepterer i alt for stor grad en del kontradiksjoner, som han mener er svakheter i hele

metoden. Hammersley hevder at «there is a danger with use of the term 'thick description': that it can be interpreted as implying that the task is to capture or reproduce the phenomenon being described» (Hammersley, 2008: 67), som om det er mulig å komme frem til en endelig definisjon av et fenomen.

Dette synes jeg har vært verdifullt å lese, og forsterker i mine øyne betydningen av to ting: Det første er å redegjøre for mitt eget ståsted som forsker i alt jeg gjør. Det andre er å jobbe kontinuerlig med validitet, noe jeg tar for meg i neste punkt. Jeg deler ikke Hammersleys skepsis for den tykke beskrivelsen. For min egen del finnes det en underliggende forståelse av at mine beskrivelser og mine konklusjoner vil forbli en konstruksjon hvor jeg har vært det «viktigste forskningsinstrumentet» (Postholm, 2010: 25, som referer til Cresswell 1998, Fetterman 1998, Hammersley & Atkinson 1996, Merriam 1998, 2002, Patton 2002). Studien vil alltid være "verdilatet" (Postholm, 2010).

4.12 Validitet

Som jeg påpekte i det forrige punktet, er det mange mulige svakheter i den kvalitative metodikken. «Det nære samarbeidsforholdet mellom forsker og forskningsdeltakere i alle kvalitative studier (Guba & Lincoln 1988) betyr også at forskningsdeltakerne og forskerens samspill med dem blir tatt i betraktning når en kvalitativ forskningsstudie blir vurdert.» (Postholm, 2010: 127). Som tidligere sagt, skal forskerens eget ståsted og input i arbeidet redegjøres for. Dette har jeg gjort tydelig for deltagerne i rekrutteringsarbeidet, og mitt eget forskerblikk er gjort rede for i den skriftlige rapporten.

Arbeidet med validitet må foregå i alle ledd i en undersøkelse, i ulike former for triangulering. Det vil si å kunne kryssjekke informasjon, data og meningskonstruksjoner på forskjellige måter før det endelige produktet legges frem. Jeg har brukt triangulering i flere former, til tross for at jeg kun har intervjuer som datagrunnlag for undersøkelsen. Gentikow (2005) presenterer flere trianguleringsmåter, som inkluderer forskertriangulering, teoritriangulering, triangulering gjennom selvrefleksitet og informanttriangulering. Alle disse har jeg tatt i bruk i løpet av arbeidet med oppgaven. Forskertriangulering har funnet sted gjennom samarbeidet med medstudenter som har jobbet med den samme metoden og type undersøkelse som jeg har gjort. Triangulering har også vært gjort gjennom å gi informantene muligheten til å kommentere transkripsjonen av sine intervjuer, mine

tolkninger og funn, og konklusjonen som jeg har kommet frem til. Deltagernes kommentarer er blitt tatt med i betraktningen.

5. Datapresentasjon og analyse

I dette kapittelet presenteres analysen av datamaterialet. Del 5.1 inneholder en kort presentasjon av hver av lærerne for å gi bakgrunnsinformasjon om den enkelte. Deretter kommer en kort innføring i de forskjellige kategoriene som er brukt i analysen av datamaterialet i del 5.2. Analysen av de forskjellige kategoriene er presentert en etter en, og i hver kategori presenteres drøfting av uttalelser fra intervjuene med deltagerne i undersøkelsen enkeltvis. Det vil si at det er en seksjon med hver lærer under hver kategori. Denne strukturen er valgt for å holde analysen så nært knyttet til den enkelte lærerens egne opplevelser som mulig. Ved slutten av hver kategorianalyse er det en kort oppsummering av de punktene som er felles for alle deltagerne. Til slutt i kapittelet er det en oppsummering og en konklusjon av hovedpunktene som har utviklet seg i løpet av analyseprosessen.

5.1 Introduksjon av informantene

5.1.1 Cecilie – “ekte kommunikasjon skjer ansikt til ansikt i klasserommet”

Cecilie er 52 år og har jobbet som lektor i fransk i den videregående skolen i 17 år. Hun har hovedfag i fransk fra Universitetet i Oslo, med engelsk og pedagogikk i fagkretsen. Før hun begynte som lærer på videregående, jobbet hun syv år i det private næringslivet. Cecilie var tidlig ute med å tilegne seg digitale ferdigheter med bruk av digitale læringsressurser i undervisningen, og deltok i "LærerIKT"-prosjektet til Kristin Clemet og kurset "Fransk på nett" i 2002. Cecilies deltagelse i den digitale skolehverdagen skjer hovedsakelig gjennom bruken av læringsplattformen Its Learning, hvor hun kommuniserer med elevene utenom undervisningen.

Cecilie forteller at hun aldri er på nett privat, og vil heller ikke benytte seg av sosiale medier som for eksempel Facebook. Hun mener at dette vil oppta altfor mye av tiden hennes. Hun er med i den digitale verden kun i profesjonell sammenheng, og hun definerer et skille mellom jobb og privatliv. Hun foretrekker heller å se på «et koselig tv-program sammen med familien», og er helt uinteressert i å være på nettet. Hun har derfor et helt annet bruksmønster når det gjelder digital kommunikasjon enn elevene, som hun mener er dyktige til blant annet å søke på Internett og å bruke sosiale medier, men ikke nødvendigvis like gode på å bruke «digitale verktøy hvor de egentlig skal være gode» som for eksempel Word eller Excel. «Jeg

tror det kan variere veldig hvor gode de er» forteller Cecilie. Om kravet om å være digitalt kompetent sier Cecilie at lærere må kunne beherske Word forholdsvis bra, og hun anser det å bruke Power Point og læringsplattformen som sentralt.

Cecilie er opptatt av elevene og deres læring, og oppsøker nye muligheter for kompetanseheving som hun mener vil forbedre arbeidssituasjonen for seg selv og gi økt læringsutbytte for elevene. Derfor har hun bedt om å få et kort innføringskurs på sin egen skole i hvordan man lager prøver på Its Learning. Hun håper at det kan effektivisere arbeidet slik at hun kan bruke mer tid på andre ting enn retting av prøver.

5.1.2 Sidsel – skeptisk til “tidsdyver”

Sidsel er 45 år og tok lektorutdannelsen i norsk ved Universitetet i Oslo som voksen, etter ti år i helsesektoren. Hun er nå lektor med tilleggsutdanning med hovedfag i norsk. Sidsels første jobb var å undervise lærerstudenter på en høyskole, før hun i 2004 begynte i sin nåværende jobb i videregående skole. Sidsel har en jordnær holdning til digital kommunikasjon, som hun betegner som «det meste som foregår på nettet». Hun mener at et viktig element i forhold til digital kompetanse er «evnen til å sette seg inn i nye ting». Sidsel ønsker kompetanseheving i å lære å bruke programmet CD-ord slik at hun blir bedre rustet til å hjelpe elever med dysleksi. I likhet med de andre lærerne som var med på undersøkelsen, er hun sterkt opptatt av elevenes læring.

Sidsel er opptatt av det hun oppfatter som "tidstyveri". Det kan for eksempel være sosiale medier, og er en av grunnene til at hun ikke er med på Facebook, fordi hun ikke vil bruke tid på noe som er unyttig. Tidstyven dukker også opp som følge av dårlig organisering i de digitale læringsmidlene fra NDLA², hvor det tar veldig lang tid å orientere seg. Med satsingen på digitale læringsmidler i norske skoler er hun redd for at læreboken kommer til å forsvinne på sikt. Det hun bekymrer seg for, er at elevene ikke kommer til å lære de ferdighetene de trenger for å kunne studere videre. «Du kan ikke ta en bachelor på Blindern ved å google og lese på Wikipedia», sier hun.

² Nasjonal digital læringsarena (NDLA) er et fylkeskommunalt prosjekt som har som mål å tilby kvalitetssikrede, fritt tilgjengelige, nettbaserte læremidler i alle fag i videregående skole

5.1.3 Helene – “delvis frivillig, delvis av plikt”

Helene har jobbet ved barne- og ungdomslinjen på videregående skole siden 2004, etter 17 år i forskjellige barnehager. Hun er utdannet førskolelærer med barnehagepedagogikk, og har tatt etterutdanning innen personalutvikling og ledelse. Det tok tre år for «å få læreridentiteten», men nå kan hun si at hun 'er' lærer, opptatt av undervisning og kunnskapsformidling i tillegg til 'oppdragelsesbiten'. Om digital kompetanse sier hun at det har med kunnskap og ferdigheter å gjøre, om å kunne bruke pc-programmer og læringsplattformen Its Learning. Helene mener hun er flinkere enn elevene i bruken av denne. «Elevene kan mye teknisk, men ikke metodisk», sier hun. Helene ser det som skolens oppgave å lære elevene fornuftig bruk av pc, også det å rydde i mappesystemene, hvor hun opplever at det er «bare kaos» hos elevene. Hun sammenligner det å ha en ryddig pc med det å ha et ryddig rom hjemme.

Helene har deltatt på kurset "Pedagogisk bruk av IKT på yrkesfag", som var organisert med fire samlinger i løpet av kalenderåret 2010. Det første intervjuet ble holdt like før den siste samlingen i november. Deltagelsen på kurset var ikke hundre prosent frivillig. Det var først etter en direkte forespørsel fra avdelingslederen at Helene meldte seg på etter at det ble konstatert at ingen andre var villige til å delta. Å være med på kurs innebærer ekstraarbeid, og var ikke noe Helene aktivt søkte etter. Det var kun på grunn av oppfølging fra sin leder at Helene ble med på kurset og i tillegg holdt en presentasjon om kursinnholdet på en nettverkssamling etterpå. Hun opplever i etterkant at det har vært bra å bli oppfordret til dette for å kunne bidra med noe til 'fellesskapet'. Gjennom å presentere det hun har lært har hun blitt tryggere på det selv. Hun kommenterer «fordi du sjøl lærer ved å lære det bort, ikke sant?». Helene opplever at dette ga litt 'kreditt', men hun er ikke interessert i å få status som en 'ekspert'.

5.1.4 Per – fokus på nyttiggjøring av digital teknologi

Per er 56 år og hadde lang fartstid fra industrien og voksenopplæringen før han begynte som lærer på videregående på TIP-linjen (Teknikk og industriell produksjon) for fem år siden. Per er opptatt av hvor nyttig IKT kan være i hverdagen. Med digital kommunikasjon tenker han på filbehandling, bruk av Its Learning og «alt du kan åpne innenfor en datamaskin og nyttiggjøre deg av». Om sin egen digitale kompetanse sier han: «Jeg føler at jeg klarer meg bra. Jeg gjør det. Og langt over nivået til elevene i alle fall». Han mener at elevene har

begrenset digital kompetanse fordi de er ensformet i bruken og bare opptatt av Facebook. Han kunne ønske at elevene var flinkere med kildekritikk og bruk av Internett.

Per har vært på kurs i regi av fylket om pedagogisk bruk av IKT i yrkesfag, og deltok på den avsluttende samlingen like før det første intervjuet fant sted. Han var lite motivert for å melde seg på kurset fordi han ikke hadde tid til å delta, så deltagelsen kan derfor ikke betegnes som frivillig. I likhet med Helene, som var på det samme kurset, var det ingen andre som ville være med fra skolen hvor han jobber, og han ble presset til å delta av avdelingslederen. I motsetning til Helene ble det ikke krevd at Per skulle presentere eller dele på kursinnholdet i etterkant. Han synes ikke at han i noen særlig grad har fått praktisert eller formidlet det han lærte på kurset. Per sier at innholdet i kurset var «interessant nok», men det var ikke mye som kunne brukes på den linjen han jobber. Per sier «gutta ønsker å jobbe mest mulig praktisk. De blåser i hele datamaskinen, for å si det sånn».

5.1.5 Eva – over 25 års erfaring på alle skoletrinn

Eva er 62 år gammel og har vært lærer i over 25 år. Hun har utdanning fra Kunst- og håndverksskolen og har jobbet med formgivning på alle skoletrinn. Man kan trygt si at hun er en erfaren lærer. Eva sier digital kommunikasjon inkluderer «alt fra e-post til visualiserte bilder og tekster, som vi blir utsatt for hver dag i diverse medier». Digital kompetanse ser hun som hvordan du selv mestrer bruken av digitale kommunikasjonsformer og hun presiserer at dette er noe som man trenger til alt, ikke bare i skolesammenheng. Eva sier «det blir en ny form for analfabetisme om man ikke mestrer digitale verktøy». Sin egen digitale kompetanse vurderer hun som 'middels god', men sier at hun klarer seg i jobbsammenheng. Eva begynte å bruke digital kommunikasjon etter et kurs i Word Perfect for over tjue år siden, og har etter dette holdt seg oppdatert som oftest gjennom 'prøving og feiling'. Hun er en bestemt ikke-bruker av sosiale medier som Facebook, men i løpet av intervjuene kommer hun stadig innom at det er noe hun kanskje skal forsøke, fordi dette er en arena hvor elevene er. Hun tenker at det kanskje blir en hemske på sikt ikke å være der.

Kursopplegget som Eva forteller om i intervjuene var et heldags begynerkurs i Photoshop. Eva og hennes kollegaer har god kompetanse i Photoshop fra før, og hun påpeker viktigheten av kartlegging i forkant av et kurs for å finne ut om behov og for å kunne fastsette nivået på deltagerne. Hun synes også at det er nødvendig med oppfølging etter at man har hatt

innføring i noe nytt. «Du kan gå på 10-15 kurs og du kan være like dum om et halvt år hvis du ikke vedlikeholder det. Du må øve selv», sier Eva.

5.2 Introduksjon av kategoriene

Som forklart i del 4.10.1 i metodekapittelet var kategoriene datadrevne, det vil si at de ikke var forhåndsbestemte, men ble utviklet i løpet av arbeidet med intervjumaterialet. Kategoriene representerer områder hvor alle informantene hadde noe på hjertet, og beskriver både hvordan den enkelte opplever sin egen kompetansehevingsprosess, og også en mer generell opplevelse av den digitale skolehverdagen. Følgende kategorier viste seg til å være relevante: 'Eget behov', 'Den tekniske terskelen', 'Tid og rom', 'Opplevd utbytte' og 'Refleksjoner over samfunnet'. Jeg introduserer først innholdet i kategoriene i del 5.2, deretter kommer drøftingen av intervjumaterialet fra hver enkelt informant, en kategori om gangen, i del 5.3. Analysen av intervjuene er organisert slik at alle informantene er presentert hver for seg i hver kategori, og hver kategori oppsummeres til slutt.

5.2.1 Eget behov

I denne kategorien er fokuset rettet mot hvordan den enkelte læreren opplever sitt eget behov for digital kompetanseheving. Det gjøres rede for det eksisterende kunnskapsnivået til den enkelte når det gjelder bruk av digital teknologi, og for hvordan de tolker kravet om å være digitalt kompetent. De områdene hvor de ser at de har behov for kompetanseheving presenteres i lyset av både TAM-modellen (Technical Acceptance Model, Davis, 1989) og UTAUT-modellen (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, Venkatesh et al., 2003), som begge trekkes inn i drøftingen av den enkeltes uttalelser (se del 3.7, Endringsaksept – noen modeller). Lærernes begrunnelse for hvorfor de ønsker kompetanseheving er interessant med referanse til Bourdieus identitetsbegreper 'habitus' og 'kapital', som er nærmere beskrevet i del 3.1, Identitet.

5.2.2 Den tekniske terskelen

Denne kategorien handler om hvordan den enkelte opplever det å lære nye ting i forbindelse med bruk av pc-en. Relevante teorier her har vært Fullans (2007) endringsdimensjoner, 'materialer' og 'pedagogiske tilnæringsmåter', og Fullans (2007) implementeringsfase og kontinuasjon fase (se del 3.6, Endringsprosesser). Begge de to modellene for

teknologiakseptering som presentert i kapittel 3, del 3.7 (Davis, 1989, Venkatesh et al., 2003), har også vist seg å være nyttige redskaper for å analysere hva den enkelte sier. I denne kategorien sees det på hvorvidt den enkelte klarer å ta i bruk nye kunnskaper og ferdigheter etter kompetansehevingskurset har funnet sted. Jeg har også tatt frem synspunkter angående det å takle det tekniske i tillegg til teknikker med bruk av digital kommunikasjon på skolen generelt i denne kategorien.

5.2.3 Tid og rom

Denne kategorien er todelt. Her presenteres både opplevelsene lærerne har angående tilrettelegging av sin egen tid til kompetansehevingsprosessen, og synspunktene om utfordringene de opplever med elevenes oppfattelse av tid og rom kommer frem. I forbindelse med dette refereres det til 'flytzone' og 'tidløs tid' (Castells, 2006) som er nærmere beskrevet i del 3.3, og 'dybde- og hyper-oppmerksomhet' (Hayles, 2007), presentert i del 3.4.

Alle lærerne i undersøkelsen er opptatte av tidsbruken som går med til kompetanseheving. Det varierer fra skole til skole hvor strukturert styringen av tidsbruken er, og i hvilken grad ledelsen griper inn for å sette av tid til forskjellige formål i løpet av arbeidsdagen. Denne kategorien handler om lærernes opplevelse av hvor mye tid som går med til forskjellige aktiviteter, og hvorvidt de får bestemme over egen tidsbruk. Tid kan også betraktes som å være flytende, og betegnelsen "tid og rom" refererer til muligheten for å være flere steder samtidig gjennom bruk av digital kommunikasjon. Elevene kan være fysisk til stede i klasserommet, men samtidig delta i aktiviteter på nettet med andre som befinner seg et annet sted. I kategorien drøftes derfor både den enkeltes opplevelse av sin egen tidsbruk, og også den enkelte lærers forståelse av sin egen og elevenes tilstedeværelse og deltagelse i digitale omgivelser.

5.2.4 Opplevd utbytte

I denne kategorien får vi innsikt i hvordan lærerne opplever læringsutbyttet og nytteverdien av kompetansehevingsopplegget som de har deltatt på. Det kommer frem refleksjoner over hvordan det å lære noe nytt påvirker opplevelsen av å være lærer, og i hvilken grad dette har betydning for den enkeltes egen identitet. Modellene for aksept av teknologi, TAM (Davis, 1989) og UTAUT (Venkatesh et al., 2003), viste seg å være nyttige redskaper når det gjelder hva den enkelte sier om kompetansehevingen (se del 3.3) og Fullans (2007) teorier om

endringsprosesser (jf. Fullans endringsdimensjoner og implementeringsfaser som introdusert i del 3.6) har også vært relevante her. Bourdieus habitus, kapital og felt, og den diskursen som læreren opererer innenfor (jf. del 3.1, Identitet), er også blitt sett på i sammenheng med analysen av denne kategorien.

5.2.5 Refleksjoner over skolen og det digitale samfunnet

I løpet av de to timene jeg har brukt på hver enkelt informant, har det kommet frem mye informasjon om hvordan de ser på problemene samfunnet står overfor i den digitale tiden. Denne kategorien kunne kanskje ha fått tittelen 'varsko'. Her kommer det frem hva den enkelte tenker om digitale kommunikasjonsformer, og effekten disse har på skolen og på samfunnet generelt. Kategorien er nyttig å se på i forbindelse med forskningsspørsmålet om hvordan digitaliseringsprosessen i skolen påvirker lærerens opplevelse av egen identitet. Her refereres det til Fullans endringsdimensjoner og implementeringsfaser (2007), med særlig fokus på kontinuasjonsfasen (se del 3.6), og om identitetsteorier som presentert i del 3.1. Opplevelsene settes i lyset av Geir Haugsbakks (2010) påstand om at det er en utelukkende positiv diskurs som gjelder innenfor skolemyndighetene når det kommer til bruken av digitale kommunikasjonsformer i skolen.

5.3 Lærerens opplevelser – eget behov

5.3.1 Cecilie

Som tidligere nevnt bruker Cecilie digital kommunikasjon kun i jobbsammenheng. Hun benytter seg først og fremst av e-post, læringsplattformen Its Learning og Skolearena, hvor det registreres fravær og karakterer for elevene. Hun sier digital kompetanse er «den kunnskapen som du har» for å kunne bruke disse kommunikasjonsformene. Cecilie behersker Word rimelig bra, og forstår det å være digitalt kompetent som å ha kompetanse i programmene elevene skal kunne bruke i de fagene hun underviser i.

Cecilie vil heve kompetansen sin ved å lære å lage prøver på Its Learning. Interessen for dette kommer delvis fra en erfaring hun har hatt med et forsøk på å lage en 'multiple choice'-prøve, etter et ønske fra elevene. Dette gjorde hun manuelt, og oppdaget at det var veldig mye arbeid både i å klippe og lime sammen spørsmålene, og også med å rette besvarelsene. Hun tenkte at det hun gjorde var litt som man ville ha gjort på en datamaskin, men da ville

arbeidet med å rette prøvene også være gjort. Cecilie er litt betenkt over hvorvidt dette kommer til å være noe hun egentlig ønsker å gjøre, fordi hun mener hun kommer til å miste noe av den kontakten hun har med elevene ved å overlate retting av prøver til en automatisk funksjon. Hun er usikker på om teknologien kommer til å være nyttig (jf. begrepet 'perceived usefulness' i TAM-modellen del 3.7). På den ene siden kan den være nyttig i at det frigjøres tid som kan brukes til noe annet, som for eksempel å rette stiler. På en annen side har hun ikke helt tro på at datamaskinen kommer til å gjøre en så bra jobb som den hun kan gjøre selv. For eksempel ved retting av en verbprøve, der elevene skal fylle ut forskjellige riktige verbformer, sier hun «det er veldig stor forskjell på om man glemmer en bokstav eller om det er bøyingsmønstrer som er feil. Det vil ikke en pc oppfatte, men når jeg retter grammatikkprøven ser jeg det veldig fort». I henhold til UTAUT-modellen (Venkatesh et al., 2003) som er introdusert i del 3.7, indikerer dette en noe negativ holdning mot bruk av teknologi. Cecilies forventning er at teknologien ikke kan erstatte det menneskelige ved vurdering av innhold og utfall av en handling.

Cecilie er igangsetter i kompetansehevingsprosessen med å lære å lage prøver på Its Learning. Hun hørte om muligheten til å lage prøver på Its Learning ved en tilfældighet fra en kollega. Hun er selvdreven i denne prosessen ut fra et generelt ønske om å holde seg oppdatert og fordi hun mener at denne kompetansen kan bli mye verdt i tiden fremover. Cecilie tror at i fremtiden kommer mye av prøvematerialet til å ligge på Its Learning, og dette er noe som lærere bør kunne beherske. Med dette viser hun en positiv innstilling til at teknologien kommer til å være til nytte (jf. TAM og UTAUT-modellene, del 3.7), og en intensjon om å bruke teknologien i fremtiden når hun påpeker nødvendigheten for elevene å ha mye trening i å besvare oppgaver og prøver digitalt som forberedelse til en digital eksamensform. «Og jeg må da vite hvordan jeg skal gjøre det. Det synes jeg er en viktig kompetanse å ha for en lærer» sier Cecilie.

5.3.2 Helene

Helene lærte det meste av det hun kan på pc før hun begynte som lærer. Dette foregikk stort sett gjennom 'prøve og feile-metoden', først og fremst på datamaskinen hjemme, men noe ble også lært gjennom jobben som førskolelærer. Da hun begynte som lærer hadde hun ingen kompetanse i å bruke læringsplattformen Its Learning, men nå opplever hun at hun mestrer bruken av den godt, til tross for at det finnes flere funksjoner som hun ikke behersker. Digital kompetanse generelt forstår hun som å beherske Word og de andre programmene på

datamaskinen, hvor hun sier at det finnes «utrolig mange programmer». Hun legger til at det ikke er nok å kunne bruke det, man må også kunne lære det bort.

Helene forklarer derimot at hun ikke trenger å være flinkere enn elevene i alt, men må kunne så pass mye at elevene har utbytte av det. Hun innrømmer at hun ikke har lært seg å bruke Open Office, som er programmet som elevene bruker på skolen, fordi hun selv foretrekker Word. Når elevene ikke får det til og trenger hjelp, føler hun imidlertid at hun burde ha lært seg dette for å kunne hjelpe dem. Det synes hun ikke er noen god følelse. «Jeg burde kunne det som lærer» sier hun. Behovet for å lære seg Open Office melder seg kun om hun blir stilt direkte spørsmål fra en elev, ellers klarer hun seg bra med Word som hun kan godt fra før. Som lærer opplever Helene at hun noen ganger synes det blir 'pinlig'. «Ikke sånn at jeg rødmer, men jeg burde kunne det» innrømmer hun. Denne følelsen inntreffer ikke så ofte at Helene opplever et eget behov for å lære seg Open Office når hun kan Word. Hun vurderer innsatsen som skal til om hun skal lære seg Open Office som altfor stor i forhold til den nytteverdien denne kunnskapen vil gi. Dette er interessant når det gjelder faktorene 'perceived usefulness' (Davis, 1989) og 'effort expectancy' (Venkatesh, 2003) fra modellen for aksept av teknologi (se del 3.7). Det er heller ingen sosiale hensyn som hun anser som viktige nok for at hun skal bruke tid og energi på dette. Hun er klar over at Open Office er det programmet som skal brukes i skolen og går derfor imot gjeldende arbeidsinstruks, men opplever at det ikke er viktig for å kunne utføre jobben som lærer tilfredsstillende. Ikke fordi hun tror at hun ikke ville klare det, men fordi hun ikke opplever behovet som stort nok for å forandre sin nåværende praksis. Det at det er litt 'pinlig' av og til viser at hun ikke er helt tilfreds med situasjonen, og er i en mulig konflikt med seg selv. Samtidig har hun bestemt seg for å fortsette uten å ta hensyn til en regel som hun ikke mener er viktig.

Når det gjelder maktposisjonen i arbeidsforholdet har Helene bestemt seg for hva som er viktig, og holder dermed på en praksis som innebærer at hun er 'Word bruker' og ikke er villig til å følge retningslinjer som hun ikke selv ser som berettigede. Det å bruke Open Office vil ikke gi økt 'kapital' (jf. Bourdieus begrep 'kapital' i del 3.1) innenfor undervisningsfeltet hvor Helene er aktiv. Hun opplever muligens Word som et program med bedre status enn Open Office, noe som spiller inn på avgjørelsen om ikke å konvertere til et program med lavere kapital.

I det første intervjuet som fant sted like før Helene skulle på den siste samlingen av kurset i pedagogisk bruk av IKT på yrkesfag, forklarer hun at hun ønsker å lære praktisk bruk av

IKT, noe som har en 'nytteverdi'. «Jeg må jo være bevisst» sier hun, og legger til at «jeg vil også lære å være kritisk til bruken». Behovet hun presenterer her, er å få håndfaste bruksområder og teknisk kompetanse om programvare, samtidig som hun ønsker å oppnå bedre kompetanse for å kunne vurdere når og hvordan bruken av pc-en er best egnet i undervisningssammenheng. Dette behovet kommer tydelig frem når hun snakker om elevenes bruk av Facebook, og utfordringene med å vurdere hvordan hun skal takle at elevene bruker mye av undervisningstiden sin på dette nettsamfunnet. Helene er den eneste av de fem lærerne som var med på undersøkelsen som aktivt bruker sosiale medier. Mens bruken av Facebook først og fremst er for å holde kontakt med familie og venner, sier hun at hun er innom flere ganger om dagen for å utveksle informasjon. Hun har også brukt Facebook i jobbsammenheng for å få kontakt med en elev som hun ikke fant på andre måter, og for å få tak i en praksis plass til en elev. «Det var den eneste måten jeg fant lederen på. Det er et nyttig verktøy» kommenterer Helene. Hun er absolutt ikke alene om å oppleve utfordringer i forbindelse med elevenes bruk av Facebook i klasserommet. Alle fem lærerne i undersøkelsen melder om det samme behovet for kompetanse, redskap eller metoder for å takle denne utfordringen.

5.3.3 Sidsel

Som tidligere nevnt ønsker Sidsel opplæring i programmet CD-Ord for å kunne hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Digital kompetanse ser hun på som evne til å bruke digitale verktøy og til å kunne sette seg inn i nye ting når behovet melder seg. Hun føler seg digitalt kompetent: Hun kan de fleste programmene som brukes i undervisningen, og føler seg trygg med bruken av læringsplattformen Its Learning. Som norsklærer opplever hun at en av sine viktigste oppgaver er å kunne veilede elevene i bruk av Internettet. «Det er som å ha oversikt over grunnstrukturen i et bibliotek, bare at det er enormt digert», sier hun. Det er et område som hun godt kunne tenke seg å forbedre seg på, men opplever at det er et stort prosjekt å få til. «Det er ikke noe man lærer på et kveldskurs», hevder hun.

I det første intervjuet ser hun frem til opplæringen i CD Ord fordi hun mener at det kan være et godt hjelpemiddel for elever med problemer i norsk og historie. «Det er tolv sider å lese to ganger i uka, og det er for mye for mange av dem», sier hun om historieklassene. Dersom hun hadde hatt bedre kjennskap til læringsplattformen tror Sidsel hun kanskje ville ha mer variert undervisning. Hun tror det kunne ha gitt mer faglig utbytte med en forbedret bruk av

Its Learning, men på grunn av ekstra arbeidsoppgaver utover undervisningen har hun ikke anledning eller ønske om å bruke tid på kompetanseheving akkurat nå.

Sidsel er nøktern med det hun bruker tiden sin på, og i det første intervjuet ser hun ingen grunn til å være på Facebook eller andre sosiale medier. Som tidligere nevnt opplever hun dette som bortkastet tid og krefter. I det andre intervjuet som fant sted noen uker senere, forteller hun at hun har opplevd at Facebook er en informasjonskanal som andre bruker og at hun kanskje kan gå glipp av noe om hun ikke blir med. Hun fikk vite gjennom en bekjent at en god venninne skulle ha førtiårslag og at hun ikke hadde tenkt å invitere på noen annen måte enn gjennom Facebook. Det gjorde at Sidsel begynte å tenke at hun kunne gå glipp av noe om hun forsetter å holde seg unna sosiale medier. Men samtidig sier hun at hun ikke er interessert i å være på Facebook. Hun mener det er så mye unyttig informasjon som formidles der som hun ikke vil vite noe om, og opplever ikke noe behov for å delta i dette nettsamfunnet.

Sidsel har et praktisk forhold til teknologi og sin egen bruk av digital kommunikasjon. Ser vi innstillingen hennes i lys av modellene for aksept av teknologi introdusert i kapittel 3, kan vi si at hun har høye forventninger til nytten av denne teknologien (jf. begrepene 'perceived usefulness' og 'performance expectancy'). Hun har ingen betenkeligheter med at hun skal kunne få det til (jf. begrepet 'self-efficacy'), og mener at med en gang det er mulig å praktisere bruken av dette, kommer det til å være lett å bruke. Sidsel opplever ikke noe angst i forhold til bruken av CD-Ord, men hun er mer betenkt over bruk av sosiale medier som hun opplever som unyttig, og som hun ikke har noen intensjoner om å ta i bruk selv med det første (jf. begrepet 'behavioral intention to use the system'). Det som kan være med på å påvirke denne avgjørelsen er de sosiale omgivelsene, hvor Sidsel muligens vil oppleve en økende grad av ikke å være inkludert (jf. begrepet 'social influence'). Foreløpig er ikke dette noe som overgår de andre elementene i hennes vurdering av sosiale medier som unyttig tidsfordriv, og til og med ødeleggende i klasseromssituasjonen.

Sidsels habitus (jf. Bourdieus identitetsbegreper i del 3.1) er å ha et praktisk forhold til det hun driver med. Hun har en bakgrunn med mange års praktisk arbeid innenfor helsesektoren, og har opparbeidet seg nye kunnskaper og et yrke som pedagog i voksen alder. For Sidsel handler den gjeldende diskursen om faglige forhold og utnyttelsen av datamaskinen som et praktisk verktøy. Når det gjelder bruken av læringsplattformen Its Learning, har hun observert og identifisert et ønske om en forbedring av sin utnyttelse av funksjonene som

finnes der, men når det gjelder arbeidet og tidsbruken som skal til for å sette seg inn i flere av funksjonene har hun funnet ut at dette ikke er førsteprioritet i dag. Sidsel er aktiv innenfor flere felt på arbeidsfronten i tillegg til undervisning, og disse feltene konkurrerer om tid og oppmerksomhet.

5.3.4 Per

Digital kompetanse handler for Per om å mestre filbehandling og å kunne bruke Office pakken, læringsplattformen og de øvrige programmene som finnes på maskinen. Per har alltid vært interessert i nye utviklinger på datafronten, og har vært 'innom' Facebook og Twitter for å se hva det er, men er ingen storbruker av sosiale medier. Det første intervjuet med Per finner sted like etter han er ferdig med den siste samlingen på kurset "Pedagogisk bruk av IKT i yrkesfag" og like før han skal på en nettverkssamling. Han har en refleksjonsoppgave som skal leveres, og har vært borte fra undervisningen seks dager i løpet av året på grunn av deltagelsen på kurset. Etter et år med et omfattende kursopplegg var ikke de nye kursene noe han følte særlig behov for.

Fokuset til Per er hele tiden på den praktiske linjen hvor han jobber, og de behovene som er knyttet til undervisning av elever som søker til yrkesfaglige praksisbaserte linjer som TIP. Han er opptatt av 'nyttiggjøring' av datamaskinen og er ikke interessert i teoretiske tilnærminger. Hans eget behov for kompetanseheving gjelder mer spesialiserte kurs eller opplæring i de store programmene som brukes på TIP-linjen. Han etterlyser også et nettverk eller en felles kompetansebase hvor de som jobber med de samme tingene kan jobbe sammen på tvers av skolene. Han kunne også tenke seg både mer kunnskap om Its Learning og også en forbedring av funksjonaliteten i læringsplattformen. Han skisserer at dette kunne skje som en slags toveis kompetansehevingsprosess, ved å ha et møte med noen som kunne veilede dem på bruken for deretter å utvikle plattformen etter deres ønsker.

For Per er kompetanseheving viktig for læreryrket, særlig med tanke på å holde seg oppdatert om bruken og mulighetene i Its Learning. Han sier ofte at han 'burde vært flinkere' til noe. Kompetansehevingsprosessen er kontinuerlig og nødvendig for å være «flink nok til å gjøre jobben». Per har en habitus som praktiker, det vil si at han må oppleve at det han gjør har en nytteverdi for at han skal bruke tid på det. Ved bruk av TAM-modellens begrep 'percieved usefulness' (Davis, 1989, se del 3.7) har han ingen store forventninger til at det han har mulighet for å lære seg i skolesammenheng kan være nyttig i arbeidet med den

elevgruppen han underviser. Hans habitus som fagperson med bakgrunn fra industrien gjør at han sannsynligvis opplever store forskjeller mellom seg selv og de andre på TIP-linjen og de øvrige lærerne på skolen. Det er ikke noe særlig grad av kapital for ham knyttet til bruk av digitale kommunikasjonsformer utenom de vanskelige tredimensjonale tegneprogrammene som brukes i industrien.

5.3.5 Eva

For Eva er digital kompetanse hvordan man mestrer bruken av de digitale verktøyene som datamaskinen, programvarer og mobiltelefoner som trengs for å kunne delta i samfunnet. Eva føler at hun klarer seg på de fleste områder, men uttrykker et behov for kompetanseheving for å kunne delta i flere arenaer med digital kompetanse. Hun vil lære flere dataprogrammer til skolebruk, blant annet InDesign og tredimensjonale tegneprogrammer som kan være nyttige innenfor de områdene hun underviser i. Hun vil helst ha enkle versjoner av disse programmene, slik at det er mulig å bruke dem i skolesammenheng. Derfor foretrekker hun Google Sketchup hvor hun mener de fleste kan klare seg, fremfor ArchiCAD som er et profesjonelt program. Eva føler ikke at hun har behov for kompetanseheving i 'de vanlige' programmene. Her mener hun at hun er «nokså à jour». Derfor opplevde hun ikke stort ubytte av nybegynnerkurset i Photoshop hun ble pålagt å delta på.

Eva har en habitus hvor bakgrunnen som kunster og kreativt menneske spiller en stor rolle. Dette, i tillegg til hennes lange erfaring som lærer, er med på å gi henne en god del kapital i de feltene hvor hun er aktiv deltager (jf. Bourdieus begreper 'kapital' og 'felt' introdusert i del 3.1, Identitet). Hun er både erfaren faglærer og har en mer organisatorisk funksjon på avdelingen, og opplever at det er viktig å bli tatt med på råd når et kompetansehevingskurs planlegges. Irritasjonen hun opplever kan ha sammenheng med at det går mot en diskurs der faglæreren skal ha innflytelse på sin egen kompetanseheving. Som introdusert i Teorikapittelet del 3.1 er diskurs handlingsmønstre som er 'tatt for gitt', konstruert og definert gjennom språk (Fairclough, 2001). Diskursen på arbeidsplassen til Eva gir lærerne gode handlingsrom innenfor noen områder, der dette med å se an sitt eget behov for kompetanseheving i høy grad blir ansett som det profesjonelle ansvaret til hver enkelt lærer.

Å bli fratatt muligheten til å delta i vurderingen om behovet for å være med på et kurs var vanskelig for Eva å akseptere. Hun kommer tilbake til dette flere ganger i løpet intervjuene.

Her kan også de sosiale omgivelsene (jf. begrepet 'social influence' i UTAUT-modellen, se del 3.7) ha vært avgjørende for at Eva bestemte seg for å bli med på kurset, «for ikke å ødelegge nettverket» som hun sier. Dersom hun hadde trukket seg fra kurset, er det mulig at nettverkssamlingen ikke ville ha funnet sted fordi flere også ville ha trukket seg. Hun tok hensyn til det sosiale miljøet istedenfor sitt eget behov for kompetanseheving.

Når det gjelder bruken av sosiale medier er ikke Eva på Facebook, men hun begynner å tenke at det kanskje kan være en fordel å være der. Hun er veldig skeptisk til Facebook på grunn av mulig misbruk av det som medium. I løpet av de to intervjuene er Eva innom Facebook som tema flere ganger. Hun har ennå ikke gjort seg opp en mening om dette sosiale mediet, men ser at elevene er der. Derfor mener Eva at det kanskje er viktig å begynne å bruke det. Hun bruker heller ikke Twitter, og tror heller ikke dette er noe hun kommer til å begynne med. Eva forklarer at hun må oppleve å ha et behov før hun orker å begynne med noe nytt. Med en gang hun oppdager at hun har et behov, kommer hun inn på Facebook.

Selv om Eva mener det er viktig at lærere er på de arenaer hvor elevene er, ser hun ikke behovet for at alle lærere skal være på alle arenaer. Selv vil hun prøve å strebe etter å være på noen av de arenaene, men vil prioritere områder hvor det kan være faglig nyttig. I denne sammenhengen er hun interessert i å lære å blogge. Generelt sett er hun opptatt av å henge med i utviklingen i samfunnet. «Jeg har ikke tenkt å bli sånn helt akterutseilt!» ler hun.

5.4 Videre analyse av lærernes behovsopplevelse

5.4.1 Habitus og kapital

Bourdieu's begreper habitus og kapital, som omtalt i del 3.1, er sentrale i en undersøkelse av personlig identitet, og i denne kategorien har de blitt sett på i sammenheng med lærernes opplevelse av sitt eget behov for nye kunnskaper og ferdigheter innenfor digital kommunikasjon. Ingen av lærerne i undersøkelsen opplever at de har store behov for kompetanseheving. Alle ser på seg selv som digitalt kompetente, og gir uttrykk for at de klarer seg i det daglige både i jobb- og privatsammenheng. Dette har de til felles, til tross for at alle har forskjellige habitus og ulik bakgrunn. Eva, som er den kreative, vil ikke føle seg hjemme på verkstedet til Per, som igjen ikke ville trives i klasserommet til Cecilie. Kombinasjonen av personlige erfaringer og kulturelle og profesjonelle ståsted er med på å

danne den enkeltes individuelle habitus. Det er interessant at ingen av deltagerne føler store behov for digital kompetanseheving, for det er bare en av de fem informantene som har erfaring med bruk av sosiale medier, mens alle er enige i at disse sosiale mediene er viktig for elevene. Det er ingen som gir sosiale medier noe særlig form for kapital. Alle opplever at livserfaring og faglig fordypning er viktige former for kapital, og de ser på sosiale medier og deltagelsen i nettsamfunn, som for eksempel Facebook, som elevenes område. Alle er enige i at læring innebærer hardt arbeid. Som Cecilie sier: «Man kan ikke leke seg til kunnskap».

5.4.2 Digital literacy

Ingen av deltagerne følte at de hadde store mangler når det gjaldt de første tre komponentene innenfor digital kompetanse utarbeidet av ETS (2001), som presentert i del 2.1. Dette vil si at alle føler seg nok kompetente til å finne frem til og ta i bruk informasjon, og til å kunne integrere og presentere informasjon i et digitalt medium. Flere opplever et behov for kompetanseheving når det gjelder kildekritikk og å finne de gode kildene til elevene, som for eksempel Sidsel mener er en utfordring. Bare Helene og Per, som har vært med på et større kursopplegg, sa noe om kompetanse i å skape digitale tekster, noe de hadde lært på kurset med bruk av Wikis og Photostory. For Eva er Photoshop og det å skape digitale tekster en del av fagene hun jobber med til daglig. Hun synes at Photoshop er stort program hvor hun ikke kjenner til alle funksjonene, men hun opplever ikke sitt eget kompetansenivå i programmet som noe problematisk.

5.4.3 Endringsprosesser

Hver enkelt lærer befinner seg i en endringsprosess ved å tilegne seg ny digital kompetanse, men både prosessen - det vil si type kompetanseheving som den enkelte foretar - og opplevelsen av prosessen, varierer. Når de forskjellige lærerne snakker om sitt eget behov for kompetanseheving, er de i gang med 'mobiliseringsfasen' (jf. Fullans faser i endringsprosesser (2007) som introdusert i del 3.7). Per vil ha mer kunnskap om Its Learning og samtidig være med på å utvikle selve systemet. Sett i sammenheng med Fullans endringsdimensjoner (Fullan, 2007, som presentert i del 3.7), er Per i gang med å arbeide med pedagogiske tilnæringsmåter. Det vil si, at de materielle forholdene er på plass, og at Its Learning allerede er i bruk på skolen, men nå er det snakk om en bedre utnyttelse og økt kjennskap til bruken av læringsplattformen. Sidsel sier også at hun tror hun kunne fått til en mer variert undervisning dersom hun hadde bedre kjennskap til Its Learning, men hun

kommer ikke til å øke kompetansen sin på grunn av andre faktorer, som for eksempel tid. Hun er dermed ikke i Fullans implementeringsfasen ennå, men fremdeles i en orienteringsfase der hun vurderer hva hun skal bruke tid og krefter på ut fra sine egne behov. Elementer som Fullan mener er viktige i denne fasen inkluderer praktiske forhold, noe som er viktig for alle deltagerne. Dette er gjennomgått mer detaljert i kategorien 'Tid og rom'.

5.5 Lærernes opplevelser - Den tekniske terskelen

5.5.1 Per

Per er som nevnt en teknisk kyndig mann med bakgrunn fra industriell produksjon, men opplever at det er en utfordring å ha god nok teknisk kompetanse innenfor de digitale programmene som brukes i industrien fordi de er så store. Han mener det kreves mye av lærere på TIP, og sier at man skal ha 'fight' for å sette seg in i det kjempestore tredimensjonale tegneprogrammet som brukes på linjen. Per mener det er vanskelig å ta denne teknologien i bruk. Med referanse til begrepet 'perceived ease of use' i Davis' "Technology Acceptance Model" (TAM-modellen, Davis, 1989), kan vi slå fast at han anser brukervennligheten som lav. Modellen "Unified Theory of Acceptance and Use of Technology" (Venkatesh et al., 2003) opererer med faktorer som tro på egne evner ('self efficacy') og forventning om hvilken innsats det vil kreve å benytte seg av teknologien ('effort expectancy').

Når det kommer til bruken av andre programvarer og læringsplattformer mener Per det er helt nødvendig for lærere å komme over den tekniske terskelen for å kunne bruke Its Learning og kommunisere i den digitale skolehverdagen. «Hvis du ikke behersker og kan nyttiggjøre datamaskinen i årene fremover, så tror jeg faktisk du må finne på noe annet» sier Per. Han påpeker at det er påkrevd av lærerne å være digitalt kompetente. Rammene for diskursen Per følger er tydelig: lær dette, eller finn på noe annet å gjøre.

5.5.2 Sidsel

For Sidsel er ikke den tekniske terskelen noe som hun ser på som utfordrende i hverdagen. Hun har som tidligere nevnt en praktisk holdning til digital kommunikasjon, og om hun opplever at det er noe hun trenger å sette seg inn, så gjør hun det. Hun har god tro på sin egen kapasitet til å lære nye digitale ferdigheter, og viser derfor en høy grad av 'self-efficacy'

i UTAUT-modellen (Venkatesh et al., 2003), som presentert i del 3.7. Da hun begynte å jobbe i skolen hadde hun ikke vært borti Its Learning tidligere. Sidsel opplevde ikke noe angst for å sette seg inn i det hun trengte for å bruke læringsplattformen. I arbeidet med elevene er ikke «den tekniske biten» noe hun bruker tid på. «Det tekniske ordner seg som regel», sier hun. Det er lenge siden hun opplevde noen tekniske problemer i klasserommet. Det siste hun kan huske var at strømledningen hadde falt ut av prosjektøren, noe hun ordnet i løpet av et minutt. Det hun derimot opplever som teknisk krevende er å finne frem til læringsmaterialet i NDLA. Hun oppfatter dette systemet som veldig rotete og sier det er nødvendig for henne å finne frem til det elevene skal bruke og legge ut en link på Its Learning. Dette er ikke noe teknisk vanskelig for Sidsel, men hun opplever at hun må bruke tid på det fordi elevene ikke vil kunne klare det selv.

5.5.3 Eva

Eva føler at hun er digitalt kompetent til det meste, men savner kunnskap om tredimensjonale tegneprogrammer, som Sketchup. «Jeg kan noe, men ikke nok til å føle meg helt trygg på at jeg kan ta 100% regi for å sette elevene inn i det», sier hun. Det er forskjell på hva Eva opplever som et akseptabelt nivå for sin egen bruk, og hva hun trenger å kunne for å vise det til elevene. I motsetning til Sidsel viser Eva en noe redusert tro på sine egne evner til å sette seg inn i de programmene som brukes i de kreative fagene, og har derfor en mindre grad av 'self-efficacy' ifølge UTAUT-modellen (Venkatesh et al., 2003) (jf. del 3.7 i denne oppgaven). Eva har derimot ikke noe problem med å spørre om hjelp til et 'digert' program som for eksempel Photoshop, hvor hun har elever som hun sier er «helt suverene» i bruken. Hun føler ikke at dette er noe ubehagelig, fordi hun kjenner at hun har et kompetansenivå som hun mener kan forventes av en lærer, men sier at hun gjerne ville hatt det hun betegner som 'fortrolighetskompetansen' i flere digitale programmer.

Behovet for å være fortrolig med et program innebærer at hun ikke ønsker å fremstå som ikke kompetent, og indikerer derfor en grad av angst, som også er en faktor i UTAUT-modellen (Venkatesh et al., 2003). Hun viser en positiv holdning til det å sette seg inn i dette med å bruke alle mulige hjelpemidler, som også inkluderer kompetente elever. Rollene er derfor byttet om, og maktposisjonen i klasserommet ikke er som den var før digitale programmer var brukt i formgivning. Til tross for at Eva er trygg på seg selv og ikke har problemer med å støtte seg til andre, skal det ganske mye til før hun kan vise frem et stort og nytt program for en klasse. 'Angst' kan derfor kanskje betraktes som den mest fremtredende

av UTAUT-faktorene for den erfarne læreren som opplever den gjeldende diskursen til å være at man skal være foran elevene, til og med når realiteten er en annen. Som lærer føler ikke Eva at hun kan sette i gang med undervisning i et program som hun ikke selv behersker godt.

5.5.4 Helene

I løpet av det lengre kursopplegget som Helene gjennomførte i 2010, har hun kommet i gang med flere nye programmer og har hevet kompetansen sin når det gjelder publisering på nettet, bruk av kilder og metoder for å presentere informasjon, i tillegg til å ha kunnskap om bruk av Wikis hvor flere kan samarbeide på nettet. Hun har presentert kursinnholdet på en nettverksamling i etterkant av kurset, men føler seg ikke kompetent til mer enn en generell rapportering av hva hun selv har vært med på. Hun forklarte at hun ikke kunne nok om det som begrunnelsen for hvorfor andre fagfolk ble brukt for å ha innføring i programmene på nettverksamlingen. I likhet med Eva har Helene behov for en 'fortrolighetskompetanse', som innebærer at hun må ha jobbet en del med noe selv for å komme over et personlig 'trygghetsnivå' før hun kan fremstå som leder foran en klasse elever eller en annen gruppe. Hun har fått innføring i ganske varierende og omfattende kompetanseområder, og er ikke helt overbevist om sine egne evner til å lykkes med alt. Med bruk av faktorene i UTAUT-modellen (Venkatesh et al., 2003) kan vi se en noe lav grad av tro på sine egne evner (jf. begrepet 'self-efficacy'), og en del angst som gjør at hun kvier seg for å gå inn i rollen som leder og kunnskapsformidler av den nye kompetansen hun selv har oppnådd. I sin egen endringsprosess viser Helene til at 'behov'-faktoren (jf. implementeringsfasen (Fullan, 2007)) ikke oppleves som sterkt nok til at hun presser seg selv til å sette denne angsten til side. Om behovet ble opplevd som sterkere, ville Helene kanskje ha satt inn mere krefter for å oppnå den fortrolighetskompetansen som skulle til for at hun ville føle seg trygg nok til å sette andre inn i programmene.

Helene opplever ikke det tekniske som et problemområde når det gjelder sin egen personlige databruk, men terskelen er noe høyere når hun må lære det bort til andre. Hun har ikke noe lyst til å bli stemplet som 'ekspert'. Når det kommer til 'behov'-faktoren til Fullan, vil det si at Helenes behov er faktisk å forbli på et nivå hvor det er mulig å få andre 'eksperter' til å komme inn og presentere stoffet. Helene mener at elevene er mye flinkere med det tekniske enn det metodiske i arbeidet med digitale kommunikasjonsformer, og det er der utfordringen ligger som lærer. Det er mer krevende for elevene å jobbe med innhold, enn å lære det

tekniske om hvordan de skal bruke programvarene. Elevene lærer ofte nye programmer veldig fort, og har lært å bruke både 'Moviemaker' og 'Photostory' for det meste på egen hånd etter at Helene fortalte at hun hadde hatt en innføring i disse programmene. Hun viste frem en liten Photostory fra kurset til elevene, og så hadde en elev sagt at det var noe de også kunne. Elevene kom i gang med det fordi de hadde lyst til å prøve selv. «Det kan ha en sammenheng med at de har fått inspirasjon», sier Helene, men hun har ikke 'lært dem' programmet. Det har de klart selv. Det tyder på at den tekniske terskelen for elevene er ganske lav, i hvert fall for de som behersker de grunnleggende digitale ferdighetene. Noen av Helenes elever har ikke grunnleggende kompetanse med Its Learning og det gjør at de får problemer med andre områder også. Dette løser Helene ved å sette inn ekstra ressurser i et forsøk på å få alle elever på et nivå hvor de ikke blir utelukket fra viktige områder i undervisningen. I tillegg til elevene som har svak digital kompetanse har Helene også elever som kan veldig mye, noe hun opplever som en ressurs i undervisningen. Hun har ingen ambisjoner om alltid å være foran elevene og bruker gjerne de som kan mye som en ressurs i klassen.

5.5.5 Cecilie

Cecilie driver ikke med det hun kaller «forsøk i klasserommet». Det er viktig for henne at hun føler seg trygg med det hun skal jobbe med sammen med elevene. Hun har et behov for å ha den 'fortrolighetskompetansen' som Eva snakker om og bruker helst tradisjonelle metoder i klasserommet. Behovet (jf. Fullans (2007) implementeringsfase omtalt i del 3.7) er ikke sterkt nok til at hun tvinger seg gjennom prosessen om å tilegne seg bruken av uprøvde ting i undervisningen. Da vi snakket sammen i det andre intervjuet, flere uker etter at hun hadde hatt innføring i hvordan hun skal lage digitale prøver på Its Learning, hadde hun fremdeles ikke prøvd dette med elevene. Kurset ga en generell innføring i hvordan hun skulle gå frem, men hun følte at hun trengte mer opplæring før hun kunne klare å lage prøvene selv. På innholdssiden føler hun seg veldig trygg, og hun har mye kunnskap i hvordan hun skal lage grammatikkprøver og vet godt hva slags spørsmål hun trenger å lage. Hun sier at det er «den tekniske terskelen» som hun kommer til å bruke tid på.

Mens flere av de andre lærerne i undersøkelsen ikke hadde noe problem med å oppleve at elevene noen ganger hadde mer kompetanse enn det de hadde selv, synes Cecilie at dette kunne være en utfordring. Hun sier at tidligere var læreren en «større autoritet i klasserommet». I dagens skole opplever Cecilie at denne balansen er endret, fordi elevenes

digitale kompetanse ofte er mye bedre enn lærerens, og dette fører til at hun som lærer føler seg litt usikker. Den tekniske terskelen er et viktig element for Cecilie, i en hverdag hvor hun opplever at elevene ikke er så mye 'til stede' i undervisningen, men er 'på reise' inn i datamaskinen (jf. teorier om 'tid og rom' i kapittel 3). Dette har hun ikke har noen erfaringer med selv, siden hun ikke er med på det digitale utenom arbeidet sitt som lærer. Cecilies habitus blir derfor utfordret, og hun opplever at hun mister kapital ved at hun ikke lenger fremstår som den største autoriteten i klasserommet (jf. begreper til Bourdieu presentert i del 3.1). 'Undervisning' som felt er under forandring uten at hun har vært med på å bestemme over denne tendensen. Reaksjonen er dermed økt frustrasjon og noe misnøye med dagens situasjon. Konflikten mellom det 'tradisjonelle' klasserommet og det digitale undervisningsrommet som digitale kommunikasjonsformer har brakt på banen, oppleves sterkt av den erfarne læreren.

5.5.6 Oppsummering – Den tekniske terskelen

Flere av lærerne opplever at det tekniske ikke er noe stort problem, bare de er på kjent grunn. De er stort sett 'kompetente nok', og klarer seg bra i hverdagen. Når det gjelder å tilegne seg nye digitale kompetanser, er det en balansegang mellom hvor stort 'behov' som oppleves, og vurdering av hvor mye innsats som den enkelte er villig til å legge inn i kompetansehevingen. Det kommenteres at det er noen veldig kompetente elever, og noen av lærerne opplever det som positivt at elevene kan brukes som ressurs i undervisningssammenheng. Andre opplever dette som en trussel og vil helst opprettholde posisjonen hvor læreren er den mest kompetente i klasserommet. Et begrep som har kommet frem i forbindelse med denne kategorien er 'fortrolighetskompetanse'. Det er den kompetansen som skal til for at de fleste føler seg trygge med å lede en undervisningsøkt. Hva som utgjør nivået på denne fortrolighetskompetansen og trygghetsbehovet som den representerer, varierer også fra person til person og er avhengig av individets habitus og hvordan de ser på diskursen og maktposisjonene i sin personlige versjon av læreryrket.

5.6 Lærerens opplevelse - Opplevd utbytte

5.6.1 Per

Etter fire samlinger om pedagogisk bruk av IKT på yrkesfag, føler Per at han er mer bevisst på hva han vil bruke og hva han ikke vil bruke i klasserommet. Han sier han kan legge noe

av det han har lært på kurset til side fordi det ikke passer hans linje, men at han har lært å lage presentasjoner og at det er noe som elevene kan lære noe av. Men stort sett føler han at innholdet i kurset ikke passet til det de driver med på TIP-linjen i det daglige. Han mener det ikke er noe kompetansemål i læreplanen hvor det han har lært på kurset er relevant, og dermed har han ikke tid til å ta det i bruk i undervisningen. Derfor opplever han at han ikke har lært noe på kurset som er nyttig i hverdagen. Det eneste han ser som kunne vært brukt er Wikis, men han mener det er altfor tidskrevende å bruke det med elevene. Han sier han kunne ha brukt Facebook i arbeidet med elevene fordi det er «der de er», men på kurset har han fått opplyst at Facebook ikke er et sikkert medium til skolebruk. Dermed har det ikke blitt noe undervisning av det han lærte på dette kurset. Per mener kurset var «uten mål og mening» for TIP linjen, og at deltagelsen var pålagt av fylket ser han på som ufornuftig bruk av ressurser.

Ser vi innstillingen til Per i lyset av modellene for aksept av teknologi introdusert i kapittel 3, kan det konstateres at Per ikke har noen forventning om at teknologien kommer til å være nyttig (jf. begrepene 'perceived usefulness' og 'performance expectancy' TAM-modellen, (Davis, 1989)). Det er lite relevant for det arbeidet som gjøres på TIP-linjen, og på grunn av dette er det praktiske forhold som sier at det heller ikke ville være lett å innføre bruken av den teknologien som han har vært kurset i. Per viser ingen spesielle intensjoner om å ta teknologien i bruk, og det var lite positivt å si om hvorvidt forholdene ligger til rette for at teknologien kan tas i bruk og heller ikke noe miljø for at det skal inkorporere mer av det Per har lært seg i undervisningen på TIP linjen (jf. begrepene 'attitude toward using technology', 'social influence' og 'facilitating conditions' i UTAUT-modellen, (Venkatesh et al., 2003)).

Når Per snakker om hva han mener at han fikk ut av kursdeltagelsen, kommer det frem at det ikke var noe han var positivt innstilt til, og det har heller ikke gitt han noe særlig økt kapital innenfor undervisningsfeltet på TIP-linjen (jf. Bourdieus identitetsbegreper, del 3.1). Allikevel blir det antydnet at han har fått et innblikk i den digitale verden som han mener er positivt for sin egen del, og han mener det kanskje er noe av innholdet som kan brukes i arbeidet med elevene på sikt. Den gjeldende diskursen for Per er at alt skal kunne 'nyttiggjøres', og på den måten opplevde han kurset som lite tilfredsstillende.

Etter det første intervjuet skulle Per på en nettverkssamling hvor en time var satt av til en presentasjon av andre kursmuligheter fra fylket. Han synes ikke noe av dette kunne brukes på TIP-linjen. Hovedutfordringen som Per trekker frem i forhold til bruk av data på TIP-

linjen er at han mener elevene i høy grad misbruker pc-en. Han sier det største problemet er «å få elevene til å nyttiggjøre seg bruk av datamaskin», og kurstilbudet som ble presentert ga ikke noe innblikk i hvordan de kunne jobbe med den problematikken.

Når Per snakker om hvordan han opplevde utbyttet av denne presentasjonen av kursmuligheter, kommer de samme elementene frem som ved det store kursopplegget han var med på. Hverken Per eller de andre i TIP-nettverket var noe særlig interesserte i å høre presentasjonen om kurs fra fylket, og opplevde at dette tok tid fra det de egentlig skulle bruke dagen på, nemlig å diskutere vurdering med målet å få en mer enhetlig praksis på tvers av skolene. Det å bruke tid på noe annet var i utgangspunktet ansett som negativt. Når lærerne blir pålagt eller tvunget til noe, kan det hevdes at sannsynligheten for at det skal lykkes er redusert.

5.6.2 Sidsel

Sidsel har derimot vært med på kompetansehevingskurs som hun selv var veldig positivt innstilt til, i form av et kort innføringskurs i bruk av CD Ord. «Det virker veldig lovende, synes jeg» sier hun i forkant, og mener at dette kommer til å brukes av elevene med lese- og skriveansker. Flere uker etter kurset hadde hun fremdeles ikke tatt det i bruk med elevene og dermed ble utbyttet av opplegget noe redusert. Kurset var ikke hensiktsmessig plassert i forhold til planer i faget med disse elevene. Sidsel kommenterer at det var litt dårlig planlagt at det skulle være mye muntlig norsk akkurat da hun skulle sette i gang med et lese- og skriveprogram. I utgangspunktet var Sidsel positivt innstilt til kompetansehevingen (jf. begrepene 'perceived usefulness' og 'performance expectancy'). Utfallet var ikke fullt så positivt som forventningen skulle tilsi på grunn av rammefaktorene (jf. begrepet 'felicitating conditions'), som ikke var optimale for at Sidsel kunne praktisere det hun hadde lært med en gang. I lyset av teorier om endringsprosesser som introdusert i del 3.6 kan det sies at det er praktiske årsaker til at implementeringsfasen (Fullan, 2007) ikke er fullført innen den tiden vi hadde det andre intervjuet. Det vil si at hun ikke er kommet inn i kontinuasjonsfasen, og den nye kompetansen kan ikke forstås som en varig del av Sidsels undervisningspraksis. Hun har fremdeles tro på at dette vil være noe som er positivt i forhold til elevene med lese- og skriveansker, så det er ingenting som skulle tilsi at det ikke vil ha et positivt utbytte på sikt.

5.6.3 Eva

Eva ble tvunget med på et kurs hun ikke følte hun ville få noe utbytte av. I intervjuet før kurset forklarte hun at hun hadde vært med på en del slike kurs før, uten å ha fått noe ut av det. «Hva det skyldes er ikke godt å si», ler hun. «Stort sett prøver jeg å finne noe som er litt ålreit», sier hun om tidligere erfaringer. Hun bestemte seg for å gå på begynnerkurset i Photoshop, som hun ikke hadde noe behov for, med en positiv innstilling og et håp om at hun skulle lære noe av det allikevel. I etterkant av kurset fortalte hun at det ikke hadde kommet noe nytt som hun hadde bruk for. Hun hadde vært gjennom innholdet noen ganger tidligere og det hele var «bortkastet tid», sier Eva.

Om denne opplevelsen settes i lyset av teoriene for teknologiaksept, forstår vi at Eva hadde lav forventning til at et nybegynnerkurs i Photoshop skulle gi noe særlig uttelling (jf. begrepet 'perceived usefulness'). Hun stilte seg åpen til at det kunne komme noe nytte ut av det, men forventningene var lave. Forholdene lå ikke til rette for at det kunne skje noen spesiell kompetanseheving (jf. begrepet 'facilitating conditions'), da Eva ikke hadde vært tatt med på råd og ble pålagt noe som hun ikke selv opplevde hun hadde behov for.

Evas habitus (jf. Bourdieus begreper i del 3.1) er preget av lang erfaring fra forskjellige arenaer hvor fokuset ikke er på individuelt utbytte, men for fellesskapet. Hun sier flere ganger at hun skal gjøre det beste ut av situasjonen. Sitt eget behov setter hun ikke så høyt at hun ødelegger for flere, og det er en slags kapital i det å være fleksibel. Eva har i etterkant vært initiativtager til et nytt kursopplegg, denne gangen i Flash, hvor det er mer positiv innstilling til opplegget og hvor hensyn er blitt tatt til hva deltagerne selv ønsker. De feltene hun opererer i er som lærer og deltager, men også som administrator, og hun er med på å organisere nye kompetansehevingsmuligheter som kan dra nytte av det mislykkede forsøket på plandagen.

5.6.4 Helene

Helene var ferdig med tre av fire samlinger på kursopplegget i IKT for yrkesfag da vi snakket sammen i det første intervjuet. Hun fortalte at den andre samlingen var veldig dårlig lagt opp, og at flere droppet ut av kurset etter det. «Jeg mistet litt mot etter den andre gangen, fordi det var så dårlig!» sier hun. Helene legger ikke skul på at avdelingslederen skal ha mye av æren for at hun fortsatte med kurset. Uten noen oppfølging er det mulig at hun hadde vært en av de mange som hoppet av kurset etter den andre samlingen. Oppfølgingen av lederen

kan sees i lyset av 'felicitating conditions'-begrepet fra UTAUT-modellen (Venkatesh et al., 2003). Begrepet handler om hvorvidt forholdene legges til rette for at det kan bli et positivt utbytte, noe som ikke var tilfellet i den andre samlingen, og som var ødeleggende for opplevelsen av kurset. Like viktig for en positiv opplevelse av kurset er at kursinnholdet formidles med tydelighet og er av god kvalitet (jf. begrepene fra Fullans endringsprosesser (2007)).

I det andre intervjuet fortalte Helene om erfaringer med det fullførte kurset. Det største utbyttet hun opplevde var en hevet bevissthet rundt bruken av digital kommunikasjon generelt, samtidig som hun har fått bekreftet sine egne holdninger. Hun sier at ved «å være på det kurset har jeg egentlig fått bekreftet min praksis. At jeg er streng, og at man ikke må ha med pc-en hele tida». Det har gitt Helene trygghet i forhold til hvordan hun styrer bruken av pc i timene, og hun noen ganger har hun faktisk hele dager uten pc. Hun forteller at elevene liker dette dårlig, men hun mener det er viktig at de også behersker det å skrive for hånd, og at pc-en kan ofte være et forstyrrende element i klasserommet. Dette viser til at praksiser som fortsetter over tid, og kan tyde på at Helene har beveget seg over på Fullans kontinuasjon fase, hvor endringene kan sees til å være varige (Fullan, 2007. Se del 3.6 i denne oppgaven). Med den tryggheten som Helene opplever å ha fått fra kurset, kan hun fortsette med den praksisen som hun mener er riktig, til og med når hun får kritikk av elevene. Tryggheten blir altså inkorporert i Helenes habitus (jf. Bourdieus identitetsbegrep i del 3.1).

De forpliktelsene hun har hatt for å presentere kursinnholdet til andre, har bidratt til at Helene bearbeidet kunnskapen sin i etterkant av kurset, noe som hun opplever som positivt. I refleksjonsskrivet om kurset har hun forpliktet seg til å følge opp en Wikiside som hun har utarbeidet i arbeidet med elevene fremover. «Det skal være første prioritet» sier hun, men hun er ikke sikker på om 'ønskedrømmen' kommer til å gå i oppfyllelse. «For det første, så har jeg ikke prioritert det godt nok, og for den andre er det å få elever til å gjøre det», forklarer hun. Det er en ting å forplikte seg selv til å gjøre noe, men hun ser at det kan være vanskelig å få elevene til å gjøre noe som ikke er læreplanfestet og hvor de ikke kommer til å få formelle vurderinger med karakter.

I tillegg til Wikis skal Helene også jobbe med Facebook i undervisningen, fordi hun ser at alle elevene har en profil der, og mener det er et passende medium for arbeid med digital mobbing. Hun sier «vi må jo bruke de arenaene som ungdommer er på selv, og som de

kjenner til, i tillegg til annet lærerstoff». Helene opplever at hun har lært en del metoder som kan brukes med elevene i forhold til kilder, og tror det kan være nyttig i den daglige kontakten hun har med elever når de jobber med oppgaver. Dette med kildekritikk er ikke noe som hun har festet i noen arbeidsplaner, men arbeid med kilder er blitt en del av bevisstheten som hun har opparbeidet om digital kommunikasjon, og det bruker hun i undervisningen. Det er en del av diskursen om hvordan man arbeider med digitale kilder som nå er blitt relevant for Helene.

I tillegg til at denne bevisstheten er noe hun tar med inn i klasserommet, har hun vært pådriver for at avdelingen får en ekstern kursleder til å holde kurs i avdelingstiden et par ganger i løpet av våren. Helene mener at dette er et resultat av at hun har vært på kurs, og er opptatt av at andre også skal ha noe utbytte av det hun selv har lært.

5.6.5 Cecilie

Cecilie var innstilt på å lære hvordan hun kunne lage prøver på Its Learning, men følte ikke at hun fikk nok erfaring med dette for å sette i gang med å bruke det på elevene. Som tidligere nevnt var hun også ganske betenkt over om hun egentlig ønsket å overlate retting av en prøve til pc-en, noe hun opplever som litt problematisk både fra et faglig synspunkt og fordi hun kommer til å savne det å rette prøvene selv. «Jeg synes det er veldig hyggelig å sette meg ned med en bunke med franskprøver fra elevene», sier hun. Det er interessant med tanke på Cecilies habitus som språklærer (jf. begrepene til Bourdieu som omhandler identitet og som omtales i del 3.1), hvor hun opplever tett kontakt med elevenes læringsprosess gjennom å lese gjennom besvarelsene deres. Det er også muligens et tegn på at hun ikke vil miste kontrollen over den prosessen, noe som kan tyde på at det ligger kapital for Cecilie i det å rette prøver. Det største utbyttet av opplæringen som hun har opplevd innen den tiden vi snakket sammen i det andre intervjuet, var en nysgjerrighet for å gå videre og å prøve det ut med elevene. Hun ser at det ikke bare er en teknisk ferdighet som skal til, men også den «mentale prosessen det er å la en maskin rette en grammatikkprøve istedenfor meg selv». Cecilie føler at hun er kommet i gang med den prosessen. «Jeg har kommet inn i tankegangen om hvordan det er og hvordan det skal gjøres. Det er jo det nye», sier hun.

I forhold til sin digitale kompetanse generelt, føler Cecilie at den er noe forandret ved at hun har fått et mer bevisst forhold til digital kommunikasjon på flere måter, også gjennom å være med på disse to intervjuene. Den personlige bevisstgjøringsprosessen har vært det viktigste

utbyttet av både det å være med på kurs og også deltagelsen i denne undersøkelsen. Diskursen om den digitale kompetansen og pc-ens betydning i klasserommet og samfunnet generelt har fått en ny posisjon i bevisstheten til Cecilie.

5.6.6 Opplevd utbytte – To syn på samme kurs

Det er verdt å legge merke til at utbyttet fra det samme kursopplegget er opplevd på veldig forskjellige måter av Helene og Per. Det at de jobber på forskjellige linjer med ulike utfordringer og innhold i læreplaner kan være av betydning, men den oppfølgingen som Helene hadde fra avdelingslederen sin må også tas med i betraktningen. Ved å bli presset til å følge opp kurset i etterkant, med å presentere kursinnholdet til andre, har Helene ikke bare fått en ny opplevelse av innholdet selv, men hun har fått synliggjort innsatsen sin ved å ha vært på kurs. Det har gitt økt kapital og bevissthet på en mer markert måte enn for Per, som deltok på kurset, men var lite aktivt i etterkant. Denne betraktningen er ikke ment som noe negativt mot Per eller hans avdelingsleder, for avgjørelsen der var nok tatt i forhold til forventet utbytte innenfor den praksisbaserte linjen hvor Per jobber. I lyset av Fullans endringsfaser (jf. teorikapittelet), ser vi at 'behov' har stor betydning i hvorvidt implementeringsfasen blir vellykket eller ikke. Om en endringsprosess skal ha en god sjanse til å komme over inn i kontinuasjonsfasen må det være en opplevelse av behov for prosessen i første omgang, og det var tydeligvis ikke tilfelle for Per eller TIP-linjen.

5.7 Lærernes opplevelse - Tid og rom

5.7.1 Cecilie

Hovedmotivasjonen for Cecilies ønske om å lære å lage prøver på Its Learning er som tidligere nevnt å spare tid. Hun vil effektivisere arbeidet med retting av prøver for å frigjøre tid til andre oppgaver. Hun bruker også tid som begrunnelse for ikke å være interessert i sosiale medier eller bruk av andre digitale kommunikasjonsformer utenom jobbsammenheng. Cecilie opprettholder bevisst et skille mellom å være på jobb og å være en privatperson. Hun bruker Its Learning for å legge ut meldinger og lekser til elevene, men er ikke innom meldingsfunksjonen til alle tider for å sjekke om elevene har kommunisert med henne utenom skoletiden. Hun bruker heller ikke mobiltelefon i kontakt med elevene.

I det andre intervjuet snakket Cecilie om noe hun hadde hørt på en konferanse om bruk av IKT i skolen. Det ble foreslått av noen elever at de skulle ta opptak av det læreren sa i timen for å ha muligheten til å spille det av senere og dermed repetere innholdet i undervisningen. Cecilie var helt uenig i forslaget. Hun nevner overvåkning og personvern som begrunnelser, men også at eleven skal følge med i timen og bruke tiden fornuftig. «En elev skal faktisk være oppmerksom i timen når undervisningen foregår. Man må lære seg at det er her og nå det gjelder», sier hun. For Cecilie er det viktig å opprettholde verdien av skoletimen og av den kommunikasjonen som foregår i løpet av den tiden læreren og elevene er fysisk sammen i samme tid og rom. Det er viktig innenfor hennes habitus som lærer at dynamikken i klasserommet opprettholdes. Det er også viktig i forhold til synet på klasserommet som en viktig arena for sosial læring og 'dannelse', som også er en del av skolens oppgave. Cecilie opplever det som viktig at gruppen er samlet i klasserommet, «ikke minst når det gjelder allmenndannelsen til elevene», sier hun. Hun mener de skal venne seg til at de må jobbe sammen og være i en gruppe. Hun liker ikke tanken på at opplæringen i fransk like gjerne kan foregå som fjernundervisning og poengterer at det aller viktigste er kontakten i klasserommet.

Cecilie viser her at holdningene til klasserommet og verdien av undervisning til en hver tid, er i tråd med diskursen om det lærerstyrt klasserommet, med metoder som premierer dybde- oppmerksomheten (jf. teorier av Hayles (2007) introdusert i del 3.4). Den kontakten som hun verdsetter høyest er ansikt-til-ansikt-kontakten med elevene i klasserommet, og hun er lite positivt innstilt til forslaget om forandringer til den klasseromsbaserte undervisningen hun er vant til. De argumentene hun legger frem er forankret i diskursen om skolen som dannelsesinstitusjon, hvor sosialiseringfunksjonen er viktig i tillegg til det faglige utbyttet av undervisning med en kvalifisert faglærer til stede. Hun fremmer lærerens posisjon i hierarkiet som hun forstår det, ved å si at det er elevene som må lære seg at det er «her og nå det gjelder». Altså må de innrette seg etter de reglene til læreren som er i maktposisjonen. Elevenes synspunkt om hva som ville fungere for dem er ikke sett på som så viktig i denne sammenhengen. Cecilie er imot at elevene skal kunne repetere fagstoff på denne måten både på grunn av den overtramp av personlig frihet som hun opplever kunne skje ved at lærerens opptreden kunne repeteres, og også fordi den vil gjøre det mindre viktig for elevene å bruke timene på en fornuftig måte. Hun mener det vil bli et betydelig stressmoment for den enkelte lærer, og innebærer en nedgradering av verdien av det som skjer i det fysiske klasserommet. Dette synspunktet viser at hun ser på det personlige,

menneskelige elementet ved læreren, og ikke på læreren som artefakt som kan brukes til en hver tid av elevene, etter behov.

5.7.2 Helene

Helene var oppfordret til å være med på et lengre kursopplegg selv om hun egentlig ikke hadde lyst til det. En av grunnene var at hun ikke ville bruke tiden på det, og at det innebar ekstra arbeid å være med på kurs. En annen grunn var at tilbudet kom som epost, som ikke ble en gang besvart. «Og du vet hvordan det er når du får så masse e-poster – du åpne og ser, og så, den har jeg ikke tid til å lese så nøye nå, så – også, går dager, og ukene». Helene ler litt når hun forteller. Alt som man ikke er forpliktet til å gjøre i en travel hverdag utsettes og kanskje glemmes. Til slutt meldte hun seg på kurset på grunn av oppfølging fra avdelingslederen. I lyset av teorier om endringsprosesser som ble presentert i del 3.6, viser dette til at selve mobiliseringsfasen (Fullan, 2007) kan ta lang tid. I Helenes tilfelle var denne fasen konkludert ved at en overordnede presset henne til å delta. Helene holder med diskursen om den lydige læreren som gjør det som avdelingslederen ber om, fordi det var ingen andre som ville. Maktposisjonen til avdelingslederen vises både i forhold til å få Helene til å melde seg på kurset, og også til å bli med på å presentere kursinnholdet til andre i etterkant. Dette er ikke noe Helene opplever som et misbruk av makt. Hun virker ganske tilfreds med hele situasjonen, og setter trolig pris på en avdelingsleder som er tydelig når det gjelder å få lærerne til å gjøre det de 'skal'. Når Helene i utgangspunkt ikke hadde lyst til å gå på kurset og var klar over at å gå på kurs innebar mye ekstra arbeid, er det en tillitserklæring til lederen at hun ble med. Hun kunne egentlig bare ha sagt 'nei'.

Halvveis gjennom kurset var hun på kanten av å hoppe av fordi opplegget var dårlig på den andre samlingen. «Det var så bortkasta tid», sier hun. Igjen var lederens oppfølging avgjørende for at hun gjennomførte kurset. Selve organiseringen av kurstilbudet synes hun kunne vært bedre dersom det hadde vært mer konsentrert – et halvår istedenfor et kalenderår, for å få mer læringstrykk rundt opplegget. Hun sier også at det ville ha vært fint å ha opprettet et digitalt nettverk med de andre som var med fra andre skoler. «Jeg har jo prøvd», sier hun «men det har ikke vært tid. Og da tenker jeg, jeg kan ikke prioritere det å mase mer om det». Denne opplevelsen er interessant sett i lyset av Fullans implementeringsfaser (Fullan, 2007: se del 3.6). Han nevner 'behov', 'tydelighet', 'kompleksitet', og 'kvalitet/praktiske muligheter' som viktige komponenter av en vellykket implementeringsfase. Når 'behovet' ikke var tilstede i første omgang, måtte de andre

faktorene blir sterkere representert for at det kunne være en mulighet for at prosessen ville fungere. På den andre samlingen var det mangel på både kvalitet og praktiske muligheter, som resulterte i at flere droppet ut av kurset.

Helene opplever at hun må bruke mye tid på å regulere bruken av pc-en i undervisningssituasjonen, men at det er en del av lærerens arbeid. «Det går inn under dette med klasseledelse, så det er ikke noe vanskelig å gjøre det» opplyser hun. Men hun blir irritert over at elevene er på Facebook mens de skal holde på med andre ting. «Når jeg ser den derre sida oppe, jeg skjønner at dem skriver kommentarer elle sånn, chatte, eller hva de gjør. Man skjønner jo det. Så det er jeg ikke noe glad i. Jeg vil ikke ha det» sier hun. Helene mener at både hun som underviser og elevene som skal lære noe blir forstyrret, men sier at elevene ikke er enig med henne at det er et forstyrrende element. De mener at de klarer det å multitasking. Her kan vi se konfliktene som oppstår som resultat av at elevene ikke opprettholder diskursreglene om viktighet av klasserommet som læringsarena, og at de er med på det Castells (2006) betegner som 'flytsonen'. Læreren er fokusert på 'her og nå', mens elevene er på reise i 'tidløs tid' (jf. Teorikapittel del 3.3).

Helene er veldig glad for at det finnes ekstra ressurser på den skolen hun jobber på slik en annen lærer kan jobbe med elever som har problemer med for eksempel det grunnleggende i Its Learning. Hun opplever at det er store forskjeller i nivået for elevenes digitale kompetanse når de begynner på videregående. Noen kommer lett inn i bruken av for eksempel Its Learning, og bruker det aktivt. «De har skjont at klasserommet er en arena. Og så har de skjont at Its Learning er en arena i tillegg til klasserommet, med et 'eget klasserom', på en måte», sier Helene. De elevene som sliter med å komme inn i grunnleggende funksjoner på Its Learning er ikke med på den andre læringsarenaen og blir derfor hengende etter de andre.

Uansett om det finnes en annen arena utenom klasserommet, er Helene fast bestemt at det å være i klasserom med faglæreren tilstede er nødvendig. Det å få en direkte og øyeblikkelig respons fra læreren er viktig for elevenes læringsprosess. Helene kommenterer at man ikke kan ha en nettbasert introduksjon til et tema, men kommer deretter på at det faktisk ville være mulig. Hun blir klar over denne muligheten i løpet av intervjuet, men fast bestemt på at det ikke ville være en god ide. Elementet som ville være borte er den responstiden og personlige kontakten som hun anser som veldig viktig. «Om jeg ikke hadde opplevd det, så kunne de like godt å hatt fjernundervisning», sier hun. I likhet med de andre lærerne i

undersøkelsen holder Helene med diskursen som verdsetter lærerens tilstedeværelse i det fysiske rommet og den ikke-mediterte kontakten med elevene. Det er det menneskelige elementet som er viktig og som ikke kan overtas av en digital funksjon.

5.7.3 Eva

Eva opplevde mye frustrasjon over tidsbruken ved å bli sendt på et kurs hun ikke hadde behov for. «Det føles litt meningsløst å bruke en hel dag på noe du i utgangspunktet tror at du kanskje kan!» Som det kommer frem av Fullans (2007) elementer i implementeringsfasen som beskrevet i del 3.7, er det liten sjanse for at prosessen kan være vellykket dersom ikke behovet finnes hos den enkelte. Eva opplever at det er tidspress på alt, og har mange andre ting hun heller ville ha brukt tiden på. Dette er en av grunnene til at hun ikke har begynt med sosiale medier. «Jeg tror det vil ta så mye tid, hvis jeg skal oppdatere meg på den Facebooken hele tiden». Hun vil helle snakke med folk enn «å sitte hele tiden med den digitale boksen og bli firkantet i øyene». Eva opererer innenfor diskursen hvor databruk skal være 'nyttig' og hun ser ingen grunn til å begynne med 'tidsfordriv' som sosiale medier representerer innenfor den diskursen. Dette er en gjeldende diskurs for de fleste av lærerne som var med på undersøkelsen.

Eva opplever at det kreves stadig mer av lærere for å mestre digitale arenaer uten at det er avsatt tid for at de kan få kompetanseheving «på en ordentlig måte». Den frustrasjonen er i tråd med forskningen til blant andre Renyi (1998) (se del 6.6 om Profesjonell utvikling). Hun legger til at det ikke bare er spørsmål om å sette opp kurs, for om du ikke jobber med kursinnholdet i etterkant blir det ikke noe ut av det. «Du kan jo kurses til du er blå, men om det ikke blir brukt, så glemmer du det», sier Eva. Det er ikke interessen for kompetansehevingen som mangler, men evnen til å prioritere tidsbruken som er nøkkelen, og her mener Eva ledelsen må trå til. Hun sier «hvis man alltid på en måte skal prøve å finne tid selv, så blir det nesten aldri noe av». Hun etterlyser en løsning hvor det blir satt av tid til kompetanseheving, både for kursing og for arbeidet i etterkant. På arbeidsplassen har det vært holdt en del kurs i midttimen, men det har vært lite tilfredsstillende i følge Eva, fordi det er så mye annet som skjer i den tiden.

I tillegg til press på tiden sin når det gjelder kompetanseheving, opplever Eva et økende press om å være tilgjengelig utover arbeidstiden siden digital kommunikasjon kom inn i skolen. Kravet til læreren nå er at «du skal være mye mer tilgjengelig, for både elever,

ansatte og ledelse, til en hver tid på døgnet». Tiden som privatperson er innskrenket i og med at «du er tilgjengelig tjuefire timer i døgnet», sier hun. Hun vil helst ikke bruke helgene sine på arbeid, men opplever at dersom hun ikke sjekker meldinger sent en søndagskveld, er det noe som hun kanskje ikke har fått med seg til kl. 8 på mandag, og da tenker hun «oi, det burde jeg sikkert ha sett». Disse betraktningene viser at Eva ikke helt har forståelsen for måten elevene navigerer i 'flytsonen' til Castells (2006, se del 3.5). For Eva gjelder diskursen at tiden i klasserommet er viktig, og at tid som privatperson ikke skal invaderes av arbeidsforholdet. For de som er med i flytsonen er ikke definisjonen av tid tildelt disse forskjellige identitetene av så stor betydning. Kommunikasjon mellom disse diskursene oppleves som en utfordring. De som har en habitus som forventer at tid skal være velorganisert og distribuert mellom forskjellige oppgaver og hvor det er en sterk definisjon mellom arbeid og fritid, kan oppleve det som problematisk da disse grensene ikke respekteres av andre. Eva kjenner til mulighetene for å dele oppgaver og erfaringer, som for eksempel på nettstedet "Del og Bruk", men har ikke gjort dette på grunn av den tiden hun forventer det vil ta. Eva mener at det ikke er tid nok til å rekke over alle mulige arenaer, og sier hun vil gjerne ha et liv utenom også. Behovet for 'et liv', eller for å gjøre noe som ikke er forbundet med arbeid, prioriteres høyt av alle lærerne i undersøkelsen.

Eva opplever frustrasjon over elevenes bruk av Facebook i timene, og har begynt å skru av nettet når dette er mulig, for å begrense det hun mener er et problem. Hun sier at flere og flere lærere stenger nettet, og at selv om elevene blir 'rasende' mener Eva at de egentlig forstår at det er til deres beste. Eva mener at dette er et problem for alle i dag, på tvers av skoler og avdelinger. I formgivningsfagene er det en del oppgaver som gjøres uten datamaskin, og da opplever Eva at så lenge pc-en ikke er fremme på bordet, jobber elevene bra. Men om maskinen står der, sier Eva at lokket spretter opp med en gang læreren snur ryggen til fordi elevene må sjekke om det har skjedd noe på Facebook. I likhet med de andre lærere i undersøkelsen er Eva bekymret for hvordan dette slår ut på elevenes læring og opplever at hun selv blir mer sliten på grunn av dette. Det var roligere i klasserommet før det digitale kom inn i skolen.

5.7.4 Sidsel

Sidsel er som tidligere nevnt opptatt av 'tidstyven', og vil helst ikke bruke tiden sin på noe som ikke har tydelig nytteverdi. Sosiale medier som Facebook ser hun på som en av de største tidstyvene. Hun føler at det er veldig forstyrrende og betegner behovet som elevene

har for å sjekke oppdateringer som et 'sug' som drar dem mot datamaskinen. Men hun kommenterer at når hun ser nytten av å være der, vil hun opprette sin egen profil og mener at det er sikkert bare et spørsmål om tid før det skjer. Hun innrømmer at det kan ha en nytteverdi å bygge nettverk på Facebook.

Selve kompetansehevingskurset som hun ble med på var lagt opp i arbeidstiden, og Sidsel hadde ingen problemer med tiden som var satt av til opplæringen. Det gikk derimot flere uker etter at kurset var ferdig før hun fikk anledning til å praktisere den nye kompetansen i undervisningen, noe som ikke var optimalt. Når det gjelder behovet som Sidsel har for kompetanseheving av kildekritikk og søking på Internett, ønsker hun at det settes i hvert fall en halvdag til kursing med mulighet for å praktisere med en gang i etterkant. Det Sidsel referer til her kan betraktes i lyset av begrepet 'facilitating conditions' (jf. UTAUT-modellen, Venkatesh et al., 2003), som gjelder hvordan forhold legges til rette for at teknologien kan tas med i bruk. Hun fikk ikke praktisert det hun hadde lært om bruk av CD Ord-programmet fordi det ikke ble lagt opp til det i planene for faget i etterkant av kompetansehevingskurset, og hun etterlyser muligheten til å praktisere nye ferdigheter med en gang i fremtidige kompetansehevingsopplegg.

Sidsel opplever at tidsbruken som elevene har på sosiale medier varierer veldig. Hun opplever at det er mange som bruker nettet på en fornuftig måte, men dilemmaet er at det er noen som ikke klarer å komme i gang med skolearbeidet. Sidsel tror det ødelegger mye for de svake elevene som 'soser rundt' på nettet, og på grunn av dette har hun forsøkt å ha noen timer uten pc. Sidsel opplever at hun som lærer må være flere 'steder' samtidig, fordi elevene jobber veldig individuelt, og med tretti elever i hver gruppe rekker hun ikke over alle elevene i løpet av en dobbelttime. Med 'steder' refererer hun til temaer eller metoder hun skal veilede elevene i. Elever bruker ofte forskjellige kilder, og hun skal være kjent med kildene til alle sammen. Det er selvfølgelig mulig å følge elevene opp med å bruke Its Learning utenom timene, men det innebærer at læreren skal bruke mye tid i tillegg den tiden avsatt til undervisning og det vanlige for- og etterarbeidet knyttet til en skoletime. Men disse tingene oppleves av Sidsel som en del av jobben og ikke utenom det vanlige.

'Tidstyven' kommer i mange former, og Sidsel opplever blant annet at mye tid går til arbeid med elever som ikke har grunnleggende ferdigheter innenfor lesing og skriving når de kommer fra ungdomsskolen. Dette betyr at det blir mer for Sidsel å rekke over. Hun opplever at det er blitt flere oppgaver generelt i lærerrollen siden hun begynte i 2004. Hun

bruker mye tid på nettet i jobbsammenheng og synes ikke alltid det er så nyttig. Bare det å sjekke e-post er tidskrevende. «Du skal sjekke mail, og så blir du sittende der en time, fordi du må sjekke alt, om det er relevant eller ikke. Det kan jo være viktig» sier hun. I tillegg til dette er det kommunikasjon med elevene via meldinger på Its Learning. Hun mener elevene kanskje sender flere meldinger enn strengt tatt nødvendig. «Det er fint at de sier de er borte, men jeg skal svare på dette her, og 'god bedring', og det TAR TID!» sier Sidsel. Dersom hun ikke svarer på en melding, så får hun en ny melding, fordi eleven lurte på om hun har fått den første meldingen. Av og til kan det være tidsbesparende å svare på den første meldingen, avhengig av eleven. Alt i alt går bort mye tid på å holde kontakt med elevene utenom undervisningen.

5.7.5 Per

I likhet med Sidsel, er Per opptatt av nytteverdien av det han bruker tiden sin på og er lite interessert i å kaste bort tid på ting han ikke ser at han kan bruke i undervisningen med TIP-elevne. Han har vært med på det samme kursopplegget som Helene, men i motsetning til henne var ikke han pålagt å presentere kursinnholdet videre, og han har ikke brukt tid på å følge opp kompetansehevingsområdene i etterkant av kurset. Per sier at ny kunnskap må jobbes med i etterkant av et kurs om man skal huske noe av det man var med på, men har ikke opplevd at han har hatt tid til dette. Om kursinnholdet sier han at det var noe som kunne ha vært nyttig, men at han ikke har brukt det, igjen med mangel på tid som begrunnelse. «Jeg ser jeg kunne nyttiggjort meg av det lite grann, men jeg har ikke tatt tid til det, rett og slett», sier han. Per opplever at han ikke har noe tid til nye oppgaver og sier at om han skal gjøre noe mer, må noe annet ut, for det er ikke tid til noe ekstra i hverdagen. Han ser at det er behov for å jobbe med digital kompetanse innenfor kildekritikk og bruk av Internett med elevene, men sier det ikke finnes timer til det per i dag. Per mener det burde vært satt av tid til dette arbeidet, men at det må skje sentralt. Han etterlyser spesifikke kompetansemål om digitale kommunikasjonsformer i læreplanene for alle studieretninger og sier at for at det skal kunne skje må det være en del av arbeidstidsavtalen til alle lærere.

Per prioriterer tidsbruken sin nøye og opplever at om han ikke mener noe er viktig, prioriteres det bort. Han må oppleve et sterkt behov (jf. begrepet 'behov' fra Fullans implementeringsfasen (2007) som introdusert i del 3.6) ellers er det lite sannsynlighet for at prosessen skal være vellykket. Om Per hadde mente at det han lærte på kurset var veldig viktig for elevene og for arbeidet sitt som lærer, ville han kanskje ha byttet ut noe annet, som

han sa. Men kursinnholdet opplevde han som ganske interessant, men ikke som noe nyttig, og var derfor lite motivert for å omrokkere det nåværende opplegget sitt og introdusere noe nytt. Sett i lyset av Fullans endringsdimensjoner (2007, se del 3.6) har han fått en introduksjon til både nye materialer og nye metoder, men har ikke kommet så langt som at dette videreføres til varig tro og holdninger om forandret praksis.

Per opplever mye frustrasjon til daglig over elevenes bruk, eller det han tolker som misbruk, av Internettet og mener at det 'sinker' undervisningen. Han erfarer at elevene ikke greier å følge med på undervisningen fordi konsentrasjonen og fokuset er et annet sted. Dette tyder på at elevene ikke klarer å bruke den dybde-oppmerksomheten (jf. N Kathrine Hayles (2007) teorier om oppmerksomhetstyper gjort rede for i del 3.4) som han mener er viktig for å lære å bruke for eksempel det tredimensjonale tegneprogrammet som elevene på TIP-linjen må beherske. Han opplever andre læreres tidsberegning som problematisk og kommenterer at mange lærere legger ut så mange oppgaver på Its Learning at de ikke klarer å gi tilbakemelding på alt som skal gjøres uten at de bruker veldig mye tid på dette arbeidet. Per mener det er viktig å tenke rasjonelt på arbeidsmengden og kommenterer «vi har jo tretti elever hele veien, og det er mye når du skal begynne å rette på mange ting altså! Ja, de skal prøve det dem som vil!».

På TIP-linjen opplever Per at det er «hektiske dager» med lite tid for å gjøre noe som ikke er en del av de pålagte arbeidsoppgavene. Han ser at det kunne være nyttig å ha et digitalt nettverk for å samarbeide på tvers av skoler, men sier at dette ikke kommer til å skje uten en pådriver for å få det i gang. Han mener det trengs en «ordentlig driftig kar eller dame på toppen som greier å dra dette her videre, for det er tungt materie å jobbe med». Diskursen som Per opererer innenfor tilsier at det er ledelsen eller myndighetene som skal ta hånd om organisering av tidsbruken til de ansatte. Per etterlyser tydelig bruk av den maktposisjonen i styring og prioriteringen av arbeidet som gjøres på skolen. Han er opptatt av betydningen av den sosiale omgivelsen, som hører til under begrepet 'facilitating conditions' (jf. begrepene fra UTAUT-modellen (Venkatesh et al., 2003) introdusert i del 3.7). Forholdene skal legges til rette for at arbeidet kan gjøres ved at tidsbruken prioriteres.

5.7.6 Oppsummering – Tid og rom kategori

Alle fem lærere opplever frustrasjon over at elevene ferdes utenom klasserommets fysiske begrensninger for å være aktive deltagere i andre arenaer enn undervisning i løpet av en

skoletime. Elevene og lærerne er på kollisjonskurs når det gjelder diskurs om tidsbruk og 'utnyttelse' av den tiden de har til rådighet i klasserommet. Maktposisjonene i klasserommet utfordres og dette kan oppleves som ubehagelig av begge parter. Både Helene, Eva og Sidsel kommenterer at elevene ikke er enige med dem i at deres nettbruk kommer i veien for det faglige arbeidet, men de tror selv at elevene faktisk er fornøyde med å ha pc-frie stunder, og at dette oppleves som en lettelse for mange ungdommer. Sidsel snakker om 'sug' etter å være på Facebook, og Eva mener det ikke kan gå mer enn noen få minutter før elevene 'må' sjekke om det er kommet oppdateringer.

Når det gjelder sin egen tidsbruk, opplever alle tidspress og at det er en utfordring å prioritere nye oppgaver, som å jobbe med kompetansehevingsprosjekter. Alle sier at om de skal få noe ut av å gå på kurs, så må de jobbe med kursinnholdet i etterkant, men ingen av dem synes de har tid til dette. Helene fikk krav om å presentere kursinnholdet på en nettverksdag, noe som hun opplevde som nyttig både for seg selv og for andre, men hun ville ikke ha gjort det uten 'oppfølging' av avdelingslederen. Alle fem prioriterer det som er kjent fremfor det som er nytt, om ikke de får tilrettelegging av forholdene for at dette kan skje. 'Behovet' må være veldig stort for at den enkelte læreren skal prioritere tidsbruken på kompetanseheving i en hektisk skolehverdag.

5.8 Lærernes opplevelser – Refleksjoner over skolen og det digitale samfunnet

5.8.1 Cecilie

Cecilie er opptatt av hvordan datamaskinen «griper inn i skolehverdagen på en helt ny måte», noe hun opplever som en utfordring for både lærere og elever. Hun kommenterer at «det er en fare for at det kan bli for mye pc i klasserommet og at det skjer for mange andre ting på pc-en enn det som egentlig skal skje», noe som hun mener går ut over det faglige utbyttet elevene har på skolen. Cecilie er ikke alene om denne oppfatningen. Hun er også redd for den tendensen hun ser hvor elevene ikke klarer å jobbe med et fag og forventer at de skal ha morsomme læringsmidler som ligner spill, noe hun mener fører til at de ikke legger nok arbeid i å lære språket. «Jeg tror at veldig mye kan skje digitalt, men det er jo veldig mye arbeid med å lære språk, og du kommer ikke unna den jobben. Om du skal lære et språk må du anstrenge deg intellektuelt», sier Cecilie. Disse betraktningene er interessante i lyset av forskjellene i oppmerksomhetstyper som Katherine Hayles forsker på ut fra hypotesen om

at vi er midt i et generasjonsskifte når det gjelder hvordan elevene konsentrerer seg om skolearbeid (jf. teorikapittel, del 3.4). Cecilie er opptatt av den 'dype oppmerksomheten' som ifølge Hayles gjør det mulig for den enkelte å fokusere på en ting om gangen og fordypet seg i skolearbeid for å unngå å bli forstyrret av omgivelsen. Denne oppmerksomhetstypen gir en høy terskel for kjedsomhet, noe som betyr at man kan holde på med skoleoppgaver over en lengre periode av gangen enn en som har hyper-oppmerksomhet (Hayles, 2007). Kunnskapssynet (jf. del 3.2 i teorikapittel) som Cecilies habitus forventer at eleven skal kunne reprodusere og bruke kunnskapen på egen hånd, uten å være tilknyttet nettet for å finne frem til kilder og løsninger. Denne typen kunnskap er ikke nødvendigvis verdsatt av den digitale generasjonen, som opplever at informasjonen til en hver tid er tilgjengelig. Tilegnelse av informasjon og bearbeidelse av denne til sin egen, som Cecilie mener er påkrevd dersom man skal lære et fremmedspråk, er kanskje ikke like viktig i elevenes habitus.

Her oppstår et misforhold i kommunikasjonen som resulterer i frustrasjon, muligens på begge sider, men i hvert fall hos den læreren som føler seg truffet av denne utviklingen. Dette kan tolkes som bevis på at 'generasjonkløften' (jf. kapittel 2, del 2.3), betegnet av Stephanie Vie som "Digital Divide 2.0" (Vie, 2008: 10), oppleves av erfarne lærere i den norske skolen. Diskursen som gjelder for Cecilie er at det er læreren som bestemmer i klasserommet. Hun mener det er læreren som bestemmer hva som skal og ikke skal skje på elevens datamaskin, mens elevene selv muligens har et annet synspunkt. De mener kanskje det er opp til den enkelte å avgjøre hva de gjør med 'sin' datamaskin. Dette at lærere og elever har forskjellige meninger om hvem som bestemmer over datamaskinen i timen og hva som er passende adferd i en skoletime er noe som kommer frem i uttalelsene fra flere av lærerne. De opplever at elevene ikke er enige med dem i at deres atferd på datamaskinen er ødeleggende for læringsutbyttet i timene. Cecilie mener dette har mye med modenhet til elevene å gjøre og opplever problemet som mye mindre på VG2 enn på VG1.

Cecilie er også opptatt av at elevene skal fortsette å kunne skrive for hånd, men ser at elevene nå har dårlige ferdigheter når det gjelder håndskrift. «Det er nesten litt skremmende at de nesten ikke kan skrive for hånd» sier hun. Hun er redd at ved å innføre digital kompetanse, kan tradisjonelle ferdigheter bli borte. Cecilie sier håndskriften er «en viktig ferdighet å ha som menneske». Hun er redd for at den dagen pc-en ikke fungerer, vil ikke dagens elever ha noen mulighet for å kommunisere utenom muntlig kommunikasjon, og ser

håndskrift som en viktig 'backup' ved teknisk svikt. Cecilie viser en holdning til at den nye teknologien ikke bare er positiv for elevene, og er redd for at de holder på å miste noe som hun mener er en viktig grunnleggende ferdighet.

Som tidligere nevnt bruker ikke Cecilie nettet utenom jobbsammenheng og har ingen erfaring i bruk av sosiale medier, men er klar over at det er en veldig stor del av elevenes hverdag. Det er store forskjeller mellom Cecilies digitale kommunikasjonsvaner og elevenes. Hun sier «som lærer og kvinne i femtiårene» opplever hun «store utfordringer» med elevenes bruk av pc i klasserommet. Hun mener at de yngre elevene på VG1 ikke er modne nok til å beherske seg og avstå fra å spille spill i timene. På den skolen hvor hun jobber er Facebook blokkert, og hun opplever derfor pc-spill som den største utfordringen, ikke så mye de sosiale mediene. «Det er et faktum at elevene heller vil spille spill enn å gjøre franskoppgaver når de sitter med pc-en. Den fristelsen er så stor at mange av dem ikke klarer å konsentrere seg om franskoppgavene, og spiller spill i stedet» sier hun, og er opptatt av den tapte ressursbruken som går med til å kontrollere om elevene spiller spill i timen. Dette mener hun er «et kjempestort problem i det norske samfunnet». Cecilie etterlyser en felles norm for hvordan pc-en skal brukes i undervisningssammenheng. Hun mener foreldre må ta et ansvar for det som skjer hjemme, men at lærerne har et ansvar for det som skjer på skolen. Cecilie mener skolemyndighetene må ta ansvaret skolen har på alvor, på et nasjonalt nivå. «Det må være en felles norm» sier hun, for at den enkelte læreren skal kunne ha muligheten til å ta dette inn i sin egen praksis. Cecilie mener alle lærere sliter med det samme, nemlig «at elevene ikke klarer å bruke pc-en på den måten den er tenkt, spesielt på VG1».

En stor del av Cecilies habitus som språklærer er det ansvaret hun tar for de resultatene som elevene oppnår. Når elevene ikke vil forholde seg til de metodene og rammene som Cecilie mener gir god læring, kan det oppleves som å miste noe kapital innenfor feltet (jf. begrepene til Bourdieu som omtalt i del 3.1). Dette skjer ofte med lærere som opplever at elever bruker metoder og teknologier som de ikke er vant med selv (Vie, 2008). Geir Haugsbakk (2010) deler bekymringene til Cecilie og mener fokuset fra myndighetenes side har vært med på å dempe den typen bekymring i lyset av diskursen om at teknologi i skolen er utelukkende positivt (jf. kapittel 2, del 2.4).

5.8.2 Helene

Helene deler bekymringene til Cecilie når det gjelder elevenes håndskrift, som hun mener fremdeles er viktig i hverdagen i barnehagen hvor de elevene hun har kommer til å jobbe. Hun opplever at elevene ikke har med seg skrivesaker, noe som de var vant til for bare fem år siden. Nå mangler elevene bestandig ark og noe å skrive med, fordi de har pc. Det at elevene nekter å ha med seg andre redskap enn pc er alle de fem lærerne betenkte over. Det representerer på en måte at elevene tar overhånd i klasserommet med å bestemme rammebetingelsene av hvordan arbeidet skal foregå. Innenfor lærerens habitus er skrivesaker fremdeles viktige verktøy. Elevene synes ikke å skrive for hånd er noe de kommer til å trenge, og de viser dette ved ikke å ha med seg redskap som de ser på som unødvendig.

Når Helene reflekterer over lærerrollen kommer hun på at det er veldig annerledes enn da hun selv var elev og mener at om hun hadde diskutert dette med sin egen lærer fra barneskolen, ville de ha veldig forskjellige syn på hva læreryrket går ut på. «Han er nok den klare formidleren av kunnskap» sier hun om den læreren som hadde størst betydning for henne i oppveksten. Hun mener han var litt 'autoritært' mens sin egen rolle ser hun som mye større. «Det er jo kunnskapsformidleren og klasselederen, men i tillegg kommer denne omsorgs- og oppdragelsesbiten inn» sier hun, og legger til at dagens lærere må drive med «en del danning». I likhet med de andre lærerne i undersøkelsen er Helene bekymret over den forstyrrelsen som hun opplever ved at elevene gjør andre ting enn det de skal på pc-en. Hun sammenligner det å chatte på Facebook i timen med å snakke med sidemann, og tror ikke at elevene kan gjøre dette samtidig som de jobber med oppgaver uten at det går ut over det faglige.

5.8.3 Eva

Eva er opptatt av at elevenes ferdigheter i norsk er mye verre nå enn for bare noen få år siden. Hun sier «det er mange som skriver mye dårligere norsk enn jeg noen gang har sett» og lurer på om det kan ha en sammenheng med SMS-språket som hun mener er 'ufullstendig'. Evas habitus som lærer verdsetter et 'ordentlig språk', og hun observerer at elevene ikke synes dette er viktig. Hun er bekymret over at dette kommer til å gi elevene problemer i fremtiden.

Eva opplever at for bare noen få år siden var klasserommet mye roligere, og elevene hadde mer faglig fokus. I likhet med Cecilie sier hun at det er en utfordring å få elevene til å

anstrenge seg for å få fremgang i faget. «Det synes jeg faktisk kan være litt tungt noen ganger, for å få dem til å skjønne at du må jobbe med ting» sier hun. Hun mener elevene er så vant med at de bare kan hente informasjon ved et tastetrykk at de ikke har opparbeidet evner til å huske informasjon. Satt på spissen handler dette om at kunnskapssynet til elevene er basert på en forståelse av at man henter eller får adgang til informasjon når man trenger det (jf. teorier om kunnskapssynet i kapittel 3, del 3.2), og derfor opplever elevene ikke 'behovet' for å kunne gjøre noe utenom digitale kilder.

Eva er også ganske betenkt over det hun opplever som en økende egoisme i samfunnet, og mener at det er kjempeviktig at elevene fortsetter å gå sammen i en klasse med en lærer som jobber med sosiale verdier. Hun sier det kan være med «på å danne grunnlaget for å kunne leve sammen senere i livet». Den diskursen som er viktig for Eva er den hvor individet skal tilpasse seg fellesskapet. Hun handlet i tro med denne diskursen da hun ble med på kompetansehevingskurset som hun ikke hadde personlig behov for, fordi hun ikke ville ødelegge nettverket. Eva opplever at det ikke er mye kapital for elevene i det å ta hensyn til andre. De skal ha det de trenger, til den tiden de trenger det, uten at de skal anstrenge seg for et felles gode. Det kan sees til å være i tråd med utviklingen av det postmodernistiske samfunnet, hvor individualiseringen av informasjonstilgangen og tilpasning av den enkeltes private behov verdsettes og gir med kapital enn det å nekte noe som du har lyst på fordi det ikke passer inn i behovene til andre rundt deg.

Når det gjelder sosiale medier, er Eva betenkt over de etiske elementene ved bruken av Facebook og den måten individer utleverer både seg selv og andre. Hun opplever at grensene mellom det å være en privatperson og det å være på jobb har blitt av mindre betydning og at samfunnet går mot en åpenhet som ikke var der tidligere, med en generell aksept for å sende meldinger til alle 'døgnet tider', som hun sier blitt en del av hverdagen. Hun registrerer at det er stor forskjell på verden før og etter Facebook. Eva sier «før var det Internett, men nå er det Facebook. Før var det jo spennende, men det var ikke så spennende. Du kunne alltid pakke sammen. Men, den Facebooken tar nesten ...». Hun avslutter med å puste tungt og langt ut, og meningen kan kanskje tydes som om at det er Facebook som tar pusten fra henne.

Eva er en av de lærerne som ikke bruker Facebook og sosiale medier selv, og som følge av det har hun en begrenset forståelse for hva bruken innebærer. Hun observerer fra utsiden og dette kan være med på å heve den negative opplevelsen hun har i forhold til elevenes bruk av

Facebook i timene. Det at hun ikke bruker Facebook er en viktig del av Evas selvbylde, og det skal mye til for at hun forandre på dette. Det vil gjøre at hun må forandre en del meninger om seg selv og sin adferd. For tiden er dette noe hun tenker over. I følge Fullans implementeringsfaser (jf. teorikapittelet del 3.6) er hun i mobilseringsfasen, hvor hun holder på med å vurdere om hun skal ta skrittet og opprette sin egen Facebook profil. Hun kommer innom tematikken flere ganger i løpet av de to intervjuene, noe som tyder på at hun er i en prosess med seg selv om dette.

5.8.4 Sidsel

Selv om Sidsel opplever at elevene er mer opptatte av å være på nettet etter at Facebook kom, har hun også tro på at det vil gå seg til. Hun sier «menneskeheten er jo stort sett fornuftig på sikt». Sidsel tenker at om det ikke hadde vært Facebook, så ville det ha vært noe annet, og kommenterer at det alltid har vært ting som ungdommer er mer opptatt av enn skolearbeid. I likhet med Eva tenker Sidsel over kanskje å komme i gang med å bruke Facebook selv, og hun sier at med en gang hun opplever at hun har et behov (jf. Fullans "Interactive factors affecting implementation", del 3.6), skal hun begynne med det. Med en gang behovet er opplevd som sterk nok, vil det overkjøre alt annet, som den angsten hun opplever over at det kommer til å ta alt for mye tid, og at hun kan bli utsatt for unyttig informasjon fra 'venner'.

Som norsklærer har Sidsel også opplevd at elevene har skrevet korte, ufullstendige setninger som Eva kommenterer, men hun synes at dette har gått seg til. Hun mener at det var en tendens som kom på grunn av fokuset på SMS som ungdommenes kommunikasjonsform seg imellom, men at elevene nå er mer opptatt av Facebook hvor det brukes hele setninger istedenfor forkortelser, gjenspeiles i måten elevene skriver på. Sidsel sier dette er bare et generelt inntrykk som hun har, men hun tror det er mye mer sammenhengende, fullstendige setninger i ungdommens skriving i dag. Hun opplever derimot at elevene er mindre flinke til å tyde tekster og bekymrer seg for det faglige nivået til elever som skal videre til universitets- eller høyskoleutdanninger. Hun mener de er gode på å finne faktaopplysninger, men ikke til å lese en sammenhengende tekst, hvor det for eksempel finnes forklaringer og årsaker. Sidsel opplever at elevene ikke klarer å forstå hvem som snakker og hva som skjer i en tekst som ikke er enkel og rett frem. Før var dette noe som Sidsel observerte hos elever med lese- og skrivevansker, men nå sier hun det er en «allmenn dårlig forståelse av en sån type tekst». Elevene har veldig god digital kompetanse, men mangler grunnleggende

ferdigheter i å lese og «den helhetlige tekstforståelsen» sier hun. Det fører til at hun må jobbe mer for å hjelpe elevene tilegner seg denne kompetansen.

Det som Sidsel er opptatt av er den nedgraderingen som hun opplever i den tradisjonelle lesekompetansen. Det at elevene har fått hevet ferdighetene sine med bruk av digitale kommunikasjonsformer synes hun ikke kompenserer for manglende kunnskap i de tradisjonelle ferdighetene. Diskursen som gjelder for norsklærere spesielt er at denne tradisjonelle leseforståelsen fremdeles er viktig, og det oppleves som urovekkende at det virker som om elevene blir stadig flinkere på den ene siden på kostnad av den andre. De er bedre på data, men dårligere på tekstforståelse generelt, i følge Sidsel.

5.8.5 Per

Per sier at han tenker politisk på ting, og det kommer frem i de refleksjonene han har over elevenes bruk av datamaskin i klasserommet, ressursbruken rundt det å gi alle elever sin egen pc og om hvem som skal ta ansvar for lærernes tidsbruk med digital kompetanseheving.

Per mener at det er viktig at elevene får innføring i og trening med kildebruk, men ser ikke det som TIP-lærerens oppgave. «Jeg vet ikke hvem som passer på innholdet til en elev», sier Per. Med dette tenker han på hva elevene henter fra Internettet. Det er ingen kompetansemål rettet mot dette i lærerplanen for TIP-fagene. Derfor ser han ikke på dette som en oppgave som han eller de andre yrkesfaglærere skal ta seg av. Han etterlyser det han kaller for et "datapoliti" som «rett og slett skal gå inn og lære ungdommene dette med å være mer bevisste». Det er ikke politi-kontroll han etterlyser, men et slags politi som opplæringsorgan i skolen.

Per deler bekymringen over elevenes dårlige ferdigheter når det gjelder å skrive for hånd, og mener det er et lite 'tankekors' at elevene snart ikke kan skrive med kulepenn. «De gjør seg ikke forstått med håndskrift», sier han. I likhet med de andre lærerne opplever han at elevene ikke har med seg skrivesaker, og han forteller at «ber du dem om å skrive, så skriver de så stygt at det ikke er leselig. Og det er faktisk gjengs over med alle». Han også opplever elevenes bruk av Facebook som en stor utfordring i hverdagen på samme måte som de andre lærerne i undersøkelsen, og mener elevene ikke får med seg det de skal i undervisningen på grunn av bruken av de sosiale mediene. Elevene greier ikke følger med på gjennomgangen av lærestoffet fordi de hopper av hele tiden for å sjekke Facebook eller chatte med andre over nettet. Per lurer på om det kanskje er en idé å omorganisere klasserommet, men han har ikke

prøvd dette i praksis. Han mener det er arbeidsgiverens ansvar å komme med organisatoriske grep.

Pers habitus setter læreren som ansvarlig for det som foregår i klasserommet – til en viss grad. Per aksepterer at det finnes begrensninger for hva han kan oppnå, og legger ansvaret over på administrasjonen og ledelsen for å forandre på de rammene som han mener er med på å gjøre yrket mer krevende enn for noen få år siden. Han mener det trengs mer kontroll over elevenes adferd for å sikre at de skal komme gjennom pensumet. Han opplyser at det er høy strykprosent på TIP-linjen, og det er press ovenfra for å få flere elever til å bestå linjen. Diskursen som han følger er den at kontroll er det som skal til, og at lærerne trenger hjelp med å prioritere tidsbruken sin om ledelsen vil at de skal bli 'flinkere' med digitale kommunikasjonsformer. Språkbruken til Per viser tydelig at det er maktposisjoner som er på spill, (jf. Faircloughs diskursbegrep som omtalt i kapittel 3, del 3.1). Han bruker uttrykk som 'kontroll' og 'kneble'. Dette kan ha sammenheng med at han er den eneste mannlige læreren som ble med på undersøkelsen og at han representerer en praktisk linje hvor søkermassen stort sett bare er gutter. Han sier at guttene må jobbe mest mulig praktisk, og at lange Power Point presentasjoner for eksempel, gjør at de sporer av med en gang. Guttene på TIP representerer kanskje ytterpunktet i ungdommenes oppmerksomhetstyper, med hyper-oppmerksomhet som normen (jf. Hayles forskning om oppmerksomhetstyper, del 3.4). Guttene kjeder seg veldig fort og har problemer med å fordype seg i teoretiske aktiviteter, noe som kanskje elevene på studiespesialiseringer som Cecilie og Sidsel har i noen av sine klasser klarer bedre. Det er på de yrkesfaglige linjene hvor hyper-oppmerksomheten (Hayles, 2007) kanskje kommer mest tydelig frem.

5.8.6 Oppsummering – Refleksjoner over skolen og det digitale samfunnet

Det er fem veldig forskjellige lærere som har vært med på denne undersøkelsen, og på grunn av det har jeg presentert erfaringene som de har med i de forskjellige kategoriene hver for seg. Det at alle opplever den samme frustrasjonen over elevenes deltagelse på digitale kommunikasjonshandlinger i løpet av undervisningstiden, tyder på at dette er noe som de fleste lærere på videregående skole opplever som krevende. Den mest avslappede på denne fronten er Sidsel, som sier «det kommer til å gå seg til» og håper at det bare er fordi sosiale medier er ganske nytt. Men til og med med denne praktiske og jordnære holdningen til utfordringen om å være lite opptatt av kontroll så lenge elevene gjennomfører det de skal i

timen, er hun betenkt over denne utviklingen. Elevenes deltagelse i 'flytsonen' og bevegelse utover den fysiske tid og rom (jf. teorier om tid og rom presentert i del 3.3) utfordrer alle lærerne, alle blir frustrerte og opplever i mer eller mindre grad at dette er et problem for seg selv i sin habitus som 'lærer' og for samfunnet med tanke på utviklingen fremover. Cecilie mener det norske samfunnet ikke har råd til at høyt utdannede lærere bruker tiden sin på å få elevene til å legge ned pc-skjermene når de er på Facebook. Eva opplever at hun blir sliten og frustrert, Helene at elevene er like forstyrrende som om de pratet med sidemannen og Per vil ha et datapoliti og etterlyser styring ovenfra. Disse reaksjonene er et tegn på at maktposisjonene i klasserommet er under forandring og at de diskursene som lærerne og elevene opererer med er ganske ulike.

6. Oppsummering og konklusjon

Målet med denne oppgaven har vært å finne ut hvordan erfarne lærere opplever digitaliseringen av skolehverdagen. Forskningsspørsmålene retter søkelyset på den digitale kompetansehevingsprosessen til den erfarne læreren og studien forsøker å komme nærmere en forståelse av hvordan digitaliseringen av skolen er i ferd med å endre kommunikasjonen mellom lærer og elever. Jeg har villet finne ut noe om hvordan disse lærerne opplever sin identitet og læreryrket i en digital tid. Intervjumaterialet er blitt analysert for én lærer av gangen fordi det er den individuelle opplevelsen til den enkelte som er av interesse. I denne delen av oppgaven oppsummeres opplevelsene til hver enkelt lærer med fokus på de tre hovedområdene: behov for digital kompetanseheving, kommunikasjon med elevene, og egen identitet. Deretter kommenteres dette i en mer generell form. Til slutt presenteres noen forslag for 'veien videre' i denne tematikken.

6.1 Lærerens opplevelser

6.1.1 Cecilie

Når det gjelder det første forskningsspørsmålet om behov for digital kompetanseheving, opplever Cecilie dette som knyttet til bruk av funksjoner i læringsplattformen Its Learning. Hun formidler ikke noe behov for å sette seg inn i de digitale kommunikasjonsformene som elevene er opptatte av i de sosiale mediene. Hun holder seg til en definisjon av digital kompetanse som primært er fokusert på programvarer og ikke digital kommunikasjon i videre forstand. Når det kommer til hvordan Cecilie opplever kommunikasjon med elevene i den digitale skolen, gir hun uttrykk for en del frustrasjon. Hun mener det var lettere å være språklærer før pc-en kom inn i klasserommet. Som språklærer foretrekker hun en undervisningstime uten pc, ikke fordi hun ikke synes noe om mulighetene som pc-en gir, men fordi hun opplever at elevene misbruker tilgangen de får gjennom pc-en, som de bruker til spill og kommunikasjon med det som skjer utenom klasserommet. Cecilie mener skolen har en funksjon som læringsarena for å lære elevene om hvordan de skal oppføre seg når de kommer ut i arbeidslivet, hvor det ikke er akseptert å holde på med personlige ting i arbeidstiden. Hun er også opptatt av det hun oppfatter som misbruk av ressurser og mener at høyt utdannede lærere bruker alt for mye av tiden sin på å irettesette elever ved uriktig bruk

av datamaskinen, og tror denne utfordringen kanskje merkes mer i Norge hvor stort sett hver elev har sin egen pc enn ellers i Europa hvor de ikke har råd til full pc dekning.

Cecilies opplevelse av sin egen identitet er sterkt påvirket av overgangen til den digitale skolen. Hun skal nå konkurrere med datamaskiner om elevenes oppmerksomhet og liker ikke at hun må mase på elevene for å få dem til å konsentrere seg om det de egentlig skal gjøre i timen, noe som har stor betydning for Cecilies identitetsopplevelse. Hun mener det gjør at hun fremstår som en annen type person enn det hun vanligvis er, og sier hun kan bli mer 'masete' enn det hun egentlig vil være. Som lærer mener Cecilie at det kan være en fordel å ha 'vanlig klasseromsundervisning' uten pc. Hun kan bli frustrert etter en undervisningstime om det ikke har gått som hun ønsket, og opplever økende frustrasjon over forandringen av dynamikken i klasserommet. Overgangen til den digitale skolen oppleves som utfordrende og Cecilie er spent på utviklingen av den nye lærerrollen i dagens digitale omgivelser.

6.1.2 Sidsel

Sidsel opplever sin egen digitale kompetansehevingsprosess som uproblematisk, til tross for at hun ikke får praktisert det hun har lært i tiden etter innføringskurset med programmet CD Ord. Hun har god tro på at det kommer til å gå bra etter hvert. Hun har et praktisk forhold til digitale kommunikasjonsformer, og om det er noe hun må kunne, har hun ingen bekymring for at hun ikke kommer til å klare å ta det i bruk. Hun er imidlertid ikke positivt innstilt til å ta i bruk sosiale medier som Facebook, noe som hun er klar over er viktig for elevene, men hun anser ikke personlig kjennskap til denne kommunikasjonsformen som viktig kompetanse for en lærer. Hun er mindre bekymret enn noen av de andre lærerne i undersøkelsen over elevenes bruk av de sosiale mediene. Hun tror det kommer til å gå seg til, og sier «mennesker er fornuftige på sikt».

Kommunikasjon med elevene opplever Sidsel som en del forandret etter overgangen til den digitale skolen. Hun synes det er lettere å ha kontakt med elevene enn det var før, gjennom muligheten til å følge dem opp individuelt med bruk av læringsplattformen Its Learning, men påpeker at dette forutsetter at hun bruker mye tid utenom undervisningen. Arbeidet som norsklærer opplever hun som mer vanskelig nå enn da hun begynte som lærer, med stadig mer å gjøre ved å følge opp tretti elever om gangen som jobber veldig individuelt. Det er vanskelig å ha oversikt over og følge opp en hel klasse i løpet av en dobbelttime. Hun mener elevene er annerledes i dag enn for bare noen få år siden, etter at pc og det digitale er

kommet inn i klasserommet. Som norsklærer merker Sidsel at dagens elever er mindre flinke til å lese og forstå sammenhengende tekster. Hun er bekymret over utviklingen, ikke fordi hun mener at man absolutt må kunne lese en roman for å fungere i livet, men fordi man må ha muligheten til å sette seg inn informasjon i samfunnet. Hun mener det handler om å kunne orientere seg i verden.

Sidsel føler at hun nå bruker mye mer tid enn tidligere på å lære elevene grunnleggende ferdigheter som sytten- og attenåringer skulle kunne fra før, og dette har innvirkning på hvordan hun opplever sin egen identitet som lærer. Hun har flere arbeidsoppgaver enn tidligere fordi hun heller takler problemet ved å jobbe mer enn å kutte ut noe som hun tidligere har gjort. Til tider opplever Sidsel mye frustrasjon på grunn av at elevene er flinke i den nye grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy, men mindre flinke i de tradisjonelle ferdighetene som å kunne uttrykke seg skriftlig. Sidsel sier «pc i timen ødelegger mer enn den er til nytte», men legger til at det er derimot utenkelig for henne å drive undervisning helt uten pc. Bekymringene baseres på at de sterke forsvinner inn i 'cyberspace' fordi de kjeder seg, og at de svake er svake delvis fordi de mangler fokus, og delvis fordi også de reiser ut i 'cyberspace'. Det at hun ikke klarer å holde elevenes fokus på skolearbeidet er det som spiller negativt inn i opplevelsen av å være lærer. I likhet med de andre lærerne i undersøkelsen opplever Sidsel en grad av maktesløshet overfor det som hun betegner som 'suget' elevene opplever fra de sosiale mediene, noe som er lite tilfredsstillende for den profesjonelle læreren.

6.1.3 Helene

Helenes eget behov for kompetanseheving opplever hun som dekket av det kursopplegget som hun var på i 2010 og hun har ingen planer om å bruke tid på videre kompetansehevingstiltak med det første. Det er kun ett område hvor hun opplever at hun har noen mangelfull kunnskap. Helene behersker ikke programmet Open Office som elevene bruker på skolen, men dette er ikke noe hun kommer til å sette seg inn i fordi hun er fornøyd med den kompetansen hun har i bruken av Word. I tillegg til det lengre kursopplegget i IKT på yrkesfag har hun deltatt på flere korte kurs på arbeidsplassen i løpet av den tiden hun har jobbet på skolen, men synes ikke disse har vært så veldig nyttige. Hun foretrekker å sitte sammen med andre og finne ut av ting selv, og som de andre lærerne i undersøkelsen har Helene lært det meste om bruken av data ved prøving og feiling på egen hånd. Hun har ingen høy terskel for å spørre andre om hun sitter fast, og mener lærere er forpliktet av

opplæringsloven til å videreutvikle seg. Det ønske hun hadde om å lære noe 'nytteverdig' på IKT-kurset ser hun til å fått oppfylt, men hun er ikke sikker på om hun kommer til å kunne henge med i utviklingen i fremtiden.

Helene er den eneste av lærerne i undersøkelsen som har noe særlig erfaring i bruken av sosiale medier. Hun sier hun er ofte innom Facebook fordi hun er nysgjerrig, men betegner seg ikke som en aktiv bruker. Hun 'treffer' familie og slektninger på Facebook og har av og til brukt det for å kommunisere med elevene som hun ikke kan få tak i andre steder. Hun mener hun bruker sosiale medier for å holde seg oppdatert, mens elevene bruker det for 'å møtes'. I likhet med de andre lærerne jeg har intervjuet, opplever hun mye frustrasjon knyttet til elevenes bruk av pc i timene. Utfordringen som Helene erfarer, ligger i at elevene skal ha tilgang til nettressurser, men med en gang de kommer på Internett går de inn på Facebook eller spiller spill.

Helenes egen identitet som lærer har blitt forsterket gjennom deltagelsen på det store kursopplegget hun har vært med på. Hun har fått en bekreftelse på holdningen sin når det gjelder at det ikke er nødvendig å bruke pc hele tiden i undervisningen, og hun har lært nye metoder som har gjort henne enda mer bevisst på bruk av pc i klasserommet. Hun mener at som lærer har hun et ansvar for å hjelpe elevene til å beherske både hvordan de skal bruke de programmene som de trenger i skolearbeidet men også til å tilegne seg en del 'digital dannelse' eller «oppdragelsesbiten» som hun kaller det, noe som hun forventer skal bli mer og mer viktig i læreryrket i tiden fremover.

6.1.4 Per

I likhet med Helene ble Per med på et lengre kursopplegg som han ikke i utgangspunktet var interessert i å delta på. Sitt eget behov for digital kompetanseheving vurderer han hele tiden opp mot hvor nyttig den nye kompetansen anses å være i undervisningen på TIP-linjen. Der finnes det for det meste praktisk arbeid på verkstedet, og den digitale kompetansen ser han som lite relevant i arbeidet på denne linjen. Per er opptatt av at det skal settes av tid til kompetanseheving for at den skal være vellykket, og mener det er nødvendig å få kompetansemål rettet mot digital kompetanse, med rammetimer i alle lærerplaner, før han kan drive noe særlig med fokus på det digitale i TIP-fagene. Han erfarer at om det skal bli varig effekt av å gå på kurs er man nødt til å videreutvikle det som er lært i etterkant, og etterlyser oppfølging fra ledelsen med å sette av tid til dette. Han sier «det krever litt [å gå på

kurs] – og det krever enda mer etterpå» og at timene i hverdagen ikke strekker til. «Det er pust og pes hele veien», sier Per. Om han skal bruke tid på noe nytt, må han se nytteverdien i det.

Når det gjelder kommunikasjon mellom lærer og elev, synes Per at det er lite å hente ved å kommunisere med elevene gjennom læringsplattformen. Han må ha kontakt med guttene på en mer direkte måte enn gjennom skriftlige meldinger. Han er ikke interessert i å begynne med Facebook i skolesammenheng, fordi han mener det ikke er en sikker nok kommunikasjonsform, men han innrømmer at det er der elevene befinner seg. I løpet av kurset for IKT i yrkesfag har han lært å bruke Wikis, men ser ikke at dette kommer til å være nyttig i undervisningssammenheng. For å få det til, må han invitere elevene til å delta i et nytt digitalt område, noe som vil ta tid, og dette har han ingen tro på kommer til å fungere med de yrkesfagelevne som han har med å gjøre.

Læreridentiteten til Per er tett forbundet med å jobbe på verkstedet med TIP-guttene, og digitaliseringsprosessen i skolen er ikke noe som han opplever har gjort denne jobben lettere. Han sier han har krevende elever som trenger veldig mye oppfølging og praksisorientert undervisning. På TIP-linjen har de 40 % som ikke klarer å fullføre eller bestå opplæringen og mye press ovenfra for å få flere gjennom. Det finnes flere utfordringer med den elevmassen som søker til TIP. De har lav kompetanse når det gjelder alle de grunnleggende ferdighetene, de sliter med å skrive og lese tekster, og er ofte lite motivert for skolegang. Bruk av pc i undervisningen ser han som hensiktsmessig for å nå målet om å redusere papirbruk, men han opplever at elevene alt for ofte blir sporet av eller ukonsentrerte på grunn av spill og internettbruk som ikke er forbundet med undervisningen. «De bruker pc bak ryggen din, og det sinker oss», sier Per. Det er noen elever som er veldig motiverte og som klarer å lære seg kompliserte 3D tegneprogrammer, for eksempel, men i det store og det hele, er digitaliseringen mer krevende enn fordelaktig for Per som TIP-lærer.

6.1.5 Eva

Eva synes det er en utfordring i en travel hverdag å finne tid til arbeidsoppgaver som ikke er pålagte, og i likhet med de andre lærerne i undersøkelsen finner hun at det å prioritere kompetanseheving er en utfordring, uansett om det er et behov. Behovet er for så vidt til stede, i og med at hun opplever at det kreves mer og mer av en lærer for å være med på flere digitale arenaer. Hun ønsker at ledelsen setter av tid til digital kompetanseheving, for ellers

er det noe som blir prioritert bort. Men det alle viktigste for henne, i likhet med de andre lærerne som jeg har intervjuet, er at hun opplever at hun lærer noe 'matnyttig' som kan brukes i hverdagen som lærer. Eva foretrekker å jobbe i små grupper med kompetanseheving, hvor man kan dra nytte av hverandres erfaringer og hun har ingen problemer med å spørre andre om hjelp, som for eksempel elever som er veldig flinke i Photoshop.

Kommunikasjon med elevene har i stor grad forandret seg i løpet av de 25 årene Eva har jobbet i skoleverket. Hun opplever nå en forventning om at læreren alltid skal være tilgjengelig, og merker at tiden som privatperson er innskrenket. Før hadde lærere 'treffetid' en gang i uken, og foreldre ble bedt om å ringe i den tiden, men den praksisen eksisterer ikke lenger. Eva merker at hun tidligere var irritert over at dette har falt bort, men at hun nå synes det er en helt vanlig del av hverdagen, noe hun sier er et tegn på at samfunnet er i forandring. Hun opplevde klasserommet som 'atskillig' roligere før digitale kommunikasjonsmidler ble tatt i bruk på skolen. I likhet med de andre lærerne i denne studien opplever hun å måtte konkurrere med Internettet, Facebook eller med pc-spill om elevenes oppmerksomhet. Eva merker at hun kan bli litt oppgitt eller sint av at elevene ikke klarer å holde seg til det de skal drive med i timene.

Dette spiller inn i Evas opplevelse av å være lærer. Hun kan bli fortvilet på elevenes vegne, fordi hun ser at det går ut over arbeidsinnsatsen og resultatene deres, og sier at det kan gjøre henne ganske 'arg' i blant. Hun har forsøkt noen ganger å redusere problemet ved å stenge nettforbinding når det er mulig, men erfarer at det ikke er løsningen. Hun sier det er umulig å styre dette, og forteller at elevene er flinkere enn lærerne til å komme seg 'online' utenom skolens offisielle nettverk slik at det å stenge nettforbindingen fungerer dårlig. Eva aksepterer at elevene er mye flinkere til å ferdes i digitale omgivelser enn hun selv er, og hun konstaterer at de bruker mye av tiden og energien sin på å unngå å gjøre det de skal i timene. Dette er med på å undergrave den læreridentiteten hun en gang hadde, da hun var en faglig autoritet i klasserommet og hadde oversikt over hva elevene holdt på med. Maktposisjonen er forandret i stor grad, og det er både frustrerende og slitsomt for den erfarne lærer. Eva ser at elevene er blitt annerledes enn for bare noen få år siden, og mener at det er i tråd med 'zappesamfunnet'. Hun opplever at det er tungt å få elevene til å skjønne at de må jobbe for å få til noe, fordi om elevene i dag ikke er fornøyd er de vant med bare å bytte til noe annet. Hun mener elevene skal hele tiden tilfredsstilles i forhold til sine ønsker,

og er betenkt over utviklingen. Hun lurer på om det kanskje er nødvendig å revurdere hele den måten skolen drives på, fordi det er så vanskelig å sette grenser for hva elevene får adgang til av hjelpemidler, for eksempel i eksamensammenheng. Hun skisserer en fremtid hvor det kanskje er andre medier enn mennesker som setter i gang undervisningen, men dette er en fremtidsvisjon som hun ikke er noe begeistret for. Eva holder på at skole er mye mer enn fag, og at det fremdeles er svært viktig å ha undervisning i et klasserom med faglærer til stede. Om læreren og den sosialiseringfunksjonen av å gå sammen med andre i en klasse blir borte, «så blir det bare ego, jeg jeg jeg», sier den erfarne læreren Eva.

6.2 Oppsummering

I løpet av arbeidet med denne undersøkelsen har jeg snakket i over ti timer med fem erfarne lærere om hvordan de opplever digitaliseringen av skolen. I oppsummeringen vil jeg først se på det som er kommet frem i forbindelse med behov for og opplevelse av digital kompetanseheving. Deretter drøftes hvordan deltagerne opplever måten kommunikasjon mellom lærere og elever har forandret seg siden digital kommunikasjon ble en del av skolehverdagen. Til slutt diskuteres hvordan disse fem erfarne lærere mener digitaliseringen av skolen har påvirket deres opplevelse av å være lærer.

6.2.1 Behov for digital kompetanseheving

Som det kommer frem av begrepsdiskusjonen i kapittel 2, er det mange som mener at en definisjon på digital kompetanse skal innebære mye mer enn tekniske ferdigheter (Bjarno et al., 2008; Erstad, 2010). Behovet for digital kompetanseheving til den enkelte i denne undersøkelsen ble imidlertid opplevd av alle deltagerne stort sett som akkurat dette: en teknisk ferdighet i å kunne bruke flere programmer. Den generelle digitale kompetansen, som kunne føre til en bedre beherskelse av 'språket' til [the] 'digital natives' (Prensky, 2000), var det ingen som følte at de hadde behov for. Helene og Per ble begge med på et kursopplegg som faktisk ga utbytte i form av en generell bevisstgjøring som resultat av innføringen i diverse digitale kommunikasjonsformer, som bruk av Wikis og programmer som Photostory og økt kunnskap om fordelene og ulempene med bruk av sosiale medier i undervisningen. Ingen av dem hadde opplevd noe behov for dette i utgangspunktet, og hverken Helene eller Per hadde blitt med på kurset frivillig. Det virker som om den slags generell kompetanseheving er vanskelig å få gripe fatt i.

Alle de erfarne lærerne i undersøkelsen ga uttrykk for at de må oppleve et konkret behov for noe før de er interessert i å bruke tid og krefter på å sette seg inn i det. Derfor blir ikke den generelle digitale kompetansehevingen prioritert av egen fri vilje. Dette er interessant i lyset av teoriene om endringsprosesser presentert i kapittel 3, del 3.6. Ifølge Fullan (2007) må det oppleves et behov for at implementeringsfasen kan gå over inn i kontinuasjonsfasen. Og om ikke 'behov'-faktoren oppfylles er det liten sannsynlighet for at det blir en varig endring. Videre kan modellene for teknologiaksept (jf. TAM (Davis, 1989) og UTAUT (Venkatesh et al., 2003), del 3.7) brukes i en forståelse av opplevelsen som alle deltagerne deler om at motivasjon er veldig viktig for den enkelte. En avgjørende faktor når det gjelder motivasjon, er hvorvidt den enkelte tror det de holder på med, kommer til å bli nyttig i arbeidet som lærer (jf. begrepene 'percieved usefulness' og 'performance expectancy').

6.2.2 Kommunikasjon mellom lærere og elever

Når det gjelder kommunikasjon mellom lærer og elever etter at digitale verktøy er blitt en del av hverdagen på skolen, er deltagerne stort sett enige i at mulighetene som digital teknologi representerer, kan være positive når det gjelder kommunikasjon i undervisningssammenheng. Kommunikasjon med elevene går lett og smidig gjennom meldingsfunksjonen i læringsplattformen for eksempel, og digital fraværsføring sparer lærerne for mye tid og er brukervennlig for både elev og lærer. Det er på mange måter mulig for lærerne å ha en mye mer personlig og tettere oppfølging av den enkelte eleven enn tidligere, og en lekse eller beskjed til en hel klasse formidles ved et tastetrykk. De fleste av deltagerne i undersøkelsen synes at noe av det de gjør som lærer, er blitt lettere på grunn av dette. Det er bare Per som opplever at den kommunikasjonsformen ikke fungerer godt, fordi den er skriftbasert, fungerer den ikke godt med elevene på TIP-linjen. Den totale arbeidsmengden, derimot, opplever alle som å ha økt. Dette er fordi det nå er mulig for individualisering av oppfølgingen av elevene, fordi det forventes at læreren holder kontakt med elevene også utenom timene, noe som betyr en utvidelse av ansvaret som læreren har overfor elevene sine. Cecilie er nokså betenkt over digitaliseringen og foretrekker 'ansikt-til -ansikt' kommunikasjon, og alle mener at det er viktig å opprettholde kontakten med elevene i et fysisk klasserom. Sosialiseringfunksjonen av å gå på skolen og av å være en del av en klasse er noe som de fleste er enige i ikke kan erstattes ved digitalisering av undervisningen.

Kommunikasjonsformen som er mest utbredt blant elevene, er sosiale medier, med Facebook som det mest populære nettsamfunn for tiden. Dette er noe kun én av deltagerne har noe

særlig personlig erfaring med, og det er lite forståelse for elevenes kommunikasjonsmønstre fra de erfarne lærerne i undersøkelsen. De gir uttrykk for en del angst for utviklingen av slike digitale nettverk som ikke bare representerer en mulig kommunikasjonskanal, men utgjør mye av hvordan ungdommer leve ut livet idag. Det er en viktig kulturell og sosial arena for ungdommen, som de erfarne lærere har lite kjennskap til.

6.2.3 Opplevelsen av egen identitet

Alle som var med i undersøkelsen, opplever at den største utfordringen i dagens skole er å finne ut hvordan de skal få elevene til å holde fokuset på skolearbeid i timene. Dette er relevant både for spørsmålet om hvordan de erfarne lærere opplever kommunikasjon mellom elever og lærere, og enda mer relevant når det gjelder hvordan de opplever læreridentiteten. Alle erfarer at lærerrollen er blitt mer vanskeligere og er av større omfang enn tidligere, særlig når det gjelder utfordringen med å konkurrere med pc-en om elevenes oppmerksomhet. Dette har en stor innvirkning på lærernes egen identitetsopplevelse, fordi, som flere kommenterer, er de nødt til å ha en annen type adferd enn det de ønsker seg. Ved å ha en pc med seg får en elev tilgang til hele verden. Flere av lærerne forsøker å dempe denne effekten ved å stenge internettforbindelsen for elevene, men det er ingen som tror på at dette fungerer godt. Elevene skal jobbe med nettbaserte ressurser, og dessuten klarer ofte elevene ofte koble seg på nettet uavhengig av skolens bredbånd. Den kapitalen som læreren hadde før, som den med høyst fagkompetanse i klasserommet, er ikke lenge gjeldende i fordi det ofte er elever med mer kompetanse i digitale felt enn læreren. Dette er noe som ikke alle jeg har intervjuet opplevde som problematisk, men alle kommenterer på en eller annen måte at hierarkiet i klasserommet er i forandring.

I løpet av intervjuene kom det frem kommentar som viser at alle erfarer at de trenger en form for styring (fra ledelsen eller skoleadministrasjonen) for å kunne prioritere tidsbruk som går til kompetanseheving, men samtidig ønsker alle sammen et handlingsrom for å kunne selv bestemme hvordan de bruker tiden sin. Det tyder på at en viktig del av den enkelte lærerens habitus er å ha noe innflytelse over sin egen hverdag. Det at elevene er mere kompetente enn lærerne og at lærerne ikke klarer å styre elevenes bruk av pc, er også med på å redusere opplevelsen av å råde over sin egen hverdag.

6.3 Konklusjon og veien videre

Denne studien skal ikke fokusere først og fremst på didaktiske spørsmål med bruk av pc i klasserommet, men jeg synes det er viktig å ta hensyn til noe som alle lærerne i undersøkelsen mener er et problemområde. Pc kan brukes til mye bra, men den brukes også til å være med i andre sammenhenger og diskusjoner utover enn det som er gjeldende i undervisningssituasjonen. Det er verdt å merke seg at alle lærerne i undersøkelsen mener at elevene får mer læringsutbytte av en time uten pc. Dette er i motsetning til den gjeldende diskurs i skolen i dag, nemlig at bruk av pc øker læringsutbyttet. I boken *Digital skole på sviktende grunn* kommenterer Geir Haugsbakk at «troen på at den etablerte tenkningen vil innebære framskritt og ikke minst gi økt læringsutbytte for elevene, har tilsynelatende vært urokkelig» (Haugsbakk, 2010:178). Med den etablerte tenkningen viser Haugsbakk til en utelukkende positiv argumentasjon for bruk av ny teknologi i skolen (jf. drøftingen av 'Et samfunn som er ukritisk til digitaliseringen av skolen' i del 2.4), og han mener teknologien er skrevet inn i planverket helt uten kritikk og 'synlig debatt'. Dette mener han har ført til en uvanlig politisk konsensus, og at i denne prosessen har læreren fått en mindre betydningsfull rolle i styringsdokumentene for den norske skolen, noe Haugsbakk mener er lite positivt. «Elevene kan ikke gis for mye frihet og for stort ansvar når det gjelder bruken av teknologien. De er avhengige av lærere som bistår, legger til rette og tar det overordnede ansvaret» sier han (Haugsbakk, 2010:179).

Dette er fullt i tråd med funn fra denne undersøkelsen, hvor lærerne opplever at deres tilstedeværelse i klasserommet er helt nødvendig for at elevene skal kunne utnytte de teknologiske hjelpemidlene de har på en god måte i arbeid med oppgaver, og for å få mest mulig læringsutbytte. Det kommenteres blant annet av Cecilie og Sidsel at det er en markert forandring fra VG1 til VG2 elever, og dette skyldes en økt modenhet i elevgruppen.

Det er interessant å se at bare to av de fem erfarne lærere som var med i undersøkelsen, har en Facebook-profil. Ingen av disse ser på seg selv som en aktiv bruker av sosiale medier. Det er forskjellige meninger om å inkorporere sosiale medier og mobiltelefon i undervisningen (Tømte & Sørby, 2009). Per forteller han har hørt på kurset om IKT i yrkesfag at Facebook ikke er sikker nok kommunikasjon for å kunne brukes i skolesammenheng, mens Helene som var med på det samme kurset, har tatt det i bruk med sine elever i et undervisningsopplegg om digital mobbing. Dette viser at det er motsigende innspill om dette, og det er ikke lett å orientere seg i mengden av informasjon og meninger på temaet.

Det som muligens kan konstateres, er at siden denne typen kommunikasjon er så viktig for elevene, er det kanskje viktig at lærerne har noe kjennskap til sosiale medier og ikke stiller seg helt utenfor. Det betyr ikke at alle skal bli en ivrig Facebook-bruker, men det er kanskje en fordel å ha noe kjennskap til aktivitetene som virker så ødeleggende på undervisningssituasjonen. Det er viktig å ha en smidig kommunikasjon mellom generasjonene for at skolen kan fungere som et godt sted å være for begge parter.

Nettverksdeltagelsen er en økende del av hvordan mennesker fungerer i det daglige. Sherry Turkle, som er professor ved MIT og i flere år har forsket på hvordan det digitale virker inn på vårt subjektive selv, kommenterte nylig hvor viktig det er å ha områder hvor vi ikke er tilkoblet nettet, hvor vi kan gi oppmerksomhet til det som skjer 'her og nå'. (Turkle, 2011). I et radiointervju med Krista Tippett i april 2011 i America Public Medias "On Being", reagerte Turkle sterkt mot Mark Zuckerbergs (som er grunnleggeren av nettsamfunnet Facebook) uttalelse «privacy is no longer relevant for social discourse». Turkle mener 'privacy', eller det å gjøre noe som ikke er i det offentlige domenet, er en viktig del av demokratiet, og hun er betenkt over det at mennesker nå deler i det offentlige rommet de minste detaljene av livet. Det er dette 'suget' til å sjekke Facebook, som Sidsel betegner det, som både hun og de andre lærere i undersøkelsen observerer at elevene ikke klarer å motstå. Turkle mener voksne må vise yngre mennesker hvordan det er mulig å fungere uten å være 'på nett' til en hver tid. Hun oppfordrer foreldre til å dyrke "sacred spaces" med sine barn. Øyeblikk hvor det er barnet som er i fokus, og ikke omverden gjennom i-phonen. Som Turkle sier i intervjuet, «you can be too busy communicating to think» (Turkle, 2001). Kommunikasjon og deltagelse i nettverket kan ta så mye oppmerksomhet at det ikke er mulig å tenke på noe annet.

Jeg ser en sammenheng her med skolesituasjonen. De lærerne som er med på undersøkelsen, har alle en følelse av at det er positivt å ha fokus på skolearbeid uten å bli forstyrret av 'nettverket', men ingen klarer å finne ut av hvordan dette skal gjøres. Noen vil at myndighetene skal sette felles grenser for hvordan nettet skal brukes på skolen, andre er ikke så bastante. Det som alle har til felles, er at internettet og elevenes nettbaserte aktiviteter kommer i konflikt med yrkesutøvelsen til den enkelte læreren, og det er noe som må tas på alvor.

Som alle forskningsrapporter må denne konkludere med å si at det er behov for mer forskning på dette området. For at skolen skal fungere i oppgaven å forberede ungdommer

for arbeidslivet og for deltagelse i det voksne samfunnet, må kommunikasjon mellom lærere og elever være så smidig som mulig. Innkjøp av datamaskiner og pålegg om å bruke digitale kommunikasjonsformer i skolehverdagen er ikke nok for å sørge for at denne teknologien brukes på en fornuftig og positiv måte. Det var fem veldig forskjellige lærere som var med på denne undersøkelsen, og alle fem opplever de samme frustrasjoner i forhold til å kunne gjøre jobben som lærer i den digitale skolen. Norge har brukt mye ressurser på 'hardware', som sørger for at forholdene ligger til rette for at alle elever skal ha like muligheter til å kunne benytte seg av digital teknologi. Nå trengs det fokus på hvordan den teknologien skal brukes, ikke bare i ideell forstand men i den virkeligheten som erfarne lærere opplever i hverdagen. Denne teknologien kan helt klart anvendes på en fornuftig måte, men hvordan lærere og elever skal samarbeide for å sørge for at det skjer er et annet spørsmål. Det er behov for å se nærmere på dette området med tanke på hvordan den eksisterende lærerstaben kan utnytte teknologien uten å miste noe av 'seg selv' i prosessen.

Litteraturliste

Albright, J. & Luke, A. (2008) *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York & London: Routledge.

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009) *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. (2nd ed). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.

Barker, C. (2008) *Cultural studies. Theory and practice*. (3rd ed.) Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.

Barker, C. & Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis. A dialogue on language and identity*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literary practices. *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). London & New York: Routledge.

Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: Communication, representation and text. *Reading, Literacy and Language*,(11), 98-103.

Beck, E. E., & Øgrim, L. (2009). Bruke, forstå, forandre. Hva trenger elever å lære om ikt? I *Enter. Veien mot en ikt-didaktikk* (s. 174-190). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjarnø, V., Giæver, T., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2008). *Didaktikk. Digital kompetanse i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Buckingham, D. (red.) (2010). *Youth, identity, and digital media*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brown, A., & Davis, N. (2004) *Digital technology, communities and education. World yearbook of education 2004*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Castells, M. (2000) *The rise of the network society*. (Vol.1) London: Blackwell publishing.

Lest på Google Books:
http://www.google.com/books?hl=no&lr=&id=hngg4aFtJVcC&oi=fnd&pg=PR14&dq=manuel+castells+network+society&ots=NaWdCiWtw8&sig=Nm_bAW2v_FkFmHnM5_EQqYPFFng#v=onepage&q&f=false

Castells, M., Qiu, M., & Linchuan, J. (2006). *Mobile communication and society: A global perspective*. MIT Press. Lest fra Ebrary: 28.3.2011 URL: <http://shop.ebrary.com/docDetail.action?docID=10173576&p00=manuel%20castells>

Crystal, D. (2006) *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karlseth, B. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en lærerplanreform*. Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) sluttrapport. Oslo: Universitetet i Oslo.

Dalland, O. (2000) *Metode og oppgave-skriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Elstad, E. (2006) *The Relevance of Rhetoric to the Study of Power in Communication and Communicative Adequacy* International electronic journal for leadership in learning. Vol 10, 2006. Lest 14.11.2010 fra: <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol10/elstad>

ETS (Educational Testing Service) 2001. *Digital transformation. A Framework for ICT*

Literacy. A report of the International ICT Literacy Panel. Lastet ned 13.11.2010 fra

http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ict_report.pdf

Erstad, O. (2001) *Den digitale dimensjon. Pedagogenes møte med teknologiutviklingen*. Rapport fra ITU. Lastet ned fra URL: http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_Den_digitale_dimensjon_Erstad.pdf

Erstad, O (2010a) *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Erstad, O. (2010b) Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 2010. Vol 5. Norwegian Centre for ICT in Education. S 56 – 71. Lest på Idunn, 01.02.2011. <http://www.idunn.no/ts/dk/2010/01/art05>

Fairclough, N. (2001) *Language and power* (2nd ed.) Harlow: Person Education ltd.

Foote, N. I. (2008) *When laptops come to school. How do digital imigrant teachers cope.* (Doctoral dissertation). George Mason University.

Fiszer, E. P. (2004) *How teachers learn best. An ongoing professional development model.* Lanham, Maryland USA & Oxford, UK: Scarecrow Education.

Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L., & Aase, T. H. (red). (1997) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data.* Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, I. (2002) *Digitale skiller. Utfordringer og strategier.* Bergen: Fagbokforlaget.

Fullan, M (2007) *The new meaning of educational change.* (4th ed.). London & New York: Routledge.

Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures. Selected essays by Clifford Geertz.* New York: Basic Books.

Goodson, I., Knobel, M., Lankshear, C., & Mangen, J. M. (2002) *Cyber spaces / social spaces. Culture class in computerized classrooms.* Palgrave Macmillan. Lest på Ebrary, den 4.4.2010:

<http://shop.ebrary.com/docDetail.action?docID=10172638&p00=lankshear%20knobel>

Hall, S. (1997) Foucault: Power, knowledge and discourse. I Wetherall, M., Taylor, S., & Yates, S. (red.) (2001). *Discourse theory and practice. A reader.* (s. 72 – 81) London, Thousand Oaks & New Dehli: Sage.

Halvorsen, K. 2003. *Å forske på samfunnet. En innføring I samfunnsvitenskapelig metode.* 4.utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hammersly, M. (2008) *Questioning qualitative inquiry. Critical essays.* Los Angeles, London, New Dehli & Singapore: Sage.

Hannemyr, G. (2002) Foucault i kyberrommet, I: Slaata, T. (red). *Digital Makt.* Oslo: Gyldendal Akademisk. (S. 41-63)

Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Høie Skaug, J., Kløvstad, V., & Berge, O. (2009). *ITU Monitor 2009 - Skolens digitale tilstand* (No. 4). ITU monitor (p. 36). Oslo, Norway: ITU. Lastet ned fra: http://www.itu.no/filestore/Rapporter_-_PDF/ITU_monitor09_web.pdf 4.4.2011

Hartviksen, M., Kversøy, K., Stålhane, J. (2008) *Om å ta folk på alvor – Kunnskapsløftet fra ord til handling*. FOU-rapport 2006/2008. KIP-AF. Høgskolen i Akershus. Prosjekt tilknyttet PUAFA

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

Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn - om nye muligheter og dilemmaer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hayles, N.K. (2007). *Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes*. I Profession, (s. 187 – 199). Lastet ned fra: <http://lcm.english.ucsb.edu/wp-content/uploads/Hayles-attention.pdf>

Herring, S. C. (2008). Questioning the digital divide: Technological exoticism and adult constructions of online youth identity. *Youth, identity, and digital media* (pp. 71-94). Cambridge, Massachusetts and London, England: MIT Press.

Johannessen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

KD (Kunnskapsdepartementet) 2006. *Oversikt over læreplanverket til kunnskapsløftet*. Oslo. Utdanningsdirektoratet. Lest 10. 04.2011 på URL: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Meldingar-og-styringsdokument/

Kjeldstadli, K. 1996. Habitusser og andre troll – på sporet av det underjordiske. En kommentar til Pierre Bourdieus begrep om habitus, *Dugnad 3 - Volum 22*

Kramsch, C. (1998) *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2nd ed.), Los Angeles, London, New Dehli & Singapore: Sage.

-
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(1), 12–24. Lastet ned fra Idunn, 04.04.2011. http://www.idunn.no/ts/dk/2006/01/digital_literacy_and_digital_literacies_policy_pedagogy_and_research_cons
- Larsen, L. J. (1991) Ungdommelighet og tyranni. Om Thomas Ziehe og norskfaget. I *Norsklæren* 4, 1991. (12s)
- Lessa, I. (2005). *Discursive Struggles within Social Welfare: Restaging Teen Motherhood*. Retrieved Dec. 5, 2009, from British Journal of Social Work, Oxford, UK.
URL: <http://bjsw.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/36/2/283>.
- Ludvigen, S & Hoel, T.L (red.). (2002) *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, A. (2003). *The teacher as interface. Teachers of EFL in ICT-rich environments: beliefs, practices, appropriation*. (Doctoral disseration) University of Oslo
- McDougall, A, med Murnane, J., Jones, A. og Reynolds, N. (red) (2010) *Researching IT in Education. Theory, practice and future directions*, New York: Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NOU (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Lastet ned fra URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- Palfrey, J., og Gasser, U. (2008) *Born digital. Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*. Lastet ned 13.11.2010 fra: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prensky, M. (2010) *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Corwin, Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: Sage.

Rudestam, K. E., og Newton, R R. (2007) *Surviving your dissertation. A comprehensive guide to content and process*. (3rd ed.) Los Angeles, London, New Dehli & Singapore: Sage.

Tapscott, D. (2009) *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. New York: McGraw Hill.

Turkle, S. (2011) Radiointervju 7.4.2011 Lastet ned fra <http://being.publicradio.org/programs/2011/alive-enough/>

Turkle, S. (1995) *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. New York: Simon & Shuster.

Tømte, C. & Søby, M. (2009) *Å vokse opp digitalt – dagens barn og unge*. Lastet ned fra: http://deltemeninger.no/-/page/show/2819_avokseoppdigitalt

Ottersen, E., & Møller, J. (red) (2010) *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Lastet ned fra: <http://www.udir.no/Rapporter/Underveis-men-i-svart-ulikt-tempo---tredje-delrapport/>

Pedró, F. (2006) *The new millenium learners. Challenging our Views on ICT and Learning*. OECD-CER rapport. Lastet ned fra: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>

Ryberg, T., & Georgsen, M. (2010) Enabling digital literacy. Development of meso-level pedagogikk approaches. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2, 2010. Vol 5. Norwegian Centre for ICT in Education. S. 88-100. Lastet ned fra <http://www.idunn.no/ts/dk/2010/02/art03>

Senjov-Makahov, N. (2009). *Digital imigrant teachers learning for the information age*. (Doctoral dissertation) Victoria University

Stald, G. (2008). Mobile identity: Youth, identity, and mobile communication media. *Youth, identity, and digital media* (pp. 143-166). Cambridge, Massachusetts & London, England: MIT Press.

UFD (Utdannings- of forskningsdeptementet) 2004a. *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Oslo: Departementet.

UFD (Utdannings- of forskningsdeptementet) 2004b. *Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004): Kultur for læring*. Oslo: Departementet.

Van Leeuwen, T. (2005) *Introducing social semiotics*. London & New York: Routledge.

Walsh, M. (2006). The 'textual shift': Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), 24-37.

Walsh, M., Asha, J., & Spranger, N. (2007). Reading digital texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(1), 40-53.

Wetherall, M., Taylor, S., & Yates, S. (red.) (2001). *Discourse theory and practice. A reader*. London, Thousand Oaks & New Dehli: Sage.

Yin, Dr. R. 2009. *Case Study Research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Østerud, S. (2004) *Utdanning for informasjonsamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlag.

Østerud, S. & Skogseth, E. (2008) *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Østerud, S. (red.). (2009) *Enter. Veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til deltagerne

Jeg er masterstudent i språk, kultur og digital kommunikasjon ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er "Hvordan opplever etablerte lærere digital kompetanseheving?". Jeg er interessert i å finne ut hvordan de nye digitale kommunikasjonsformene og kravet om å bli 'digitalt kompetent' påvirker opplevelsen av å være lærer.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5 personer som ble ferdigutdannet før «Web 2.0» ble en del av hverdagen, som har minst fem års arbeidserfaring med undervisning i den videregående skolen i Norge, og som skal være med på kurs for å heve sin egen digitale kompetanse. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan kompetansehevingen oppleves, om personlige meninger og erfaringer med digital kommunikasjon og om hvordan kravet om digital kompetanse har påvirket rollen og opplevelsen av å være lærer. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om trivsel i læreryrket, i en omstillingsprosess på vei inn i en digital tid. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Jeg vil ha intervju før kompetansehevingskurset og i etterkant av gjennomført kurs. Intervjuene vil ta omtrent en time hver gang, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2011.

Dersom du har lyst til å være med på prosjektet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97982683, eller sende en e-post til jane.lomax@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Lars Anders Kulbrandstad ved Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap ved Høgskolen i Hedmark på telefonnummer 62517642. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Jane Lomax

Jacob Neumannsvei 4A, 1384 Asker

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av læreres digitale kompetanseheving og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Lars Anders Kulbrandstad
Institutt for humanistiske fag
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 12.11.2010

Vår ref: 25367 / 3 / M55

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25367	<i>Hvordan opplever etablerte lærere digital kompetansebeving?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lars Anders Kulbrandstad</i>
Student	<i>Jane Lomax</i>

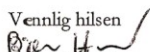
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Køpi: Jane Lomax, Jacob Neumannsvei 4 A, 1384 ASKER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25367

Prosjektet undersøker hvordan etablerte lærere opplever digital kompetanseheving. Målet for undersøkelsen er å få innblikk i en omstillingsprosess.

Utvalget består av lærere, som har fag- og pedagogisk utdanning fra før "Web 2.0" og minst fem års arbeidserfaring på videregående skoler i Norge. Lærerne deltar på kurs i digital kompetanseheving i regi av arbeidsgiver. Totalt 5 personer. Forespørsel om deltakelse formidles via skoleledelsen, jf. telefonsamtale med Lomax den 11.11.2010. Interesserte tar direkte kontakt med student.

Personvernombudet finner informasjonsskriv av 11.11.2010 tilfredsstillende.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju. Det gjennomføres intervju før og etter kompetansehevingskurset.

Det innhentes direkte personidentifiserende opplysninger i form av navn. Videre innhentes opplysninger om hvilken linje informanten underviser på, alder, kjønn, utdanning, arbeidserfaring, samt informasjon om bakgrunn og personlige opplevelser som lærer.

Ombudet anbefaler at dersom data skal lagres på minnepenn, bør denne være kryptert.

Prosjektslutt er 30.06.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydfiler slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju 1. Tidspunkt før kompetansehevingskurset. Felles for alle.

Introduksjon:

- Alder
- Bakgrunn: fag, utdanning, arbeidserfaring osv.
- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvilket kurs er du påmeldt?

Hva vil jeg finne ut?	Intervjuspørsmålene
<p>A</p> <p>Hvordan oppleves eget behov for digital kompetanseheving?</p>	<p>A1 Hvis du tenker på begrepene 'digital kommunikasjon' og 'digital kompetanse' – hva legger du i de?</p> <p>A2 Kan du si noe om din egen digitale kompetanse idag? Hva kan du?</p> <p>A3 Hvordan begynte du å bruke digital kommunikasjon?</p> <p>A4 Kan du beskrive hvordan du vanligvis bruker digitale kommunikasjonsformer – sosiale medier, for eksempel? I hvilke situasjoner bruker du de?</p> <p>A5 Opplever du at du bruker digital kommunikasjon annerledes enn elevene? Om så, på hvilken måte?</p> <p>A6 Opplever du at elevene har et annet språk eller begrepsapparat enn deg, når de bruker digital kommunikasjon?</p> <p>A7 Opplever du at elevene er 'flinkere' enn deg til å bruke digital kommunikasjon?</p> <p>A8 Hva forstår du med kravet om å være en 'digital kompetent lærer'?</p> <p>A9 Hva føler du at du trenger å lære? Er det noe spesielt?</p> <p>A 10 Kan du komme på noe situasjoner hvor du er blitt oppmerksom på at det er noe du ikke behersker, som du skulle gjerne ha kunnet?</p>

<p>B</p> <p>Hva slags motivasjon har læreren for å være med på kompetansehevings-kurs?</p>	<p>B1 Er det frivillig å være med på kurs, eller er det noe du må være med på?</p> <p>B2 Er det andre kurs du heller ville ha vært med på? (Hvorfor?)</p> <p>B3 Ser du frem til kurset? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>B4 Har du vært på lignende kurs før? Hvordan var det?</p>
<p>C</p> <p>Hva er forventningen til kurset?</p>	<p>C1 Hvordan tror du at det du lærer på kurset kommer til å påvirke din hverdag som lærer?</p> <p>C2 Hva vil du få ut av å gå på kurs?Hva vil du lære?</p> <p>C3 Hvordan vil du at kurset skal være?</p> <p>C4 Tror du at du komme til å oppnå dette? (Om ikke, hvorfor?)</p>

Intervju 2 – tidspunkt ETTER kurset: 'Per'

Hva vil jeg finne ut?	Intervjuspørsmålene
<p>D</p> <p>Lærte læreren noe på kurset?</p> <p>Hvordan oppleves den nye kompetansen?</p>	<p>D1 Hvor lenge siden var kurset?</p> <p>D2 Nå har du vært på kurs – eller, 'informasjon', som du kalte det i det første intervjuet. Nettverksdagen 3. januar. Kan du si hvordan det var?</p> <p>Var det enighet, eller en felles forståelse, blant dere i TIP nettverket, tror du?</p> <p>D3 Føler du at du har lært noe? Hva er det? Får du bruk for det i din hverdag som lærer?</p> <p>D4 I det første intervjuet sa du at du opplevd din egen digital kompetanse slik: at du bruker 3D tegneprogrammer, Its Learning, mye epost. At du klarer deg bra, og er langt over nivået på elevene. Hvordan opplever du den nå?</p> <p>D6 I det første intervjuet sa du at du brukte digitale kommunikasjonsformer slik: bruker epost veldig mye, vanlig epost og Itls Learning, mobil telefon. Innom Facebook for å se hva det er. Har vært innom Twitter for å se, men bruker det ikke. Har dette endret seg?</p> <p>D7 I det første intervjuet spurte jeg om du opplevd elevene som 'flinkere' enn deg. Du sa de ikke var det, kanskje bare med Facebook. Hvordan opplever du det nå? Har dette endret seg?</p> <p>D8 Kan du tenke deg å være med på flere kurs for å heve din digital kompetanse? Hva</p>

	slags kurs?
<p>E</p> <p>Hvordan påvirkes denne prosessen lærerens opplevelse av egen identitet?</p>	<p>E1 Hvis du tenker tilbake til din hverdag før digital kommunikasjon kom inn i skolen, hvordan ville du beskrive det? Og hvordan er det nå?</p> <p>E2 Hvordan opplever du at din kommunikasjon med elevene har forandret seg siden du begynte som lærer. Hva synes du om det?</p> <p>E4 Du snakket sist om at elevene må forske på ting, og at du mener det er et grunnelement som er blitt borte, ved at ting foregår digitalt og ikke fysisk, mekanisk. Kan du si noe om hvordan din rolle som lærer er forandret etter kravet om å være digital kompetent har kommet inn i skolen? Hva synes du om det?</p> <p>E5 Hvordan tror du utviklingen blir fremover, med bruk av digitale kommunikasjonsformer i skolen?</p> <p>E6 Hvordan blir dette for deg, i din hverdag?</p> <p>E7 Hvordan påvirker dette hvordan du tenker på deg selv som lærer?</p> <p>E8 Hvor viktig er digital kompetanseheving for din motivasjonen for læreryrket?</p> <p>E9 Hvor lenge har du tenkt å jobbe som lærer?</p>

Intervju 2 – tidspunkt ETTER kurset: 'Cecilie'

Hva vil jeg finne ut?	Intervjuspørsmålene
<p>D</p> <p>Lærte læreren noe på kurset?</p> <p>Hvordan oppleves den nye kompetansen?</p>	<p>D2 Nå har du vært på kurs. Kan du si hvordan det var?</p> <p>D3 Føler du at du har lært noe? Hva er det?</p> <p>D5 Opplever at du kan noe nå, som du ikke kunne før kurset? Beskriv hvordan du oppdaget det. Får du bruk for det i din hverdag som lærer?</p> <p>D4 Opplever du at din digital kompetanse er forandret siden vi snakket sist?</p> <p>D6 I det første intervjuet sa du at du brukte digitale kommunikasjonsformer kun i profesjonelle sammenheng. Har dette endret seg? Har du begynte å bruke sosiale medier, for eksempel?</p> <p>D7 I det første intervjuet sa du at du opplevde elevene som 'flinkere' enn deg med bruk av digital kommunikasjon. Hvordan opplever du det nå? Har dette endret seg?</p> <p>D8 Kan du tenke deg å være med på flere kurs for å heve din digital kompetanse? Hva slags kurs vil du ha?</p> <p>D9 Hvor mye diskuterer du digital kommunikasjon med andre? Snakker du med andre lærere om bruken av forskjellige digitale former, for eksempel? Hvordan vil du si at diskusjon med andre er en del av din egen læringsprosess?</p>
<p>E</p> <p>Hvordan påvirkes denne prosessen lærerens opplevelse av egen identitet?</p>	<p>E1 Hvis du tenker tilbake til din hverdag, før digital kommunikasjon kom inn i skolen, hvordan ville du beskrive det?</p> <p>Og hvordan er det nå?</p> <p>E4 Kan du si noe om hvordan din rolle som lærer er forandret etter kravet om å være digital kompetent har kommet inn i skolen?</p> <p>E5 Hvordan tror du utviklingen blir fremover, med bruk av digitale kommunikasjonsformer i skolen?</p>

E6 Hvordan blir det for deg, i din hverdag?

E7 Har dette noe å si på hvordan du tenker på deg selv som lærer?

E8 Hvor viktig er digital kompetanseheving for din motivasjonen for læreryrket?

E9 Hvor lenge skal du være lærer?

Intervju 2 – tidspunkt ETTER kurset: 'Sidsel'

Hva vil jeg finne ut?	Intervjuspørsmålene
<p>D</p> <p>Lærte læreren noe på kurset?</p> <p>Hvordan oppleves den nye kompetansen?</p>	<p>D2 Nå har du vært på kurs. Kan du si hvordan det var?</p> <p>D3 Føler du at du har lært noe? Hva er det?</p> <p>D4 I det første intervjuet sa du at du opplevd din egen digital kompetanse som 'middels' Du sa sist at du 'burde' sette det litt mer inn i funksjoner på Its Learning, for eksempel. Hvordan opplever du den nå?</p> <p>D5 Opplever at du kan noe nå, som du ikke kunne før kurset? Beskriv hvordan du oppdaget det. Får du bruk for det i din hverdag som lærer?</p> <p>D6 I det første intervjuet sa du at du brukte digitale kommunikasjonsformer slik: At du bruker det i skolesammenheng, at du er på 'vanlig' nett. Ingen sosiale medier. At det er en 'tidstyv'. At den gangen du ser nytten av det, vil du få din egen Facebook profil. Har dette endret seg?</p> <p>D7 I det første intervjuet sa du at du ikke opplevde elevene som 'flinkere' enn deg med skriveverktøy, å søke informasjon. At de var flinkere enn deg på sosiale medier og spill. Hvordan opplever du det nå? Har dette endret seg?</p> <p>D8 Kan du tenke deg å være med på flere kurs for å heve din digital kompetanse? Du snakket om behovet for å kunne veilede elevene med kildekritikk. Hva slags kurs vil du ha?</p>
<p>E</p> <p>Hvordan påvirkes denne prosessen lærerens opplevelse av egen identitet?</p>	<p>E1 Hvis du tenker tilbake til din hverdag, før digital kommunikasjon kom inn i skolen, hvordan ville du beskrive det?</p> <p>Og hvordan er det nå?</p> <p>E3 Du sa i det første intervjuet at din forståelse for hva det er å være en 'digital kompetent lærer' er at man må kunne bruke nettet på en hensiktsmessig måte. Man må kunne veilede elevene, i et enormt digert bibliotek. Lager sammensatte tekster. Føler du deg 'digital kompetent' idag?</p> <p>E4 Kan du si noe om hvordan din rolle som lærer er forandret etter kravet om å være digital kompetent har kommet inn i skolen? Hva synes du om det? (For eksempel, sa du sist at elevene</p>

går på nett for å finne ut av ting selv om du er opptatt.)

E5 Hvordan tror du utviklingen blir fremover, med bruk av digitale kommunikasjonsformer i skolen?

E6 Hvordan blir det for deg, i din hverdag?

E7 Har dette noe å si på hvordan du tenker på deg selv som lærer?

E8 Hvor viktig er digital kompetanseheving for din motivasjonen for læreryrket?

E9 Hvor lenge skal du være lærer?

Intervju 2 – tidspunkt ETTER kurset: 'Eva'

Hva vil jeg finne ut?	Intervjuspørsmålene
<p>D</p> <p>Lærte læreren noe på kurset?</p> <p>Hvordan oppleves den nye kompetansen?</p>	<p>D1 Hvor lenge siden var kurset?</p> <p>D2 Nå har du vært på kurs. Kan du si hvordan det var?</p> <p>D3 Føler du at du har lært noe? Hva er det?</p> <p>D4 I det første intervjuet sa du at du opplevd din egen digital kompetanse som 'middels god', at du klarer deg i hvert fall i jobb sammenheng, men at du kunne være flinkere i alt. Men du klarer deg på nesten alt. Hvordan opplever du den nå?</p> <p>D5 Opplever at du kan noe nå, som du ikke kunne før kurset? Beskriv hvordan du oppdaget det. Får du bruk for det i din hverdag som lærer?</p> <p>D6 I det første intervjuet sa du at du brukte digitale kommunikasjonsformer på jobb, med mail, Its Learning, diverse programme, at du bestiller ting på nettet, bruker spotify, er ganske digitalt egentlig men bruker ikke Facebook for eksempel, og at det var 'et hemsko'. Har måten du bruker digital kommunikasjonsformer endret seg?</p> <p>D7 I det første intervjuet sa du at du opplevde elevene som 'flinkere' enn deg på følgende måte: med sosiale medier som Facebook, og noen i Photoshop. Hvordan opplever du det nå? Har dette endret seg?</p> <p>D8 Kan du tenke deg å være med på flere kurs for å heve din digital kompetanse? Hva slags kurs?</p>
<p>E</p> <p>Hvordan påvirkes denne prosessen lærerens opplevelse av egen identitet?</p>	<p>E1 Hvis du tenker tilbake til din hverdag, før digital kommunikasjon kom inn i skolen, hvordan ville du beskrive det?</p> <p>Og hvordan er det nå?</p> <p>E2 Du sa i det første intervjuet at elevene bruker et annet type språk enn det du gjør. Opplever du at du bruker andre begrep, ett annet type språk, med elevene dine enn før (etter kompetansehevingskurset)? Med kollegaene dine? Med venner? På hvilken måte, i hvilke situasjoner?</p>

	<p>E3 Du sa i det første intervjuet at din forståelse for hva det er å være en 'digital kompetent lærer' er å kunne bruke de digitale programmene som skolen bruker, være på intranett, og blogger om det er nødvendig. Føler du deg 'digital kompetent' idag?</p> <p>E4 Du sa i det første intervjuet at du opplevd at lærere skal være med tilgjengelig nå enn før, at tid som privatperson er innskrenket, og at du hadde mer 'regi' i timene før. Kan du si noe om hvordan din rolle som lærer er forandret etter kravet om å være digital kompetent har kommet inn i skolen? Hva synes du om det?</p> <p>E5 Hvordan tror du utviklingen blir fremover, med bruk av digitale kommunikasjonsformer i skolen?</p> <p>E6 Hvordan blir det for deg, i din hverdag?</p> <p>E7 Har dette noe å si på hvordan du tenker på deg selv som lærer?</p> <p>E8 Hvor viktig er digital kompetanseheving for din motivasjonen for læreryrket?</p> <p>E9 Hvor lenge skal du være lærer?</p>
--	--

Intervjuv2 – tidspunkt ETTER kurset: 'Helene'

Hva vil jeg finne ut?	Intervjuspørsmålene
<p>D</p> <p>Lærte læreren noe på kurset?</p> <p>Hvordan oppleves den nye kompetansen?</p>	<p>D2 Nå har du vært på kurs. Kan du si hvordan det var?</p> <p>D3 Føler du at du har lært noe? Hva er det? (Du sa du ville lære blant annet å være kritisk til bruken av digitale kommunikasjonsformer, blant annet)</p> <p>Får du videreført dette – du har vært og informert på et nettverkssamling før jul, har du gjort noe mer på å lære bort det du ha lært på kurset?</p> <p>Hvordan gikk det med sluttoppgaven? Ble den godkjent? Hva det viktig for deg, for utbytte du fikk av kurset?</p> <p>D4 I det første intervjuet sa du at du opplevd din egen digital kompetanse slik: open office, eller 'skrivemaskin biten', Its Learning berherske du bra, men det er en del</p>

	<p>funksjoner du ikke kan bruke, mail, power point. Litt om blogging, men du bruke ikke blogg, og at du kan lage en wiki men har ikke brukt det med elevene ennå. Hvordan opplever du den nå?</p> <p>D5 Opplever at du kan noe nå, som du ikke kunne før kurset? Beskriv hvordan du oppdaget det. Får du bruk for det i din hverdag som lærer?</p> <p>D6 I det første intervjuet sa du at du brukte digitale kommunikasjonsformer slik: mail, mye både i jobb og privat sammenheng, for å gjøre avtaler. Its Learning, meldinger med elever. Facebook, bruker du for å ha masse kontakt med familie og slektninger. Du treffer familien der, og venner. Ikke veldig aktivt – det er ikke ofte at du skrive status melding men du er innom flere ganger hver dag. Du har brukt det for å få tak i elever noen ganger, men ellers ikke faglig. Men du liker egentlig å møte folk ansikt og ansikt. Har dette endret seg?</p> <p>D7 I det første intervjuet sa du at du opplevde elevene som 'flinkere' enn deg på følgende måte: For å kommunisere med venner via Facebook, for eksempel. Du er mye flinkere med Its Learning, at du er mer bevisst med bruken. Elevene velger det ofte Its Learning bevisst. Elevene er mye mer privat i bruken av digital kommunikasjon – under halvparten som er bevisst over skolebruk av pc'n. Hvordan opplever du det nå? Har dette endret seg?</p> <p>D8 Kan du tenke deg å være med på flere kurs for å heve din digital kompetanse? Hva slags kurs?</p>
<p>E</p> <p>Hvordan påvirkes denne prosessen lærerens opplevelse av egen identitet?</p>	<p>E1 Hvis du tenker tilbake til din hverdag, før digital kommunikasjon kom inn i skolen, hvordan ville du beskrive det?</p> <p>Og hvordan er det nå?</p> <p>E2 Du sa i det første intervjuet at elevene bruker/ikke bruker et annet type språk enn det du gjør. Opplever du at du bruker andre begrep, ett annet type språk, med elevene dine enn før (etter kompetansehevingskurset)? Med kollegaene dine? Med venner? På hvilken måte, i hvilke situasjoner?</p> <p>E3 Du sa i det første intervjuet at din forståelse for hva det er å være en 'digital kompetent lærer' er at alle må kunne bruke digital kommunikasjon, som Its Learning, osv, og at om de ikke kan, så må de lærer seg det. At det er noen ganger litt 'pinlig' fordi du ikke kan hjelpe elevene med alt i Open Office, som elevene er nødt til å bruke. Føler du deg 'digital</p>

kompetent' idag?

E4 Kan du si noe om hvordan din rolle som lærer er forandret etter kravet om å være digital kompetent har kommet inn i skolen? Hva synes du om det?

E5 Hvordan tror du utviklingen blir fremover, med bruk av digitale kommunikasjonsformer i skolen?

E6 Hvordan blir det for deg, i din hverdag?

E7 Har dette noe å si på hvordan du tenker på deg selv som lærer?

E8 Hvor viktig er digital kompetanseheving for din motivasjonen for læreryrket?

E9 Hvor lenge har du tenkt å være lærer?