



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

**Ola Kristensen Sundli**

**Masteroppgave**

**Digital eller norskfaglig danning? –  
Lærerperspektiver på det digitaliserte  
norskfaget**

Digital bildung in a Norwegian L1 perspective

2MIKSAVH3

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk (MIKS)

**2022**

## Sammendrag

Denne oppgaven tar sikte på å undersøke et utvalg læreres oppfatninger om hvordan digitaliseringen påvirker norskfaget og måten de underviser på, og dermed utvikle en forståelse av norskfagets potensial for digital danning. Digitaliseringen i norsk skole har skutt fart de siste årene, og sammen med vekt på dybdeløring og digital kompetanse i Fagfornyelsen for Kunnskapsløftet (LK20) blir bruk av digital teknologi en sentral del i opplæringen i norske klasserom i årene fremover. Digitaliseringen av kultur og samfunn fordrer dessuten at elevene utvikler digital dømmekraft, om skolen skal lykkes i sitt samfunnsoppdrag. Oppgaven legger til grunn en forståelse av digital danning i norskfaget basert på teorier om digital danning, norskfaglig danning og Wolfgang Klafkis danningsteorier. Danningsteori utgjør sammen med en sosio-kognitiv forståelse av læreropfatninger det teoretiske fundamentet i en kvalitativ fenomenologisk tilnærming til oppgavens problemstilling. Oppgavens empiri utgjøres av gruppeintervjuer med lærere på to skoler. Blant funnene i oppgaven er at lærernes oppfatninger om undervisning i et digitalisert norskfag formes av indre faktorer som holdninger, alder, mestringstro og oppfatninger om norskfaget, elever og klasseledelse, samt ytre faktorer som ressurstilgang og grad av institusjonell støtte. Undersøkelsen viser også at kompetanseutvikling relatert til faglig bruk av digitale verktøy i norskundervisningen ved de to skolen utelukkende drives av lærerne selv, og at eksterne kompetansehevingstiltak virker å ha begrenset verdi.

## Abstract (engelsk sammendrag)

This paper aims at exploring a group of teachers' beliefs about how digitalization affects teaching L1 Norwegian as a subject, with a goal to develop an understanding of how digital bildung can be achieved through L1 education. Norwegian schools are still subject to rapid digitalization, and a new curriculum which emphasizes in-depth learning and digital competence as an essential skill means digital learning tools will be a central component in Norwegian classrooms for years to come. The digitalization of culture and society also requires schools to be able to foster its students' critical sense towards use of digital technology. This paper understands digital bildung in Norwegian L1 based on a theoretical framework based on Wolfgang Klafki's theories on bildung, incorporating theories of digital literacy and bildung in Norwegian L. These theories work together with socio-cognitive theories on teacher's beliefs within a qualitative phenomenological approach, while the empirical data is derived from focus group interviews with teachers from two different schools. Findings in this paper suggests teacher's beliefs about use of digital tools in Norwegian L1 are formed by internal factors such as attitudes towards digital tools, age, self-efficacy and beliefs about subject culture, students, and class control, as well as

external factors such as access to resources and institutional support. The paper also suggests that development of subject specific and pedagogical digital competence is left to the teachers alone, and that externally sourced ICT-training seems to be of limited value.

## Forord

Når denne oppgaven nå leveres inn, er det vanskelig å komme utenom at den har blitt til under usedvanlige omstendigheter. Studiestart høsten 2019 bar bud om en ubekymret studietid med hyggelige og lærerike samlinger på Hamar i et godt miljø med engasjerte medstudenter og dyktige undervisere, men dette endret seg brått i mars 2020. Koronavirusets inntog snudde opp ned på både studier og jobb, og på tross av god tilrettelegging fra Høgskolen i Innlandet ble ikke studieopplevelsen helt det den bar bud om innledningsvis. Skrivearbeidet denne våren har dertil hatt en til dels dystre innramming med urovekkende hendelser i verden rundt oss, og sånn sett har det vært godt å ha en nærmest altoppslukende skriveoppgave å konsentrere seg om i denne tiden. Skrivningen har gitt meg mulighet til å fordype meg i problemstillinger jeg er opptatt av som norsklærer, og forhåpentligvis finner også lærerkolleger, skoleledere eller andre skolefolk nytte i det arbeidet som her er gjort.

Til tross for omstendighetene har dette likevel vært en lærerik og fin tid, og det er i det store og det hele takket være de menneskene jeg har rundt meg. Denne oppgaven hadde på ingen måte vært mulig å få til uten de oppofringene min kjære, nydelige Mari og de to fantastiske jentene våre, Ada og Liv, har gjort. Ei heller hadde det latt seg gjøre uten den støtten jeg har fått fra Birgit, resten av ledelsen, og ikke minst kollegene mine på Vilberg Ungdomsskole som alle har gitt meg spillerom til å holde på med dette samtidig som jeg har vært i full jobb. Blant alle fine folk på jobben fortjener dessuten Marit, Hilde og Kjell-Asbjørn en ekstra takk for bidrag til oppgaven.

En stor takk rettes også til veilederen min, Marte Monsen, som med stødig hånd har styrt meg unna potensielle fallgruver, gitt meg tro på prosjektet mitt, svart på dumme spørsmål og løftet oppgaven med verdifulle råd og tilbakemeldinger. Ikke minst bør også informantene som har stilt opp i denne oppgaven takkes. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt det den ble.

Til slutt: Mamma og pappa, takk for at dere aldri ga opp, og til Ingrid: Dette fikser du!

Eidsvoll Verk, 15. mai 2022

*Ola Kristensen Sundli*

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>.....</b>
<b>Abstract (engelsk sammendrag).....</b>	<b>I</b>
<b>Forord.....</b>	<b>III</b>
<b>Innhold.....</b>	<b>IV</b>
Figurer.....	VI
Tabeller.....	VI
<b>1. Bakgrunn for oppgaven .....</b>	<b>1</b>
1.1. Formål med oppgaven.....	2
1.2. Oppgavens problemstilling.....	2
1.3. Avgrensning.....	3
1.4. Begrepsavklaringer.....	3
1.4.1. Norskfaget som digitalisert læringsarena .....	3
1.4.2. Danning versus dannelse .....	3
<b>2. Elever og lærere i en digitalisert skole.....</b>	<b>4</b>
2.1. Den digitaliserte eleven.....	4
2.2. Den digitaliserte læreren .....	6
2.3. Pandemi og digital hjemmeskole.....	7
<b>3. Teori .....</b>	<b>8</b>
3.1. Læreropfatninger .....	8
3.1.1. Hva snakker vi om når vi snakker om læreropfatninger?.....	9
3.1.2. Læreropfatningenes virkning.....	11
3.1.3. Læreropfatninger og praksis .....	13
3.1.4. Læreropfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena .....	15
3.2. Danning i det digitaliserte norskfaget.....	17
3.2.1. Material, formal og kategorial danning.....	17
3.2.2. Norskfagets kunnskapsformer.....	20
3.2.3. Norskfaglig danning .....	21
3.2.4. Digitale ferdigheter i norskfaget.....	22
3.2.5. Digital danning .....	23
3.2.6. På vei mot digital danning i norskfaget.....	25
3.2.7. Digital norskfaglig danning .....	28

<b>4. Metode</b> .....	<b>29</b>
4.1. Kvalitativt forskningsdesign .....	29
4.2. Hvorfor gruppeintervjuer? .....	30
4.3. Intervjuguide.....	31
4.4. Utvalgsriterier .....	32
4.5. Rekruttering .....	32
4.6. Utvalget.....	33
4.6.1. Slettemark skole.....	34
Henrik .....	34
Amalie .....	34
4.6.2. Elvemunningen skole .....	34
Camilla.....	34
Sigrid.....	35
4.7. Gjennomføring av gruppeintervjuene.....	35
4.7.1. Registrering av data.....	36
4.7.2. Intervjuet på Slettemark.....	38
4.7.3. Intervjuet på Elvemunningen .....	40
4.7.4. Behandling av data.....	40
4.7.5. Transkriberingens gyldighet .....	42
4.8. Etske overveielser og undersøkelsens gyldighet.....	42
4.9. Tematisk fenomenologisk analyse med pragmatisk tilnærming .....	44
4.9.1. Innledende analyse .....	45
4.9.2. Koding .....	46
4.9.3. Fortolkning.....	48
4.9.4. Presentasjon av data .....	49
<b>5. Resultater</b> .....	<b>49</b>
5.1. Hvilke forutsetninger har lærerne for å undervise i et digitalt læringsmiljø?.....	49
5.1.1. Ressurstilgang .....	49
5.1.2. Kompetanseutvikling. ....	50
5.1.3. Institusjonell støtte. ....	53
5.1.4. Informantenes forutsetninger for digital undervisning. ....	54
5.2. Hvilke oppfatninger har lærerne om bruk av informasjonsteknologi i undervisningen?.....	54
5.2.1. Informantenes oppfatninger om digital praksis.....	57
5.3. Hvilke oppfatninger har lærerne om elevene i en digital skolekontekst?.....	58
5.3.1. Lærernes oppfatninger om elevene.....	60
5.4. Hvilket syn har lærerne på danning i norskfaget? .....	61

5.4.1. Lærernes oppfatninger om danning i norskfaget .....	65
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>67</b>
6.1. Hva preger norsklæreres oppfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena? .....	67
<b>7. Konklusjon og veien videre.....</b>	<b>69</b>
7.1. Begrensninger ved oppgaven, generaliserbarhet og videre forskning .....	71
<b>Referanser.....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>76</b>
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til informanter .....	i
Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD .....	iv
Vedlegg 3 – Intervjuguide Slette-mark .....	vi
Vedlegg 4 – Intervjuguide Elvemunningen.....	ix
<b>Figurer</b>	
Figur 3.1 Læreroppfatninger om eksterne lekseprøver (Monsen, 2013) .....	11
Figur 3.2 Læreroppfatningenes virkning.....	12
Figur 3.3 Læreroppfatninger om digital undervisning i norskfaget .....	15
<b>Tabeller</b>	
Tabell 4.1 Transkripsjonsnøkkel .....	41
Tabell 4.2 Analysekategorier .....	48

# 1. Bakgrunn for oppgaven

Fra slutten av 1900-tallet har norsk læreplanenkning gradvis beveget seg bort fra en lærersentrert pedagogikk som baserer seg på kunnskapsoverføring, og mot en mer elevsentrert pedagogikk basert på et konstruktivistisk kunnskapssyn (Skarpenes, 2021). Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er den seneste utgaven av læreplanverket, og her skal elevene ikke bare dannes i de tradisjonelle skolefagene, men også utvikle kompetanse gjennom tverrfaglige emner, fagovergripende grunnleggende ferdigheter og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Bruk av digitale verktøy og ressursers anses som en essensiell komponent for å fasilitere en slik læring gjennom både å være en fagovergripende kompetanse og en grunnleggende ferdighet i alle fag (NOU 2015:8, 2015, s. 46-47). I «Fremtidens skole», Ludvigsen-utvalgets utredning som skulle lede frem til det nå iverksatte læreplanverket Fagfornyelsen, slås det fast at

Teknologiutvikling og bruk av digital teknologi har stor innvirkning på hvordan vi lever livene våre både privat, i skolen og i arbeids- og samfunnsliv. Digital kompetanse er i dag en forutsetning for å kunne delta i ulike former for læring og utdanning og for å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv (NOU 2015:8, 2015, s. 26)

Tanken om digital kompetanse som en forutsetning for utvikling og aktiv deltagelse er imidlertid ikke ny. Norge var det første landet i verden som inkluderte digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet i alle fag allerede da læreplanverket Kunnskapsløftet ble implementert i 2006 (Krumsvik, 2008), og Norge har lenge vært ledende i å utstyre skolene med digitalt utstyr (OECD, 2015). De siste fem årene har norske kommuner i stadig økende grad utstyrt elevene med egne digitale enheter i form av PC, iPad eller Chromebook, og for skoleåret 2021/2022 er dette virkeligheten for samtlige elever i 65 av de 100 største kommunene. Digitaliseringen går også godt i de kommunene som ikke har full dekning, og på landsbasis har derfor 81% av norske elever fått utlevert sin egen digitale enhet til bruk i forbindelse med skolegang (Universitetet i Oslo, 2021). Selv om teknologitilgangen er sentral i digitalisering av skolen, er det ytterligere barrierer som må overstiges for at digitaliseringen skal kunne bidra til dybdelæring i tråd med læreplanen, og at elevene skal kunne utvikle «kompetanser for fremtiden» (NOU 2015:8, 2015). I tillegg kommer utvikling av lærernes kunnskaper og ferdigheter, og dessuten må skolens institusjonskultur, lærernes oppfatninger om undervisning, skolens vurderingspraksis og fagenes egen kultur endres (Hew & Brush, 2007). Lærernes oppfatninger om undervisning både påvirkes av og er sentrale barrierer i digitaliseringen, og mye tyder på at det er nettopp lærernes oppfatninger om fagspesifikk undervisning som spiller en nøkkelrolle om innlemmelse av digital



teknologi i klasserommene skal kunne bygge oppunder skolens pedagogiske målsetninger (Tondeur et al., 2017).

## 1.1. Formål med oppgaven

Som kultur-, dannelsings- og språkfag spiller norskfaget en bærende rolle i skolens dannelsingsprosjekt. Norskfaget er en stolt tradisjonsbærer som forvalter det norske språk, den norske tekstkulturen og den norske kulturarven, norsklæreres oppfatninger om pedagogikk og seg selv som kunnskapsformidlere blir nødvendigvis formet av denne fagkulturen. Faget rår imidlertid også over en språklig og kognitiv verktøykasse som skal utvikle og danne elevene til å bli opplyste deltagere i arbeidslivet, samfunnet og demokratiske prosesser i en verden som blir litt mer kompleks og litt mer digital hver dag. Om norskfaget skal lykkes med dannelsingsoppdraget sitt må dermed fagets fanebærere – norsklærere som meg selv – også omfavne den digitale teknologiens muligheter og benytte den på en måte som sikrer at fagets tradisjoner forvaltes, samtidig som elevene kan bli kritiske og demokratiske samfunnsborgere i en stadig mer digitalisert verden. Norsklæreres oppfatninger om bruk av digital teknologi i undervisningen blir derfor en viktig bestanddel i elevenes danning. Det virker imidlertid å foreligge begrenset med forskning både på hvordan digital kompetanse forstås i en norskfaglig kontekst og hvordan norsklæreres oppfatninger påvirker innlemmingen av digitale ressurser i undervisningen (Skantz-Åberg et al., 2022). Formålet med denne oppgaven er derfor å undersøke et utvalg norsklæreres oppfatninger om hvordan digitaliseringen påvirker norskfaget og måten de underviser på, slik at jeg kan utvikle min egen forståelse av hva digitaliseringen betyr for både faget mitt og min egen undervisning, og i forlengelsen hva digitaliseringen kan bety for skolens dannelsingsoppdrag.

## 1.2. Oppgavens problemstilling

Oppgavens formål har ledet meg til å utvikle en problemstilling som søker finne svar på følgende spørsmål: «Hva preger norsklæreres oppfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena?» Å *prege* har ifølge bokmålsordboka synonymene *karakterisere* og *forme* ("prege," 2022), og verbet peker dermed mot å undersøke både hvilke oppfatninger lærerne har, og hvordan disse oppfatningene kan ha blitt formet. Med det som målsetning har jeg formulert følgende fire forskningsspørsmål:

- Hvilke forutsetninger har lærerne for å undervise i et digitalt læringsmiljø?
- Hvilke oppfatninger har lærerne om bruk av informasjonsteknologi i undervisningen?
- Hvilke oppfatninger har lærerne om elevene i en digital skolekontekst?
- Hvilket syn har lærerne på danning i norskfaget?

Det første forskningsspørsmålet er formulert for å få innsikt i faktorer utenfor lærernes kontroll, men som likefullt har potensial til å påvirke oppfatningene deres. Forskningsspørsmål to har fått sin utforming for å undersøke hvilke oppfatninger lærerne har om bruk av digitale verktøy og ressurser i undervisningen. Det tredje forskningsspørsmålet søker å gi svar på hvordan oppfatninger om elevene påvirker lærernes oppfatninger om undervisning og relevant kunnskap, og det fjerde spør etter hva lærerne mener er relevant kunnskap i det digitaliserte norskfaget.

### 1.3. Avgrensning

Oppgaven har noen viktige avgrensninger. For det første er undersøkelsen naturlig nok avgrenset til å dreie rundt oppfatningene til norsklærere som underviser i norskfaget. Dernest er undersøkelsen avgrenset til å undersøke oppfatningene til norsklærere som jobber på ungdomsskolen, og til sist er den geografisk avgrenset ved at undersøkelsene er gjort på Østlandet.

### 1.4. Begrepsavklaringer

De viktigste begrepene i denne oppgaven forklares fortløpende og til dels inngående i teksten som følger. Det kan likevel være formålstjenlig å avklare bruken av to begreper som teksten allerede har tatt i bruk.

#### 1.4.1. Norskfaget som digitalisert læringsarena

I denne oppgaven bruker jeg begrepet *digitalisert læringsarena* om norskfaget. Begrepet er ment å henspille på at skolen, og dermed norskfaget, er eller er i ferd med å bli digitalisert. Det er altså ikke utelukkende digital undervisning i norskfaget jeg nødvendigvis er opptatt av å utforske lærernes oppfatninger om, men hvordan de oppfatter digitale verktøy som en bestanddel av norskfaglig undervisningspraksis på lik linje med andre læremidler og verktøy.

#### 1.4.2. Danning versus dannelse

Når jeg velger å bruke begrepet *danning* konsekvent i egne formuleringer i denne teksten, så er det for å følge en danningsteoretisk tradisjon fra 1970-tallet. Denne tradisjonen ser på danning som en «være- og tenkemåte som blir formet av grunnleggende verdier i kulturen basert på kunnskap og forståelse» (Aase, 2005c, s. 16), og skal dermed markere en motsetning til *dannelse* som forbindes med en rent kunnskapsformidlende skole i klassisk tradisjon. Når begrepet *dannelse* likevel opptrer i teksten, er det i direkte sitater fra kilder som ikke gjør denne distinksjonen.

## 2. Elever og lærere i en digitalisert skole

Dette kapitlet har som formål å gi et innblikk i hvordan forskningen fremstiller elever og lærere som aktører i en digitalisert skole, for slik å gi kontekst og perspektiver til den videre undersøkelsen. Først presenteres elevene som teknologibrukere, deretter presenteres forskning som er rettet mot lærernes digitale kompetanse, og til slutt gis et utdrag av relevant forskning gjort i forbindelse med omleggingen til digital hjemmeskole under pandemiutbruddet våren 2020.

### 2.1. Den digitaliserte eleven

Elevene i den norske skolen er allerede erfarne teknologibrukere når de møter i klasserommet og betraktes ofte som *digitalt innfødte*, en term etablert og popularisert av Marc Prensky (2001). Prensky observerte at barn og unge vokser opp i en verden preget av datamaskiner, videospill, digitale musikkspillere, videokameraer, mobiltelefoner «and all the other toys of the digital age» (Prensky, 2001, s. 1), og mente at dette former hjernen deres til å være fundamentalt annerledes enn hos *digitale immigranter* – betegnelsen han tilegnet de som vokste opp før eksplosjonen av ny teknologi og nye medier på starten av 1980-tallet. Ifølge Prensky er digitalt innfødte vant til å ha rask tilgang til informasjon og finner det de trenger når de trenger det. De liker parallelle prosesser og foretrekker å multitask, de foretrekker bilder fremfor tekst, og setter tilfeldig tilgang gjennom hypertekst høyere enn statiske tekster. Digitalt innfødte fungerer best når de er koblet til nettet, og de foretrekker videospill fremfor 'seriøst arbeid'. Som en konsekvens mente Prensky at skolen må tenke helt nytt om både elever og undervisning, og la elevene gå foran og lede. Denne forestillingen deles av Veen og Vrakking (2006). I boka «Homo Zappiens» argumenterer de for at barn og unges intime forhold til teknologi fostrer en generasjon som, helt på egenhånd og uten veiledning, utvikler metakognitive ferdigheter som selvregulering, selvorganisering og problemløsning, og at de i praksis er i stand til å ta i bruk teknologi for lære og skape innhold på egenhånd (Kirschner & van Merriënboer, 2013).

Undersøkelser viser imidlertid at selv om så og si alle norske barn og ungdommer har mobiltelefon, og nesten like mange har tilgang til PC hjemme, så er det lite bredde i bruken deres. Barn og unges bruk av digitale enheter kjennetegnes i det store og det hele av tilstedeværelse på sosiale medier, titting på videoklipp og lytting til musikk, og det er bare en forsvinnende liten andel som bruker nettet til å eksempelvis bedrive politisk aktivitet eller skape og dele innhold (Medietilsynet, 2021; Staksrud & Ólafsson, 2019). En undersøkelse av studenter ved lærerutdanningen forteller at heller ikke de produserer nettinhold i særlig grad, verken utenfor eller i studiesituasjonen. De er dessuten «overraskende lite kompetente» i omgang med verktøy

---

for å skape multimodalt innhold i studiesituasjoner (Danbolt-Drange & Birkeland, 2016).

Forskning utført ved Universitetet i Oslo antyder videre at det er svært varierende hvor godt elever i ungdomsskolen mestrer en stor grad av frihet til å selv velge kilder, ressurser og digitale verktøy (Gilje et al., 2020), og da Marte Blikstad-Balas (2012) undersøkte norske klasserom fant hun at elevene gjerne hadde mange ulike programvinduer aktivert på PC-en sin i undervisningsøkter, og at få – om noen av dem – var relevant for undervisningen. I en undersøkelse av nettbruk blant et representativt utvalg av nederlendere fant Deursen og van Dijk (2009) at mengden erfaring med Internett kun korrelerer med evnen til å utføre mange tekniske operasjoner på kort tid, mens evnen til målrettet bruk av nettet og kompetansen til å søke ut, velge og tolke informasjon fremstod som upåvirket av graden med netterfaring. De digitalt innfødte var jevnt over raskere rent teknisk enn digitale immigranter, men når det gjaldt målrettet bruk av Internett og informasjonskompetanse var det like store variasjoner innad i begge gruppene. At barn og unge ikke er en ensartet gruppe med høy kompetanse i bruk av digitale ferdigheter kom dessuten frem i forskning gjort i forbindelse med digital hjemmeundervisning under pandemien (Caspersen et al., 2021), noe som også er i tråd med en lang rekke tidligere studier (f. eks Calvani et al., 2012; Helsper & Eynon, 2010; Li & Ranieri, 2010; Scolari, 2019; Ståhl, 2017; van den Beemt et al., 2011).

Forskningen går altså langt i å avvise at barn og unge har en slags naturgitt digital kompetanse (Selwyn, 2009), og peker også mot at det å forstå dem som digitalt innfødte er en lite fruktbar inngang til utvikling av digital pedagogikk (Kirschner & van Merriënboer, 2013). Begrepet digitalt innfødt – og kanskje særlig forestillingen om at barn og unge er teknologiekspertter som bruker digital teknologi intuitivt og kreativt – har likevel festet seg både i folkemeningen og politiske diskurser, og dessuten blitt omfavnet av politiske beslutningstakere, teknologiselskaper og opinionsledere over hele verden (Selwyn, 2009, s. 366). Rebecca Eynon (2020) referer til at begrepet, over tjue år etter at det ble lansert, fortsatt har stabilt høy popularitet i Googles søketrender og forklarer dette med at forestillingen om digitalt innfødte tjener kommersielle interesser ved å rettferdiggjøre teknologisk funderte utdanningsreformer og påfølgende tunge investeringer, for eksempel i skolen. Neil Selwyn (2009) advarer derfor mot å la forestillingen om barns digitale ekspertkompetanse som en faktisk representasjon av virkeligheten feste seg, fordi en slik oppfatning vil kunne danne et feilaktig og urealistisk grunnlag for lærerpraksis og politiske styringsdokumenter. Som en motvekt mener han derfor at det er mer fruktbart å se på barn og unges teknologibruk som komplekse interaksjoner med de sosiale, økonomiske, politiske og kulturelle kontekstene teknologien vokser ut av. Samtidig viser funnene i undersøkelsene som er gjengitt tidligere i denne teksten at barn og unge først og fremst bruker teknologi til

kulturopplevelser som de gjerne deler med andre, enten gjennom digitale kommunikasjonsformer eller rett og slett ved å vise hverandre skjermen sin. Internett og sosiale medier er mer eller mindre fullt integrert i barn og unges liv, og moderne teknologibruk kan gjerne beskrives slik teknologijournalisten Nilay Patel formulerte det: «You don't do things 'on the internet', you just do things» (Patel, 2014). David Buckingham (2015) mener også at barn og unge tilnærmer seg digitale medier som kulturformer fremfor teknologi (Buckingham, 2015, s. 6), og en mer produktiv måte å lese Prensky (2001) på, kan derfor være å betrakte generasjonskløften mellom digitalt innfødte og digitale immigranter som en *kulturkløft*. Digital teknologi tilbyr digitale immigranter muligheter til å fasilitere allerede etablerte praksiser i en kjent kultur, mens det for digitalt innfødte er slik at teknologibruken *er* kultur.

## 2.2. Den digitaliserte læreren

Kirsti Klette (2012) påpeker at elevenes læring først og fremst avgjøres av lærerens bruk av undervisnings- og læringsverktøy. Læreren er dessuten ifølge Ertmer (1999), den andre barrieren i meningsfull digitaliseringen av skolen. Den første tar form av tiltak på utsiden av læreren – eksempelvis investeringer i teknologi – mens den andre barrieren relaterer seg til lærernes oppfatninger om undervisning, altså det som er på innsiden av læreren. Lærerens ferdigheter og kunnskap relatert til bruk av digitale verktøy i klasserommet er dermed av stor betydning for elevenes læringsutbytte, og to NIFU-rapporter fra henholdsvis 2013 og 2019 kan bidra til å kaste lys over hvilken digital kompetanse lærerne har med seg fra utdanningen sin når de trer inn i klasserommet. Begge undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i rammeverket for Profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK), som bygger på de sju digitale kompetanseområdene *fag og grunnleggende ferdigheter, skolen og samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling*. PfdK er utviklet i samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og lærerutdanningene, og har som mål å utvikle felles nasjonale rammer for digital kompetanse i lærerutdanningen (Daus et al., 2019). I rapporten fra 2013 heter det at:

Hovedkonklusjonen er at utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse gjennomgående er svakt forankret i ledelsen av lærerutdanningene, og de fleste utdanningene mangler en helhetlig tilnærming til utvikling av slik kompetanse. Lærerutdanningenes faglige profil på området er også lite utviklet, og kompetansen hos de faglige ansatte er svært varierende. Utviklingen av profesjonsfaglig digital kompetanse

hos studentene er i mange av lærerutdanningene avhengige av ildsjeler blant lærerne (Tømte et al., 2013).

Rapporten som kom seks år senere, gir indikasjoner på et fortsatt lavt læringstrykk når det gjelder studentenes digitale kompetanse. Det rapporteres om et bredt spekter av tilgjengelige digitale enheter, men disse benyttes i all hovedsak til PowerPoint-presentasjoner, YouTube-videoer og kommunikasjon. Mer avansert bruk i undervisningen fremstår som mindre vanlig og fortsatt avhengig av ildsjeler. Selv om lærerutdannerne gir uttrykk for at de vektlegger PfdK i sin undervisning, er ikke vektleggingen spesielt sterk. I rapporten konkluderes det med at «i lys av høye ambisjoner for lærernes PfdK og en rask teknologisk utvikling, indikerer svarene alt i alt at lærerutdanningene har et betydelig utviklingsbehov» (Daus et al., 2019). Lærerutdannerne får heller ikke spesielt gode skussmål fra nyutdannede lærere, som rapporterer om at kvalitetene på IKT-opplæringen ikke bare var av relativt dårlig kvalitet, men også bidro lite til å utvikle PfdK. (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). Bildet av lærernes digitale kompetanse tegnes videre i TALIS-undersøkelsen 2019, hvor en av fem lærere uttrykker et «stort behov» for mer kunnskap om integrasjon av digitale verktøy i undervisningen (Thronsen et al., 2019). En mangel på digital kompetanse hos norske lærere ble ytterligere antydnet i en undersøkelse som omfattet observasjon av 47 norske lærere, hvor Blikstad-Balas og Klette (2020) fant at lærerne hadde en smal og instrumentell forståelse av digital kompetanse, og at digital teknologi, når den ble brukt, stort sett fungerte som forsterkning av klassiske, lærerstyrte undervisningspraksiser. Forskningen som ble gjort under pandemiutbruddet våren 2020 viser imidlertid at selv om mange lærere opplevde å ha lite kompetanse til å ta i bruk digitale verktøy til hjemmeundervisning i starten, erfarte 9 av 10 lærere i grunnskolen å ha utviklet bredere digital kompetanse i løpet av perioden med digital hjemmeskole (Caspersen et al., 2021).

### 2.3. Pandemi og digital hjemmeskole

Våren 2020 ble både den digitale infrastrukturen og skolens evne til å utføre digital undervisning testet til det ytterste, da det i forbindelse med Covid-19-pandemien ble besluttet at skolene skulle stenges 19. mars og all undervisning skulle utføres digitalt over Internett. Hjemmeskolen skulle vise seg å pågå helt frem til 11.mai. I en spørreundersøkelse blant et representativt utvalg av lærere fortelles det at 88% av skolelederne i ungdomsskolen mente at de hadde en god nok digital infrastruktur i form av datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser til å håndtere digital hjemmeskole. En tilsvarende prosentandel mente også at elevenes datamaskiner var av god nok kvalitet til at elevene kunne delta i et «vidt spekter» av digitale undervisningsaktiviteter, mens 83% svarte at skolens digitale infrastruktur var av god nok kvalitet til at lærerne kunne

gjennomføre slik undervisning (Vika et al., 2021). Selv om infrastrukturen i stor grad var på plass, møtte lærerne likevel på utfordringer i møte med undervisningen fordi det ikke var utviklet retningslinjer for heldigital undervisning, og man måtte derfor håndtere en rekke spørsmål av pedagogisk, didaktisk og etisk art fortløpende. Mange lærere manglet også kompetanse på hvordan de skulle ta i bruk de digitale kommunikasjonsverktøyene de hadde tilgjengelig. Noen manglet helt grunnleggende kompetanse, men de fleste manglet kunnskap om hvordan verktøyene kunne tas i bruk på et pedagogisk vis. For de fleste ble løsningen å hente støtte fra lærerkolleger, og dessuten tok mange lærere i bruk Facebook-grupper som arena for deling av både erfaringer, teknisk kompetanse og undervisningsopplegg (Caspersen et al., 2021). Utdanningsdirektoratet oppsummerer våren med digital hjemmeskole slik:

Sammenlignet med andre land var Norge forholdsvis godt rustet for digital hjemmeundervisning. Likevel ble det tydelig at digitalisering er sårbart, både fordi skolens teknologiske løsninger ikke er stabile eller gode nok, og fordi lærernes og elevenes kompetanse varierer. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

### 3. Teori

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver som blir sentrale i drøftingen av oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Først defineres norskfaglig og digital danning i kapittel 3.1, og deretter begrepet læreropfatninger i kapittel 3.2

#### 3.1. Læreropfatninger

Den teoretiske rammen som legges til grunn for å undersøke lærernes oppfatninger om digital undervisning i norskfaget, er fundert i teori utviklet rundt det som på engelsk er gitt navnet *teacher's beliefs*, og som på norsk har opptrådt, og etter hvert også fått et lite fotfeste i forskningen som *læreropfatninger* (se Alstad et al., 2020; Golden & Kulbrandstad, 2020; Monsen, 2013; Rønbeck & Rønbeck, 2010). Interessen for hva og hvordan lærere tenker rundt undervisning har tradisjoner som studieobjekt tilbake til den kognitive revolusjonen på 1960-tallet, men læreropfatninger verken er, eller har vært et entydig begrep. Samtidig er læreropfatninger komplekse, hvilket understrekes av Fives og Buehl (2012, s. 486), som omtaler *teacher's beliefs* som komplekse, mangefasettete og mangfoldige. De følgende kapitlene vies derfor til å gjøre rede for hvordan jeg forstår og ønsker å bruke begrepet *læreropfatninger* i min undersøkelse.

### 3.1.1. Hva snakker vi om når vi snakker om læreroppfatninger?

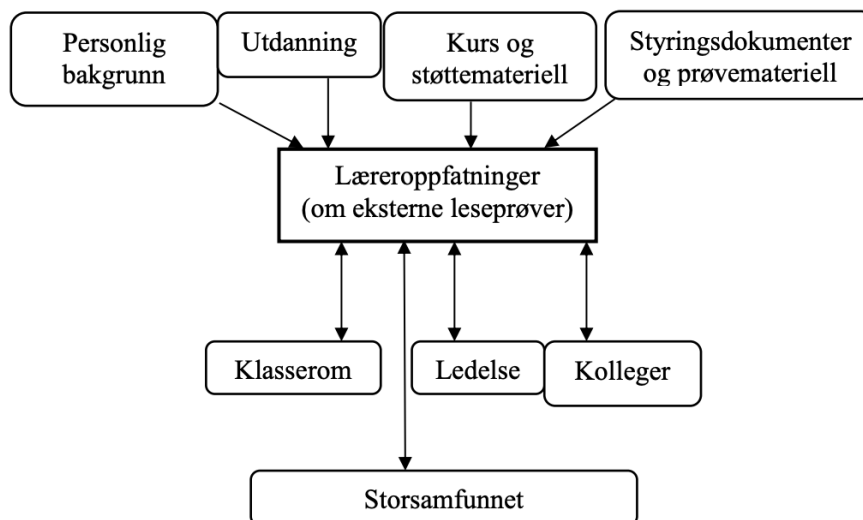
Hvordan lærere tenker og hvilke holdninger de har, er først og fremst interessant å undersøke fordi man mener at det er en sammenheng mellom lærernes kognitive prosesser og undervisningspraksisen deres (Fives & Buehl, 2012, s. 471; Levin, 2015, s. 49; Zheng, 2009, s. 73). En forståelse av læreren som en *informed decision maker* (Stevick, 1976) har imidlertid ikke alltid vært selvsagt. Ifølge en artikkel som setter seg fore å gi et historisk overblikk over forskningen på lærerkognisjon (teacher cognition), skriver Burns et al. (2015, s. 585-586) at selv om man i dag vet at det å virke som lærer er en svært kompleks og mentalt krevende aktivitet, ble det intellektuelle og følelsesmessige aspektet ved lærergjerningen lenge verken undersøkt eller anerkjent som relevant. Denne blindsonen settes i sammenheng med at den behavioristiske psykologien var tilnærmet enerådende innen både psykologien og pedagogikken fra forrige århundreskifte og frem til midten av det 20. århundre, og hentet sitt empiriske grunnlag fra observerbar atferd alene. På 1960-tallet ble de behavioristiske teoriene utfordret av Noam Chomsky (1986), hvis språkteori postulerte at den menneskelige hjerne måtte ha et språksenter, da barn er kapable til å utvikle et langt større ordforråd enn de er i stand til å fange opp fra omgivelsene. Chomskys teorier var starten på en lingvistisk dreining i psykologien, og utdanningsforskernes linse flyttet seg dermed fra atferd som kan observeres til en mer psykologisk tilnærming gjennom språket. Med denne nyorienteringen dukket det også opp enkelte undersøkelser som påviste en mulig sammenheng mellom læreres tankeprosesser og klasserommet som sosial kontekst, men forskningen på lærerkognisjon – som gjerne tok for seg språklærere – var like fullt fundamentert i psykologien og individfokusert. Selv om språklærere i våre dager fortsatt er et sentralt studieobjekt, har perspektivene i forskningen beveget seg fra å være individfokusert til å i større grad innta sosiale, sosiokulturelle og situerte perspektiv i tiårene som har fulgt (Kulbrandstad et al., 2020). I tråd med den sosiokulturelle vendingen har man også i større grad viet interesse til at læreres kunnskap alene ikke er nok til å forklare handlemåter, men søkte å finne forklaringer i hvordan omgivelsene påvirker læreres handlinger og beslutninger i forbindelser med undervisning.

Forskningen og teoretiseringen av hvordan lærere tenker om lærergjerningen har opp gjennom historien avfødt en rekke forskjellige begreper. Burns et al. (2015), som dannet basisen for det foregående avsnittet, bruker betegnelsen *teacher cognition*, en betegnelse som gjerne fortsatt er i bruk i engelskspråklige studier av språklærere. I den engelskspråklige litteraturen har ellers begreper som eksempelvis *attitudes, values, judgements, dispositions, personal practice theories, personal practical knowledge* og *perceptions* (Levin, 2015, s. 48) blitt benyttet for å beskrive de kognitive mekanismene som ligger bak lærernes handlinger i klasserommet. En utfordring ved dette begrepsmangfoldet er at de gjerne enkelte av dem sikter mot personlige vurderinger, mens andre



henspiller på kunnskap som objektive fakta. Utdanningspsykologen Frank Pajares (1992, s. 313) mente imidlertid at dette skillet er kunstig, og tok heller til orde for at alle disse begrepene strengt tatt handler om *beliefs*. I et forsøk på å lage en definisjon av *beliefs* som bedre reflekterer det uklare skillet mellom personlige vurderinger og kunnskap, lanserte han derfor en definisjon av *beliefs* som «an individual's judgement of the truth or falsity of a proposition» (Pajares, 1992, s. 316). Videre foreslo han at *beliefs* tilhører et integrert system av kognitive understrukturer og derfor ikke må betraktes isolert. *Beliefs* må forstås, ikke bare i relasjon til hverandre, men også som en del av et større kognitivt selv-system, som også kan inneholde mer sentrale *beliefs* (Pajares, 1992, s. 325:327). En annen teoretiker som har vært sentral i utviklingen av forståelsen av *beliefs*, og dermed står sentralt i mye av den nyere forskningen på det jeg kaller læreropfatninger, er psykologen Albert Bandura og hans teorier om sosial læring. Banduras modell for triadisk gjensidig kausalitet (Bandura, 1997, s. 6) postulerer at det eksisterer en direkte toveisforbindelse mellom en persons selv-system (hvilket *beliefs* er en del av, ref. Pajares), hans eller hennes atferd, og vedkommende sine omgivelser slik at disse faktorene gjensidig påvirker hverandre. *Beliefs* kan derfor ikke forstås isolert verken fra personen som bærer dem eller omgivelsene. Samtidig er det også slik at *beliefs* er et begrep som benyttes i et bredt spekter av forskningsgrener innen humaniora, og det er dermed ikke nødvendigvis gitt at det er åpenbart hva begrepet henspiller til. En mulig klargjøring kan ligge i å gjøre en avgrensning i form av hva man har *beliefs* om. I sin gjennomgang av forskning på *teacher's beliefs* identifiserer Fives og Buehl (2012, s. 472) seks hovedkategorier lærere kan ha *beliefs* om: *Seg selv, kontekst, faginnhold, elever, pedagogikk og didaktikk* (mine oversettelser). Listen over kategorier er ikke nødvendigvis uttømmende, ei heller særlig spesifikk, men kategoriene gir ikke bare et bilde av hva læreropfatninger dreier seg om, men viser også at oppfatningene som undersøkes må relatere seg til lærerens praksis. Om vi nå skal forsøke oss på en definisjon på *teacher's beliefs* som tar opp i seg både Pajares' og Banduras innflytelse kan den eksempelvis formuleres som «personlige og subjektive uttrykk for egne vurderinger og fortolkninger av omgivelsenes samlede kunnskap» (Levin, 2015, s. 49, min bearbeidelse), eller som «individually held conceptions that are in constant relation to the context and teachers experiences» (Fives & Buehl, 2012, s. 376). Simon Borg (2012, s. 11), hvis interessefelt omfatter språklærere, lar begrepet *teacher cognition* (lærerrefleksjoner) innebefatte det lærere tenker, vet og tror, i tillegg til holdninger, identiteter og følelser. Marte Monsen (2013), har i sin avhandling om læreropfatninger om eksterne leseprøver latt seg inspirere av vurderingskomponenten i Pajares' *beliefs* og kunnskapskomponenten Borgs *cognition*. Hun lar begge definisjonene være en del av begrepet *læreroppfatninger*, hvilket omfatter lærernes «meninger og tro, engasjement og kunnskaper.» (2013, s. 7). Både Borg og Monsen legger en sosiokulturell

tilnærming til grunn for sin forståelse av henholdsvis lærerrefleksjoner og læreroppfatninger, og Monsens modell for læreroppfatninger om eksterne leseprøver kan fungere som en illustrasjon for hvordan læreroppfatninger både påvirker og påvirkes av kontekstuelle faktorer.



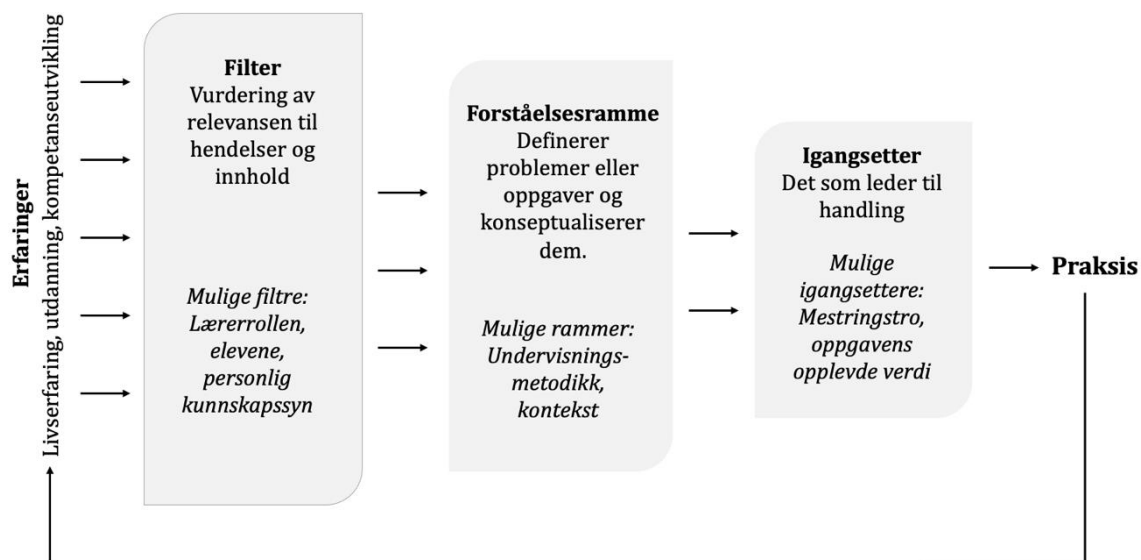
Figur 3.1 Læreroppfatninger om eksterne leseprøver (Monsen, 2013)

Øverst i modellen finner vi bakgrunnsfaktorer. Disse faktorene er enveisfaktorer som kun påvirker læreroppfatningene, men ikke lar seg påvirke av dem, og ifølge Monsen inkluderer dette lærernes personlige bakgrunn og utdanning i tillegg til styringsdokumenter. Hun har også inkludert prøvemateriell, da prøvene den aktuelle undersøkelsen dreier rundt er gitt fra eksterne instanser som lærerne er ute av stand til å påvirke. Toveisfaktorer som både påvirker og lar seg påvirke av læreroppfatningene er plassert nederst i modellen, og inkluderer både nær kontekst i form av klasserom, ledelser og kolleger, i tillegg til en større kontekst i form av storsamfunnet. Når jeg nå skal bevege meg mot en operasjonalisering av begrepet læreroppfatninger som fungerer til mitt bruk, vil jeg i det følgende bruke *læreroppfatninger* fremfor den engelske ekvivalenten *teacher's beliefs*.

### 3.1.2. Læreroppfatningenes virkning

Interessen for hvordan læreroppfatninger påvirker lærernes praksis er en viktig beveggrunn for å undersøke læreroppfatninger. Barbara Levin (2015, s. 49) viser for eksempel til bred forskning på feltet og hevder at lærernes oppfatninger påvirker lærernes vurderinger og handlinger i klasserommet. En mulig sammenheng mellom læreroppfatninger og praksis er noe også Fives og Buehl (2012, s. 478) interesserer seg for, og i sin forskningsgjennomgang fant de at læreroppfatninger har tre virkninger relatert til praksis: Oppfatninger kan fungere som fortolkningsfiltre som avgjør relevans når lærere møter ny informasjon og gjør erfaringer, de kan

fungere som forståelsesramme som konseptualiserer undervisning, og de kan fungere som igangsettere som leder lærere til handling. Det er typisk lærerens identitetsoppfatning og oppfatninger om pedagogikk, elevbehov og hva de selv mener er relevant kunnskap som virker som fortolkningsfiltre. Disse oppfatningene styrer dermed hvilken informasjon de velger å lytte til, hvordan ny informasjon fortolkes, og dessuten hvordan ny informasjon innlemmes i lærerens kunnskapsbase, og i forlengelsen også lærerens praksis. Som forståelsesrammer virker oppfatninger om pedagogikk, didaktikk og relevant kunnskap sammen og i relasjon med omgivelsene for å konseptualisere undervisning, gjerne i forbindelse med planlegging, refleksjon og observasjon. Til syvende og sist er det imidlertid lærerens mestringstro, definert som en persons kapasitet til å organisere og utføre de handlingene som er nødvendige for å oppnå et gitt mål (Bandura, 1997, s. 3), som sammen med opplevd sannsynlighet for å lykkes og en vurdering av læringsmålets verdi som anses som direkte forløpere til klasseromspraksis og dermed leder lærerne til handling i klasserommet. En illustrasjon av hvordan læreropfatninger virker som filtre, forståelsesrammer og igangsettere sees i en modell basert på Fives og Buehl (2012) i figur 3.2.. I modellen vektlegges det at oppfatningene har basis i lærernes erfaringer, og at lærernes praksis ikke bare inngår i erfaringene, men også påvirker dem, hvilket antyder at læreropfatninger påvirkes gjennom av praksis.



Figur 3.2 Læreropfatningenes virkning

Hvor bevisst lærerne forholder seg til oppfatningene sine kan også spille en rolle i oppfatningenes virkning. Ifølge Fives og Buehl (2012, s. 478) er oppfatninger som fungerer som filtre og igangsettere ofte knyttet til lærerens identitet og selvbylde, og kan dermed gjerne opptre mer som ubevisste vaner. Slike implisitte oppfatninger kan åpenbart være vanskelige å undersøke, men en

mulig inngang kan være å undersøke hvordan lærere snakker om egen undervisningen. Gill (2006) fant eksempelvis flere implisitte oppfatninger om pedagogikk, faginnhold, elever, læremidler og undervisningsaktiviteter da hun observerte en gruppe lærere under planlegging av undervisning. På den annen side påpeker Fives og Buehl (2012, s. 476) at alle oppfatninger i prinsippet er implisitte helt frem til de gjøres eksplisitt i form av handling, muntlig eller skriftlig kommunikasjon.

### 3.1.3. Læreroppfatninger og praksis

Fives' og Buehls' modell må kunne kalles en idealisert fremstilling av hvordan læreroppfatninger påvirker lærernes undervisning. Sannheten er nok likevel at sammenhengene er mer komplekse enn som så. Selv om det finnes mye forskning som påviser en sammenheng mellom oppfatninger og praksis, finnes det også tilsvarende mengder forskning som avviser at en slik sammenheng eksisterer. Når Fives og Buehl (2012, s. 481) likevel insisterer på at det er en sammenheng er det fordi de mener at læreroppfatninger er en forløper til handling, selv i de tilfellene hvor handlingen ikke spilles ut. De mener det derfor bør være mer interessant å se på hvorfor lærere ikke alltid handler ut ifra oppfatningene sine, fremfor hvorvidt det er en sammenheng mellom oppfatninger og praksis. Lærere har både generelle og spesifikke oppfatninger om et bredt spekter av emner, og hvilke av disse som blir aktivert eller adoptert kan avhenge av omgivelsene eller personlige vurderinger (Fives & Buehl, 2012, s. 476). En mulig forklaring på en manglende sammenheng mellom oppfatninger og praksis kan derfor være faktorer som hindrer eller støtter det som i engelskspråklig forskningslitteratur kalles *belief enactment*. Det skilles her mellom indre faktorer, som springer ut ifra lærernes personlige vurderinger og oppfatninger av omgivelsene, og ytre faktorer, som er kontekstuelle forhold utenfor lærernes kontroll. I tråd med bruken av *oppfatninger* som erstatning for *beliefs* i denne teksten, vil jeg i det følgende operere med konstruksjonen *handle ut ifra oppfatninger*.

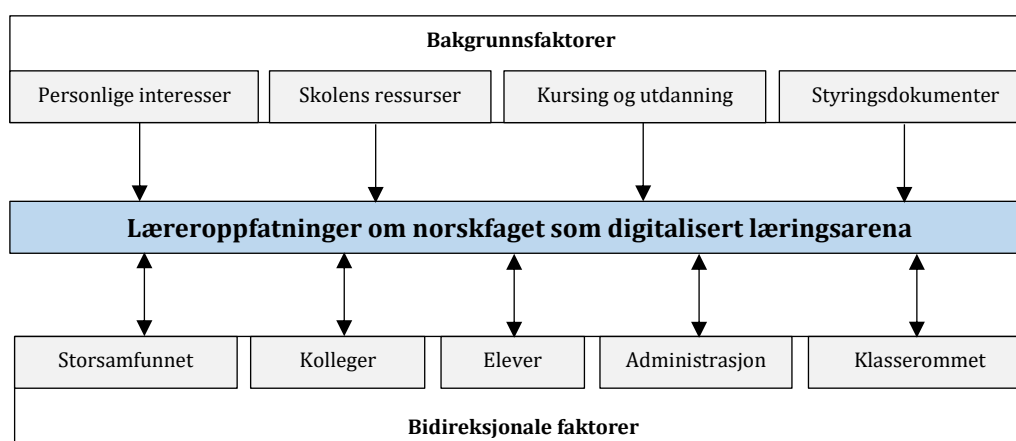
Det er særlig tre indre faktorer som er interessant for meg når læreroppfatninger om digital undervisning i norskfaget skal undersøkes: Lærernes kunnskap, konflikter mellom oppfatninger, og lærernes mestringsstro. Først, lærerens kunnskaper, hvilket er en viktig og grunnleggende forutsetning for å undervise ut ifra egne oppfatninger. Det er med andre ord ikke nok at lærerne tror på det de gjør i klasserommet, de må også kjenne til den underliggende teorien som ligger bak og dessuten være kjent med hvordan praksisen skal utøves. Orlando og Attard (2016) fant for eksempel at huller i nyutdannede læreres kunnskap om pedagogisk bruk av mobile digitale enheter i matematikkundervisning, kom i veien for lærernes evne til å handle ut ifra oppfatningen om at mobile enheter kunne tilby en innovativ måte å undervise i faget på. En annen forutsetning

for å handle ut ifra en oppfatning er at den ikke kommer i konflikt med andre oppfatninger. Konflikter mellom ulike oppfatninger kan nemlig føre til at lærere prioriterer vekk en undervisningsform fordi andre oppfatninger får forrang. For eksempel kan en lærers oppfatninger om elevenes andre faglige behov overstyre oppfatninger om viktigheten av å utvikle elevenes digitale ferdigheter (Chen, 2008, s. 72). Lærers mestringstro er også en forutsetning for å handle ut ifra oppfatninger. Selv om digitale ferdigheter er en grunnleggende, tverrfaglig del av den norske læreplanen, fant Hatlevik (2017) at lærere med høy grad av mestringstro ved bruk av digitale verktøy i langt større grad tar i bruk IKT i undervisningen enn lærere som oppga en lavere grad av mestringstro. En kan dermed argumentere for at en lav grad av mestringstro på egne digitale ferdigheter kommer i veien for å undervise i digitale ferdigheter, selv om lærerne oppfatter det sistnevnte som en viktig del av læreplanen.

Vel så stor påvirkning på lærernes muligheter til å handle etter egne oppfatninger i digital praksis, tilskrives ytre faktorer som er utenfor den enkelte lærers kontroll (Fives & Buehl, 2012, s. 483). På et helt generelt plan vil politiske signaler, både i form av styringsdokumenter og retningslinjer, i stor grad påvirke lærernes undervisning. Sadaf og Johnson (2017, s. 135) peker for eksempel på hvordan målstyring og testing i langt større grad kan påvirke hvilke ferdigheter og hvilket innhold lærere prioriterer i undervisning enn elevenes behov eller lærernes oppfatninger om digital praksis. I samme undersøkelse pekes det også på en annen viktig faktor som påvirker læreres digitale praksis: Tilgangen til økonomiske og menneskelige ressurser i form av teknologi, læremidler, tid og støtte, og dermed det Ertmer (1999) identifiserer som barrierer av første orden. En tredje faktor som kan utfordre eller støtte lærernes digitale praksis er kulturen på skolen de arbeider på. Fives og Buehl (2012, s. 483) peker på at både innflytelse fra andre lærere ved skolen og graden av støtte fra den administrative ledelsen er viktige faktorer. Dessuten spiller tilgangen til, og ikke minst kvaliteten på profesjonsutvikling en svært viktig rolle ved implementering av nytt faglig innhold eller undervisningsmetoder, som for eksempel undervisning i digital literacy (Hutchison & Reinking, 2011, s. 329). Lærere kan altså i prinsippet ha både klare og relativt stabile oppfatninger om bruk av digitale verktøy eller viktigheten av digital dannelse i norskfaget, men ulike kontekster kan aktivere ulike spesifikke oppfatninger, som igjen påvirker lærernes forståelse av oppgaven de skal løse. Likevel skal en ikke underslå muligheten for at lærere i noen tilfelle kan ha oppfatninger som står i strid med undervisningsmetodikk og fagstoff de kan måtte forholde seg til i læringjærningen. Ifølge Phipps og Borg (2009) kan imidlertid nettopp den spenningen som da oppstår være et svært fruktbart utgangspunkt for lærerens videre, profesjonsmessige utvikling.

### 3.1.4. Læreroppfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena

Norskfaget er som vi tidligere har vært inne på i endring fordi både skolen og det norske samfunnet digitaliseres. I tråd med nye lærerplaner som gjenspeiler den nye virkeligheten må nødvendigvis også lærernes oppfatninger om hva norskfaget *er* eller *skal være* endres, eller i hvert fall justeres. En av motivasjonene for å undersøke læreroppfatninger om digital undervisning i norskfaget er å undersøke om oppfatningene samsvarer med tidligere funn om hvordan norske lærere underviser i stadig mer digitale klasserom, og om mulig identifisere mulige årsaker til at oppfatningene er endret eller uendret. En annen beveggrunn er å undersøke hvorvidt lærerne bærer oppfatninger som de av ulike grunner ikke får spilt ut, hva disse består i, og hvilke faktorer som eventuelt støtter eller utfordrer lærernes oppfatninger. I det foregående har jeg vist til at lærernes oppfatninger både blir til og påvirkes i vekselvirkning med erfaringer, handlinger, menneskelig kontakt og omgivelser. Til grunn for mine undersøkelser legger jeg derfor et sosiokulturelt syn inspirert av Banduras modell for triadisk gjensidig kausalitet (Bandura, 1997, s. 6) hvor vekselvirkningene mellom atferd, omgivelser og selvet former lærernes oppfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena. Jeg har latt meg inspirere av Monsen sin modell for læreroppfatninger om eksterne lekseprøver, og figur 3.3 er en modell jeg mener egner seg til å si noe om hvilke faktorer som påvirker lærernes oppfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena.



Figur 3.3 Læreroppfatninger om digital undervisning i norskfaget

I modellen har jeg plassert faktorene som etter Banduras modell vekselvirker med lærernes oppfatninger nederst, og illustrert den gjensidige påvirkningen med piler som går begge veier. Jeg har valgt å inkludere «storsamfunnet» som faktor fordi det synes vanskelig å frikoble lærernes oppfatninger om bruk av IKT i skolen fra diskursene om barn og unges forhold til teknologi og digitalisering av skolen i ulike medier, hvor også mange lærere deltar. I kategorien «administrasjon» inkluderer jeg skolens ledelse og eventuelt andre administrative funksjoner ved

lærernes skoler. «Klasserommet» brukes som en samlefaktor for aktiviteter i klasserommet, og her sorterer lærernes erfaringer fra undervisning slik lærerne selv beretter om dem. Siden denne undersøkelsen har et perspektiv hvor digital undervisning får en relativt stor plass, skiller jeg her ikke mellom digitale eller fysiske klasserom. De to siste faktorene favner lærernes elever og kolleger. Jeg har valgt å skille ut «elever» som en egen kategori, fordi lærerne kan ha oppfatninger om elever som en egen størrelse som ikke nødvendigvis stammer fra interaksjon i klasserommet. På tross av at en av vekselvirkning med omgivelsene er sentralt i det sosiokulturelle perspektivet som er valgt for denne undersøkelsen, er det ikke til å komme fra at lærerne også påvirkes av faktorer de ikke har muligheter til å påvirke selv. Disse faktorene har jeg plassert øverst i modellen, og pilene illustrerer at disse faktorene kun virker en vei. Faktoren «styringsdokumenter» innefatter lærerplaner i tillegg til andre politiske strategidokumenter og utredninger som legger føringer for lærernes undervisning. Jeg har videre valgt å gruppere «kursing og utdanning» som en felles faktor, da til på tross for ulik karakter (og prestisje) begge er formelle kilder til lærernes kunnskaper og oppfatninger om digital undervisning. Faktoren «skolens ressurser» peker på de menneskelige og økonomiske ressursene skolene rår over og som påvirker lærernes tilgang til teknologi og praksisutvikling. Til sist har jeg også inkludert «personlig interesse» som en enveis faktor. Ikke fordi folks interesser ikke kan endres, men fordi det i denne sammenhengen er mest interessant å vurdere hvorvidt lærernes allerede etablerte personlige interesser påvirker oppfatningene om digital undervisning norskfaget.

Jeg startet kapitlet om læreropfatninger med å drøfte begrepet læreropfatninger.

Gjennomgangen viser at begrepet er en noe uklar størrelse, og at begrepet kan defineres på ulikt vis. Når jeg nå skal operasjonalisere begrepet for egen del, er det derfor en forutsetning å spesifisere hvilke aspekter av læreropfatningene jeg mener er relevant for den konteksten undersøkelsen min foregår i, og de målene den søker å oppnå (Fives & Buehl, 2012, s. 478). Tidligere har jeg vist til at lærernes oppfatninger om pedagogikk, didaktikk og elevbehov spiller en rolle både i hvordan lærerne fortolker informasjon som kan komme i form av læreplaner, fagrelaterte begreper og nye undervisningsmetoder, og dermed også spiller en rolle i hvordan de planlegger og reflekterer rundt undervisning. Jeg er derfor interessert i å få en forståelse av både hva lærerne *faktisk* vet, og hva de *tror* de vet om undervisning i digital norskfaglig kompetanse. Dessuten kan lærernes mestringstro være en indikator på hvorvidt lærere omsetter oppfatninger til praksis, og noe som derfor også er interessant å få et bilde av. Dette er oppfatninger jeg mener kan komme implisitt til uttrykk gjennom engasjement eller holdninger til digitale verktøy og undervisning, og det gir derfor mening å inkludere holdninger og engasjement i min forståelse av læreropfatninger. Monsen lar *engasjement* innebefatte lærernes omfang av arbeid med, uttalte

interesse for, og initiativ til å snakke om eksterne leseprøver i sin avhandling (Monsen, 2013, s. 68), og jeg lar en tilsvarende forståelse ligge til grunn når jeg vurderer lærernes engasjement for bruk av IKT i undervisningen. For min del vil begrepet innebefatte lærernes uttalte omfang av bruk av læremidler, uttalte interesse for, og initiativ til å snakke om digital undervisning.

*Holdninger*, på sin side, lar jeg være et uttrykk for lærernes positive og negative vurderinger av ulike aspekter ved norskfaget som digitalisert læringsarena. Når vi senere i teksten kommer til analysen i kapittel 5, og den påfølgende diskusjonen i kapittel 6, vil jeg dermed legge en forståelse av læreroppfatninger som rommer lærernes kunnskaper, tro, holdninger og engasjement til grunn.

### 3.2. Danning i det digitaliserte norskfaget

Danning dreier seg om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være virksomme deltagere i kulturen. Selve danningbegrepet stammer fra nyhumanistene i Tyskland på 1700-tallet, og har tradisjoner fra slutten av 1800-tallet i den norske skolekulturen (Aase, 2005a).

Begrepet fikk ny aktualitet i norsk skoletenkning på 1970-tallet, og i LK20 er ordet danning nevnt 18 ganger på 20 sider, endog som en av norskfagets sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det gir derfor mening å snakke om norskfaget som et sentralt danningfag, om ikke skolens fremste danningfag (Aase, 2005a). Mange har også tatt til orde for en digital danning (Dons, 2006; Erstad, 2007, 2010; Fuglseth, 2018; Gran, 2020; Krumsvik, 2020; Søby, 2003).

Danningssynet i norsk skole i dag er i stor grad basert på Wolfgang Klafkis teori om kategorial danning, og i det følgende gis en fremstilling av hans danningsteoretiske betraktninger etterfulgt av en fremstilling av norskfaglig danning, før begrepet digital norskfaglig danning gis et innhold mot slutten.

#### 3.2.1. Material, formal og kategorial danning

Den tyske filosofen og danningsteoretikeren Wolfgang Klafki publiserte i 1979 en kritikk av danningsteoriene som hadde preget undervisningen de foregående 150 år. I artikkelen identifiserte han to hovedperspektiver på danning som sto i et dikotomisk forhold til hverandre, *materiale danningsteorier* og *formale danningsteorier*, og la i forlengelsen av kritikken frem en teori om *kategorial danning*. I det som følger presenteres de materiale og formale danningsteoriene i to ulike tapninger hver, etterfulgt av en fremstilling av Klafkis teori om kategorial danning.

Det de *materiale danningsteoriene* har til felles, er at de tar stoffet som skal læres som utgangspunkt for danningen. Eleven blir dermed en beholder som skal fylles med kunnskap, og må således åpne seg for lærestoffet i «ren, subjektuavhengig form, å gjøre seg til det objektives forråds-kammer.» Underkategorien *Den danningsteoretiske objektivisme* er betegnelsen Klafki gir til en



pedagogisk bevegelse hvor den som dannes får del i samfunnets kulturgoder i form av samfunnets kunnskaper og idealer. Her skjer danningen ved overføring av kunnskap til eleven uten at kunnskapen endrer betydningsinnhold, men fremstår som objektive sannheter. En slik objektivisme kan ta form av eksempelvis pugging av rene faktakunnskaper, og er problematisk for Klafki fordi den behandler kunnskap som usituerte, objektive størrelser løsrevet fra konteksten kunnskapen er oppstått i. Den danningsteoretiske objektivismen har heller ikke utvelgelseskriterier, og enhver kunnskap kan i prinsippet ansees som verdifull. Slik er det ikke fatt med *den klassiske danning*. Begrepet henviser til den tyske danningstradisjonen ved eksempelvis Hegel, Goethe og Kant – *Bildung* – som har utøvet stor påvirkning også på norske danningstradisjoner. I den klassiske danning dannes den unge gjennom å møte og tilegne seg det ypperste kulturen har å tilby gjennom å utvikle kunnskaper om klassiske verker i litteraturen, kunsten og historien, og internalisering av forbildenes etiske og estetiske idealer. Utfordringen med den klassiske danning mener Klafki er todelt: Det finnes ingen instans som objektivt og allmenngyldig kan fastslå hva som er klassisk, og det finnes også dannelsesutfordringer som mangler idealeksempler og paralleller fra tidligere epoker (Klafki, 1996, s. 172 - 178). *De formale danningsteoriene* utgjøres av *teorier om funksjonell danning* og *teorier om metodisk danning*, og tar et diametralt motsatt perspektiv på danning sammenlignet med de materielle. Her tar man utgangspunkt i den som skal dannes, altså subjektet, og dannelsesinnholdet velges ut fra ett eneste formål: å utvikle individets allerede iboende egenskaper. *Teorier om funksjonell danning*, eller *evneformalisme*, tar utgangspunkt i et syn på mennesket hvor kreativitet, viljestyrke, dømmekraft, fysisk styrke og andre åndelige og fysiske funksjoner ligger latent i individet og dermed kan utvikles, men ikke formes gjennom tilføring av innhold. Ferdig utviklet vil så disse evnene kunne benyttes situasjonsuavhengig og i møte med et hvilket som helst faglig innhold. Klafki tilbakeviser imidlertid et slikt syn på danning på bakgrunn av at han mener det er umulig å anslå hvorvidt det er iboende evner eller påvirkninger utenfra som fører til danning, og viser videre til en kjent pedagogisk erfaring som tilsier at evner utviklet på ett område ikke nødvendigvis lar seg overføre til et annet. *Teorier om den metodiske danning* avviser evneformalistenes forestilling om latente egenskaper som kan vekkes til liv og utvikles, men fremmer i stedet en påstand om at danning basert på innhold er umulig fordi mengden innhold en kultur kan produsere er uendelig. *Metodeformalistene* vender i stedet blikket mot universelle metoder, teknikker og tenkemåter som kan benyttes i møte med alle de ulike variantene av innhold kulturen både har produsert, og fortsatt produserer (Klafki, 1996, s. 178 - 185).

I erkjennelsen av det Klafki så på som utilstrekkelighet i ensidig material eller formal danning, kombinerte han de materiale og formale danningsteoriene i en teori om *kategorial danning* – ikke som en syntese av de to, men som noe som muliggjør en dialektikk mellom dem og dermed muliggjør danningens sanne vesen:

Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve i enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker (Klafki, 1996, s. 194).

Klafkis grunnidé er at eleven utvikler evner og metodeferdigheter (det formale) gjennom en grundig tilegnelse av vesentlig innhold (det materiale), noe som knytter det objektive i form av innhold, og det subjektive gjennom utvikling av evner og metoder, sammen i en tett sammenvevd prosess. Denne dannelsesprosessen er det Klafki kalte en *dobbelttidig åpning*:

Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial avklarende art blir synlig, på subjektivet gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (Klafki, 1996, s. 193)

Den dobbeltsidige åpningen skal resultere i at eleven utvikler allmenne erfaringer, opplevelser og kunnskap, erfaringer og opplevelse og dermed blir kategorialt dannet. Grunnlaget for den kategoriale danningen finner vi i det Klafki kaller *Det eksemplariske prinsipp*, hvilket forstås som en didaktisk kategori som har som formål å gjennom didaktiske eksempler gi eleven mulighet til å tilegne seg kunnskap om overgripende kategorier gjennom å kaste lys over noe overordnet, abstrakt, generelt og grunnleggende (Klafki, 1996, s. 175). All undervisning gjennom eksempler har imidlertid ikke nødvendigvis potensial for danning, og undervisningen må derfor ta utgangspunkt i *pregnante eksempler* som peker på noe utover seg selv. Pregnante eksempler oppnås ved å ta utgangspunkt i tre kriterier for eksemplarisk undervisning i form av et *elementært lag*, et *historisk lag* og et *fundamentalt lag*, der det elementære og historiske relaterer seg til den materiale siden av danningen, mens det fundamentale plasserer seg i det formale subjektet. Det *elementære laget* må forstås som grunnkategorier i faget, for eksempel sjangerkunnskap i norskfaget eller kildebruk som digital ferdighet, og er betingelser for å kunne forstå nye eksempler og dermed gripe mer av faget, og dermed også verden. Der det elementære laget peker på kategorier i faget, peker det *historiske* til det som plasserer det elementære i en historisk kontekst. De pregnante eksemplene innbefatter derfor rike kilder som kan stå som representative for en epoke eller hendelse, ta utgangspunkt i «alt som hører inn under problemer som angår oss i nåtiden», og

dermed også oppfattes som relevant for elevene og deres livsverden både i et nåtidig og i fremtidig perspektiv (Klafki, 1996, s. 190-192:200-201).

Der de to lagene som er beskrevet i det foregående er av material art og skal gi grunnlag for erfaringer, er det *fundamentale* lag av formal art, og påvirker danningssubjektet gjennom dets erfaring med det materiale. Ifølge Klafki kan all menneskelig aktivitet plasseres i hovedområder, og hvert hovedområde bærer i seg et tankesett som konstituerer det som et kulturområde ulikt fra andre. Det er dette tankesettet som utgjør det fundamentale, og om eksemplene i undervisningen er fruktbare nok til at hovedområdets tenkemåte blir formidlet på en slik måte at eleven internaliserer det, har den nådd det fundamentale laget. På det kognitive planet tar det fundamentale nivået form av tankesett, mens det på det emosjonelle nivået tar form av en holdning, fortrinnsvis begeistring og interesse, og dermed bli etablert som en grunnholdning hos eleven. Det var også et poeng for Klafki at det pregnante eksempel skulle utløse en form for fordypning hos eleven, slik at den kan oppnå reell erkjennelse og kunnskap, i tillegg til innsikt i ferdigheter, arbeidsmåter og prinsipper. Rike elementære og elementær-historiske eksempler skal dermed åpne kulturinnholdet for eleven, og ved å legge et grunnlag for fundamentale erfaringer legges det også til rette for grunnleggende tenkemåter og begeistring, noe som dermed sørger for at eleven åpner seg kognitivt og emosjonelt for kulturinnholdet, og i forlengelsen, verden. Slik oppnås den dobbeltsidige åpningen (Klafki, 1996, s. 192-194).

### 3.2.2. Norskfagets kunnskapsformer

Norskfaget er det desidert største faget i skolen målt i timer. En normalelev vil gjennom grunnskoleløpet fra 1. til 10. trinn møte norsklærere i totalt 1770 timer (Utdanningsdirektoratet, 2019). I fagplanens overordnede del beskrives norskfagets relevans og sentrale verdier slik:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Norsk er altså et kultur-, kommunikasjons- og danningsfag. Kulturfaget norsk forvalter kunnskapen om det norske språkmangfoldet og den norske tekstkulturen i form av tekster og sjangre, mens kommunikasjonsfaget norsk skal utvikle elevenes ferdigheter i muntlig og skriftlig kommunikasjon. Gjennom tilgang til kulturen, språket og kommunikasjonsferdigheter skal eleven

utvikle læringsstrategier, tenkemåter og egen identitet, og dermed dannes til å kunne delta i arbeidslivet og demokratiske prosesser. Laila Aase (2010) velger seg de aristoteliske begrepene *episteme*, *techne* og *fronesis* for å beskrive de tre delene av norskfagets kunnskapsfelt. Kulturfaget utgjør norskfagets episteme, den vitenskapelige delen av norskfaget, og forvalter diakrone og synkrone perspektiver på norsk språk, norske tekster og norsk tekstkultur. Språkkunnskapen dreier seg om språket som system og språket i bruk, mens kunnskapen om norske tekster dreier seg om særegenheter, sjangre, strukturer, troper og figurer i både skriftlige, muntlige og multimodale tekster i norsk språkdrakt. Kunnskap om tekstkultur rommer både tekstenes historie og virkningshistorie, og dessuten hvilke vilkår tekst og språk har i ulike kulturelle kontekster. Kommunikasjonsfaget utgjør norskfagets *techne* og forvalter dermed fagets ferdighetsaspekter og konstruksjonskunnskaper. I norskfaget dreier ferdighetsaspektet seg om å kunne skrive tekster, å produsere muntlige tekster og kunne lese tekster. Lesestoffet har tradisjonelt sett vært preget av skjønnlitterære tekster med innslag av sakprosa, mens skriveoppgavene gjerne har vært fortellende, resonnerende eller argumenterende. De senere årene har imidlertid sjangerbredden økt til å inkludere tekster fra andre samfunnsområder enn skolen, samtidig som produksjon av multimodale tekster også har blitt mer vanlig. Konstruksjonskunnskapen har også fått en stadig større plass i form av et økt metodisk og fagdidaktisk fokus i skriveopplæringen. En viktig side ved konstruksjonskunnskapen i norskfaget er den retoriske kunnskapen som dreier seg om å finne frem til og organisere et innhold, og deretter kle det i en overbevisende språkdrakt gjennom å fortelle, skildre, diskutere, velge ut, argumentere og forklare. Like viktig er kunnskapen om det å tolke tekster gjennom å tyde meningsbærende tegn og dermed skape mening av tekst. Danningsfaget norsk vokser ut av fagets *fronesis*, et begrep som vanskelig lar seg oversette direkte til norsk. Ifølge Harald Grimen (2008) dreier det seg om en *handlingskunnskap*, mens Aase selv foreslår *skjønn*, *dømmekraft* eller *vett*. Språklig skjønn gjør seg gjeldende når man tilpasser språket etter situasjon og kommunikasjonsformål i samhandling med andre, hvilket krever innsikt i hvordan det tenkes innenfor det norske kulturområdet. Dømmekraft er en nødvendighet for å lykkes ved valg av språklige virkemidler, og fordrer at man både har viten om hvilke kunnskaper mottakeren besitter og er i stand til å vurdere av kommunikasjonssituasjonen. Å vurdere og drøfte innebærer mer enn tekniske ferdigheter og krever både dømmekraft og viten, mens saklig argumentasjon forutsetter både skjønn, dømmekraft og viten. Norskfagets *fronesis* er dermed tett knyttet til verdiene som ligger både taust og uttalt i kulturen, og det er dette som gir grunnlaget for den norskfaglige danningen.

### 3.2.3. Norskfaglig danning

Laila Aase (2005b) formulerer norskfaglig danning på denne måten:

Danning er en sosialiseringprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase, 2005b, s. 37)

Her vektlegges det både at danning skjer i møte med andre, eller ved å «være på besøk i den andre» (Biesta, 2002), og at den er både prosess og endepunkt. Definisjonen er imidlertid ikke videre presis når det gjelder hvilke «oppvurderte kulturformer» man skal forstå, beherske og kunne delta i. Dette henger ifølge Aase (2010) sammen med at kulturelt mangfoldige samfunn som det norske kjennetegnes ved at retten til å være uenige om verdier settes høyt, og at man dermed også tillater at det eksisterer subkulturer med andre verdimeslige prioriteringer. Det er når disse ulike verdiene skaper spenninger gjennom sosial samhandling at norskfaget bidrar til danning, fordi det bærer i seg egne verdier i kraft av hvordan faget forvalter språket. Disse verdiene dreier seg eksempelvis om kritisk tenkning og sunn dømmekraft, fleksibilitet i tenkning og argumentasjon, mot til å uttrykke egne meninger, raushet for andres ideer og kunnskaper, samt vilje og evne til å dele erfaring og innsikt (Aase, 2010). Det er disse verdiene som utgjør fagets tenkemåter og handlingspotensial, og de kunnskaper og ferdigheter elevene tilegner seg gjennom faget må derfor bygge oppunder disse. I et danningperspektiv må derfor norskfaget ifølge Aase (2005a) eksponere elevene for et diakront og synkront tekstmangfold som er forankret kulturelt og historisk, la elevene møte dem som kvalifiserte lesere i et tolkningsfellesskap og slik få perspektiver på samtiden. Norskfagets tekster må la elevene låne blikket til «den andre» slik at de kan se seg selv klarere, og elevene må selv kunne velge å beundre tekstene eller forkaste dem, slik at de kan utvikle smak og identitet på en individuell og selvstendig måte. Elevene må gjøres i stand til å tenke kritisk, logisk konsistent, saklig, dristig og fleksibelt gjennom språkopplæringen, og de må kunne beherske de sjangrene for samvær, tale og skrift som norskfaget kan tilby (Aase, 2005a, s. 73-81). Slik kan norskfagets fronesis bidra til at elevene utvikler autonomi, samtidig som de forstår de begrensningene som ligger i de sosiale systemene, og dermed dannes til opplyste deltagere i arbeidslivet, samfunnet og demokratiske prosesser.

#### 3.2.4. Digitale ferdigheter i norskfaget

Digitale ferdigheter er sammen med lesing, skriving, regning, og muntlige ferdigheter en av fem tverrfaglige ferdigheter som operasjonaliseres i de ulike fagene på fagenes premisser. I Fagfornyelsen defineres digitale ferdigheter i norskfaget slik:

*Digitale ferdigheter* i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og

å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt.

Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Begrepet «ferdigheter» gir raskt assosiasjoner til *techne* slik Aase (2010) bruker begrepet (se kap. 3.1), men selv om vi finner begreper som «bruke», «finne», «skape», «framstille» og «lage» knyttet til tekstarbeid, blir det raskt åpenbart at definisjonen også rommer *episteme* og *fronesis*. Kunnskap om «digitale kilder», «sammensatte tekster», «framstille seg selv og andre digitalt» og «uttrykksformer» utgjør et episteme, mens formuleringer som «kritisk og etisk bevissthet», «kreativitet», «dømmekraft», «vurderingsevne» og «selvstendighet» bærer bud om at ferdighetene skal danne fronesis. Sånn sett gir det mer mening å snakke om digital kompetanse fremfor digitale ferdigheter. En slik konklusjon kom Ludvigsen-utvalgets frem til i evalueringen av K06, hvor de anbefalte å erstatte ferdighetsbegrepet med et bredt kompetansebegrep som innebærer «å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU 2015:8, 2015, s. 14). En slik forståelse av kompetanse ligger tett opp til dannelsesbegrepet, og i regjeringens digitale strategidokument for årene vi nettopp har lagt bak oss, 2017-2021, stod det endog at «skole, elever og foreldre må [...] forholde seg til digital dannelse i hverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

### 3.2.5. Digital danning

Lars Løvlie's kapittel om *Teknokulturell danning i Dannelsens forvandlinger* (Løvlie, 2003) var et tidlig forsøk på å teoretisere rundt digital danning. På tross av bokas alder byr Løvlie's tanker likevel på noen innsikter som jeg mener det er verdt å formidle her, også med tanke på at disse tankene har ligget til grunn for mye av den senere tenkingen rundt digital danning i Norge (f. eks. Erstad, 2015; Gran, 2020; Krumsvik, 2020). For Løvlie (2003) betyr det at vi omgir oss med digital teknologi, internett og digitale medier at vi må tenke nye tanker om danning – ikke fordi Internett og digitale medier har «gitt oss en ny verden, men fordi nettet har utvidet den gamle» (Løvlie, 2003, s. 369). Da vi alle på ulike vis er elektronisk koblet opp til omverdenen gjennom digitale enheter, er vi også del av en digital offentlighet hvor vi tar del både når vi opptrer sammen på Internett og når vi i hybride situasjoner lar digitale enheter delta i løpende samtaler mellom folk som er fysisk sammen. Digitale enheter, som smartmobilen, er dermed først og fremst en del av

en kultur, og dermed også et uttrykk for den enkeltes identitet, status og anerkjennelse, ikke bare i form av sin materielle verdi, men også fordi mobilen gir form til en «distribuert intelligens i et nettverk» (Løvlie, 2003, s. 353-354). Med den digitale teknologiens inntog erklærer Løvlie motsetningene mellom menneske og maskin, natur og kultur for oppløst, noe som muliggjør en fri interaksjon mellom selvet i alle dets fasetter og verden. Dette har konsekvenser for oppfatninger om identitet, sannhet og demokrati. For å ta det første ført: Løvlie (2003, s. 351-353) bruker *kyborgen*, sammenslutningen mellom menneske, maskin og natur, som metafor for det subjektet som oppstår som «elektronisk formidlet kommunikasjon» i grensesnittet mellom menneske og maskin, og som dermed utgjør det vi i andre vendinger kan kalle vårt *online persona* eller vår *digitale avatar*. Grensesnittet, eller programvaren, muliggjør lek med identiteter som ikke tidligere var mulig, noe som kan være positivt i den forstand at man har rom for å spille ut ulike identiteter, men også negativt i den forstand at man kan skjule identitet og hensikter. Et annet aspekt ved den digitale offentligheten er at «Internett er organisert som hypertekst, uten noe strategisk senter for autoritet eller makt, og med en logikk som lenker sammen informasjon i søkemønstre som brukeren selv må finne frem i» (Løvlie, 2003, s. 356). Nettet har dermed «heller ingen autentisk fortelling å gi utover den mottakeren selv skaper.» (Løvlie, 2003, s. 370). Dette fordrer at nettets brukere har et perspektiv som «forholder seg til sannhet, men ikke én privilegert sannhet» (Løvlie, 2003, s. 360). Fraværet av senter og autoritet så Løvli for seg at «gir rom for undergraving og protest, maktrøvere og hackere, overvåking og sabotasje. I beste fall danner den fora for det sivile samfunns kulturkritiske og politiske prosjekter og organisasjoner.» (Løvlie, 2003, s. 356) Dermed har nettet også et potensial til å kunne «brukes i forsøket på å fremme det deliberative<sup>1</sup> demokratiets krav om saklig argumentasjon og forhandling.» (Løvlie, 2003, s. 356)

Fra Løvlie sitter vi igjen med fire innsikter som kan være nyttige utgangspunkt for å definere digital danning:

- «Det digitale» må forstås som kultur.
- Digital programvare muliggjør flere digitale identiteter som alle kan være ulike i forhold til vår egen eller andres fremstår i andre sosiale kontekster.
- Internett er uten hierarkisk struktur og sentral makt, noe som tjener både destruktive og konstruktive krefter.

---

<sup>1</sup> Et demokrati hvor lover og politiske avgjørelser kun kan rettfærdiggjøres gjennom fri og rasjonell debatt blant borgerne som likemenn. Cristiano, T. & Bajaj, S. (2022). Democracy. I E. N. Zalta (Red.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2022. utg.). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/democracy/>.

- For å utnytte den digitale teknologien konstruktivt, kreves sosial og demokratisk kompetanse.

Disse innsiktene peker mot de norskfaglige digitale ferdighetene «selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder» og «framstille seg selv og andre digitalt», og de går også rett inn i norskfagets sentrale verdier i form av «kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget forvalter dermed mange av de nødvendige verdiene som kan utgjøre en digital dannelse gjennom sin forvaltning av språket. Samtidig er norskfaget tuftet på klassiske idealer frembragt av nasjonalismen på 1800-tallet og tar utgangspunkt i en norsk, litterær tekstkultur (Engen, 2006). Digital danning må dermed nødvendigvis tilføre norskfaget «et nytt lag i dannelsesreisen» (Krumsvik, 2020, min oversettelse) gjennom å utvide fagets episteme og techne (se kap. 3.1.2) for å kunne møte digitale kulturuttrykk, digitale identiteter og en uendelig strøm av autorisert og uautorisert informasjon.

### 3.2.6. På vei mot digital danning i norskfaget

Gjennom forvaltningen av språket, tekstkulturen og begynneropplæringen har norskfaget et særskilt ansvar for at elevene utvikler seg til å bli lese- og skrivekyndige. Der vi på norsk opererer med to adskilte adjektiver for å beskrive denne kompetansen, opererer man med samlebegrepet *literate* på engelsk, hvilket i substantiv form blir *literacy*. Literacy, eller tekstkyndighet, handler i utgangspunktet om å kunne lese og skrive, men i norskfaglig sammenheng handler det også om å kjenne og forstå den norske tekstkulturen. Norskfaget har siden K06 operert med et utvidet tekstbegrep, noe som fordrer at det ikke lenger er nok for elevene å beherske den skriftlige tekstkulturen, de må også beherske den digitale tekstkulturen som består av både skriftlige, visuelle, auditive og interaktive medieuttrykk. For Roger Säljö (2012) gir det derfor mer mening å snakke om at literacy handler om «hvordan mennesker håndterer informasjon, meldinger og symboler som er mediert gjennom ressurser utenfor kroppen» (Säljö, 2012, s. 6, min oversettelse). Et sentralt poeng for ham, er at mennesker alltid har brukt teknologi som et «eksternt minne». Enten det har dreid seg om kileskrift og hieroglyfer i stein eller pennestrøk og maskinskrift på papir, har ethvert møte med semiotiske ressurser krevd kjennskap til hvordan informasjonen skapes for å kunne tolkes. Utfordringen man står i med digitale medier er imidlertid at tilgangen til semiotiske ressurser ofte medieres gjennom eksempelvis søkemotorer og applikasjoner eller tilgjengeliggjøres gjennom informasjonsstrømmer. Disse teknologiene utfører analytiske prosesser som er skjult for brukeren, og en forutsetning for «å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019) blir dermed at eleven kjenner til hvordan



slike teknologier sorterer og presenterer informasjon ved hjelp av algoritmer, og hvordan de reagerer på ulike former for tekstlige inndata.

Tyner (2009) satt opp et skille mellom *tool literacies* som viser til rent tekniske ferdigheter og kunnskap om bruk av digitale verktøy, og *literacies of representation* som dreier seg om å kunne finne digital informasjon, gjøre kritiske og opplyste vurderinger av den, og kunne kombinere og bruke den (Tyner, 2009, s. 94). Begge formene for literacy er nyttige (og nødvendige), men for at elevene skal «vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder» (Kunnskapsdepartementet, 2019) i en tekstkultur basert på et utvidet tekstbegrep, blir særlig det å utvikle en helhetlig, kritisk forståelse av hvordan medier fungerer viktig. David Buckingham (2015) har med utgangspunkt i begreper fra medievitenskapen utviklet et rammeverk for en kritisk innrettet *digital literacy*. Bruken av begrepet *literacy* er ikke bare valgt for å indikere at det er snakk om en form for tekstkyndighet, men også fordi det er snakk om en kulturkompetanse «close to the German notion of ‘Bildung’» (Buckingham, 2015, s. 23). Rammeverket er bygget på etablerte prinsipper innen medievitenskapen og bygger på fire nøkkelkomponenter:

- *Representasjon (representation)* henspiller på at digitale medier ikke spiller verden, men er en representasjon av den. Medietekster bærer med seg underliggende verdisyn og ideologier, og må derfor evalueres gjennom sammenligning med andre kilder og egen erfaring, og kritiske spørsmål til tekstens faglige autoritet, pålitelighet og bias (Buckingham, 2015, s. 25).
- *Språk (language)* er en digital parallell til grammatikk- og sjangerkunnskap. I digital sammenheng dreier dette seg om analytiske ferdigheter og metaspråk for å kunne beskrive digitale virkemidler som interaktivitet, struktur, brukervennlighet og narrative elementer, i tillegg til visuelle, auditive og språklige virkemidler. (Buckingham, 2015, s. 26)
- *Produksjon (production)* dreier seg om bevissthet rundt hvem som er sender og mottaker i en kommunikasjonssituasjon og dermed kunne identifisere avsenders identitet og hensikter, noe som er særlig viktig fordi den reelle avsender ofte kan være skjult for mottakeren i digitale medier (Buckingham, 2015, s. 26).

- *Publikum (audience)*<sup>2</sup> handler om bevissthet rundt egen posisjon og identitet i bruk av digitale medier og tjenester, og relaterer også til hvilke data som blir samlet inn om brukerne. Denne komponenten har også en sosial dimensjon gjennom å identifisere ulike måter tjenestene blir nyttiggjort av ulike sosiale grupper, og å kunne reflektere rundt hvordan tjenestene blir brukt – eller ikke blir brukt (Buckingham, 2015, s. 26).

I formuleringen av rammeverket som er gjengitt over ligger det en anerkjennelse av at de teknologiske forutsetningene for digitale medier stadig er utsatt for endringer, og at ulike medieuttrykk fordrer ulik kompetanse både på analytisk og teknisk nivå. Det Buckingham (2015) foreslår, er derfor at skolen forholder seg til digital tekstkyndighet på samme vis som den forholder seg til skriftkulturell tekstkyndighet: En helhetlig kompetanse som gir tilgang til digital tekstkultur bestående av sammensatte medieuttrykk, hvor de rent tekniske ferdighetsaspektene av kompetansen ikke er målet i seg selv, men læres gjennom interaksjon med den kulturen den gir tilgang til, slik skriveferdigheter utvikles i vekselvirkning med leseferdigheter (Buckingham, 2015, s. 25:30-33). Buckingham's rammeverk har dermed ikke bare potensial for å utvikle digital dømmekraft i møte med kilder, men også «å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å fremstille seg selv og andre digitalt» og «planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2019), samtidig som eleven lærer grunnleggende tekniske ferdigheter i prosessen. Det Buckingham imidlertid ikke sier noe om, er teksttilfanget som bør benyttes i den digitale dannelsesprosessen. Ola Erstad (2015) har i flere artikler og bøker vært opptatt av digital danning, og i sin søken etter hva en slik digital danning bør bygge på har han identifisert deltakerkultur, informasjonstilgang, kommunikasjonsmuligheter og innholdsproduksjon som sentrale trekk ved digitale kulturformer. Videre tar han til orde for at digital danning bør grunnes i allerede eksisterende mediebruk og tekstpraksiser blant barn og ungdom innenfor disse fire områdene (Erstad, 2015, s. 90-91). I praksis betyr dette at teksttilfanget i en norskfaglig digital dannelsesprosess bør utvides til å omfatte uttrykk som virale internettfenomener i form av memer og videoklipp, innlegg på sosiale medier, videoklipp og serier fra digitale strømmetjenester, musikkvideoer, podkaster, og videospill for å nevne noe. Dessuten vil elevenes egen digitale praksis, herunder hvordan de fremstiller seg selv og andre, hvordan de kommuniserer og deler,

---

<sup>2</sup> Buckingham vedkjenner selv at begrepet publikum ikke er helt tilfredsstillende i en digital og interaktiv sammenheng, men da han selv ikke klarte å identifisere et mer tilfredsstillende begrep, velger jeg å forholde meg til hans formulering også på norsk.

hvilken informasjon de forholder seg til, hvilket innhold de produserer og hvilket innhold de konsumerer, kunne danne utgangspunkt for samtaler og arbeid med identitet, språk i bruk og kildekritikk, og dermed utvide elevenes tekstkompetanses gjennom analytiske ferdigheter og konstruksjonskunnskap. Tekstproduksjon med utgangspunkt i elevenes eksisterende mediebruk og digitale praksiser kan dermed tjene som pregnante eksempler på digital kultur.

### 3.2.7. Digital norskfaglig danning

I det foregående har jeg benyttet teoretiske perspektiver fra Aase (2005a, 2005b, 2010), Løvlie (2003), Säljö (2012), Buckingham (2015) og Erstad (2015) for å belyse hvordan læreplanens digitale ferdigheter i norskfaget kan forstås, og argumentert for bestanddeler som bør inngå i en digital norskfaglig danning. Norskfaget er et fag for kulturforståelse og identitetsutvikling og bør dermed også ha det perspektivet i møte med digitale verktøy og medier om målet skal være å danne elevene til å opptre som demokratisk kompetente samfunnsdeltakere i en kultur som er preget av det digitale. For at elevene skal kunne delta i digitale samfunn må de kunne stille seg kritisk til kulturens tekster, struktur og omgangsformer, og kunne vurdere egen rolle og identitet i et etisk og kritisk perspektiv. Den digitale kulturen krever en literacy-kompetanse som skiller seg fra den tradisjonelle norskfaglige literacy fordi den byr på andre kulturuttrykk enn den skriftlige, og tilgangen til rask informasjon i tilnærmet uendelige mengder fordrer strategier for både informasjonsinnhenting og vurdering av informasjonens sannferdighet og egnethet. Ensidig vektning av undervisning hvor digitale verktøy brukes for å effektivisere skriftarbeid, innlevering av arbeid og oppslag i ordbøker og leksikon blir i overkant metodeformalistisk, og en oppnår heller material enn kategorial danning gjennom å ensidig «lese» digitale tekster mediert som videoklipp, nettsider eller for den saks skyld videospill uten å fortolke hvordan medieringen påvirker teksten. Digitale verktøy og medier bør derfor brukes som pregnante eksempler i undervisningen, som noe som peker utover seg selv, som artefakter i den digitale kulturen og ikke bare som verktøy for å nå norskfaglige mål.

For å oppnå kategorial digital danning i norskfaget kan en strategi være å la elevene bruke digitale verktøy til å tolke og oversette norskfaglige tekster til digitale kulturuttrykk som memer, videoklipp og podkaster, og publisere dem – enten i lukkede skolenettverk eller på Internett. En annen strategi kan være å la elevene plukke sine egne digitale tekster ut fra de lukkede digitale nettverkene sine og utsette dem for klassens tolkningsfellesskap og norskfaglige perspektiver, og de kan også få prøve leke med identitetsuttrykk i digitalt medierte klassesamtaler innenfor norskfagets rammer. Gjennom en pedagogikk hvor det legges til rette for at både den norske tekstkulturen og den digitale kulturen åpnes opp for den som skal dannes, og at eleven åpner seg

for kunnskaper om alt fra personvern, via den norske litterære kulturarven til hvordan de søker etter og kvalitetssikrer informasjon fra Internett, kan man legge til rette for at eleven kan bli digitalt norskfaglig dannet.

Elevene må derfor få utforske og lære i det digitale grensesnittet, for der «formes vi til personer samtidig som vi former verden» (Løvlie, 2003, s. 354). En digital norskfaglig danning må dermed ta utgangspunkt i de vekselvirkingene som skjer når eleven står ansikt til ansikt med norskfaget og verden gjennom teknologien, slik at den kan bli «en teknokulturell vandrer, som kan tolke tegn, forstå maktsymboler, se gjennom retoriske spill, engasjere seg i argumentasjonen, og gjennom det dannes til et politisk dannet menneske» (Løvlie, 2003, s. 360)

## 4. Metode

Dette kapitlet er viet til å beskrive fremgangsmåten som er fulgt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1. Vi kan på sett og vis si at valget av å forske på «læreroppfatninger» i seg selv er et metodevalg, men samtidig finnes det ikke noen entydig måte å gjøre dette på. I dette kapitlet gjør jeg derfor rede for valg av forskningsdesign og hvordan jeg har valgt å gjennomføre datainnsamlingen. Deretter følger en beskrivelse av rekrutteringsfasen og en utlegning om hvordan intervjuguiden er lagt opp, før vi beveger oss over til beskrivelsen av hvordan intervjuene ble gjennomført. Kapitlet rundes av med betraktninger rundt etikk og gyldighet, samt en beskrivelse av analysemetoden som er benyttet.

### 4.1. Kvalitativt forskningsdesign

Gitt at jeg har funnet lite forskning som konkret går på norsklæreres oppfatninger om det å undervise i et digitalisert norskfag, har jeg i denne undersøkelsen valgt en utforskende tilnærming. En utforskende undersøkelse er i sin natur en kvalitativ tilnæringsmåte, da formålet er å gi en nyansert fremstilling av 'det som fins', fremfor hvor ofte det fins (Repstad, 2018, s. 23). Hvordan lærere oppfatter profesjonen og faget sitt hviler i bevisstheten deres, og for å få tilgang til den er det naturlig å benytte samtale. I undersøkelsen min ønsket jeg derfor å komme i kontakt med norsklærere på ungdomsskolen og snakke med dem. Da jeg er ute etter spesifikke oppfatninger, og betrakter en koselig prat mer som en bonus i denne sammenhengen, er det naturlig å strukturere disse samtalene som intervjuer. Tradisjonelt er dybdeintervjuer forbundet med *fenomenologien*, som handler om «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Sentralt i fenomenologien står begrepet *livsverden*, som kan beskrives som «den konkrete virkeligheten som

kan erfares gjennom våre sanser» (Kvarv, 2014, s. 91). Fenomenene som undersøkes er disse sanseintrykkene slik de eksisterer i informantenes bevissthet (Kvarv, 2014, s. 90). I denne undersøkelsen forstås derfor *norskfaget som digitalisert læringsarena* som et fenomen som kan erfares av praktiserende lærere som tenker rundt, diskuterer, planlegger, organiserer og gjennomfører undervisning i norskfaget. Den empiriske datainnsamlingen er derfor utført gjennom nettopp dybdeintervjuer, som i etterkant har blitt utsatt for en tematisk analyse og fortolket.

## 4.2. Hvorfor gruppeintervjuer?

Et ønske om å gi undersøkelsen en utforskende karakter var en medvirkende årsak til at jeg valgte gruppeintervju foran enkeltintervjuer som empirisk grunnlag. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 180) egner nemlig denne typen intervju seg godt i nettopp utforskende undersøkelser. En appellerende faktor ved gruppeintervju som metode er at det også tillater meg å intervju flere samtidig, noe som gir flere perspektiver på en gang og dermed sparer tid. Repstad (2018, s. 99-100) peker dessuten på at formen kan stimulere deltagerne til å bygge på, utdype og nyansere hverandres utsag. Denne spontaniteten kan ifølge Tjora (2020, s. 123) også føre til at gruppeintervjuet dessuten trekker veksler på det som tradisjonelt er en fordel observasjonsstudier har over intervjuer: Interaksjonen informantene imellom genererer også data, for eksempel ved at deltagerne sammen finner frem til perspektiver de kanskje ikke ville hatt syne for alene.

Repstad (2018, s. 99-100) passer også på å advare om noen sider ved gruppeintervjuer som kan påvirke dataene negativt, og jeg måtte derfor ta bevisste valg i rekrutteringen av gruppemedlemmer. Gruppedynamikken kan eksempelvis føre til at det bare er holdninger som gruppen som helhet opplever som politisk korrekte, som kommer til overflaten. Gruppen kan dessuten domineres av enkeltpersoner eller grupperinger, og minoritetssyn kan derfor undertrykkes i frykt for sanksjoner fra resten av gruppen. En annen utfordring kan være at samtalen får en dynamikk hvor man i stedet for å nyansere hverandre, ensidig forsterker enkelte forhold ved at informantene forsterker hverandres utsagn. Resultatene kan være perspektivene som kommer til syne ikke egentlig representerer den fulle bredden av oppfatninger som er til stede i gruppen. For å lykkes med gruppeintervjuer bør man derfor være bevisst hvordan gruppen er satt sammen. Repstad (2018, s. 100) påpeker at reelle holdninger oftere kommer til uttrykk i en gruppe mennesker som er vant til å samhandle, og at gruppeintervju passer best der man har med et «noenlunde samkjørt kollektiv å gjøre». Krueger og Casey (2015, s. 198) fremhever også at gruppen bør være homogen, også i den forstand at deltagerne er nære hverandre i status. Videre fremsetter de noen prinsipper basert på formål, tema, kompleksitet og deltagernes egenskaper som bør være definerende for størrelsen på gruppen. Kort oppsummert bør gruppen bestå av

relativt få informanter om målet er å utvikle forståelse av et bestemt tema, dersom temaet som undersøkes er komplekst, og/eller i tilfeller hvor deltagerne har lang erfaring eller spesiell ekspertise. Gitt at fenomenet jeg undersøker er komplekst og at informantene jeg ønsket å intervju har en ekspertkunnskap og i mange tilfeller lang erfaring, tok jeg sikte på å intervju grupper på 3-4 personer.

### 4.3. Intervjuguide

Struktureringen av intervjuguiden er bygget ut ifra forutsetningene som er diskutert så langt i metodekapitlet, i tillegg til at den var tenkt å gjøre det mulig å påbegynne analysejobben allerede under intervjuet. Den første forutsetningen var at intervjuene skulle foretas i grupper som består av mennesker som jobber tett sammen. Intervjuformen og spørsmålene jeg stilte måtte derfor gi informantene muligheten til både å fremføre individuelle perspektiver og resonnere sammen, samtidig som spørsmålene skulle kunne åpne for felles beretninger fra skolekulturen. Den andre forutsetningen var at jeg i denne undersøkelsen forstår læreroppfatninger som perspektiver på fenomenet *norskefaget som digitalisert læringsarena*. En slik fenomenologisk forståelse gjorde at jeg la opp til at intervjuet skulle være helhetsorientert i den forstand at det hadde blikk for konteksten fenomenet opptrer i, samtidig som det skulle være saksorientert i den forstand at flere sider av fenomenet skulle betraktes (Repstad, 2018, s. 79). Forutsetningen om at læreroppfatningene forstås fenomenologisk tilsa også at intervjuene skulle være semistrukturerte, altså et sted mellom en helt åpen samtale eller en ren utspørring (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). I semistrukturerte intervjuer er guidens funksjon å inneholde en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 164). Repstad (2018, s. 79) gjør et poeng ut av at intervjuguiden ikke bør brukes slavisk, men både kan og bør justeres underveis i et prosjekt. Den tredje forutsetningen var at intervjuene skulle analyseres i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg valgte derfor å strukturere intervjuguiden tematisk. En tematisk strukturering av spørsmålene er også i overensstemmelse med «progresjonsprinsippet» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 163:216), hvor en tematisk organisering av intervjuguiden gjør det mulig å gjøre deler av analysejobben allerede under intervjuet. Ideelt sett vil hoveddelen av dataene allerede være kategorisert når intervjuet er avsluttet, og gjøre denne delen av analysen mindre omfattende. Den tematiske organiseringen gjorde det også lettere å ha kontroll på hvilke emner vi skulle gjennom underveis i intervjuene. Disse forutsetningene la til sammen grunnlaget for en temastrukturert intervjuguide bestående av både stikkord og forslag til spørsmålsformuleringer. Spørsmålene var i all hovedsak en blanding av direkte, indirekte og strukturerte spørsmål, i tillegg til enkelte planlagte oppfølgingsspørsmål. I spørsmålsformuleringene var det en utstrakt bruk av spørreord som «når», «hva», «hvordan», «hvilke» og «hvorfor», som bevisst ble brukt for å

legge til rette for deskriptive svar. Jeg inkluderte også spørsmål om gikk utover norskfaget, for eksempel om privat bruk av digitale verktøy og om digitaliseringen av samfunnet. Intervjuguiden ble ellers justert etter det første intervjuet. En refleksjon rundt justeringen er noe jeg kommer tilbake til når jeg beskriver gjennomføringen av de to intervjuene i tekstens neste fase.

Intervjuguidene er lagt ved oppgaven som vedlegg (vedlegg 3 og 4).

#### 4.4. Utvalgskriterier

For å svare på oppgavens problemstilling var det ønskelig å rekruttere norsklærere som underviser på ungdomstrinnet som informanter. Dette kan i andre sammenhenger være en relativt homogen gruppe, men heller ikke mer homogen enn at jeg kan forvente en viss variasjon i perspektivene. Jeg har også tidligere sagt at gruppen burde bestå av folk som er vant til å samhandle, og det falt seg derfor naturlig å sette sammen grupper av folk som jobber ved samme skole. Samtidig håpet jeg at rekruttering på skolenivå kunne øke sannsynligheten for å rekruttere lærere som, på grunn av lav opplevd IKT-kompetanse eller manglende IKT-interesse, ikke ville stått opp i en undersøkelse om digital undervisning på eget initiativ. Disse lærerne representerer et perspektiv jeg mener det er viktig å ha med. For å ytterligere styrke perspektivrikdommen bestemte jeg meg for å inkludere flere skoler i utvalget. Hypotesen var at ulike skolekulturer vil frembringe ulike perspektiv. Når jeg så har valgt å begrense meg til to grupper av informanter, er det blant annet fordi Repstad (2018, s. 83-84) påpeker at analysen ofte blir overfladisk når man må forholde seg til uforholdsmessig mange sider med transkripsjon, og at et prosjekt vanligvis blir bedre av en mer grundig analyse. En annen faktor er at selve rekrutteringsjobben kan være utfordrende, noe som særlig viste seg gjeldende med en pandemi luskende rundt hjørnet på alle skolebygg. I tillegg til kriteriene som er diskutert i forrige avsnitt, la jeg til noen geografiske kriterier. Da jeg primært ønsket å møte informantene ansikt til ansikt på deres arbeidsplass, var det også viktig at de befant seg innenfor et geografisk område hvor det var mulig å nå dem i løpet av relativt kort tid, og jeg valgte derfor å begrense rekrutteringen til Østlandet.

#### 4.5. Rekruttering

Første fase av rekrutteringen til prosjektet var inspirert av snøball-metoden (Tjora, 2020, s. 135). Kort sagt går den ut på at man benytter spesielt engasjerte informanter til å tipse forskeren om flere mulige informanter. Første steg var derfor å fiske i Facebook-grupper etter lærere med interesse for tematikken i undersøkelsen min. Med fangst her ville jeg spare tid i rekrutteringsfasen og forhåpentligvis sikre meg engasjerte informanter med mange relevante perspektiver, som også kunne rekruttere til gruppeintervju på egen skole. Følgende kriterier ble lagt til grunn for hvilke Facebook-grupper det ble forsøkt rekruttert fra: 1. Gruppen retter seg

mot lærere 2. Antall medlemmer 3. Faglig fokus 4. Aktivitetsnivå. På bakgrunn av kriteriene innhentet jeg tillatelse til å rekruttere informanter fra administratorene av gruppene «Undervisningsopplegg ungdomstrinn», «Norsklærere 2.0», «Korona dugnad for digitale lærere [8-10]» og «Status lærer». Innleggene jeg utformet ble forsøkt tilpasset gruppen den ble lagt ut i. Større grupper med veldig mye aktivitetsnivå krevde et kort og konsist innlegg, mens de mindre gruppene med mer faglig fokus ga rom for å gå litt mer i dybden. Dessverre frembragte ikke Facebook-innleggene annen respons enn enkelte *likes*. Neste fase var derfor å innhente e-postadresser til rektorene ved ungdomsskolene som lå innenfor området jeg definerte tidligere i dette kapitlet. Totalt ble kontaktinformasjon til rektorene ved 42 skoler samlet inn, og disse ble så kontaktet via e-post. Den første kontakten ga ingen konkret interesse, så jeg fulgte opp med en ny e-post to uker senere.

Da responsen fortsatt uteble, så jeg meg imidlertid nødt til å ta i bruk enda en variant av snøballmetoden. Jeg tok derfor kontakt med en norsklærer jeg oppfattet som engasjert rundt digitale problemstillinger i norskfaget, og som jeg hadde truffet da jeg stilte som ekstern sensor for norskelevne hans tidligere samme vår. Gjennom e-postkorrespondanse med rektor hadde jeg allerede i forrige fase i rekrutteringen innhentet tillatelse til å snakke med lærere på denne skolen, som jeg velger å kalle Slettemark i denne teksten. Jeg tok derfor kontakt med læreren via meldingstjenesten Facebook Messenger og spurte ham om han og noen kolleger kunne være interessert i å delta i undersøkelsen. Etter noen meldinger frem og tilbake ble avtalen så bekreftet. Tilsvarende fremgangsmåte ble også benyttet på en annen ungdomsskole. Her kjente jeg rådgiveren. Dette førte også til en avtale, men denne ble avlyst på grunn av smittesituasjonen og tilhørende smittevernstiltak. Det viste seg imidlertid at lærere ved ytterligere to skoler meldte sin interesse for å delta i undersøkelsen på bakgrunn av e-postene jeg hadde sendt ut.

Korrespondansen med skolen som i denne teksten bærer navnet Elvemunningen resulterte i en intervjuavtale som ble gjennomført på tross av smittevernstiltak, mens den andre falt fra på grunn av samme tiltak. Informantene og skolene deres presenteres i neste kapittel, deretter følger en fremstilling av hvordan intervjuene ble gjennomført, hvordan datainnsamlingen foregikk og hvordan dataene ble behandlet i ettertid.

#### 4.6. Utvalget

De to skolene som huser informantene i undersøkelsen, har jeg valgt å kalle Slettemark og Elvemunningen. Begge skolene fremstår som ganske typiske ungdomsskoler i Oslos randsone. I den følgende fremstillingen og i resten av oppgaven er både lærerne og skolene gitt fiktive navn av personvern hensyn



#### 4.6.1. Slettemark skole

Slettemark skole har ca. 500 elever og 65 ansatte. Den er basedelt – en base per trinn. Lærerkollegiet er organisert som team ut ifra undervisningstrinn, og det er også på team det meste av faglig samarbeid foregår. På tidspunktet intervjuet ble foretatt var skolens hjemkommune i en digitaliseringsprosess som i første rekke omfattet bruk av Teams som digital læringsplattform, smarttavler og gradvis innfasing av en-til-en dekning av PC-er til elevene. Videre er det Microsoft Office som er kjernen i den digitale undervisningen sammen med nettleseren Google Chrome. Elevene ved skolen er en blanding av ungdom med lokal tilhørighet og innflyttere fra hele Norge med ulik kulturell bakgrunn.

##### *Henrik*

Henrik var ca. 30 år gammel da intervjuene ble gjennomført. Vi diskuterte ikke hvilken konkret utdanning han hadde, men han fortalte at han var relativt fersk fra universitetet. I tillegg til pedagogisk utdanning har han vært på enkelte IKT-kurs i regi av arbeidsgiveren og har rollen som Teams-fyrtårn på skolen. Han beskriver seg selv om som en aktiv passiv bruker på sosiale medier, og betrakter digital teknologi som en integrert del av livet sitt.

##### *Amalie*

Amalie var ca. 50 år gammel da intervjuene ble gjennomført og er en erfaren norsklærer. Hva slags lærerutdanning hun har kom vi aldri inn på i løpet av intervjuet, men hun har 60 studiepoeng i *digital kompetanse* som hun og flere kolleger ble bekostet av arbeidsgiveren. Egen teknologibruk beskrives som lite omfattende. Hun bruker Snapchat for å holde kontakt med familie, men er ellers ikke til stede på andre sosiale medier. Den digitale bruken kjennetegnes ellers av å lese nyheter og utføre banktjenester og lignende.

#### 4.6.2. Elvemunningen skole

Elvemunningen skole har litt i underkant av 500 elever og 53 ansatte. Også denne skolen er basedelt med lærerne organisert som team ut ifra undervisningstrinn. Skolen har en-til-en dekning med PC til alle elevene, smarttavler i alle klasserom og benytter Microsoft Teams som digital læringsplattform. Det er videre programmene i Microsoft Office som utgjør kjernen i den digitale undervisningen, i tillegg til nettleseren Google Chrome. Også Elvemunningen skole er preget av tilflytning og elever med ulik kulturell bakgrunn.

##### *Camilla*

Camilla var i midten av 40-årene da intervjuene ble gjennomført. Hun er universitetsutdannet med PPU som påbygging. Hun har også tatt videreutdanning mens hun har jobbet i skolen, men

den eneste formelle IKT-kompetansen hun har er EDB-kortet. Som lærer underviser hun i KRLE og samfunnsfag, i tillegg til norsk. Etter eget utsagn har hun jobbet i skolen med de to siste læreplanen (K06 og LK20). Hun er selvtitulert litteraturnerd, men også nysgjerrig på elevenes bruk av digitale medier.

### *Sigrid*

Sigrid var rundt 40 år gammel da intervjuet ble gjennomført. Som Camilla er også hun universitetsutdannet med PPU som påbygging. Sigrid fremstår som positiv til digital teknologi, og hun setter særlig pris på hvordan teknologien forenkler offentlige og kommersielle tjenester og dessuten muliggjør en større mobilitet når det gjelder arbeidsplass og bosted. Videre gir hun uttrykk for en nysgjerrig og utforskende innstilling til teknologi.

## 4.7. Gjennomføring av gruppeintervjuene

I flere metodebøker for kvalitativ forskning legges det vekt på at intervjuer bør foregå i rammer hvor informantene føler seg trygge. Repstad (2018, s. 86-87) forfekter at valget av sted er viktig, og at det kan være positivt å intervju informantene på et uforstyrret sted på arbeidsplassen deres. Tidlig i prosessen foreslo jeg derfor for informantene at vi kunne møtes på et møterom på deres arbeidsplass. Frem mot selve gjennomføringen av intervjuene forholdt jeg meg til en førstekontakt ved begge skolene, som jeg holdt dialog med via henholdsvis Facebook Messenger og e-post. Da intervjuet på Elvemunningen ble utsatt på grunn av rødt smittevernsnivå i perioden intervjuet skulle gjennomføres, førte det også til en rikere korrespondanse enn det som var tilfellet for Slettemark. Som et ledd i å skape tillit mellom forsker og informanter i forkant av intervjuet, var det også viktig å gjøre informantene bevisst på at de deltar under betingelsene om informert samtykke. Dette innebærer at deltagerne kjenner til hva formålet med undersøkelsen er, hovedtrekkene i hvordan den er lagt opp, og at deltagelse er frivillig (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Denne informasjonen ble formidlet både i korrespondansen og gjennom at alle informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv som beskrev hva prosjektet dreide seg om, hva det innebar å delta, muligheten til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt, samt hvordan persondata ville behandles i god tid før intervjuene skulle gjennomføres.

Tjora (2020, s. 118-119) bruker «kaffekoppen i kantina» som et bilde på hva dybdeintervjuet ofte etterstreber å gjenskape: En uformell samtale mellom noenlunde likeverdige parter hvor stemningsleiet, i følge med normer for samtalens karakter, skapes i et dynamisk samarbeidende felleskap. I dybdeintervjuet er det imidlertid intervjueren som får ansvaret for samtalens rammer alene. Med et slikt ansvar følger også at samtalen defineres av intervjueren, noe som gjør at den et

innebærer et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 52). Samtalen er ikke målet i seg selv, men et verktøy for å oppnå innsikt. En annen side ved maktreasjonen er at forskeren har monopol på fortolkningen av det som blir sagt. Å møte informanter som er bevisst denne ubalansen kan gi flere utslag. Kvale og Brinkmann (2021) bruker begrepet motkontroll om de strategiene informantene tar i bruk for å utligne maktbalansen. Det at slike strategier oppstår som følge av en bevissthet om forskerens tilstedeværelse, kalles gjerne forskningseffekt (Repstad, 2018, s. 66). Der forventningene til hva et kaffeslabberas innebærer stort sett er gitt for deltakerne, kan forventningene til hva et forskningsintervju innebærer være uklart. Ifølge Tjora (2020) kan informantene likevel ha en forventning om at et intervju innebærer at man blir stilt noen spørsmål, som man svarer kort og konsist på, og en skal heller ikke feie under teppet at både intervjuer og de som blir intervjuet har forventninger om hvem den andre parten er (Tjora, 2020, s. 119). Alle informantene visste for eksempel at jeg var praktiserende norsklærer selv, og de visste at jeg jobbet med et masterprosjekt om samspillet mellom norskfaget og digital teknologi. Denne innsikten vil helt sikkert i noen grad ha vært med på å forme noen forventninger til meg i forkant av møtet. Fra mitt ståsted kan omgang med kolleger på egne arbeidsplasser i skolen, samt et våkent øye på løpende debatter i både gamle og nye medier om digitaliseringen i skolen, ha skapt forventninger om hvem og hvilke oppfatninger jeg kan møte i intervjuet. Dette fordret at jeg var bevisst for-dommene mine og beveget meg inn i intervjusituasjonen og fortolkningen med et åpent sinn, eller en «bevisst naivitet», som Kvale og Brinkmann (2021, s. 48) kaller det. Videre skriver de at «det kvalitative forskningsintervjuet søker å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser av viktige temaer i den intervjuedes livsverden». Dette er en vanskelig øvelse, men en innstilling jeg etter beste evne har forsøkt å etterleve i arbeidet med denne oppgaven. Den andre siden av mynten er at yrkesbakgrunn, studier og engasjement rundt norskfaget og digitalisering har gitt meg forutsetninger jeg vurderte til å være en styrke i møte med informantene. For det første hadde jeg et håp om at min og informantenes felles bakgrunn kunne føre til at samtalen rundt undersøkelsens tema fikk et preg av kollegial refleksjon, og for det andre så jeg det som en fordel at jeg forstår og kjenner konteksten perspektivene springer fra.

#### 4.7.1. Registrering av data

Lydopptak fremstod som et naturlig valg for dataregistrering. Lydopptak gir bedre muligheter til å fokusere på samtalen underveis og gir fylldigere empiri enn skriftlige notater underveis (Repstad, 2018, s. 84-85). Som forsker kan man fokusere mer på informantene og hva de er opptatt av, det blir enklere å følge resonnementer og stille oppfølgingsspørsmål, og som et resultat blir også flyten i intervjuet bedre (Tjora, 2020, s. 166). Lydopptak registrerer ikke bare hva som blir sagt,

men også tonefall, pauser, nøling og lignende. Dessuten kan man spille av og transkribere intervjuet i ettertid. Begge forhold tilsier at man kan gjøre en grundigere analyse. Stemmeopptak utløser imidlertid meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), da stemmen er en mulig kilde til identifisering og dermed å betrakte som persondata. I meldeskjemaet til NSD oppga jeg undersøkelsens formål og utvalg, mens intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble vedlagt. Repstad (2018, s. 85) anbefaler «en liten opptaker med sensitiv mikrofon som merkes minst mulig» til bruk ved opptak av intervju. Diktafoner har dessuten den bonusen at dataene lagres lokalt på enheten og dermed gir et ekstra lag av sikkerhet når det gjelder persondata. På Slettemark valgte jeg derfor å gjøre datainnsamlingen ved bruk av en diktafon som var liten av størrelse og derfor kunne legges midt på bordet og «glemmes» av både informantene og meg. Som et tiltak for å bøte på eventuell støy fra bordplata brukte jeg lua mi som underlag for diktafonen. Det ble gjort en test av både støydemping og hvorvidt diktafonen fanget opp samtalen godt nok før intervjuet startet, og jeg forsikret meg også to ganger om at opptaket var i gang.

Da tiden var kommet for intervjuet på Elvemunningen, hadde forutsetningene imidlertid endret seg. Strenge smittevernstiltak i forbindelse med den pågående pandemien forhindret meg i å fysisk møte informantene, og gjorde det lenge usikkert om intervjuet i det hele tatt kunne gjennomføres. Informantene takket imidlertid ja til å delta på intervju via videokonferanseverktøyet Zoom. Videokonferanseverktøy med lagringsfunksjon har noen av de samme fordelene som lydopptak, men i kraft av spekteret av informasjon videointervjuet fanger, gir det også langt mer omfattende data (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Utgangspunktet mitt i dette prosjektet var at jeg skulle registrere samtalene «på bånd», og det var også innfallsporten min til bruk av Zoom. Verktøyet var først og fremst et middel for å faktisk kunne møtes, og datarikdommen som fulgte med videoopptak utover lyden, var ikke tenkt som et analyseobjekt. Uavhengig av dette kan videoopptak i veldig stor grad identifisere informantene, og endringen i hvilken type persondata som håndteres i prosjektet måtte derfor meldes til NSD. Tillatelse ble gitt før intervjuet ble gjennomført. Under intervjuet var vi fysisk atskilt, og selv om pandemien hadde kommet i veien for et fysisk møte, hadde den også noen positive sider. Både forsker og informanter var godt vant til å gjennomføre møter via videokonferanseverktøy, da tilsvarende løsninger hadde vært et mye brukt medium for møter og undervisning i skolesammenheng det forutgående året. På den annen side hadde jeg i denne situasjonen ikke like god kontroll på opptaksutstyret som i intervjuet på Slettemark. I etterkant viste det seg at begge informantene og undertegnede hadde forskjellig avstand til mikrofonene. En annen utfordring var at støy ble fanget opp både hos informantene og hos meg, blant annet fordi PC-enes integrerte mikrofoner

alltid var aktivert og av dårlig kvalitet. Disse faktorene førte til at små partier av intervjuet ikke kunne transkriberes i etterkant fordi det som ble sagt ble overdøvet av informanter, forsker, bevegelser og annen støy. Heldigvis var det ikke snakk om veldig mange sekunder totalt, og det ble ut ifra min bedømming ikke gjort sentrale poeng i disse passasjene. Noen av feilene kunne vært unngått om jeg hadde gjort et testopptak før intervjuet startet, og deretter justert informantenes posisjoner. Jeg burde også skrudd av egen mikrofon mens informantene snakket. En kuriositet er at min PC gikk tom for strøm på slutten av intervjuet, men dette hadde ingen egentlige konsekvenser for intervjuets kvalitet. Jeg fikk også koblet meg opp igjen og avsluttet intervjuet. Konklusjonen må være at jeg ikke var bevisst på hvor stor grad forutsetningene hadde endret seg da intervjuet måtte gjennomføres digitalt. Det tekniske hadde fungert prikkfritt i det første intervjuet, og selvtiliten dette førte til resulterte i et slags overmot, selv i møte med nye forutsetninger. Overmotet førte til at grunnleggende forhold som å sørge for å sitte uforstyrret, sikre strømforsyning, og teste utstyret ble forsømt, heldigvis uten andre konsekvenser enn at transkriberingen ble mer krevende enn nødvendig. Som vi skal se i neste del av teksten, var jeg også mer opptatt av rammene rundt selve samtalen enn det tekniske da jeg forberedte intervjuet på Elvemunningen.

#### 4.7.2. Intervjuet på Slettemark

Det første gruppeintervjuet ble som tidligere nevnt gjennomført på Slettemark skole. Det viste seg at kollegiet hadde fellesmøte denne dagen, noe som førte til at det kun var to norsklærere som stilte opp. Vi ble tildelt et hvitmalt, triangelformet møterom, beliggende i skolebygningens resepsjonsområde. Rommet var uten vinduer, men med støydempende tepper på gulvet. Innredningen bestod av et hvitt, ovalt møtebord for seks, med tilhørende stoler og en smarttavle plassert på den ene kortveggen. Jeg tok plass mellom møtebordet og smarttavla, mens de to lærerne plasserte seg på hver sin side av den motsatte bordenden. Før vi satt i gang opptaket tok jeg initiativ til en uformell samtale om livet som lærer generelt, og norsklæreres prøvelser generelt. Den første delen av intervjuet ble dessverre ikke av den kvaliteten jeg hadde håpet på. Jeg satt med en følelse av at svarene ga meg lite data, og dette gjorde meg utålmodig og førte til at jeg ubevisst stilte mer ledende og lukkede spørsmål. Da jeg lyttet til intervjuet og leste gjennom transkripsjonen i etterkant fremstod den første halvdel av intervjuet litt som å være flue på veggen mens en, riktig nok mild, overlærer har to pliktoppfyllende elever inne til eksaminasjon. Den ene informanten svarte kortfattet og nølende innledningsvis, mens den andre hadde en påfallende akademisk talemåte og ga flere ganger inntrykk av å være usikker på om svarene var relevante. Omtrent halvveis i intervjuet spurte sistnevnte rett ut: «Passer det [vi svarer, *min anmerkning*] overens med det du skriver?». Dermed oppstod det et rom i samtalen hvor jeg fikk

anledning til å avklare hvilke forventninger jeg faktisk hadde og justere kursen litt, samtidig som jeg ga uttrykk for at «jeg er litt fersk på dette, jeg også». Etter dette ble atmosfæren mer avslappet, samtalen ble friere, og resonnementene deres ble lenger. Da intervjuet var over opplevde jeg, tross de innledende vanskelighetene, å sitte igjen med en forholdsvis rik empiri.

Det fremstod som relativt sannsynlig at det jeg opplevde som en dårlig start' var et resultat av forskningseffekt, og i etterkant av intervjuet brukte jeg en del tid på å forsøke å identifisere mulige årsaker til at intervjuet fikk en dårlig start. På tross av at det både var kontakt mellom meg og nøkkelinformanten i forkant, og at prosjektets natur ble forklart i et informasjonsskriv informantene mottok i god tid før intervjuet, fungerte ikke forventningsavklaringen etter hensikten. En årsak kan ligge i fremgangsmåten som ble benyttet for å rekruttere informantene til dette intervjuet. Den uformelle kontakten i forkant av intervjuet ga ikke rom for mange detaljer om hva intervjuet ville innebære, annet enn at det dreide seg om «lærerperspektiver på det digitale norskfaget.» Det ble i praksis informanten som rekrutterte på vegne av meg innad i organisasjonen, og han gjorde det med sin egen tolkning av hva undersøkelsen skulle avdekke og hva jeg stod for. Jeg satt min lit til at informasjonsskrivet ville være tilstrekkelig til å utvikle en god forståelse av hva jeg ønsket hos informantene, men ettertid ser jeg at dette neppe var tilfelle. Denne forklaringen er plausibel, men likevel for enkel og fritar meg selv fra ansvar. I en retrospektiv lesning av det nevnte informasjonsskrivet innså jeg at det var ført i pennen med en formell og akademisk stil, hvor det heller ikke ble tilstrekkelig utdypet hva jeg la i viktige begreper som for eksempel «oppfatninger». Dette begrepsuhyret viste hodet sitt også under intervjuet, hvor jeg uten rot i virkeligheten tok det for gitt at et begrep som «digital literacy» var kjent for informantene. Det er mulig spørsmålene som gikk på hvordan de forstod ulike begreper ga informantene følelsen av å bli eksaminert. I iveren etter å presentere meg som likemann før selve intervjuet tok til, glemte jeg også å tydelig presisere at jeg var ute etter perspektivene til lærerne, ikke undersøke om de kunne noe om digital undervisning. Det kan være fristende å tenke at min bestrebelse etter å fremstå som likemann heller ble oppfattet som et forsøk på å tilsløre ubalansen mellom samtaledeltagerne. Kansellistilen i informasjonsskrivet, begrepsbruken i både nevnte skriv og deler av intervjuet, samt formen på noen av spørsmålene signaliserte noe helt annet. Med en slik oppfatning av maktbalansen i bunn, kan det ligge naturlig for informantene å svare kort og konsist på spørsmålene etter beste evne. Det nevnte omslaget i samtalen etter min innrømmelse av at jeg selv var fersk og uerfaren i min posisjon, kan være med på å understøtte en slik konklusjon.

### 4.7.3. Intervjuet på Elvemunningen

På bakgrunn av erfaringene fra intervjuet på Slettemark, så jeg meg nødt til å gjøre noen justeringer før intervjuet på Elvemunningen. Intervjuguiden ble revidert og akademiske begreper ble utelatt. Informasjonsskrivet kunne jeg ikke gjøre noe med, da det allerede var oversendt. Jeg gjorde meg derfor noen tanker rundt hvordan jeg burde gripe intervjusituasjonen an for å gjøre deltagerne trygge fra starten av. Før intervjuet tok til, ville jeg derfor være tydelig på at jeg ville høre *informantenes* tanker, ikke «korrekte» svar, og at de ikke selv trengte å vurdere om svarene deres var relevante. Samtidig skulle bruken av intervjuguiden være løsere, og jeg skulle være bevisst på å unngå ledende spørsmål og heller «vente ut» informantene mer. Den løse praten rundt livet som norsklærer ville jeg beholde. Som ved Slettemark, var det frafall av gruppeintervjudeltagere på Elvemunningen. Deltagerne telte derfor også her to personer. Informantene deltok fra et vindusløst, hvitmalt møterom på skolen sin, mens jeg satt hjemme i min egen stue. De to informantene satt på hver sin langside av et smalt, rektangulært møtebord med plass til fire, og de hadde en PC mellom seg som fungerte som kamera, representasjon av meg og mikrofon. I tråd med erfaringene fra Slettemark, var jeg hele tiden oppmerksom på at min egen fremferd skulle være avvæpnende. Allerede tidlig i intervjuet lot jeg det skinne igjennom at jeg på ingen måte er en erfaren forsker: «Nå glemte jeg å spørre hvem som er hvem, men er det du som er Camilla? (...) Jeg har ikke gjort dette (forskningsintervju på Zoom) her før, vet du.». Et annet sted i intervjuet dro jeg også inn at min eneste forkunnskap om arbeidsplassen deres var at den var åsted for et skolekorpsseminar jeg motvillig hadde deltatt på i ung alder. Informantene virket trygge hele veien, noe som ga seg uttrykk i godt humør og jeg ser i etterkant at jeg også ubevisst speilet dette humøret. Stemningen i intervjuet på Elvemunningen var behagelig fra start til mål, noe som førte til et godt datatilfang. Antagelig henger dette sammen med at jeg allerede her hadde mer erfaring i hvordan man gjennomfører forskningsintervjuer. Erfaringen fra første intervju ga seg utslag i justeringene av både fremferd og intervjuguide i forkant. En annen faktor som kan ha påvirket den opplevde maktbalansen er at de to informantene satt sammen i kjente omgivelser, mens jeg satt i min egen stue og deltok via skjerm. Denne fysiske avstanden kan ha vært med på å minske det asynkrone maktforholdet som preger intervjusituasjoner.

### 4.7.4. Behandling av data

Både lydopptak og Zoom-opptak fra intervjuene ble transkribert i ukene etter gjennomføringen, for slik å lettere få oversikt over innholdet og klargjøre for analyse. Transkribering innebærer å skriftliggjøre den muntlige samtalen som ble ført i intervjuene. Kvale og Brinkmann (2021, s. 204-205) påpeker at denne skriftliggjøringen strengt tatt er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, fra en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs. En slik oversettelse innebærer som all

annen oversettelse fortolkning, og mye av den kontekstuelle informasjonen blir ofte tapt i denne oversettelsen. Lydopptaket i seg selv fører til et tap av kontekstuell informasjon som kroppsspråk, gester og blikk, og ved skriftliggjøring forsvinner dessuten stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Transkribering fra lydopptak til tekst innebærer derfor at en må ta stilling til en rekke problemstillinger av teknisk og fortolkningsmessig art (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 207). Problemstillingene jeg møtte relaterte seg først og fremst til detaljnivå og dermed også transkriberingsnøkkel. Omfanget av undersøkelsen var ikke større enn at en analyse lot seg gjøre ved å veksle mellom transkripsjonen og opptakene. Dermed ville opptakene kunne tjene som støtte om jeg var i tvil om meningsinnholdet i det som hadde blitt transkribert. Intervjuet med Elvemunningen hadde dessuten den fordel at samtalen var foreviget på video, noe som gjorde at jeg i noen tilfeller faktisk kunne lese på leppene når Camilla snakket. Den visuelle støtten var en klar fordel i de situasjonen hvor lydopptaket var preget av støy, og ga også en gylden mulighet til å kryssjekke tvetydige utsagn opp mot kroppsspråk. Sigrid, som satt nærmest PC-en var dessverre utenfor bildet, og her hadde jeg ikke den muligheten. Omfanget og tilgangen til opptakene gjorde at jeg vurderte det til å være lite formålstjenlig å bruke unødvendig tid på omfattende transkribering. Tjora (2020, s. 173) tar imidlertid til orde for å være mer detaljert enn det man kanskje egentlig har behov for, og det ble dermed en strategi jeg valgte å forfølge. Jeg anså det likevel ikke å være strengt nødvendig å angi prosodien i det som ble sagt, men jeg anstrengte meg for å angi pauser, nøling, og lyder av typen sukk og stønn, og å skrive ordrett det som ble sagt. Transkribering er imidlertid en ganske omfattende jobb, og med vissheten om at jeg alltid kunne støtte meg på opptakene må det innrømmes at jeg nok har vekslet litt i hvor nøye jeg var med å angi kontekstsignaler i de to transkripsjonene. Transkripsjonsnøkkelen som ble benyttet er gjengitt i tabell 4.1.

Tabell 4.1 Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel	
#	Kort pause (< 1 sek.)
##	middels pause (1 - 3 sek.)
###	lang pause (> 3 sek.)
[ler]	Ikke-språklige ytringer, som latter, gråt, inn- og utpust, etc.
[x]	Utydelig, umulig å avkode
=	lang lyd
[[ord]]	Overlappende tale eller ikkespråklige ytringer
'	Trykk på ord
-	Avbrutt ytring
«ytring»	Sitatform. Respondenten siterer seg selv eller andre.
?	Spørsmålsintonasjon



Av personvern hensyn ble tale transkribert til standard bokmål og navnene gjort fiktive i overføringen fra tale til skrift. Av samme hensyn ble Zoom-opptakene og lydopptaket slettet etter at denne teksten ble ferdigstilt.

#### 4.7.5. Transkriberingens gyldighet

Selv om det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 212), ønsket jeg å sikre at det som ble sagt er gjengitt mest mulig korrekt i transkripsjonen. Underveis i transkriberingen lyttet jeg derfor gjennom opptakene flere ganger for å sikre at det som var nedtegnet samsvarte med det som ble sagt. Da en passasje var ferdigstilt, lyttet jeg til passasjen igjen mens jeg leste den korresponderende transkripsjonen. Ved å sikre en så nøyaktig gjengivelse som mulig i transkripsjonen, mener jeg at jeg også øker analysens integritet.

#### 4.8. Ethiske overveielser og undersøkelsens gyldighet

All forskning reiser etiske spørsmål i noen grad. Denne undersøkelsen er ikke et unntak. I forbindelse med kvalitativ forskning foreligger det enkelte, formelle etiske retningslinjer. Disse dreier seg i all hovedsak om informert samtykke og konfidensialitet. Informert samtykke handler om at forskningsdeltakerne er klar over formålet med undersøkelsen de deltar i, og i grove trekk vet hvordan undersøkelsen er lagt opp (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Konfidensialitet, på sin side, handler i første rekke om deltagerens personvern og hvordan det ivaretas (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106). Det er likevel ikke slik at etiske retningslinjer kan eller bør dekke alle situasjoner som oppstår i forbindelse med et forskningsprosjekt. Kvale og Brinkmann (2021, s. 101-102) tar derfor til orde for en aristotelisk dydsetikk som rettesnor for kvalitative forskere i møte med de personene som på ulikt vis involveres i forskningen. Forskeren skal derfor oppføre seg som et «moralsk menneske» i forskningsprosessen, eller med andre ord vise evnen til å benytte «praktiske ferdigheter i å utøve et situert skjønn» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). For Tjora (2020, s. 179) er *tillit* et nøkkelbegrep i så måte, og det som skal ligge til grunn for forskerens moralske utøvelse. Dette innebærer at en som forsker har en atferd i møte med informanter og andre involverte parter som er egnet til å skape tillit. Utover en normalt høflig fremtreden i møte med informantene og andre, innebærer dette også å vise informantene respekt i form av en oppriktig interesse for dem som mennesker og deres perspektiver. Det handler dessuten ikke bare om å følge de etiske retningslinjene som gjelder for forskning, men også *vise* informantene at de blir ivaretatt. Transparens, eller gjennomsiktighet, er også et nøkkelbegrep for Tjora (2020, s. 248), og dessuten grunnleggende viktig for kvalitativ forsknings gyldighet og pålitelighet. Frem til dette punkt i teksten, og i det som følger, har jeg derfor etterstrebet å gjengi

hele prosessen fra valg av metode, via rekruttering og gjennomføring av intervju, til behandling av de ferdige dataene så sannferdig som mulig. Ved hvert steg i undersøkelsen er det reflektert rundt de valgene jeg har gjort, og konsekvensene valgene fikk. Denne refleksiviteten har også omfattet min egen posisjon og rolle som forsker i intervjusituasjonene, noe det særlig er reflektert rundt i kapittel 4.7. Jeg har også beskrevet hvordan etiske retningslinjer er ivaretatt i de ulike fasene, som for eksempel håndtering av persondata og informert samtykke. Kontekstuelle forhold er også beskrevet der det har føltes nødvendig for å gi et mer helhetlig bilde av rammene for de undersøkelsene som er gjort, og masteroppgaven som helhet. Jeg har dessuten lagt ved informasjonsskrivet (vedlegg 2) jeg benyttet som vedlegg til denne teksten sammen med godkjenning fra NSD (vedlegg 3). Vektleggingen av gjennomsiktighet i denne teksten har ikke bare vært motivert av et ønske om å gjøre det lettere å vurdere gyldigheten til de avsluttende konklusjonene som kan leses mot slutten av denne oppgaven, men også for å tegne et rettferdig bilde som mulig av informantene som har deltatt og deres perspektiver.

Det å ikke sette informantene i et dårlig lys er et viktig prinsipp i kvalitativ forskning (Tjora, 2020, s. 179). Mitt forskningsanliggende må kunne sies å være relativt ukontroversielt, da tematikken går rett inn i en evig løpende debatt om hvordan skole og fag bør organiseres. Lærerne som har deltatt i undersøkelsen, gjør det i egenskap av å være profesjonelle aktører som uttaler seg om fagfeltet sitt, og intervjuene har omhandlet temaer som gjerne diskuteres lærere imellom ved kontorplassen, i kantina, og i forbindelse med seminarer og sosiale tilstelninger i regi av arbeidsgiver og andre aktører i skolefeltet. Det er dermed fristende å tenke at det informantene gir uttrykk for i intervjuene er noe de også kan stå for i andre sammenhenger. Så enkelt er det imidlertid ikke. For det første har undersøkelsene mine vært utformet på et vis hvor det som undersøkes går forbi det som kan observeres. Jeg har forsøkt å få et innblikk i hvordan et utvalg lærere *tenker* om faget de underviser i. Dernest er informantenes perspektiver gitt i en kunstig situasjon – intervjuet – hvor deres refleksjoner er et resultat av samspillet mellom dem og meg. Kunnskapen er derfor situert til selve intervjuet, eller intersubjektiv, og noe som produseres i dette samspillet:

Det betyr ikke at meninger og erfaringer som presenteres i et dybdeintervju, ikke finnes uavhengig av intervjuet, men at måten de gjøres eksplisitte på, er avhengige av nettopp dette møtet mellom den spesifikke deltageren og den spesifikke forskeren (Tjora, 2020, s. 31).

Kunnskapsproduksjonen stopper imidlertid ikke når diktafonen er skrudd av og PC-skjermen går i svart etter Zoom-møtet. Gjennom transkribering, analyse og sammenstillingen av denne teksten

har den kunnskapen som ble produsert i intervjuet blitt farget av både de teoriene jeg tolker den innenfor, og hvilken øvrig ramme jeg setter den inn i (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 77).

Intervjuene har riktignok vært gjort på lærernes arbeidsplass, men gjennom denne teksten løftes det som kan oppfattes som opplysninger gitt under fire øyne ut i det offentlige rom. For informantene kan det å møte sine egne utsagn, tatt ut av konteksten de er gitt i og satt inn i en fortolkningsramme, være utfordrende. Informantene kan til og med oppleve det som om jeg tillegger dem noe de «egentlig ikke mente», på tross av at jeg har gjort det jeg kan for å unngå det.

Så langt det kan la seg gjøre, har jeg derfor forsøkt å gjengi personene som jeg har vært så heldig å møte i disse intervjuene på en måte som best mulig gjenspeiler dem slik jeg har oppfattet dem i de korte øyeblikkene livene våre har krysset spor. Jeg har valgt å anonymisere informantene i denne teksten, og dessuten tatt ytterligere grep for å sikre at personvernet deres ivaretas. De konkrete grepene som er gjort er i tråd med ønsket om å gi en transparent fremstilling av metoden, er beskrevet i kapittel 4.2 til 4.7.

#### 4.9. Tematisk fenomenologisk analyse med pragmatisk tilnærming

Å analysere handler om å ordne de innsamlede dataene slik at mønstrene blir tydeligere. Dataene blir dermed lettere tilgjengelig for fortolkning, noe som igjen innebærer å sette dem inn i en teoretisk sammenheng (Repstad, 2018, s. 113). I det analytiske arbeidet har metodikken min bestått i å identifisere temaer som er relevant for problemstilling og forskningsspørsmål, sette dem i sammenheng med hverandre og tolke dem i lys av teorier om læreroppfatninger og danningsteorier som ble nødvendigjort av temaer som fremkom i intervjuene. Analysen er imidlertid ikke noe som kun utføres når datainnsamlingen er unnagjort, men noe som foregår i flere trinn (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 221-222). Det første trinnet i min analyse forekom allerede ved utarbeidelsen en temabasert intervjuguide, mens trinn to og tre forekom under intervjuene, henholdsvis når informantene kom til nye innsikter og jeg gjorde fortløpende fortolkninger av det de snakket om. Det fjerde trinnet opptrådte ved transkriberingen, når en ny fortolkning ble gjort gjennom oversetting av talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Min fremgangsmåte i trinn 1 - 4 har blitt beskrevet i de foregående kapitlene, mens dette kapitlet gir en utlegning om tilnærmingen min til det femte trinnet, det Kvale og Brinkmann (2021, s. 222) omtaler som den egentlige analysen.

I forskningsprosjekter er det vanlig å skille mellom induktive og deduktive tilnærminger til analysens teoritilfang. En induktiv tilnærming vil ta utgangspunkt i begrensede eller enkeltstående tilfeller for å utvikle generelle regler, mens en deduktiv tilnærming søker å forklare enkelttilfeller

ut ifra generelle regler (Tjora, 2020, s. 33). Kvale og Brinkmann (2021, s. 225) påpeker at induktive og deduktive tilnærminger forutsetter en stabil entitet som kan analyseres igjen og igjen, og dessuten fungerer best når forskeren er godt kjent med fenomenene som studeres. På tross av at jeg, som praktiserende norsklærer kjenner feltet relativt godt, er likevel de enkelte lærernes oppfatninger upløyd mark og kan neppe kalles stabile entiteter. En tredje vei er derfor å tilnærme seg analysen abduktivt. I praksis handler dette om å utvikle hypoteser når en har begrenset kunnskap om fenomenet som studeres, og deretter slutte seg til den eller de som fremstår som mest sannsynlige. Ifølge Tjora (2020, s. 33) er likhetstrekket mellom abduksjon og induksjon at de begge tar utgangspunkt i de empiriske dataene, men at de deretter skiller lag. Ved induksjon utvikler man teori med utgangspunkt i empirien, mens man ved abduksjon lar teori og empiri spille sammen gjennom hele forskningsprosessen. Det er ikke til å unngå at min egen bakgrunn har bidratt til å styre valg av problemstilling, forskningsspørsmål og hvordan selve datainnsamlingen har foregått. Jeg har dessuten latt teorier om læreropfatninger ligge til grunn for hvordan lærernes perspektiver på digital undervisning i norskfaget skal forstås. Samtidig har jeg også ønsket at dette prosjektet skal ha en åpen og utforskende karakter, og dette har uvegerlig ført til at det gjennom de empiriske undersøkelsene har tilkommet perspektiver og tematikk jeg ikke nødvendigvis tatt høyde for ved prosjektets start. Funnene om elevenes og lærernes syn på danning i faget skapte derfor et behov for å innhente nye perspektiver i form av både tidligere forskning og danningsteori, noe som ble styrende for en del av perspektivene som ble presentert i kapittel 2 og 3. Min tilnærming til analysen kan derfor best beskrives som pragmatisk, eller som en «dynamisk abduktiv tilnærming» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 225).

#### 4.9.1. Innledende analyse

Gruppeintervjuer har noen klare fordeler, beskrevet i kapittel 4.2, men bød også på noen utfordringer i analyseprosessen. Enkelte av lærernes oppfatninger kom nemlig kun til syne gjennom interaksjon mellom informantene, ikke som selvstendige utsagn. Dette gjorde seg særlig gjeldende på Slettemark, hvor Henrik og Amalie i perioder rett og slett snakket i munnen på hverandre. Særlig Amalie hadde en tendens til å fortløpende bidra med korte responser til det Henrik sa, og i noen tilfeller, avslutte de to hverandres setninger og tankerekker. Før jeg kunne iverksette den «egentlige analysen» måtte jeg derfor plukke ut passasjer med mye overlappende snakk, og forsøke å tolke hva responsene innebar. Her foretok jeg en forenklet og noe overfladisk konversasjonsanalyse basert på Pomerantz (2021, s. 11-64) sine beskrivelser av hvordan enighet og uenighet om samtalepartnerens vurderinger kommer til uttrykk i samtaler. Passasjer hvor jeg ikke enkelt kom til noen konklusjon ble forkastet. Denne delanalysen av interaksjon i intervjuet var særlig relevant når det kommer til to forhold som gjelder læreropfatninger: Respons fra

andre deltakere kan gi uttrykk for at oppfatningen som blir uttrykt er delt, og dermed til en viss grad kan være systemisk, og responsen kan også gi uttrykk for implisitte oppfatninger. I eksempelet under har jeg nettopp spurt informantene om hvorvidt de velger verktøy eller læringsmål først når de planlegger undervisning. I utdraget under markerer [A] Amalie og [H] Henrik. Nøkkel for transkripsjon er beskrevet i kapittel 4.7.4.

1. [A]: [[mm]]
2. [H]: [[ja]] jeg tror det s=iste= for min del egentlig
3.       og kanskje
4.       jeg vet ikke # altså e
5.       vi
6.       jeg tror ikke vi har noe sånt spesielt foku-
7.       spesifikt fokus på at nå skal vi jobbe 'digitalt
8. [A]: nei
9. [H]: det er mer det at [[«ok her er]] den ressursen» #
10. [A]:                               [[det passer]]
11.       ja
12. [H]: «la oss prøve den»
13. [A]: ja
14. [H]: på et vis eller [[«den passer fint»]]
15. [A]:                               [[«passer inn her»]] liksom
16. [H]: den passer inn
17. [A]: ja

Amalies innledende «mm» kan tolkes til å være et uttrykk for at hun har forstått spørsmålet mitt, og det samme gjelder Henriks «ja». Henrik gir ført uttrykk for at han selv (jeg) «tror» han velger digitale verktøy ut ifra hva elevene skal lære, ikke omvendt. Deretter starter han en forhandling med Amalie i linje 3-7, hvor han ikke tror «vi» velger å bruke digitale verktøy først, og deretter finner et læringsmål som passer. Måten Amalie svarer på denne forhandlingen kan fortelle oss hvor hun står i forhold til Henrik. Først bekrefter hun antagelsen hans med et «nei» i linje 7, hvor «vi har ikke et spesifikt fokus på å jobbe digitalt» ligger implisitt. Allerede i linje 10 forsøker hun å avslutte Henriks påbegynte setning med «det passer». Her legger Henrik inn en kort pause, og gir dermed Amalie tid til å bekrefte at hun har samme oppfatning. Dette understreker hun ved å bekrefte det han sier videre, og i linje 15 fullfører hun igjen Henriks påbegynte «på et vis, eller» med sin egen «passer inn her». Legg merke til at Henrik i linje 16 bruker «den passer fint», noe som ligger tett opp til Amalies bidrag i linje 10 og 15, og at Amalie igjen bekrefter at de er enige i linje 17.

#### 4.9.2. Koding

Som en følge av valget om å gjøre en tematisk analyse, falt det seg naturlig å kode datamaterialet. Koding er en form for analyse hvor man kategoriserer intervjudataene ved å knytte nøkkelord til

avsnitt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226). Analysemetoden har sitt utspring i såkalt *grounded theory*, hvor man tar utgangspunkt i åpne koder som man benytter til å «bryte ned, undersøke, sammenligne, kategorisere og konseptualisere data» (Strauss & Corbin, 1990, s. 61). Fordelen med koding er at det samtidig som det fremtvinger en relativt nitid analyse av materialet, også gir god oversikt. For egen del opplevde jeg at koding også gjorde det lettere å strukturere funnene opp mot forskningsspørsmålene. Det er likevel også enkelte ulemper med koding. Kvale og Brinkmann (2021, s. 227-228) peker på at utsagn gitt i intervju kan ha flere meningslag, og at man gjennom koding lett kan ende opp med å bare fange det som enkelt kan kategoriseres. Repstad (2018, s. 129), advarer på sin side mot at «helheten bokstavelig talt blir klipt i stykker» gjennom koding (han klipper opp transkripsjonene sine og legger oppklippet i konvolutter), og at man lett kan miste aktører og kontekster av syne. Det var derfor viktig for meg å hele tiden ha et blikk på helhetene i transkripsjonene, og i noen tilfeller opptakene, mens jeg kodet. Kodingen av materialet ble innledet med å først lese gjennom transkripsjonene på papir, mens jeg så og hørte igjennom opptakene. I dette steget markerte jeg særlig interessante partier og utsagn i marginen. Etter at dette steget var gjennomført, organiserte jeg informantenes svar i verselinjer og strofer inspirert av Gee (2015, s. 134-135). Ifølge ham er all muntlig tekst organisert på denne måten, og en slik organisering synliggjør den tematiske organiseringen av informantenes muntlige tekster bedre, og kan dermed motvirke noen av ulempene ved ren koding. Verselinjene utgjøres av fraser, mens strofene utgjør en meningsenhet. Hver strofe inntar et bestemt perspektiv på personer, hendelser, handlinger, påstander eller informasjonsbiter, og når perspektivet på en av disse endrer karakter eller funksjon, får vi en ny strofe. Denne metoden er i utgangspunktet utviklet for en diskursanalytisk tilnærming til ideologi i muntlig språk, og selv om min analysetilnærming ikke er diskursiv, fant jeg at dette var en svært nyttig måte å bryte svarene ned i meningsenheter på. Jeg ble også godt kjent med materialet på denne måten. Det ferdig strukturerte materialet ble deretter kodet åpent, hvilket tilsier at nøkkelordene ble til mens intervjudataene ble gjennomgått. Ved flere gjennomlesinger ble det etter hvert mer tydelig hvilke temaer som var mest fruktbare, og da utarbeidet jeg nye, overordnede kategorier. Disse kategoriene fremkommer i tabell 4.2. Hele prosessen med koding og kategorisering ble utført digitalt i et tekstbehandlingsprogram, og rent praktisk foregikk arbeidet ved å først kode strofer og linjer med fargekoder som korresponderte med nøkkelord, og deretter kopiere relevante passasjer fra transkripsjonen til fire dokumenter som favnet hvert sitt forskningsspørsmål. Med dette hadde jeg til enhver tid tilgang til både delene (samlingene av kodet materiale) og helheten (transkripsjonen og opptakene).

Tabell 4.2 Analysekategorier

<b>Koder</b>
Ressurstilgang
Institusjonell støtte
Utdanning og kursing
Holdninger til digitale ressurser
Elevenes kompetanse
Elevenes dannelsesbehov
Norskfaglig danning
Digital danning

#### 4.9.3. Fortolkning

Etter å ha brutt teksten ned i koder og kategorier, var neste steg å rekontekstualisere informantenes utsagn innenfor teoretiske rammer gjennom fortolkning. Perspektivet i form av teorier om læreroppfatninger lå allerede til grunn, men i tråd med den abduktive tilnærmingen til analysen hentet jeg her også inn nye perspektiver for å belyse funnene om elevenes og lærernes digitale kompetanse. Teoriene om læreroppfatninger stod imidlertid sentralt også i fortolkningen av dataene. I de tilfellene der informantene ga uttrykk for oppfatninger helt eksplisitt var det ikke noe videre behov for å tolke, men jeg var også interessert i å eventuelt avdekke implisitte oppfatninger i utsagnene deres. For å lykkes med det var jeg nødt til å gå utover det som ble sagt direkte, og forsøke å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart fremtrådte i teksten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 234). Enkel tilgang til både helhetene og delene gjennom elektroniske dokumenter utgjorde et fint utgangspunkt for å tilnærme seg meningsfortolkningen hermeneutisk. Kvale og Brinkmann (2021, s. 237) beskriver det grunnleggende prinsippet for en hermeneutisk tolkning, den hermeneutiske sirkel, slik: «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten, osv.» Gjennom å stadig veksle mellom helhet og deler oppnår man til slutt en «god gestalt», en indre enhet i teksten uten logiske motsigelser. Selve fortolkningen tar form av spørsmål som stilles til teksten, og, som Kvale og Brinkmann (2021, s. 238) sier det: «ulike spørsmål gir ulike svar.» Det finnes derfor ingen sann, objektiv tolkning. I utspørringen av teksten har jeg forsøkt å innta en perspektivistisk subjektivitet, hvilket innebærer at jeg ut ifra ulike perspektiver har stilt ulike spørsmål til både rådata og intervjueteksten underveis i fortolkningen.

#### 4.9.4. Presentasjon av data

I det påfølgende analysekapitlet har jeg valgt å presentere intervjudataene i en forenklet narrativ form. Som jeg så vidt var innom i diskusjonen rundt transkribering av intervjuene i kapittel 4.7.4, er det en vesensforskjell mellom en spontan, muntlig diskurs og en skriftlig diskurs. Noe som virker velformulert muntlig kan se klønete ut når det er transkribert ordrett slik det er gjort i min transkripsjon, og det vil også føre til brudd i tekstens narrative flyt. Av hensyn både til informantene og teksten har jeg derfor i noen tilfeller gjort en omskriving av sitatene så de får en mer litterær form i tråd med resten av teksten, men likevel beholdt noen språklige særegenheter fra informantene. Den litterære formen samsvarer med hvordan jeg har tolket det informantene har sagt, og gjenspeiler dermed også tolkningene som ligger til grunn for analysen.

Transkripsjonene fra intervjuene er lagt ved oppgaven, og på tross av at en transkripsjon aldri kan gjengi en samtale 100%, gir dette eventuelle lesere en mulighet til å etterprøve tolkningene mine.

## 5. Resultater

I dette kapitlet presenteres intervjudataene og sentrale funn identifiseres. Intervjudataene er strukturert på følgende måte: Forskningsspørsmålene danner fire kapitler, og enkelte av dem er strukturert i delkapitler. Dette er gjort både for å gjøre funnene mer oversiktlige og for å kunne kontekstualisere dem. Hvert forskningsspørsmål drøftes for seg, før oppgavens problemstilling drøftes i kapittel 6.

### 5.1. Hvilke forutsetninger har lærerne for å undervise i et digitalt læringsmiljø?

Allerede for over 20 år siden pekte Ertmer (1999) på at digitalisering av skolen er et komplekst forehavende som krever mer enn å bare skaffe til veie og distribuere datamaskiner (Ertmer, 1999, s. 53). Digitalisering medfører også ytre barrierer som kan påvirke lærernes oppfatninger om digital undervisning (Ertmer, 1999, s. 48), og disse må derfor identifiseres og elimineres for at lærerne skal kunne lykkes med digital undervisning (Hew & Brush, 2007, s. 224).

#### 5.1.1. Ressurstilgang

Den mest grunnleggende barrieren dreier seg om ressurser, hvilket ikke bare handler om tilstedeværelse av teknologi, men også *tilgang* til teknologi, programvare, og teknisk støtte (Hew & Brush, 2007, s. 226). Skal lærere ha mulighet til å utvikle oppfatninger om digital dannelse er derfor også avhengig av at skoleeier og ledelse legger til rette for bruk av digital teknologi i undervisningen. En helt grunnleggende utfordring for Slettemark-lærerne på det tidspunktet jeg snakket med dem, var imidlertid nettopp utilstrekkelig tilgang til teknologi. For Amalie sin del uttrykkes dette allerede helt i starten av intervjuet:



For min del bruker jeg det ikke nok. For dere [Henrik] har nå fått PC-er i klassen din, mens vi har ikke. Så vi har kanskje en time i uka at vi får mulighet til å ha PC-er. Vi deler, og har to klassesett på sju klasser.

Ifølge Henrik fører det at klassen hans hadde fått egne PC-er høsten 2020 til at de «i norsken bruker PC to av tre timer fast i uka». På tross av dette, er også han kritisk til mangelen på utstyr og tilgang til digitale ressurser: «Det er ikke nok PC-er. Det er ikke satt av midler sånn at man har tilgang, og vi får ikke jobba med de ulike verktøyene som vi skulle ønske at vi kunne holde på med.» Tilgang til PC-er var et mindre problem på Elvemunningen, hvor elevene hadde hatt egne PC-er i to år da jeg snakket med dem. En voksende teknologipark medfører imidlertid andre utfordringer ifølge Camilla:

Vi har alltid hatt en som har et overordnet IKT-ansvar, og så vi har hatt et par stykker som har hatt litt ressurser i løpet av uken som har hatt administratortilgang. De var datakompetente mennesker, men det har vi ikke lenger. Så da må man liksom inn til it-desken i kommunen og melde inn problemet, og så må de logge seg på en administrator. Det blir veldig tungvint.

Sigrid mener at dette både er en stor tidstyv, og skaper store problemer for undervisningen:

Det skal være åpent for at vi baserer for at vi har PC-er til alle. Så dukker det opp et PC-problem hos en elev, og så tar det fryktelig lang tid før vi kan fikse det. Det er kanskje det jeg tenker er det største praktiske problemet. Et veldig tungrodd system, og det er noe som gjør at det også blir et *herk*.

En annen utfordring relatert til bruk av digitale verktøy i undervisningen, er tilgangen til relevant programvare. Camilla forteller at «alle apper og sånn som skal installeres på PC-en må gjennom et sånt app-råd, i forhold til personvern og sånne ting.» Lærerne har derfor ingen reell innflytelse over hvilken programvare som velges, og tilgangen blir ytterligere komplisert ved at godkjent programvare må søkes opp og lastes ned fra en egen firmaportal. Ifølge Sigrid eksisterer det heller ingen beskrivelse av de forskjellige programmene eller hvordan de er tenkt brukt i undervisningen. Ingen av lærerne på Elvemunningen har inntrykk av at de som har valgt ut programmene heller vet hvordan de kan brukes.

### 5.1.2. Kompetanseutvikling.

Ved siden av ressurser, er kompetanseutvikling gjennom utdanning og kursing en nøkkelkomponent for å utvikle lærernes pedagogiske oppfatninger om bruk av digitale verktøy i

undervisningen, og dermed lykkes med integrering av digital teknologi i undervisningen. Manglende kunnskap om og ferdigheter i bruk av teknologi, samt pedagogisk kunnskap om bruk av digital teknologi i undervisningen hos lærerne er derfor en viktig barriere (Hew & Brush, 2007, s. 227) som må brytes for kunne å danne elevene digitalt. Samtlige av de fire lærerne i undersøkelsen opplever likevel seg selv som selvlærte, på tross av at alle har deltatt på ulike kurs og videreutdanninger utover lærerutdanningen sin. To av lærerne, Henrik på Slettemark og Camilla på Elvemunningen, hadde begge relativt ferske erfaringer fra praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved et universitet. Ifølge Henrik ble det i all hovedsak undervist i didaktikk, klasseromsforskning og pedagogikk, «men ikke noe sånn stort overblikk over hva det innebærer å være en lærer i en digital skolehverdag.» Det ble heller ikke satt av noe særlig med tid til å lære bruk av læringsplattformer. «Da jeg utdanna meg så var det jo *Fronter* der, og det var *It's Learning* der, og det var mange forskjellige, så det var ikke noe sånn enhetlig kursing.» Camilla kunne på sin side fortelle at hun savner en del ting de var igjennom på PPU da hun gikk der fem år tidligere, «men det er på en måte selve programmet, eller verktøy og sånne ting.»

De to andre lærerne i undersøkelsen, Sigrid på Elvemunningen og Amalie på Slettemark, befant seg lenger unna grunnutdanningen rent tidsmessig, men hadde begge erfaring med videreutdanning som var spesifikt rettet mot digital kompetanse. Sigrid tok sin videreutdanning gjennom et nettbasert kurs i IKT for lærere fra *Høgskolen i Østfold*, en såkalt MOOC, som ga 15 studiepoeng. Kurset ga opplæring i bruk av ulike programmer, og dommen var at «ja, nei, det var nyttig det altså. Da jeg tok det, så hadde jeg også medier og informasjon som valgfag, så da fikk jeg på en måte brukt en del av de programmene der.» Amalie tok på sin side 60 studiepoeng i *digital kompetanse*, en videreutdanning hun fikk gjennom arbeidsgiveren ti år tidligere. «Da var det faktisk litt satsning på det» forteller hun, og legger til at det var 7-8 lærere fra skolen som deltok, «men studiet var så dårlig. Det var mer *vanlig* ped, så vi spurte heller om å få studiepoeng i pedagogikk.» Av de fire lærerne i undersøkelsen er det dermed bare Sigrid som hadde opplevd nytte av kompetanseutvikling. Hun påpeker imidlertid at kunnskapen hun tilegnet seg på kurset «er ferskvare», og at nytteverdien bunnet i at hun underviste i et fag som lot henne ta i bruk kunnskapen umiddelbart. Både Henrik, Camilla og Amalies sine erfaringer speiler på sin side tidligere funn i forskningen på PFDK i lærerutdanningene, hvor det har blitt konkludert med at den ikke er av god nok kvalitet (Daus et al., 2019; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; Tømte et al., 2013).

En annen mulig kilde til digital kompetanseutvikling er kurs i regi fra arbeidsgiver. Ifølge Sigrid er det «nesten sånn at det er litt flaks hvis vi oppdager at vi har fått det noen ganger». Hun har heller ikke så mye til overs for kvaliteten på de kursene man faktisk blir tilbudt på Elvemunningen:

Det hender seg jo man blir utsatt for noen sånne diverse kurs eller sånne små opplæringsseanser, men jeg må jo innrømme at det er vel kanskje ikke noen av de jeg husker som noe sånt spesielt lærerike da. Det er lov å si.

Selv om kunnskapsnivået i kollegiet på Elvemunningen spriker fra å måtte få hjelp til å koble en PC til skjermen, til de som «kan litt data», er det eneste kurset de to lærerne på Elvemunningen kan huske at alle lærerne er blitt invitert til en opplæringsseanse i forbindelse med innstallering av nye smarttavler. Camilla har en teori om hvorfor slike kurs er sjeldne:

Fordi man er jo så mange lærere, så blir det ofte sånn at hvis vi skal ta i bruk nye plattformer da, så er det ikke sånn at det kommer inn noen eksterne og gir noe hallelujafølelse for hele kollegiet. Det blir sånn derre «noen har vært på kurs, klarer å formidle noe av det de har lært, og så finner du ut av resten selv.»

Tilsvarende erfaringer har de på Slettemark, der Henrik er et såkalt Teams-fyrtårn. Han har mottatt kursing i læringsplattformen *Microsoft Teams* og skal fungere som en ressursperson for resten av lærerne. Særlig omfattende har kursingen likevel ikke vært: «Det er noe drypp av det, men ikke noe storveis satsning.» Den kompetanseutviklingen som faktisk viser seg å fungere på de to skolene kommer i form av støtte fra kolleger. Et eksempel kan være Camillas erfaring med et lydinnspillingsprogram hun lærte å bruke av Sigrid, og som hun deretter lærte resten av trinnet å bruke. Med lett sarkasme forteller hun at «når man finner på noe smart da, så må man dele det med kollegaene på ett eller annet vis. Så må man jo ikke si at man har funnet på noe smart, for da får man opplæringsansvaret.» Et annet eksempel kommer fra omleggingen til digital hjemmeskole på Slettemark: «Vi hadde akkurat fått Teams sjøl, så vi visste jo egentlig ingenting.» Redningen var Henrik, som «var han som introduserte oss for Teams på skolen her.» De tre månedene med digital hjemmeskole i 2020 førte dessuten til at Amalie opplevde en «*sinnssyk* bratt læringskurve», noe også Camilla opplevde på Elvemunningen: «Det å bli kasta ut i en hjemmeskolesituasjon som gjorde at plutselig så måtte man være digital på 1-2-3» førte til at kompetansen hevet seg mange hakk, selv om det var «litt ufrivillig, holdt jeg på å si.» For Amalie sin del henger læringsutbyttet fra pandemien sammen med at lærerne i praksis ble tvunget til å ta i bruk Teams for å undervise: «Hadde vi ikke fått brukt det så mye, da hadde vi ikke gjort det så bra nå», forteller hun og sikter til at det i etterkant har vært lettere å ta i bruk digitale verktøy i undervisningen. Informantenes

erfaringer bekrefter dermed tidligere forskning som både har vist at lærerne har behov for tilføring av mer digital kompetanse (Throndsen et al., 2019) og at mange lærere opplevde kompetanseutvikling i forbindelse med pandemiskolen (Caspersen et al., 2021).

### 5.1.3. Institusjonell støtte.

Henrik setter ord på hvordan digitaliseringen av skolen oppleves av lærerne på Slettemark slik:

Det er helt symptomatisk, tror jeg. Si at den digitale overgangen har vart nå i en femten år da, bare for å ta et tall. Det kommer sånne bølger, som for eksempel når jeg ble *Teams-fyrtårn* eller når du [Amalie] da ble sendt på videreutdanning, og så er det litt vanskelig å implementere det i skolehverdagen. Det har nok med ressurser å gjøre, men jeg tror også det har med at man ikke helt vet hva man skal bruke det til.

Henrik peker dermed direkte på barrierer på et institusjonelt nivå. Disse barrierene kan blant flere dreie seg om skolekultur (Tondeur et al., 2017, s. 568), ledelse og planlegging (Hew & Brush, 2007, s. 228), og de spiller en viktig rolle for utviklingen av lærernes oppfatninger om undervisning (Tondeur et al., 2017, s. 568). Ikke bare opplevde Amalie de 60 studiepoengene i *Digital kompetanse* som lite matnyttige, men da hun skulle ta i bruk kunnskapen hun og de andre faktisk hadde ervervet seg, opplevde hun at det heller ikke forelå noen plan for hvordan. «Det datt litt sammen da jeg kom tilbake» sier hun, og årsaken var «at vi fikk ikke brukt det i noen sammenheng». Opplevelsen hun satt igjen med etterpå var at satsningen egentlig handlet som at «nå må vi ha noen som har digital kompetanse her, og så sender vi dem på kurs, og så ferdig med det. Da har vi gjort det. Check.» Den opplevde kompetansehevingen Amalie opplevde under skolenedstengningen har også vist seg vanskelig å omsette i undervisning, og uten tilgang til egne PC-er for elevene i klasserommet «så er vi bare tilbake til det vi gjorde før.» I sum opplever lærerne på både Slettemark og Elvemunningen at de er prisgitt seg selv når det gjelder utvikling av digital kompetanse og praksis. Henrik kan fortelle at «ansvaret ligger hos oss» og at det ikke er «noe faglig koordinering ovenfra» på Slettemark. Heller ikke på Elvemunningen settes det ikke av særlig mye tid i organisasjonen til å utvikle digital praksis ifølge Camilla: «Vi har jo det i teorien, men ...». Sigrid innrømmer at lærerne heller «kanskje ikke er så flinke til å trekke akkurat dette opp og diskutere det med alle som jobber på hele skolen.» I stedet sier hun at erfaringer og problemstillinger deles i mer uformelle sammenhenger «kanskje mer enn at det er satt i system, men jeg tror vel at vi er ganske sånn flinke til å prate sammen og dele.» Hva man kjenner til og hva man behersker henger imidlertid sammen med hvor digitalt kompetent man er, og hvem man prater med. «Det er litt sånn jungeltelegrafen på en måte», som Camilla formulerer det, og følgen

blir at de lærerne med minst kompetanse også er de som i minst grad deltar i samtaler rundt digital praksis.

#### 5.1.4. Informantenes forutsetninger for digital undervisning.

Lærerne på de to skolene opplever barrierer av første orden både gjennom mangel på ressurser, mangel på relevant utdanning og kursing og institusjonell støtte i form av ledelse og planlegging. Ertmer (1999) peker på at lærere som møter flerfoldige barrierer av første orden kan oppleve frustrasjon, noe som igjen kan føre til at fokuset dreier mot de ytre barrierene fremfor lærernes egen pedagogiske utvikling (Ertmer, 1999, s. 51). Alle informantene beskriver en lite helhetlig tankegang hvor skolene ikke følger opp kompetansehevingstiltak med ressurser, ressurser ikke følges opp med kompetansehevingstiltak, og når teknologiske ressurser først blir gjort tilgjengelig innskrenkes lærernes autonomi og tilgang til teknisk støtte. Særlig det siste kan vise seg kontraproduktivt om målet er at lærerne skal lykkes med å oppfylle læreplanens målsetninger om å utvikle elevenes digitale ferdigheter som en kompetanse eller danning, fordi en mulig forutsetning for å utvikle oppfatninger om hvordan digital teknologi kan brukes konstruktivt i klasserommet er nettopp erfaring med bruk av teknologi og relevant programvare i klasserommet (Tondeur et al., 2017, s. 556). Samtidig er det uheldig at kompetansehevingstiltakene oppleves som utilstrekkelige, da man mener det er en vekselvirkning mellom læreres digitale kompetanse og hvilke oppfatninger og holdninger de har til digital teknologi (Hew & Brush, 2007, s. 232). På den annen side forteller de to intervjuene om lærere som er villige til å ta grep om utviklingen av egen kompetanse både gjennom videreutdanning, kursing og ved å ta på seg opplæringsansvaret for kollegene sine. Slik erfaringsdeling mellom kolleger kan være med på å utvikle mestringstro hos usikre lærere og forsterke utviklingen av pedagogiske oppfatninger om bruk av digital teknologi i retning av en mer elevorientert og konstruktivistisk retning (Tondeur et al., 2017, s. 567-568), hvilket er i tråd med grunnsynet i LK20.

## 5.2. Hvilke oppfatninger har lærerne om bruk av informasjonsteknologi i undervisningen?

Der tilgang til ressurser, opplæring og institusjonell støtte kan utgjøre digitaliseringsbarrierer utenfor læreres kontroll, relaterer lærernes holdninger og oppfatninger om digital teknologi seg til digitaliseringsbarrierer som har bolig i læreren selv (Ertmer, 1999, 2005; Hew & Brush, 2007; Tondeur et al., 2017). Om lærere skal lykkes med å bruke digital teknologi på en meningsfull måte i undervisningen, må de også endre oppfatninger om hvordan man underviser, og et steg i den retningen kan være å undersøke hvordan lærere bruker digitale verktøy i undervisningen (Ertmer, 2005, s. 27). Læreres beretninger om egen undervisning kan peke mot hvordan oppfatninger

brukes som forståelsesramme i planlegging og gjennomføring av undervisning, og dermed gi innsikt i eksplisitte og implisitte oppfatninger om undervisning og undervisningsmetoder (Gill, 2006; Levin, 2015).

Amalie, som har få muligheter til å la elevene bruke PC-er i undervisningen, kom litt i stuss da hun skulle beskrive hvordan digitale verktøy brukes i klasserommet hennes:

Bare tenker på, liksom, hva vi bruker det digitale til. Det er jo det å skrive tekster på det og finne informasjon, og det at det ligger der, tenker jeg. At teksten deres ligger der, og vi kan rette i det dokumentet.

Erfaringene fra pandemi-skolen har imidlertid ført til at Amalie jobber mer prosessorientert i skriveopplæringen. Utover det velger hun først og fremst å jobbe digitalt når hun «ser at det kan være effektivt», og nevner eksempler som innsamling av elevarbeid i form av dokumenter og filer, at elevene skriver mer effektivt på PC enn for hånd, og at nettet og digitale applikasjoner gir enklere tilgang til faktakunnskap. Hun har dessuten jobbet med nettvettkampanjer i klasserommet for å lære elevene kildekritikk. Når jeg spør henne om kildekritikk kan læres på annet vis, tenker hun høyt rundt hvorvidt man kan gjøre dette analogt gjennom å slå opp faktaopplysninger i «leksikon, og bruke det fysisk og ofte», men konkluderer med at «det er sikkert mye lettere digitalt». Denne tankegangen gjør seg også gjeldende når det gjelder bruk av ordbøker. «Nå har vi også slutta å bruke de fysiske ordbøkene, holdt jeg på si», kan hun fortelle med en liten latter, og forklarer at skiftet skjedde «når det ble digitalt.» På spørsmål om hvorfor elevene trenger å oppøve digital kompetanse i norskfaget, svarer hun at «det er vel framtida da? De slipper vel ikke unna det digitale uansett i framtida?».

Også Henrik har en prosessorientert tilnærming til skriveopplæringen. Han peker dessuten på alle mulighetene som ligger i tekstbehandlingsprogrammer og digitale notatblokker. Ett eksempel er samskriving, et annet er muligheten til å få opplest tekst mens du skriver, en funksjon Henrik har hatt glede av i norskundervisningen:

Du kan også gjøre det motsatt, at du kan ta opp stemmen din og så former den om til tekst, og det lekte vi oss litt med i en time. Nå har vi selvfølgelig gjort det altfor lite, men det var veldig sånn, komisk for elevene å se hvor lett det kunne være å produsere *noe* da, bare med de hjelpemidlene.

Et annet eksempel Henrik trekker fram er muligheten presentasjonsverktøy gir til å lage ferdiginnspilte presentasjoner. «I koronatiden så laget vi *PowerPoint* med lite bilde av oss selv nede

i høyre hjørne og en forelesning, og nå kan vi be elevene om å gjøre det samme», forteller han entusiastisk og understreker at «det er fin måte for elevene å være muntlige uten å ha den klassiske 'hei, nå skal jeg snakke om', og så stå foran klassen.» Et annet verktøy som blir brukt i relasjon til det talte ord er videotjenesten *YouTube*, som lærerne blant annet har brukt til å vise taler som igjen gjøres til gjenstand for retoriske analyser, og munnet ut i en «retorikk-oppgave hvor elevene skulle filme en tale av seg selv om et tema de brant for.» Henrik oppgir også at elevene har «filma moderniserte versjoner av eventyr», og dessuten hatt «noen podkast-oppgaver.»

For Camilla er grunninnstillingen til bruk av IKT i undervisningen klar: «Altså, jeg ville gjerne bare jobbet analogt jeg, hvis det var lov. Men jeg kan jo ikke det». Hun forteller at elevene lett lar seg distrahere når de bruker PC i undervisningen, og Camilla opplever ofte at elevene er opptatt av «andre ting» enn undervisningen. «Sånn som det er i min klasse nå da, så tar de egentlig først fram PC-en hvis vi skal gjøre noen oppgaver, rett og slett.» Samtidig ser hun også klare fordeler med at elevene har egne elev-PCer: «Ja, det gir på en måte litt frihet da. Det går litt lettere.» En fordel som trekkes frem er at elevene kan fullføre arbeid som er påbegynt på skolen som lekse. Camilla forteller også at hun er «kjapp til å kaste meg på trender og prøve programmer og være litt på plattformene som ungdommene er for å vite litt hva som rører seg.» Dermed kan hun «faktisk bringe tingene de elevene er opptatt av inn i norskfaget for å gjøre noe norskfaglig», eksempelvis gjennom å trekke dataspill inn i undervisningen:

De kan sitte to og to og spille fem minutter hver seg på et spill, og gjøre det så enkelt som at de skal beskrive og drolle og lage skildringer om personene i spillet. Lage en historie rundt det, få i gang fantasien, og at de neste gang kan klare å skrive en historie rundt det som skjer i spillet. Og det at de ikke bare blir henvist til spillet, men at de faktisk får spilletid i timen til å sitte og spille litt, og få en felles opplevelse og på en måte føle hvordan det er. Og så bruke det til å skape noe selv.

Sigrid vil også fremheve den didaktiske friheten det gir at alle elevene har egen PC, og synes det er spesielt bra «at man hele tiden kan spille på hele registeret.» Hun utdyper:

Når du alltid har den muligheten til å bruke PC, så står du veldig fritt til å velge det som du kanskje tenker passer best til det temaet du jobber med og akkurat det du har lyst til å jobbe med den dagen, eller få de til å gjøre hjemme akkurat da. Det er på en måte ikke en begrensende faktor, den der PC-tilgangen.

Sigrid kan også fortelle at elevene har «hatt både film og podkast som mulige oppgaver i et Ibsen-prosjekt» og at de kunne benytte mobiltelefoner til å spille inn video og lyd, Dessuten har hun «nok også latt elevene lage reklamefilm ved noen anledninger.» Elevene lager også forhåndsinnspilte digitale presentasjoner som alternativ til fremføring i klasse, og dessuten trekkes samarbeidsverktøyet *Padlet*, den spillbaserte læringsplattformen *Kahoot*, og språklæringsverktøyet *Quizlet* frem som eksempler på annen programvare som er brukt i læringsarbeidet.

### 5.2.1. Informantenes oppfatninger om digital praksis.

Ifølge Hughes (2005) kan teknologistøttet pedagogikk deles inn i tre kategorier: *Erstatning*, *forsterkning* eller *transformasjon*. Erstatning betyr her at teknologien kun brukes til mediering i allerede etablerte læringspraksiser, forsterkning handler om å bruke teknologien til å utføre oppgaver mer effektivt i etablerte undervisningspraksiser, mens transformasjon handler om å utnytte den digitale teknologiens muligheter til å endre undervisningen slik at den blir mer i tråd med LK20 sine forventninger til dybdeløring, dannelse og kunnskaper for det nye årtusen. Ut ifra lærernes egne beretninger kan de grovt deles i to grupper på tvers av de to skolene: Skeptikere og mulighetssøkere.

Både Amalie og Camilla gir begge uttrykk for en skeptisk holdning til bruk av digitale verktøy i undervisningen. Amalie ser ikke nytten utover å effektivisere arbeidet, mens Camilla helst vil undervise uten. Camilla har endatil innført strategier for å minimere PC-enes innflytelse i klasserommet fordi hun opplever mangel på kontroll. Begges beretninger vitner om en forståelsesramme hvor digitale verktøy brukes til forsterkning og erstatning av allerede etablert undervisningspraksis, med utgangspunkt i norskfaglige dannelsesmål, noe som forteller om et metodeformalistisk syn på digital dannelse. Det samme gjelder metodisk innlæring av digitale ferdigheter som kildekritikk. De to lærernes oppfatninger, samt Camillas følelse av mangel på kontroll, er begge barrierer som må overstiges for at de skal kunne lykkes i et digitalisert norskfag (Tondeur et al., 2017, s. 562-563). På den annen side er det også en sammenheng mellom bruk av teknologi og endring av oppfatninger (Tondeur et al., 2017, s. 561), og relativt enkel bruk kan dessuten være en god start på en produktiv utvikling mot mer transformativ bruk (Ertmer, 2005, s. 33). Camillas grep for å håndtere støyen som følger PC-ene inn i klasserommet, kan også være en start på en utvikling mot en mer omfattende pedagogikk for et digitalisert klasserom.

Henrik og Sigrid forteller på sin side om et bredere spekter i sin bruk av digitale verktøy i undervisningen, og begge gir også eksplisitt uttrykk for en positiv holdning til bruk av digitale verktøy i undervisningen. PC-er og andre digitale enheter brukes ikke bare som erstatning i



skriveopplæringen og som forsterkning i form av multimodale presentasjoner, men også i transformativ undervisning gjennom produksjon av podkast og film. Henrik forteller om lek med muligheter i programvaren og et undervisningsopplegg hvor elevene bruker digitale ressurser til først analysere og deretter produsere egne taler, mens Sigrid dessuten tar i bruk samarbeidsverktøyet *Padlet*, som lar elevene poste eget innhold på en felles elektronisk tavle. Gjennom å samhandle elektronisk, samt analysere og produsere digitale kulturuttrykk, gis elevene større muligheter til å utvikle både digital dømmekraft gjennom å utvikle en etisk og kritisk bevissthet i møte med slike uttrykk, og det er dermed trekk i både Henrik og Sigrids beretninger fra praksis som peker mot en mer kategorial digital danningstanke.

### 5.3. Hvilke oppfatninger har lærerne om elevene i en digital skolekontekst?

Et av funnene i forbindelse med forrige forskningsspørsmål var at Camilla vurderte å ta videospill inn i undervisningen fordi hun oppfatter spill som noe elevene er interessert i. Dette kan tjene som et eksempel på hvordan lærere bruker oppfatninger om elever når de vurderer relevant innhold og metodikk knyttet til undervisning (Fives & Buehl, 2012, s. 478). Oppfatninger om elevenes forhold til teknologi kan dermed påvirke lærernes praksis, hvilket igjen kan påvirke lærernes oppfatninger om undervisning i en digitalisert skole (Ertmer, 2005, s. 35; Tondeur et al., 2017, s. 561).

Amalie er ikke videre imponert over elevenes digitale ferdigheter. «Det de kan digitalt det er liksom de sosiale mediene, *Snap* og *Facebook* og hva det nå heter alt sammen» forteller hun, og hun mener de derfor også møter på store utfordringer «når de skal vise andre ting i faglige sammenhenger.» Amalie illustrer dette ved å trekke frem en oppgaveinnlevering hvor det viste seg at elevene ikke visste hvordan de skulle sende filer: «Det tar jeg nesten for gitt, at de kan *det*, så det er nesten derfor ikke jeg har lært meg *det*» forteller hun leende. Videre tyr elevene hennes i all hovedsak til «*Wikipedia* eller de vanlige uten at de sjekker flere» når de skal bruke digitale kilder, de vet ikke hvordan de skal bruke e-post, og ei heller forstår de arkivering og lagring av dokumenter. Flere tilfeller av digital mobbing ved Slettemark har ellers gjort inntrykk på henne, og hun nevner dessuten at elevene må forholde seg til at «man kan få vite alt om alle hvis man vil» når de bruker nettet og sosiale medier. Henrik, som Amalie, har også bitt seg merke i at elevene ikke klarer å «holde et sånt system på arkivet sitt», og har ikke «tall på hvor mange av elevene mine som i *Word* har lagret dokumenter som ‘dokument 67’, ‘dokument 79’.» Utover det er han mest opptatt av elevenes digitale liv og det digitale innholdet de produserer: «Elevene *vet* hvordan de skal oppføre seg på Internett, men jeg tror ikke de nødvendigvis gjør *det*», bemerker han, og han mener at det kan by på utfordringer med tanke på at «bare ved at de har

brukerkontoer på ulike sosiale medier, så skaper de mer innhold enn vi gjorde på tilsvarende alder.» Henrik erfarer også at «elevene er jo ganske elendige på å navigere i digitale.»:

Altså hvis vi tar internett da, som en digital plattform, så er den ganske dårlig på, opplever vi da, på å sile. Der vi siler informasjon ganske fort, ser jeg for meg da, så er de ganske trege i å oppfatte ok «hva er det her?» og det går egentlig på «OK, hva slags type tekst er det? Hva slags nettside er det?»

Relatert til lesing har han også registrert at selv om skolen skårer gjennomsnittlig på nasjonale prøver, så viser resultatene at elevene på Slettemark har utfordringer med målrettet lesing. Han tenker høyt om hvorvidt dette kan skyldes at testen tas digitalt, men konkluderer noenlunde med at de sannsynligvis hadde oppnådd «like resultater om det hadde vært på ark.» Når elevene først leser er han uansett «helt sikker på at elevene foretrekker å lese på skjerm.» Både Amalie og Henrik opplever at elevene motiveres av å kunne bruke digitale verktøy i undervisningen. Sammen forteller de om spillet *Reisen til Nynorskland*, som ifølge Henrik var «veldig motiverende i kraft av at den var digital.»

På Elvemunningen oppfatter lærerne det derimot som om elevene nesten blir mer motivert av papirbaserte oppgaver enn digitale. Sigrid mener det kan ha noe med at digital undervisning er «rutine for elevene», mens Camilla spekulerer i om det kan ha noe med uroen PC-ene bringer inn i klasserommet, og at elevene derfor synes «det er deilig å konsentrere seg» uten digitale forstyrrelser. Camilla har videre inntrykk av at elevene er «vant til å bruke så mye digitalt i løpet av barndommen sin, også på fritiden», og i hovedsak bruker de skjermene sine til spilling og sosiale medier. På tross av det store konsumet oppfatter hun elevene som «på en måte flinke digitalt, men ikke flinke.» De er «teknisk flinke på sånne apper og sånt», men når de begynner på Elvemunningen mangler de også mange grunnleggende digitale ferdigheter i forbindelse med bruk av tekstbehandlingsprogrammer og presentasjonsverktøy. Elevene er også «dårlige på digital dømmekraft», og Camilla peker blant annet på delingskulturen til elevene på sosiale medier. Her opplever hun at elevene er lite bevisst, både på personvernstillinger i applikasjonene de bruker, og på hva som skjer og kan skje med innleggene deres når de har blitt publisert på nettet. Hun mener også at elevene er lite kritiske til det de møter på nett, enten det er i form av digital mobbing, feilinformasjon, bilder, eller brukere og avsendere som utgir seg for å være andre enn seg selv. Camilla mener dessuten at elevenes bruk av digitale medier har gått utover leseferdighetene både digitalt og papir. Hun oppfatter at elevene leser «litt mindre nøye», og beskriver lesingen slik:

De har ofte en helt annen måte å skimme over tekst, og kan ha noen problemer med å for eksempel lese skriften under et bilde eller tabeller og sånne ting. Det er fordi de er vant med enkelt få sånn fort informasjon hele tiden.

Hun har også inntrykk av at elevene har lett for «å falle for den fristelsen å finne kjappe svar noen ganger.» Som eksempel trekker hun frem at plagiatkontroll på oppgavebesvarelser avslører at mange innleveringer består av klipp-og-lim fra nettet, og hun er derfor bekymret over at elevene ikke kan «skrive med egne ord.» Sigrid merker seg at elevene er gode på bruk av mobilapplikasjoner, men er noe skjødesløse i omgang med «de her litt mer kjedelige innstillingene og sånt.» Hun har inntrykk av at elevene kan bruke tekstbehandling og presentasjonsverktøy på «en grunnleggende måte», men er overrasket over hvor «dårlige» de er «til å finne ut av ting selv.» Elevene har også vansker med å finne igjen «ting som de vet at er der», for eksempel lagrede dokumenter, og «må spørre og vil gjerne at noen peker hvor det finnes.» En annen utfordring for elevene er at de har vansker med å skille mellom hvilke programmer de bruker og hva det betyr i praksis. Sigrid peker på at elevene kan velge mellom å bruke tekstbehandleren *Word* både som et program som er installert på PC-en eller som et program på Internett, noe som ikke bare påvirker hvilke funksjoner som er tilgjengelig, men også hvor dokumentene lagres. Dette er ifølge henne vanskelig å forstå for elevene. Tekstbehandling foregår også i den digitale notatblokka *OneNote*, noe som igjen gir atter andre funksjoner og muligheter for lagring. Poenget hennes er at elevene viser lav forståelse for disse forskjellene, og hun «synes også at det er vanskelig å få de til å forstå det.» Samtidig uttrykker hun at hun har «inntrykk av at de lærer seg det de har lyst til å bruke på en måte ellers, ganske godt, så det slutter egentlig aldri å forbause meg.»

### 5.3.1. Lærernes oppfatninger om elevene.

Elevene på både Slettemark og Elvemunningen er det Marc Prensky (2001) kalte digitalt innfødte, som han og mange med ham betrakter som eksperter på digital teknologi og kultur.

Informantene på Slettemark og Elvemunningen er imidlertid av en annen oppfatning. Ifølge dem har elevene riktignok god teknisk kompetanse innenfor et begrenset felt som omfatter sosiale medier og digitale spill, men mange mangler både kompetansen til å navigere og samhandle i den digitale kulturen i tillegg til evnen til selvregulert bruk av teknologien både i fritiden og på skolen. Elevenes tekniske ferdigheter oppfattes dessuten i mange tilfeller som utilstrekkelige i skolesammenheng. Sånn sett bekrefter lærerne funn som er gjort i tidligere undersøkelser av digitalt innfødte elever (f. eks. Blikstad-Balas, 2012; Gilje et al., 2020; Scolari, 2019; Ståhl, 2017). En mulig utfordring for lærerne er at skolen som institusjon implisitt kan bære på et syn på barn og unge inspirert av myter om digitalt innfødte, og dermed også en implisitt forventning om at de

relativt enkelt skal kunne ta i bruk skolens digitale verktøy og produsere avanserte tekster i faglige sammenhenger. Videre viser alle lærerne et tydelig engasjement for elevene sine. De uttrykker bekymring rundt mange elevers manglende dømmekraft i møte med digital kultur, og dessuten hva de kan bli utsatt for i digitale sammenhenger. Både Henrik og Camilla uttrykker dessuten bekymring for elevenes leseferdigheter, men de skiller lag i oppfatningen om hva som er riktig medisin. Henrik mener de må lese mer på skjerm, mens Camillas resept er mer papirbasert undervisning. Camilla er også sammen med Amalie i større grad opptatt av at elevene mangler basale tekniske ferdigheter enn Sigrud og Henrik, som på sin side hadde større engasjement for henholdsvis mer avansert, teknisk kunnskap og elevenes opptreden i digitale kulturer. Dette kan peke mot at de to sistnevnte lærerne i større grad er i stand til å hjelpe elevene med grunnleggende tekniske ferdigheter enn de to førstnevnte, og derfor retter blikket utover mot videre problemstillinger knyttet til digital literacy. Om dette er tilfelle, kan det være en mulig forklaring på hvorfor Amalie og Camilla i større grad bruker digitale verktøy som erstatning og forsterkning i lærerstyrt undervisning enn Sigrud og Henrik, som i tillegg oppgir å bruke digitale verktøy og ressurser transformativt i undervisningen. Ved å la elevene lære de tekniske ferdighetene som kreves fortløpende, og som en del av mer prosjektorienterte undervisningsmetoder med videre mål enn å oppøve basale, tekniske ferdigheter, gis også elevene større mulighet for en kategorial digital danning.

#### 5.4. Hvilket syn har lærerne på danning i norskfaget?

Tidligere i teksten har jeg identifisert ulike barrierer og elevoppfatninger som indirekte kan påvirke lærernes oppfatninger om digital undervisning, og jeg har identifisert mulige implisitte oppfatninger om bruk av digitale verktøy i undervisningen gjennom lærernes praksisberetninger. Samtidig trenger ikke indirekte påvirkninger og implisitte oppfatninger tegne det fulle bildet av hvordan norsklærerne faktisk oppfatter dannelsingsoppdraget sitt. Som norsklærere er informantenes oppfatninger formet av blant annet fagkultur, læreplan og danningssyn, og det gir derfor mening å spørre lærerne om hvordan de tolker norskfagets mandat og rolle, og digitale ferdigheter i norskfaget. I det følgende presenteres lærernes eksplisitte oppfatninger om danning i norskfaget, gitt som responser på direkte spørsmål om hva de mener norskfagets mandat og rolle er, og hva digitale ferdigheter i norskfaget innebærer for dem.

Amalie mener det viktigste i norskfaget er «de grunnleggende ferdighetene i norsk», og lister opp «lesing, og skriving, og muntlig aktivitet, og språk, og sånne ting.» Norskfagets mandat blir for henne at elevene skal utvikle identitet gjennom å «utvikle seg språkmessig, både skriftlig og muntlig» og hun mener derfor at «språklære og litteraturlære, og sånne ting» dermed er en

«kjempeviktig del av faget». Viktigheten av litteraturen gjør at hun også synes det er synd at litteraturhistorie «ikke er på ungdomsskolen mer.» På direkte spørsmål om hva digitale ferdigheter i norskfaget er, svarte hun leende at det består i å «kunne utnytte det digitale da, i forskjellige typer oppgaver», og eksemplifiserte det med «å skrive tekster på det» og «finne informasjon.» Hun trakk også frem kildekritikk som en viktig digital kompetanse, en kompetanse hun beskrev som å «sjekke flere plasser der de skriver om det samme, om det er riktig eller ikke riktig.»

Henrik beskriver norskfagets mandat og rolle slik:

Hvis man på en måte knekker det helt ned til enkle ferdigheter, så er det på en måte lesing og skriving. Det å kunne lese en tekst og dra ut innholdet, og det å kunne produsere en tekst med et slags budskap, med mottagerbevissthet.

Når det gjelder norskfaglig danning mener han at «som lærer så har man et ansvar, som da er dannelsesaspektet på en måte.» For ham handler dette om «at hvis du skal du skal være et dannet menneske, så må du ha lest de og de.» En slik felles kanon vil han imidlertid ikke være med på. Elevene på trinnet til de to lærerne har «en halvtime med lesing i uka, og da leser de fysiske bøker.» Tanken bak er ifølge Henrik at «det er holdningsdannende, kanskje», uten at dette blir ytterligere utdypet. Han trekker også frem novellen «Matteus 18-20» av Tor Åge Bringsværd, som en tekst at han og kollegene ønsker at elevene på Slettemark skal ha lest. Han presiserer imidlertid at denne velges, «ikke fordi det er så viktig å lese akkurat den teksten, men fordi det er viktig å lære dem den egenskapen det er å sette seg ned med en tekst og analysere den.» Formålet med å lese og analysere noveller mener han at kan være «for variasjon kanskje, eller underholdning?» Når det gjelder skriving i faget påpeker han at tradisjonell skoleskriving og tentamen, hvor elevene planlegger, skriver og ferdigstiller en tekst i løpet av en skoledag, «det ligner ikke på arbeidslivet og senere.» I elevenes fremtid er det heller ikke sikkert at «så mange av dem skal drive og skrive så forferdelig mye.» Digitale ferdigheter i norskfaget beskriver han som å «utnytte digitale plattformer til å skrive tekster og å kommunisere, men også det å navigere i et digitalt landskap.» Selv om Henrik bruker verbet «å skrive», er det likevel tydelig at han tar utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep. Tekstene kan like gjerne være multimodale som skriftlige, og sjangerbredden innbefatter «alle typer tekster, alt fra et Facebook-innlegg til en e-post, formelle som uformelle». For å utvikle leseferdigheter på skjerm bør elevene kunne gjenkjenne nettsider og teksttyper, noe som blir særlig viktig på grunn av fremveksten av desinformasjon i digitale medier. Som en motvekt må elevene lære seg å «finne god informasjon på nett og vite hva man leser», og han påpeker at kildekritikk er langt mer komplisert på nettet enn i bøker:

Jeg tror ikke det er så viktig for oss det der å lære dem å slå opp i et oppslagsverk, fysisk. Det er lettere for elevene å finne ut av det hvis de trenger det senere. Når de bikker tjue eller hva de gjør, skal begynne på universitetet og må gå på biblioteket og låne bøker, så finner de ut av det uansett.

Et annet aspekt ved skjermlesing er bruk av mobilapplikasjoner og nettapplikasjoner. Henrik nevner eksplisitt både planlegging av reiser via Ruter sin mobilapplikasjon og digitaliserte offentlige tjenester:

Hvis du er litt ressurs svak og du ikke har noe kompetanse på det, så tror jeg det er veldig vanskelig å gjøre ting på den rette måten. Eller bare det NAV- systemet, som er litt komplisert. Når alt skal foregå på nett, så har jo skolen ett eller annet ansvar for å forberede dem på hva som kommer.

Noe av utfordringen med digitaliserte tjenestetilbud, er slik Henrik ser det at «det er så mange flere operasjoner som skal til for å få det til den rette instansen.» Han er også opptatt av hvordan elevene samhandler digitalt, og poengterer at skolen, og i forlengelsen norskfaget, verken har «hatt noen rolle i hvordan de oppfører seg på Internett» eller «hva de skal produsere og hva som er innenfor og hvordan det skal se ut og sånn.» Han tror imidlertid at skolen og norskfaget kanskje burde ta en slik rolle og utvikle elevene til å bli «høflige, moralske personer på Internett.» Rent konkret forestiller han seg at en slik digital dannelse kan ta utgangspunkt i «hvordan de filtrere *Instagram*-bildene sine eller hvordan de snakker sammen», rett og slett «hvordan de kommuniserer på nett.»

Camilla titulerer seg selv som litteraturnerd og fremhever at norskfaget er et stort fag «som går på ferdigheter og kompetanse og dannelse.» For henne er kulturarven en substansiell del av faget, og hun gir klart uttrykk for at hun savner en kanon med tekster slik det var i tidligere læreplaner. Som en del av danningen trekker hun frem identitetsdannelse og det å «skulle gjøre elevene i stand til å delta med sine meninger i de demokratiske prosessene og det demokratiske samfunnet.» Hun trekker også frem det å la elevene lære seg å ta skriftlige notater fra tekster og forelesninger som et annet, viktig aspekt ved norskopplæringen. For Camilla er det også viktig at elevene utvikler «digital dømmekraft», en kompetanse som gjør at elevene «kan delta i det digitale samfunnet, både med å være kritisk til kilder og være kritisk til seg selv.» Hun mener det er viktig at elevene reflekterer over hvordan de bruker digitale medier, og hva som egentlig skjer – og ikke minst *kan* skjje – når man publiserer på sosiale medier eller nettsteder uten å være bevisst på hvem som faktisk kan se innlegget. Hun viser også til debattarenaer i sosiale medier og hevder at «det er

veldig demokratisk man kan påvirke fortellere i saker enn tidligere», og at hun ønsker å gi elevene en kompetanse som gjør at «de kan gjøre det her på en ålreit måte, da.» Når lesekompetanse blir bragt på bane, peker Camilla på at «det endrer seg jo fort når det er digitalt», og det blir derfor viktig å «hele tiden definere hva som er viktig lesekompetanse.» Digitaliseringen fører blant annet til at dagens skolelever møter langt flere sammensatte tekster, også i langt flere sammenhenger, enn man gjorde tidligere. Ikke bare mener hun at dette gir føringer for hva slags tekster man bør jobbe med i faget, men det leder også til at elevene trenger hjelp til å utvikle lesestrategier som motvirker den overfladiske lesingen mange har lagt seg til gjennom eksponering for digitale tekster. Camilla viser dessuten til «forskning og forskningsartikler som viser det at du rent teknisk faktisk leser annerledes i en trykt bok enn du gjør på skjermen», og argumenterer med det for at elevene bør lese tekster på papir for å motvirke skjermlesings konsekvenser. «Fordi at ting er digitalt» blir også «det å kunne lese informasjon, finne korrekt informasjon», en sentral del av elevenes lesekompetanse i norskfaget for Camilla. Digitaliseringen påvirker også hvilke typer tekster elevene bør lære seg å skrive. Sosiale mediers og Internettets multimodale natur medfører «en helt annen måte å kommunisere *skriftlig* på enn tidligere», og fordi norskfaget har ansvaret for sjangerlære, slutter hun at norskfaget også har et særskilt ansvar for en «grunnopplæring» i digitale teksttyper.

For Sigrid er norskfaget «litt sånn redskapsfag for læring i alle fag», og innunder det ligger både digital kompetanse, skriving og lesing. Hun sier seg i stor grad enig med Camillas forståelse av norskfaglig danning, og påpeker at dannelsingsbiten er «vesentlig i norskfaget» og «på en måte hovedsaken. Sigrid er av den oppfatning av at det er «naturlig digitale ferdigheter som vi jobber med i norsk» og særlig peker hun på at norskfaget har et ansvar for «det her med lesing knytta til det digitale.» Sigrid er opptatt av at elevene i større grad enn tidligere møter sammensatte tekster, i klasserommet gjerne i form av saktekster med digitalt opphav som «gjerne kan både inneholde videoer og sånt i tillegg» til skrift. Dette mener hun «setter andre krav til hvordan man tilnærmer seg de, og hvordan man faktisk går frem når man skal lese de.» Elevene bør derfor jobbe med å lage sammensatte tekster selv, gjerne av klassiske norskfaglige tekster, og dermed kunne reflektere over hva dette gjør med «måten vi både oppfatter teksten og hvordan blir det fremstilt.» Samtidig mener hun at en digital lesekompetanse ikke bare handler om å lese «komplekse saktekster som har fryktelig mange elementer», men også «rett og slett den der lesekompetansen du trenger for å kunne bruke et program.» For henne handler det om at elevene bør kunne benytte tekstbehandling, presentasjonsverktøy og verktøy for samarbeid over nett til å løse mer komplekse oppgaver når de er ferdige med ungdomsskolen. En nøkkel til dette er at elevene bør utvikle en evne til å utforske de digitale verktøyene, og dermed utvikle en bedre forståelse av

hvordan verktøyene fungerer og hvilke muligheter de gir. Sigrid nikker dessuten samtykkende til Camillas utlegninger om digital dømmekraft, og legger også til at kunnskap om personvern, sikkerhet og sårbarhet er viktig. Som Camilla er også Sigrid opptatt av digital balanse: «Sånn på lang sikt, så må det jo også være et mål å lære de til å bruke de digitale verktøyene når det det er hensiktsmessig for de.»

#### 5.4.1. Lærernes oppfatninger om danning i norskfaget.

Klafki (1996) skilte mellom tre typer danning: Material danning i form av objektivisme eller klassisisme, formal danning i form av metodeformalisme eller evneformalisme, og kategorial danning som fusjonerer de forannevnte. Når jeg nå drøfter informantenes syn på danning i norskfaget, har jeg valgt å skille mellom norskfaglig danning slik den formuleres av Aase (2005a, 2005b, 2010), og digital danning slik jeg forstår den ut ifra perspektivene til Løvlie (2003), Säljö (2012), Tyner (2009), Erstad (2015) og Buckingham (2015).

Amalie gir uttrykk for en relativt bred forståelse av norskfaglig danning. I svarene sine inkluderer hun elementer fra fagets episteme gjennom kjennskap til tekstkulturen, techne gjennom skriftlige og muntlige kommunikasjonsferdigheter og fronesis gjennom kommunikasjonskompetanse. Danning forstås som identitetsutvikling og identiteten utvikles gjennom litteratur- og språkarbeid. Savnet av litteraturhistorie i LK20 kan dessuten vitne om at Amalie kan være påvirket av et klassisistisk dannelsesideal, men likefullt inkorporerer det norskfaglige danningssynet hennes både materiale og formale former for danning. Når hun skal beskrive digitale ferdigheter formidler hun et ferdighetssyn som er forenlig med tool literacy (Tyner, 2009), hvor digital teknologi representerer rene verktøy til hjelp på veien mot norskfaglige mål. Sammen med Amalies beretninger om praksis i kapittel 5.1, kan dette vitne om en vektning mot metodeformalistisk digital danning. Henrik vektlegger det rent norskfaglige langt mindre i sin respons. Gitt oppfatningen av lesing og skriving som rene ferdigheter virker han å være mest opptatt av norskfagets techne, og han sier også lite om rent norskfaglig episteme og fronesis i intervjuet. Han er dessuten usikker på hvor stort behov mange av elevene kommer til ha for å skrive i fremtiden. Når det gjelder litteraturlesning fremstår han som objektivistisk, og formålet virker også her å være innøving av ferdigheter. Henriks syn på ren norskfaglig danning virker dermed å være vektet mot objektivisme og metodeformalisme. På den annen side legger han for dagen et langt bredere syn på digital danning. Her vektlegger han en bred og kritisk tekstkompetanse som tar utgangspunkt i nettets tekster, i tråd med Erstad (2015) og Buckingham (2015), som også inkluderer kunnskap om hvordan teknologien reagerer på inndata (Säljö, 2012). Han er også opptatt av at elevene skal tilegne seg en kommunikasjonskompetanse som tar opp i seg



danningselementer i form av etisk bevissthet omkring egen kommunikasjon og kritisk bevissthet rundt andres kommunikasjon, noe som reflekter komponentene i Buckingham (2015) digital literacy-teori. Henrik gir dermed uttrykk for en forståelse av digital danning som inkluderer både formal og material danning, og dermed peker i retning av en forståelse av digital danning som med rett didaktikk har potensial til å være kategorial for elevene, noe som til en viss grad også understøttes av praksisen han viser til i kapittel 5.2.

Camilla legger frem et syn på norskfaglig danning hvor episteme utgjøres av kunnskap om norsk kultur og litteratur, techne utgjøres av kommunikasjonskompetanse med vekt på skriftlighet, og fronesis dreier seg om å kunne delta i samfunnet som en selvstendig og demokratisk anlagt aktør. I likhet med Amalie legger hun vekt på en klassisistisk dannelsesforståelse, men hun er også bevisst de andre sidene ved material og formal danning. Camillas syn på digital danning reflekterer på mange måter synet på norskfaglig danning. Hun tar til orde for at elevene må utvikle en kritisk tekstkompetanse med utgangspunkt i digital tekstkultur, de må kunne vite hvor og hvordan de finner informasjon, de må utvikle en etisk og kritisk fundert kommunikasjonskompetanse, og summen av dette skal gi elevene digital dømmekraft og demokratisk kompetanse. Camillas oppfatninger om danning speiler dermed på mange måter både LK20, Säljö (2012), Erstad (2015) og Buckingham (2015), men der de to sistnevnte vektlegger viktigheten av at elevene produserer autentiske digitale tekster i en digital kultur, virker Camilla å i større grad vektlegge at den digitale danningen bør springe ut ifra mer tradisjonell norskfaglig undervisning med papir og blyant. Kombinert med hvordan hun beskriver egen praksis i kapittel 5.2 kan det dermed virke som om hun har en klar oppfatning av hvilken digital danning elevene bør ha, men hun er usikker på hvordan den kan oppnås innenfor de rammene hun oppfatter at norskfaglig undervisning gir. Sigrid er den av informantene som i størst grad virker å vekte norskfaglig og digital danning like mye. Dette kommer til syne både når hun snakker om norskfaglig og digital danning, og i praksisberetningene i kapittel 5.2. Hun sier seg enig i Camillas betraktninger om både norskfaglig og digital danning, og hun er den eneste som i intervjuet også eksplisitt kobler norskfaglig og digital danning sammen gjennom å snakke om å utforske klassiske tekster i ulike uttrykk. Hun legger dessuten sterk vekt på at elevene skal utforske digital teknologi og medier på en måte som gjør at de forstår hvordan teknologien også kan manipuleres, noe som er et forsterket ekko fra Säljö (2012). Sigrid lar også elevene både lese, sammenligne og produsere sammensatte tekster alene og i samhandling med andre, noe som samsvarer med alle de fire komponentene hos Buckingham (2015). Det som imidlertid ikke kommer like tydelig frem, er hvordan hun ser for seg å jobbe med elevenes egne digitale tekstpraksis, slik Erstad (2015) tar til orde for.

## 6. Drøfting

I denne oppgaven har jeg definert læreroppfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena som lærernes engasjement, holdninger, tro, og kunnskaper. Oppfatningene blir til og påvirkes gjennom vekselvirkninger med omgivelsene (Bandura, 1997, s. 6), og omgivelsene kan endatil bidra til at lærerne ikke får spilt ut eller utviklet oppfatningene sine (Fives & Buehl, 2012; Tondeur et al., 2017, s. 567-568). Videre fungerer læreroppfatninger som informasjonsfiltre som avgjør relevans når lærere møter ny informasjon og gjør erfaringer, forståelsesrammer som konseptualiserer undervisning og igangsettere som leder lærere til handling i klasserommet (Fives & Buehl, 2012, s. 478). I det som følger oppsummeres og drøftes funnene fra forskningsspørsmålene i lys av overnevnte teoribakgrunn, før kapittel sju får æren av å avslutte teksten i form av en konklusjon og tanker om veien videre.

### 6.1. Hva preger norsklæreres oppfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena?

Amalie virker i stor grad å identifisere seg som digital immigrant og tradisjonsbærende norsklærer. Hun gir dessuten uttrykk for at hun mangler både kunnskaper og erfaring i møte med digital teknologi i undervisningen og elevenes bruk av sosiale medier, og hun virker å i større grad orientere seg mot en rent norskfaglig undervisningstradisjon enn hun virker å orientere seg om hva digitale ferdigheter i faget innebærer. Samtidig gir hun også uttrykk for at det er viktig at elevene utvikler en digital kompetanse som gjør dem i stand til å kritisk vurdere digital informasjon og som gir dem verktøy i møte med personvernutfordringer og samhandling på digitale flater, noe som blant annet har påvirket henne til å ta i bruk ferdige undervisningsopplegg om nettvett i undervisningen. Kompetansehevingstiltak av dårlig kvalitet, mangel på digital strategi fra skoleeier med påfølgende utstyrsangel har gitt Amalie lite erfaring med bruk av digitale verktøy i undervisningen, noe som gjør at forståelsesrammen i møte med digitale problemstillinger i norskfaget i stor grad virker å være preget av grunnutdanningen, norskfagets fagkultur og et norskfaglig danningssyn som vekter mot, men ikke begrenser seg til klassisme. Amalies erfaringer med «tvunget» digital undervisning over tid våren 2020 virker imidlertid å ha gitt mer kompetanse, noe som har økt mestringstroen og motivasjonen til å ta i bruk digitale verktøy i norskundervisningen. For at hun skal lykkes er hun imidlertid avhengig av at hun denne gangen får ressursene og støtten fra ledelsen som har sviktet tidligere.

Henrik er på mange måter en motsetning til Amalie i denne konteksten. Som digitalt innfødt er han ikke bare født inn i, men også en aktiv bruker av digital kultur, og dette virker også å prege

synet både på digital teknologi i undervisningen og hva han anser som relevant kunnskap. Som Amalie har også han relativt begrenset erfaring med bruk av digitale verktøy i undervisningen, på tross av noen måneder med en-til-en PC-er i klassen, men han viser samtidig et langt bredere spekter i måten han anvender og tenker rundt teknologistøttet undervisning. På den annen side virker han lite opptatt av kunnskap som tradisjonelt oppvurderes i norskfaget. Dette kan vitne om at han orienterer seg mer mot kunnskaper om hvordan digital kultur påvirker eleven og hvordan teknologi kan støtte ferdighetsutvikling og kompetanse, enn han virker å orientere seg mot informasjon som omhandler undervisning om litteratur, språk- og kulturhistorie. Både danningssyn, utforskertrang og praksisberetninger vitner også om en mulig forståelsesramme hvor digitale verktøy byr på muligheter til å danne elevene inn i en kultur som stiller videre krav til danning enn det han opplever at litteraturen kan gi alene. Henriks engasjement rundt digital undervisning kan tyde på at frustrasjonen over manglende ressurser, manglende strategisk tenkning rundt digitalisering i kommunen og lite hensiktsmessige kompetansetiltak handler mer om at elevene frarøves muligheten til å dannes digitalt fordi de andre lærerne ved skolen mangler kompetanse og utstyr, enn et behov for egen kompetanseutvikling. Som digitalt fyrtårn på skolen og mentor for Amalie og de andre lærerne på trinnet, gir Henrik uttrykk for en mestringstro som ikke virker å begrense seg til å bruke digitale verktøy transformativt i undervisningen, men som også gjør at han engasjerer seg for å utvikle den digitale kompetansen til skolen som helhet.

Camilla identifiserer seg selv som «litteraturnerd», og fødselsår tatt i betraktning er hun også digital immigrant. I intervjuet virker hun å være preget av en konflikt mellom oppfatninger om elevenes behov og læreplanens forventninger til digital danning på den ene siden, og mer tradisjonsbundne oppfatninger om norskfaglig pedagogikk på den andre siden. Camilla er dermed både til stede på digitale plattformer og inspireres til å ta elevenes digitale kulturuttrykk inn i undervisningen, og hun virker å aktivt søke informasjon om hvordan potensielle skadevirkninger ved skjermbruk kan motvirkes gjennom mer tradisjonsbunden norskundervisning. I forbindelse med undervisning er det dermed også oppfatninger om norskfaglig didaktikk som virker enerådende som forståelsesramme, noe som virker å stå i veien for en transformativ bruk av digitale verktøy i undervisningen og dermed bremser utviklingen av elevenes digitale danning. Dette skjer på tross av en virkningsfull digital kompetanseutvikling våren 2020, da hun utelukkende kunne undervise digitalt. Det virker dermed plausibelt å attribuere nedprioriteringen av digital danning til en oppvurdering av kategorial norskfaglig danning vektet i retning en klassisk litterær kanon, og dessuten manglende mestringstro i møte med et klasserom hvor hun oppgir å miste kontrollen når elevene har digitale enheter tilgjengelig til enhver tid.

Sigrid er født i grensesnittet mellom digitale immigranter og digitalt innfødte. Som Camilla er hun opptatt av litteratur, men hun virker også å være drevet av nysgjerrighet rundt hvordan digital teknologi virker og kan tas i bruk i undervisningen. Til forskjell fra Camilla virker det imidlertid ikke å foreligge noen konflikt mellom oppfatninger om norskfaglig og digital danning, og dette gir seg også uttrykk i en forståelsesramme som lar henne kombinere norskfaglig og digital danning gjennom prosjektbaserte og elevsentrerte undervisningsopplegg hvor elevene blant annet produserer reklamefilmer, kortfilmer og podkaster med norskfaglige perspektiver. Mestringstroen som ligger bak kan stamme både fra egen utforskertrang i møte med digitale ressurser, men også relevant videreutdanning som hun også umiddelbart var i stand til å innlemme i undervisningen. Frustrasjoner over elevenes manglende forståelse for funksjonalitet i programvaren som brukes på skolen, dårlig teknisk støtte og kompliserte rutiner rundt tilgang til relevant programvare virker derfor ikke å være barrierer for bruk av digitale verktøy i dannelsesøyemed, men heller stå i veien for å forfølge oppfatninger om hva danning kan være i et digitalisert norskfag.

## 7. Konklusjon og veien videre

Læreroppfatninger er komplekse, sammenvevde og har mange ulike fasetter, og de kan dermed vanskelig fanges i sin helhet. Særlig gjelder dette kanskje i en undersøkelse av det omfanget en masteroppgave tillater. På bakgrunn av intervjuer og teori har jeg likevel forsøkt å trekke noen konklusjoner om hva de fire lærernes oppfatninger består av, hvordan de virker, hvilke utslag de gir og hva som former dem. På bakgrunn av disse tolkningene vil jeg også forsøke å trekke noen generelle konklusjoner om hva som skal til for at skolen skal lykkes med å gi elevene den digitale kompetansen de trenger «for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Blant flere forhold som preger lærernes oppfatninger om norskfaget som digitalisert læringsarena, ønsker jeg å trekke frem a) konflikter mellom oppfatninger om norskfaglig danning og digital danning, b) manglende mestringstro i møte med digitale verktøy og teknologistøttede klasserom, c) motarbeidende strukturer som begrenser tilgangen til digitale ressurser i form av utstyr og programvare, og d) institusjonell mangel på strategi. Disse fire forholdene henger også sammen. Konflikt mellom oppfatninger virket mest fremtredende hos Camilla. På bakgrunn av bekymringer rundt elevenes skjermbruk var hun svært opptatt av å utvikle digital dømmekraft, samtidig som hun i klasserommet virket å vektlegge tradisjonsbunden norskfaglig undervisning fremfor å utvikle elevenes digitale dømmekraft gjennom transformativ digital undervisning. Manglende mestringstro virket å gjøre seg gjeldende i forbindelse med klasseledelse i et teknologistøttet klasserom hos Camilla, og dessuten når det gjaldt bruk av digitale verktøy hos Amalie. Begge forhold virker å komme i veien

for en mer transformativ undervisning. Motarbeidende strukturer frustrerte alle informantene. På Slettemark materialiserte dette seg i form av mangel på utstyr, programvare og støtte til implementering, og på Elvemunningen i form av innskrenket autonomi i valg av relevant programvare og fravær av teknisk støtte lokalt. En helhetlig strategi for å gjøre lærerne, og i forlengelsen elevene digitalt kompetente, virker dessuten å være lite vektlagt i alle ledd lærerne har vært i kontakt med, fra lærerutdanningen, via skoleeiere og helt ned til den enkelte skole.

Digitaliseringen er en samfunnsgjennomgripende endring som påvirker måten vi lever på og kommuniserer med hverandre. Veien videre for skolen bør derfor brolegges med handlinger som i større grad legger til rette for at lærerne, og dermed også den enkelte skole, skoleeier og samfunnet som helhet kan lykkes med å utdanne mennesker som velger å ta i bruk potensialet i den digitale kulturen konstruktivt fremfor destruktivt, og gi elevene mot, selvstendighet og dømmekraft i møte med destruktive krefter i digitale kontekster. Denne undersøkelsen bekrefter forskning som viser at de høyere utdanningsinstitusjonene ikke makter å gi lærerne de verktøyene de trenger for å lykkes med å danne elevene digitalt i teknologistøttede klasserom, men viser også at skolene selv besitter kompetente og engasjerte mennesker som selv med begrenset tid og dårlige rammebetingelser utvikler en praksis som får elevene et godt stykke på veien mot digital danning. Utfordringen med å utvikle digital norskfaglig pedagogikk videre, og dessuten løfte de lærerne som enda er i startfasen av reisen, bør derfor kanskje løses på den enkelte skolen. Det fordrer imidlertid en endring av lærernes rammebetingelser. På bakgrunn av funn i en metaundersøkelse av 48 ulike studier om digitaliseringsbarrierer i skolen, viser Hew og Brush (2007) til at skoler som utvikler en helhetlig plan og visjon for bruk av digital teknologi i undervisningen i samarbeid mellom ledelse, lærere og instansen som håndterer teknisk støtte er de som har størst mulighet for å lykkes (Hew & Brush, 2007, s. 234). En digital strategi bør videre innebære tildeling av nødvendige ressurser og legge til rette for relevant praksis- og kompetanseutvikling som er knyttet til konkret innhold med høy relevans for den enkelte lærer og som gir håndfaste brukserfaringer (Hew & Brush, 2007, s. 237). Verdien av en slik praksis- og kompetanseutvikling bekreftes i stor grad både av Camilla og Amalies erfaringer under omleggingen til digital hjemmeskole våren 2020 og pandemiforskningen for øvrig (Caspersen et al., 2021). Amalies beretninger om hvordan Henrik hjalp henne og kollegene fra ingenting til å utvikle en kompetanse som var tilstrekkelig til å bedrive digital undervisning, viser også sammen med forskningen at støtte fra lærerkolleger lokalt og gjennom sosiale medier var en essensiell del av kompetanseutviklingen som fant sted da skolene la om til digital hjemmeundervisning (Caspersen et al., 2021, s. 23). Erfaringene fra pandemien støtter også et poeng hos Ertmer (2005, s. 35) om at lærere virker å være mer mottakelige for å endre eller utvikle oppfatninger om digital

---

undervisning gjennom samhandling med kolleger, enn gjennom kursing og videreutdanning. Disse innsiktene antyder at en virksom måte å drive digital kompetanse- og praksisutvikling på er å prioritere tid og ressurser på en slik måte at lærerne får arenaer hvor de kan gi hverandre opplæring, diskuterer digitale problemstillinger, reflekterer over egen bruk og oppfatninger, drøfter pedagogikk, didaktikk og klasseledelse i digitaliserte klasserom, og slik utvider rammene sammen for hvordan digitale ressurser kan brukes meningsfullt for å oppnå læreplanens dannelsesmål. For norskfagets del bør det dessuten være et viktig premiss at det digitale ikke skal fordrive det litterære, men komplementere det. En viktig del av praksisutviklingen bør derfor være å ta vare på fagenes egenart gjennom å la lærerne kunne ta i bruk teknologien i tråd med eksisterende oppfatninger om hva norskfaget kan tilby. En del av den digitale danningen kan nemlig også være å vite når det er riktig å legge bort mobilen, lukke den bærbare PC-en, og heller lese en god bok.

### 7.1. Begrensninger ved oppgaven, generaliserbarhet og videre forskning

Denne tekstens konklusjoner og tanker om veien videre er bygget på bare to enkeltstående gruppeintervjuer bestående av to lærere fra to forskjellige skoler innenfor samme fylkeskommune. Med bare en times varighet og gruppeintervjuets form og dynamikk er det en rimelig forventning at lærernes oppfatninger har flere nyanser enn det som kom frem gjennom intervjusamtalene, og lengre samtaler kunne kanskje tilført flere av dem og ført til mer utfyllende beskrivelser av lærernes oppfatninger og opplevelser. Samtidig bekrefter informantene flere tidligere funn i både norsk og internasjonal forskning som omhandler digitalisering generelt, og læreropfatninger spesielt. Det er derfor grunn til å tro at de opplevelsene og oppfatningene lærerne gir uttrykk for her også er gyldige for andre lærere på andre skoler, og tekstens konklusjoner kan derfor vise seg å ha overførbarhet til andre skolemiljøer. Innledningsvis skrev jeg at jeg har funnet lite forskning på hvordan norsklæreres oppfatninger om eget fag påvirker oppfatninger om bruk av digitale ressurser i undervisningen. Dette virker også å gjelde andre fagdisipliner i skolen, og generelt virker det å være mer forskning på hvilken digital kompetanse lærerne har, fremfor hvilke oppfatninger som ligger bak lærernes bruk av digitale ressurser (Skantz-Åberg et al., 2022). Mer forskning på læreropfatninger i relasjon til digitalisering vil kunne bidra til å styrke kunnskapen til både beslutningstakere, utdanningsinstitusjoner, skoleiere og skoleledere, og dessuten kunne bidra til bedre forståelse rundt hva læreres digitale kompetanse kan, og bør innbefatte i de ulike fagene.

---

## Referanser.

- Alstad, G. T., Randen, G. T. & Aasen, S. F. (2020). Læreroppfatninger om endring. En studie av barnehagelæreres perspektiver på språkdidaktisk utviklingsarbeid. *NOA - Norsk som andrespråk*, 2(36), 43-64. <https://hdl.handle.net/11250/2729989>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Biesta, G. (2002). How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9752.00282>
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 81-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-02-01>
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2020). Still a long way to go. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(1), 55-68. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-01-05>
- Borg, S. (2012). Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis. I R. Barnard & A. Burns (Red.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice : International Case Studies* (s. 11-29). Channel View Publications. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmrebooks/detail.action?docID=1024795>
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21-35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03> ER
- Burns, A., Freeman, D. & Edwards, E. (2015). Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585-601. <http://www.jstor.org.ezproxy.inn.no/stable/43651985>
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computers & Education*, 58(2), 797-807. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C. & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser*. NTNU Samfunnsforskning for NIFU.
- Chen, C.-H. (2008). Why Do Teachers Not Practice What They Believe regarding Technology Integration? *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75. <http://www.jstor.org.ezproxy.inn.no/stable/27548264>
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language - It's Nature, Origin and Use*. Praeger Publishers.
- Cristiano, T. & Bajaj, S. (2022). Democracy. I E. N. Zalta (Red.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2022. utg.). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/democracy/>
- Danbolt-Drange, E.-M. & Birkeland, N. R. (2016). Digitalt innfødte eller velfødde? I *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* (s. 53–70). Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-04>
- Daus, S., Aamodt, P. O. & Tømte, C. E. (2019). *Profesjonsfaglig digital kompetanse i lærerutdanningene. Undersøkelse av tilstand, holdninger og ferdigheter ved fem grunnskolelærerutdanninger*. NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1709522/>
- Dons, C. F. (2006). Digital kompetanse som literacy? – Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(1), 58-73. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-06> ER
- Engen, T. O. (2006). Enhetskole og nasjonsbygging : norskfagets rolle historisk og i framtiden. I (s. [165]-186). Novus.
- Erstad, O. (2007). Den femte grunnleggende ferdighet – noen grunnlagsproblemer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(1), 43-55. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-01-04>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Erstad, O. (2015). Educating the digital generation: exploring media literacy for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61. <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. [www.jstor.org/stable/30221207](http://www.jstor.org/stable/30221207)
- Eynon, R. (2020). The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. I *APA educational psychology handbook 2* (s. 471-499). American Psychological Association.
- Fuglseth, K. (2018). Når digitale resursar møter danning. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 100-114). Universitetsforlaget.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*.

- Gilje, Ø., Bjerke, Å. & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis: Undervisning i en-til-en-klasserommet*. Enhet for forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS) ved Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport-undervisning-i-en-til-en-klasseromme/gepp-rapport\\_15.05.20\\_fiks.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport-undervisning-i-en-til-en-klasseromme/gepp-rapport_15.05.20_fiks.pdf)
- Gill, M. G. (2006). Shared planning time: A novel context for studying teachers' discourse and beliefs about learning and instruction. *The Alberta Journal of Educational Research*, 52(4), 314-316.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2020). Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket. *NOA - Norsk som andrespråk*, 0(2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1772>
- [Record #262 is using a reference type undefined in this output style.]
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, G. B. & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the Relationship between Teachers' Self-Efficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501>
- Helsper, E. J. & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520. <http://www.jstor.org.ezproxy.inn.no/stable/27823621>
- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Hughes, J. (2005). The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology-Integrated Pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 277-302.
- Hutchison, A. & Reinking, D. (2011). Teachers' Perceptions of Integrating Information and Communication Technologies Into Literacy Instruction: A National Survey in the United States. *Read Res Q*, 46(4), 312-333. <https://doi.org/10.1002/RRQ.002>
- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational psychologist*, 48(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannung. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 167-203). Ad notam Gyldendal. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008072500061](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008072500061)
- Klette, K. (2012). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseroms-forskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 173-201). Fagbokforlaget.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A practical guide for applied research* (5. utg.). Sage Publications, Inc.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279-290. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>
- Krumsvik, R. J. (2020). Home schooling, remote teaching and digital Bildung in societal crisis. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(2), 71-85. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-02-01>
- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M. & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA - Norsk som andrespråk*, (2), 16. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyelse\\_digitalisering\\_nett.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_nett.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 8. november 2017. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanen i norsk* (NOR01-06). Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers beliefs. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers beliefs* (13. utg., s. 48-65). Routledge.
- Li, Y. & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent?-A study on Chinese teenagers. *British journal of educational technology*, 41(6), 1029-1042. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I *Dannelsens forvandlinger* (s. s. 347-371). Pax.
- Medietilsynet. (2021). *Barn og medier 2020*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>



- Monsen, M. (2013). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* [Doktorgradsavhandling]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/41446>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (2015:8). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD.
- Orlando, J. & Attard, C. (2016). Digital natives come of age: the reality of today's early career teachers using mobile devices to teach mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 107-121. <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0159-6>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Patel, N. (2014, 25.2.2014). The Internet is fucked (but we can fix it). *The Verge*. <https://www.theverge.com/2014/2/25/5431382/the-internet-is-fucked>
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pomerantz, A. (2021). *Asking and Telling in Conversation*. Oxford University Press.
- prege, I. (2022). *Bokmålsordboka*. Hentet 2022/05/13/, fra <https://ordbokene.no/bm/45952/prege>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse - Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N.-F. (2010). *Kroppsovningsfaget etter kunnskapsløftet – læreroppfatninger*. H. i. Finnmark. <https://hdl.handle.net/10037/6277>
- Sadaf, A. & Johnson, B. L. (2017). Teachers' Beliefs About Integrating Digital Literacy Into Classroom Practice: An Investigation Based on the Theory of Planned Behavior. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 129-137. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1347534>
- Scolari, C. A. (2019). Beyond the myth of the "digital native". *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-04), 164-174. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06>
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224>
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1-2), 139-153. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter: Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. EU Kids Online og Institutt for medier og kommunikasjon, Universitet i Oslo.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning & method : some psychological perspectives on language learning*. Newbury House Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Ståhl, T. (2017). How ICT savvy are Digital Natives actually? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(3), 89-108. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-04> ER
- Säljö, R. (2012). Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The Co-Evolution of Hybrid Minds and External Memory Systems. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(1), 5-19. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-01-02> ER
- Soby, M. (2003). *Digital kompetanse : fra 4. basisferdighet til digital dannelse*. ITU.
- Thronsdén, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018 : Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning).
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-577. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Tyner, K. R. (2009). *Literacy in a digital world : teaching and learning in the age of information*.
- Tømte, C., Kårstein, A. & Olsen, D. S. (2013). *IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1027114/>
- Universitetet i Oslo. (2021). Digital dekning i Norges 100 største kommuner. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/digital-dekning-i-norges-100-storste-kommuner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet - Den digitale tilstanden i Skole-Norge*. Utdanningsdirektoratet.

- 
- van den Beemt, A., Akkerman, S. & Simons, P. R. J. (2011). Patterns of interactive media use among contemporary youth: Patterns of interactive media use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 103-118.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00384.x>
- van Deursen, A. J. A. M. & van Dijk, J. A. G. M. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government information quarterly*, 26(2), 333-340.  
<https://doi.org/10.1016/j.giq.2008.11.002>
- Veen, W. & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens: Growing up in a digital age*. Network Continuum Education.
- Vika, K. S., Wollscheid, S., Lillebø, O. S. & Bergene, A. C. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere og skoleiere høsten 2020*. (2021:2). NIFU.
- Zheng, H. (2009). A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices.  
<https://doi.org/10.17863/CAM.1579>
- Aase, L. (2005a). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det nye norskfaget* (Bd. nr. 161, s. 35-48). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Skolefagenes ulike formål - dannelse og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15-28). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I O. Erstad & S. S. Hovdenak (Red.), *Kunnskap i skolen*. Tapir akademisk.

## Vedlegg

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til informanter

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## Lærerperspektiver på det digitale norskfaget?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke oppfatninger norsklærere på ungdomskolen har om det digitale norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Norsk er et kultur-, dannelsings- og språkfag og spiller en bærende rolle i elevenes utvikling av kompetanse som er nødvendig for å orientere seg og virke i en verden som blir litt mer kompleks og litt mer digital hver dag. «Lærerperspektiver på det digitale norskfaget» er en masteroppgave som tar sikte på å undersøke hvor norsklærere ser seg selv og faget sitt i denne sammenhengen.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke oppfatninger norsklærere har om norskfaget som digital læringsarena. Målet er å kunne reflektere rundt hvilken rolle digital kompetanse har og bør ha i norskfaget, og samtidig kaste lys over hvilke overveielser som spiller inn når lærere tar i bruk digital teknologi i klasserommet. Prosjektet gir deltagerne en svært god anledning til å reflektere rundt eget fag og digital praksis sammen med kolleger.

Problemstillingen for prosjektet er «Hvilke oppfatninger har norsklærere ved to ungdomsskoler om norskfaget som digital læringsarena?»

Følgende forskningsspørsmål vil danne grunnlag for undersøkelsene:

- Hva mener lærerne norskfagets rolle er?
- Hva tenker lærerne om norskfagets rolle i arbeidet med digitale ferdigheter og digital literacy?
- Hva mener lærerne om elevenes digitale kompetanse?
- Hvilke forhold spiller inn ved valg av digital- /didaktiske metoder?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet ønsker vi å undersøke problemstillingen ved å intervju norsklærere ved to ungdomsskoler på Østlandet. Du er trukket ut til å delta fordi rektor ved din skole har gitt oss tillatelse til å intervju deg og dine kolleger. Det er også rektor som har gitt oss dine kontaktopplysninger.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer deltagelsen din å stille opp på et gruppeintervju sammen med andre norsklærere på din skole. Du kan også bli spurt om å delta i et enkeltintervju i etterkant av gruppeintervjuet. Det å delta i gruppeintervjuet innebærer imidlertid ingen forpliktelse til å delta i et enkeltintervju senere. Intervjuene vil dokumenteres ved bruk av lydopptaker.

Gruppeintervjuene vil ideelt sett ha form av en samtale om norskfaget mellom kolleger hvor masterstudenten er ordstyrer. I intervjuet vil du blant annet bli spurt om hvilken rolle du mener norskfaget bør ha, hvordan norskfaget påvirkes av digitalisering av skole og samfunn, hvilke ferdigheter du mener er viktige i norskfaget, hvilke digitale verktøy du bruker, og i hvilke sammenhenger du velger, eller velger bort, digitale verktøy. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45-60 minutter.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

De eneste som har tilgang til opplysningene er masterstudenten og hans veileder ved Høgskolen i Innlandet. Alle opplysninger som kan være med på å identifisere deg vil anonymiseres i selve oppgaven, og navneliste som kobler personopplysninger til anonymiserte opplysninger (koblingsnøkkel) vil oppbevares adskilt fra øvrige data.

Alle data, inkludert lydopptak, oppbevares i Høgskolen i Innlandets datasystem og vil være passordbeskyttet.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Etter prosjektslutt vil dataene oppbevares uten personvernopplysninger. Det betyr at lydopptak slettes, navneliste med koblingsnøkkel slettes, og at alle personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

**Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet personopplysninger om deg.
- Å få slettet personopplysninger om deg.
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskolen i Hedmark:

- Veileder Marte Monsen - epost: [marte.monsen@inn.no](mailto:marte.monsen@inn.no), tlf.: 62517233
- Masterstudent Ola Sundli - epost: [ola.sundli@gmail.com](mailto:ola.sundli@gmail.com), tlf.: 90596328

Høgskolen i Hedmarks personvernombud er NSD Personvernombudet, som kan kontaktes på [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) eller telefon 55582117

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

- 
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marte Monsen  
(Veileder)

Ola Sundli  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- å delta i eventuelt enkeltintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD

16.05.2022, 10:19

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema / Lærerperspektiver på det digitale norskfaget / Vurdering](#)

# Vurdering

**Referansenummer**

930085

**Prosjekttittel**

Lærerperspektiver på det digitale norskfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektperiode**

05.10.2020 - 15.05.2022

Dato	Type
10.02.2022	Standard
Kommentar	

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 05.02.2022.

Vi har nå registrert 15.05.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (30.06.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Marita Ådnanes Helleland

Lykke til videre med prosjektet!

**NSD Personvern**

08.09.2020 12:54

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 930085 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

**LÆRERES TAUSHETSPLIKT**

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende

bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Microsoft er databehandler i prosjektet.

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 3 – Intervjuguide Slettemark

### Intervjuguide – Lærerperspektiver på det digitale norskfaget.

*Spørsmålene danner grunnlag for samtale i begge gruppeintervjuene og stilles ut ifra hvor samtalen går. Varighet på intervjuene er satt til 45-60 minutter.*

#### **Norskfaget som digital læringsarena**

Hva mener dere er norskfagets viktigste rolle?

Hva er en norsklærers oppgave å lære bort?

- Mål med opplæringen
- Dannelse?

Hva mener dere digitale ferdigheter kan være i norskfaget?

- Hva består de i?
- Hva skal ferdighetene benyttes til?
- Hvorfor trenger elevene å lære dette?
- Hvilke ferdigheter er viktige?

Hva mener dere digitale verktøy kan være i norskfaget?

- Hvilke læringsmål kan de hjelpe til med å oppfylle?
- Hvilke ferdigheter kan de utvikle?
- Kan de støtte læreren?
- Kan de støtte eleven?

Kjenner dere til begrepet digital ~~literacy~~? Hva mener dere en slik ~~literacy~~ bør innebære?

Kjenner dere til begrepet digital dannelse? Hva tenker dere at det kan være?

Hva tenker lærere i andre fag på skolen om digitale ferdigheter og hvem som har ansvaret for å undervise i disse ferdighetene?

Hvordan påvirker digitaliseringen undervisningen i norskfaget?

#### **Om kunnskapssyn**

Hva er det viktigste elevene lærer i norskfaget?

Er bruk av digitale verktøy den eneste måten å tilegne seg digitale ferdigheter på?

### **Om egen undervisning**

I hvilke sammenhenger bruker dere digitale verktøy?

I hvilke sammenhenger velger dere bort digitale verktøy?

Hvordan bruker dere digitale verktøy i undervisningen?

Har dere egne eksempler på vellykkede undervisningsopplegg hvor dere har jobbet med digital literacy eller digital dannelse?

### **Om digitalisering generelt**

Hvilke positive effekter mener dere digitaliseringen av samfunnet medfører?

Hvilke utfordringer mener dere digitaliseringen av samfunnet medfører?

Hvilken rolle spiller norskfaget i et digitalisert samfunn?

### **Om egen kompetanse**

Opplever dere selv at dere har kompetanse til å undervise i digitale ferdighet og bruk av digitale verktøy?

- Digital literacy
- Digital dannelse

Hvordan har dere tilegnet dere denne kompetansen?

- Formell utdanning
- Kolleger
- Familie/venner
- Kursing
- Egen utforskning

### **Om kontekstuelle faktorer**

Hvordan er tilgangen til digitalt utstyr for lærere og elever på skolen du jobber på?

Får dere tid til å diskutere hvordan dere skal integrere digitale ferdigheter i undervisningen?

Hvilke utfordringer opplever dere når dere bruker digitale verktøy i undervisningen?

Hvilke positive effekter opplever dere ved å bruke digitale verktøy i undervisningen?

Oppfordres dere til å ta i bruk digitale undervisningsmetoder fra ledelsen ved skolen? Hvordan?

---

Hva går digital undervisning på bekostning av?

Hvordan foregår opplæringen i faglig bruk av IKT på skolen deres?

### **Om elever og digitale ferdigheter**

Hvilke digitale ferdigheter har elevene når de begynner hos dere, og hvilke mener dere de mangler?

Hvilke digitale ferdigheter mener dere at elevene selv opplever som viktige å lære?

Hvilken type digital opplæring responderer elevene positivt på?

- Faglig respons
- Motivasjon

Hvilken type digital opplæring responderer elevene negativt på?

### **Om erfaringer fra fjernskole i forbindelse med Covid-19**

Hvordan opplevde dere at elevene responderte på heldigital undervisning i norsk våren 2020?

Har arbeidsmetodikken i denne perioden påvirket synet deres på digital undervisning og hva digitale ferdigheter er?

Hva var positivt med fjernskole?

Hva var negativt med fjernskole?

## Vedlegg 4 – Intervjuguide Elvemunningen

### Intervjuguide – Lærerperspektiver på det digitale norskfaget.

*Spørsmålene danner grunnlag for samtale i begge gruppeintervjuene og stilles ut ifra hvor samtalen går. Varighet på intervjuene er satt til 45-60 minutter, og spørsmålene under vil fordeles på de to intervjuene. Eventuelle enkeltintervjuer vil ta utgangspunkt i gruppeintervjuet og inneholde spørsmål av samme karakter, som går mer i dybden på de enkeltes svar på spørsmålene som blir gitt i gruppeintervjuet.*

#### **Norskfaget som digital læringsarena**

Hva mener dere er norskfagets rolle?

Hva er en norsklærers oppgave å lære bort?

- Mål med opplæringen
- Dannelse?

Hva er det viktigste elevene lærer i norskfaget?

Hva mener dere digitale ferdigheter kan være i norskfaget?

- Hva består de i?
- Hva skal ferdighetene benyttes til?
- Hvorfor trenger elevene å lære dette?
- Hvilke ferdigheter er viktige?

Hva mener dere digitale verktøy kan være i norskfaget?

- Hvilke læringsmål kan de hjelpe til med å oppfylle?
- Hvilke ferdigheter kan de utvikle?
- Kan de støtte læreren?
- Kan de støtte eleven?

Hva tenker lærere i andre fag på skolen om digitale ferdigheter og hvem som har ansvaret for å undervise i disse ferdighetene?

Hvordan påvirker digitaliseringen undervisningen i norskfaget?

#### **Om kunnskapssyn**

Er bruk av digitale verktøy den eneste måten å tilegne seg digitale ferdigheter på?

### **Om egen undervisning**

I hvilke sammenhenger bruker dere digitale verktøy?

I hvilke sammenhenger velger dere bort digitale verktøy?

Hvordan bruker dere digitale verktøy i undervisningen?

Har dere egne eksempler på vellykkede undervisningsopplegg hvor dere har jobbet med digital literacy eller digital dannelse?

### **Om digitalisering generelt**

Hvilke positive effekter mener dere digitaliseringen av samfunnet medfører?

Hvilke utfordringer mener dere digitaliseringen av samfunnet medfører?

Hvilke ferdigheter/leseferdigheter trenger elevene for å delta i den (medie)virkeligheten de vokser opp i i dag?

Hvilken rolle spiller norskfaget i et digitalisert samfunn?

### **Om egen kompetanse**

Hvordan har dere opparbeidet dere kompetanse til å undervise i digitale ferdighet og bruk av digitale verktøy?

Hvordan har dere tilegnet dere denne kompetansen?

- Formell utdanning
- Kolleger
- Familie/venner
- Kursing
- Egen utforskning

Er det andre sider ved kompetansen deres som er relevant for å forberede/hjelpe elevene til å være en del av dagens (medie)virkelighet?

### **Om kontekstuelle faktorer**

Hvordan er tilgangen til digitalt utstyr for lærere og elever på skolen du jobber på?

Får dere tid til å diskutere hvordan dere skal integrere digitale ferdigheter i undervisningen?

Hvilke utfordringer opplever dere når dere bruker digitale verktøy i undervisningen?

Hvilke positive effekter opplever dere ved å bruke digitale verktøy i undervisningen?

Oppfordres dere til å ta i bruk digitale undervisningsmetoder fra ledelsen ved skolen?  
Hvordan?

Hva går digital undervisning på bekostning av?

Hvordan foregår opplæringen i faglig bruk av IKT på skolen deres?

### **Om elever og digitale ferdigheter**

Hvilke digitale ferdigheter har elevene når de begynner hos dere, og hvilke mener dere de mangler?

Hvilke digitale ferdigheter mener dere at elevene selv opplever som viktige å lære?

Hvilken type digital opplæring responderer elevene positivt på?

- Faglig respons
- Motivasjon

Hvilken type digital opplæring responderer elevene negativt på?

--

### **Om erfaringer fra fjernskole i forbindelse med Covid-19**

Hvordan opplevde dere at elevene responderte på heldigital undervisning i norsk våren 2020?

Har arbeidsmetodikken i denne perioden påvirket synet deres på digital undervisning og hva digitale ferdigheter er?

Hva var positivt med fjernskole?

Hva var negativt med fjernskole?