

Svein Erik Tveiten

Digital Litteraturundervisning

Norsklæreres opplevelse av en
litteraturundervisning i forandring

Masteroppgave i Nordisk Litteratur

Veileder: John Brumo

Juni 2020

Svein Erik Tveiten

Digital Litteraturundervisning

Norsklæreres opplevelse av en litteraturundervisning
i forandring

Masteroppgave i Nordisk Litteratur
Veileder: John Brumo
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

fForord:

Etter mange år på lektorutdanningen ved NTNU føles det både ekstatisk og merkelig å endelig kunne levere fra seg denne masteroppgaven. Oppgaven omhandler digital utvikling i sammenheng med litteraturundervisningen i den norske skolen. Dette kommer av min egen interesse for både litteratur og teknologi, og et ønske om å undersøke hvordan disse kan kombineres i undervisningssammenheng. I tillegg foregikk hele arbeidsprosessen under nedstengningen tilknyttet Covid-19 pandemien. Dette resulterte i en skolesituasjon uten like, der lærere og elever gjennomførte undervisningen digitalt.

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått en mulighet til å utforske områder av skolepolitikk og undervisning jeg ikke hadde noe forhold til tidligere. I tillegg har jeg fått muligheten til å høre på tankene og erfaringene til fem drevne norsklærere, som alle slo meg som den samme typen lærer som originalt gav meg ambisjonen om å bli lærer selv. Så jeg vil gjerne begynne med å takke disse fem fantastiske informantene! Takk for at dere alle var imøtekommende og var villige til å ta dere tiden til å delta et intervju!

Jeg vil også gi en stor takk til min veileder, John Brumo, som var en stor støttespiller for meg gjennom dette prosjektet. Takk for alle gode tips og veiledninger, samt hyggelige samtaler over Zoom! Takk for at du hadde troen på både meg og oppgaven, og for at du satte klare delmål som uten tvil gjorde prosessen mer overkommelig for meg.

Jeg vil også takke min gode venn og romkamerat Åsmund, som gjennom hele livet mitt har støttet meg gjennom både høyt og lavt. Det settes pris på!

Til slutt vil jeg gi en takk til min kjære familie, som har vist forståelse og vært støttende gjennom hele mitt studieløp. Det har ikke alltid vært like lett å holde motivasjonen på topp, og det har vært betryggende å vite at man har slike gode støttespillere der hjemme.

Contents

Forord:	1
Sammendrag:	4
Abstract:.....	5
1. Innledning	6
1.1 Generell bakgrunn for oppgaven.....	6
1.2 Digitaliseringens påvirkning på skolen.....	7
1.3 En visjon om den digitale skolen	10
1.4 Teksten videre.....	11
2. Metode:	12
2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet/dybdeintervjuet.....	12
2.2 Beskrivelse av utvalget	12
2.3 Min rolle som intervjuer	13
2.4 Datainnsamlingsstrategi og gjennomføring av intervjuene.....	14
2.5 Valg av spørsmål.....	16
2.6 Behandling av datamaterialet.....	16
2.6.1 Transkribering.....	16
2.6.2 Tolking/Koding/Analyse.....	17
2.7 Innvendinger mot kvaliteten på intervjuforskning	18
2.8 Etske betraktninger	19
3 Teori og forskning:	20
3.1 Morgendagens skole, et tilbakeblikk.	20
3.2 Utvalget av litteratur i norskfaget:	22
3.3 Eleven i en digital hverdag.....	25
3.4 Litteraturens nytteverdi	27
3.5 Læreren i en digital hverdag:	29
3.6 Boken i en digital hverdag:	30
3.7 En digital skole – Et forsøk:.....	31
4. Analyse og funn	33
4.1 Litteraturundervisningens status i dagens skole.....	33
4.2 Læreren valg av litteratur og elevenes lesevaner.....	36
4.3 Elevenes analyseevne i møtet med digitale hjelpemidler.	41
4.4 Elevenes referanserammer i en digital verden.	43

4.5 Opplevelsene av undervisningen under nettundervisningen.....	44
4.6 Lærernes oppfatning av ‘utradisjonelle’ former for litteratur.....	48
4.6.1 Digitale sjangre i et digitalisert samfunn	51
7. Avslutning.....	53
Kilder:	56
Vedlegg.....	58
Vedlegg 1: Figur Erstad.....	58
Vedlegg 2: Godkjenning av prosjekt fra NSD.....	59
Vedlegg 3: Intervjuguide brukt i prosjektet	62
Vedlegg 4: Samtykkeskjema.....	64
Vedlegg 5: Relevans for læreryrket.	67

Sammendrag:

Dette prosjektet ønsker å utforske ulike konsekvenser av digitaliseringen av samfunnet i møte med den norske skolen, spesielt når det kommer til litteraturundervisningen i norskfaget.

Gjennom tidligere forskning kommer det frem at digitaliseringsprosessen i skolen er et vanskelig foretak, og bruken av digitale hjelpemidler i undervisningssituasjoner viser liten positiv effekt.

Videre forskning viser at lærerens digitale kompetanse er noe av det mest sentrale når det kommer til riktig bruk av digitale hjelpemidler i skolen.

I tillegg ser vi et klart initiativ fra statlig hold om å satse på undervisning med bruk av digitale hjelpemidler og med digitale tekster og fenomener som tema i den norske skolen. Dette kommer frem gjennom både de læreplanens utvikling de siste tiårene, men også gjennom ulike statlige dokumenter. Til tross for dette virker det ikke som at det er noe tydelig bevegelse mot å øke lærernes egen digitale kompetanse, til tross for læreren er en såpass sentral spiller i denne digitale satsningen.

Gjennom intervjuene som har blitt gjennomført i sammenheng med dette prosjektet kommer det frem flere interessante observasjoner og erfaringer. Noen sentrale poenger er en økende trend blant både lærere og elever til å foretrekke kortere tekster i litteraturundervisningen, noe som henger sammen med en mer målrettet holdning blant elevene.

Intervjuene avslører også noen av problemene og utfordringene lærerne erfarte under avstandsundervisningen tilknyttet Covid-19 pandemien. Det kommer tydelig frem at en utelukket digital undervisningsform ikke kan måle seg med tradisjonell undervisning. I tillegg kommer det frem hvordan sentrale lærere med god digital kompetanse og IKT-arbeidere spilte en stor rolle i å få hjulene til å gå rundt i en vanskelig periode.

Til slutt utforsker vi noen av alternativene til papirboken som medium og sammenligner noen nye litterære sjangre med de tradisjonelle klassikerne. Her virker det som at lærerne er svært åpne for å prøve nye ting, men at det også finnes en tradisjonell og konservativ holdning som fører til at papirboken og den 'gode' litteraturen fortsatt er i sentrum.

Abstract:

In this project we explore the different consequences triggered by the digital revolution crashing with the Norwegian school system, with a special focus on the teaching of literature. Through earlier research we present how the digitalization of the school is a difficult task, and that the use of digital tools of learning prove to be inefficient in its current form. Other research shows that the teacher's digital skill is a central part of how these tools can prove to be useful.

Furthermore, we present the Norwegian governments clear goal of escalating the use of digital tools in learning, paired with an increase in focus on the reading and writing of digital texts in the Norwegian school system. This is presented through different government documents as well as the changes in the document governing the goals of the Norwegian school system. Despite of this, there is a clear lack of official stances on increasing the average teacher's digital competence, even if the teacher is such a central figure.

Several different experiences and views surface through various interviews with Norwegian teachers. Some of the points of interest is: Both the teachers and the students seem to favor shorter texts when it comes to teaching and/or learning about literature. This seems like a consequence of an increasing trend among the students to demand teaching material that is relevant to their future life and/or graded exams.

The interviews also reveal some of the problems and challenges the teachers faced during the lockdown and distance-teaching following the spread of the Covid-19 pandemic. Both the act of learning and teaching suffered during these months, but that some central figures among the teachers with a good amount of digital competence along with some of the IT-personnel proved to be central pieces of the puzzle of this difficult situation.

At the end we explore some of the recent alternatives of the book-medium, such as the electronic book and the audiobook. We also compare some of the digital genres of text to the more classical literature. Through the interviews the teachers present themselves as open to both these new mediums and genres, but that there is some sort of conservative attitude that keeps both the book and the traditional literature in their highest regard.

1. Innledning

1.1 Generell bakgrunn for oppgaven.

Samfunnet er i stadig forandring. Som konsekvens av dette må samfunnets ulike institusjoner stadig ha et kritisk blikk på egne og andres praksiser om de ønsker å holde følge med både hverandre og menneskene som benytter seg av deres tilbud. Dette forskningsprosjektet ønsker å se nærmere på én av disse institusjonene: Skolen, kombinert med digitaliseringen, et av de største utviklingsområdene i den moderne verden. Hovedfokuset vil være på hvordan digitaliseringen påvirker litteraturundervisningen i norskfaget, både på godt og vondt. Hvilke utfordringer og problemer har dukket opp i tilknytningen til et økende digitalt samfunn? Kan digitale hjelpemidler være til nytte i litteraturundervisningen? Hvordan opplever norsklærerne å møte en generasjon med elever som har mer erfaring med å lese på en digital skjerm enn i en bok?

Det er flere faktorer som spiller inn i hvorfor utvikling i samfunnet ofte gjenspeiles i arbeidsmetodene og de endelige målene i skolen. For det første forandres elevmassen. Barn og unge nå til dags har andre interesser, håp og livsmål enn de ville hatt om de vokste opp for bare 30 år siden. Siden elevmassen forandrer seg, må skolen tilpasse seg disse endringene. For det andre forandres lærerstaben. Lærere i dag kommer inn i jobben med andre typer erfaringer, ideer og tanker. I tillegg går de fleste gjennom en utdanning som også har forandret seg. For det tredje stilles det andre krav til hva skolene skal oppnå med hver enkelt elev. Etersom samfunnet og arbeidsmarkedet forandrer seg, blir det opp til skolen å forsøke å skape dannede borgere som er klare for arbeidsmarkedet. Dannelsesbegrepet i den norske skolen blir definert på følgende måte:

Grunnoppfølgingen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Oppfølgingen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Oppfølgingen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Samtidig lever barn her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi.

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Det kommer tydelig frem at hva det vil si å være dannet kommer an på andre samfunnsmessige faktorer. Siden disse er i konstant forandring, er også dannelsesbegrepet i konstant forandring.

Dette vil si at et av skolens sentrale oppdrag alltid tilpasses samfunnets utfordringer og behov, samt elevenes personlige omstendigheter.

Det fjerde og siste punktet jeg ønsker å trekke frem er den økende tilgangen til ulike læringsverktøy og hjelpemidler. Lærere og elever har fått tilgang på utrolig mange hjelpemidler de siste tiårene, de aller fleste av dem digitale. Dette skaper både muligheter og utfordringer. Eksempelvis kan tilgang til datamaskiner for enkeltelever gjøre det lettere å organisere innleveringer og lignende gjennom nettverk som Fronter og Blackboard, men i tillegg kan disse datamaskinene fungere som distraherende elementer under undervisningen. Vi ser altså at skolen har en stadig forandring av elevmasse, lærere, statlige direksjoner og tilgjengelige hjelpemidler, enten som et resultat av eller som et svar på øvrig forandring i samfunnet. Det er viktig å undersøke hvordan undervisningen påvirkes av dette, og i dette prosjektet vil det bli satt et søkelys på lærernes egen opplevelse av denne utviklingen og hva den har hatt å si for deres egen undervisning. Hadde jeg skulle gjennomført videre forskning på dette området ville jeg begynt med å inkludere andre grupperinger, slik som elevene selv.

I løpet av det tidlige arbeidet med prosjektet dukket det opp to innledende hypoteser som skulle vise seg å være formgivende for resten av prosessen, spesielt når det kom til spørsmålene som ble stilt i intervjuene. De er som følger:

1. Hvis man tar det for gitt at størsteparten av dagens unge nesten utelukket leser på skjerm på fritiden, vil det gå utover elevenes forhold til både generell litteraturundervisning og typisk skjønnlitteratur.
2. Hvis en del av målet med litteraturundervisningen i den norske skolen er å skape gode lesere, er det viktig å vektlegge teksttyper elevene møter på fritiden og kommer til å møte videre i livet.

Vi kommer tilbake til både de innledende spørsmålene og disse hypotesene senere i oppgaven, men først ønsker jeg å presentere en liten oversikt over digitaliseringens møte med det norske skoleverket så langt.

1.2 Digitaliseringens påvirkning på skolen.

Først skal vi se nærmere på hvordan skoleverket selv har reagert på digitaliseringen av samfunnet. Her ønsker jeg å trekke frem noen av læremålene fra læreplanen i norsk, hentet fra

Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Gjennom de følgende eksempler mener jeg det kommer klart frem at skolen anser lesing og forståelse av digitale tekster som et viktig tema i tiden fremover, samt muligheten til å skape slike typer tekster selv:

- Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget.
- Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.
- Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst.
- Innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett.
- Analysere innhold og vurdere bruk av virkemidler i tekster som er hentet fra ulike digitale medier.

(Utdanningsdirektoratet, 2015)

Som sett fra mange av disse eksemplene så sidestilles digital lesning med tradisjonell lesning, og noen av de inneholder kun mål for digitale tekster. Det er klart at jeg har gjort et selektivt utvalg av kompetansemål, men det at ordet 'digital' eller varianter av det dukker opp i såpass mange av målene sier noe om skoleverkets prioriteringer. Det er tydelig at digitaliseringen av samfunnet allerede har slått rot i den norske skolen, i hvert fall når det kommer til skolens overordnede oppdrag. Men hva med elevene som går på skolen, lærerne som underviser og hjelpemidlene som blir brukt, hvordan har digitaliseringen påvirket disse faktorene?

Et sentralt problemområde når det kommer til digitaliseringen i samfunnet er at utviklingen har skjedd så utrolig fort. Dette gjør det vanskelig å definere hva som er normalen, siden omfanget rundt bruken av digitale verktøy eller hjelpemidler skiller seg fra generasjon til generasjon, fra barn til voksen, fra lærer til elev. Man kan se et klart skille mellom disse grupperingene når det kommer til forventninger, erfaringer og kompetanse i bruken av det digitale. Dette skillet kan resultere i problemer når det kommer til bruken av digitale hjelpemidler i undervisningssituasjoner. Likevel har den norske skolen gått gjennom en relativt omfattende digital revolusjon i løpet av de siste 20-30 årene, noen av de største forandringene inkluderer:

1. Elevers tilgang på egen skoledatamaskin.

2. Lærernes tilgang på arbeidsdatamaskin.
3. Digitale presentasjoner som normal praksis.

Videre har vi akkurat, om enn ufrivillig, gått gjennom et av de største moderne eksperimentene når det kommer til en mer digital skolehverdag. Under nedstengningen tilknyttet covid-19 pandemien måtte skoler over hele landet nødt til å finne et alternativ til fysisk undervisning, løsningen var digital undervisning. Elever ble møtt med en skolehverdag helt ulik den de var vant til, og lærere var nødt til å forholde seg til undervisningen og elevene på en helt ny måte. Det å ikke ha elevene fysisk til stede i klasserommet skaper mange problemer, spesielt for læreren, som eksempelvis er avhengig av respons fra elevene for å vurdere om undervisningen har ønsket effekt. Tapet av sosialt samvær frarøver også elevene en kilde til motivasjon. Det er mye som tyder på at avstandsundervisningen ikke var noen likeverdig erstatning, men en positiv side med denne digitale løsningen var at det var mulig å holde undervisningen gående under så spesielle omstendigheter.

Når det kommer til mer normal forskning på bruken av digital teknologi i skolesammenheng, så viser den seg å være noe manglende. Per Kornhall skriver at det generelt er for lite forskning på området, og at den forskningen som har blitt gjennomført ikke finner noen konkrete positive effekter. (Kornhall, 2020 s. 98). Dette til tross for at ideen rundt digitaliseringen av skolen var at det skulle gjøre læring både lettere og mer engasjerende. Under PISA-undersøkelsen i 2015, som var den første der de deltagende elevene hadde mulighet til å benytte seg av datamaskin, ble forholdet mellom elevenes PISA-resultater og databruk på skolen undersøkt. Resultatet av denne undersøkelsen viste at elever som brukte datamaskin 'litt' på skolen hadde i gjennomsnitt bedre resultater enn dem som brukte dem lite eller sjelden. På den andre side hadde elever som brukte datamaskin 'svært ofte' mye dårligere resultater. (Kornhall, 2020 s. 99-100).

Denne undersøkelsen tyder på at bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen har en stort sett negativ effekt. Likevel ser vi at begrenset bruk av disse hjelpemidlene kan ha en positiv innvirkning. Det kan være mange grunner til dette, kanskje elever som har lite tilgang til hjelpemidlene vil behandle hjelpemidlene mer seriøst? Videre peker Kornhall til at både Sverige og Danmark har opplevd en nedgang i prestasjonsnivå blant elevene etter at de introduserte hjelpemidler som nettbrett og datamaskin til hver enkelt elev. En av de mulige årsakene til dette kan være de økte kostnadene skolene stod ovenfor, som ofte gikk ut over både lærerstab og andre

elementer. (Kornhall, 2020 s. 100-102). Fra dette kan man se for seg at digitaliseringen av skolen står ovenfor to sentrale problemer som må løses om det skal få den ønskede positive virkningen: For det første må skolene få tilstrekkelig med midler til å anskaffe seg digitalt utstyr, slik at det ikke går ut over andre områder av undervisningen. For det andre må både lærere og elever være bevisste på hva de digitale hjelpemidlene skal brukes til, samt være var på hvordan feil bruk kan føre til forstyrrelser og nedgang i konsentrasjon.

1.3 En visjon om den digitale skolen

Siden forskningen nevnt ovenfor peker på en klar korrelasjon mellom integreringen av digitale hjelpemidler i undervisningen og dårligere måloppnåelse hos elevene, er det kanskje fristende å se for seg at problemet kan løses ved å ta bort de digitale hjelpemidlene. Det er derimot tydelig at det digitale har kommet for å bli, både gjennom den generelle utviklingen i samfunnet og det økende fokuset på det digitale i læreplanen. Derfor er det nødvendig å tilnærme seg digitaliseringen av skolen med en intensjon om å integrere det digitale i undervisningen på en bedre måte. Skal man kunne løse disse problemene, må man først forsøke å identifisere dem.

En av de første årsakene kan være mangelfull digital kompetanse blant lærerne. Dette fører til at lærerne selv ikke utnytter de digitale hjelpemidlene de har tilgang til, og heller ikke tilpasser mange av oppleggene sine med tanke på hjelpemidlene de selv og elevene har tilgang til. En annen kan være at mye av erfaringen elevene har med datamaskin eller nettbrett er i fritidssammenheng, noe som fører til en mer fritidsorientert holdning i deres bruk av digitale hjelpemidler. Eksempelvis bruk av datamaskin til å være på sosiale medier eller spille spill. En tredje årsak kan være en mangel på et fast regelverk som omhandler bruken av datamaskin eller andre hjelpemidler i klasserommet. Ulike lærere har ulike regler, som kan føre til usikkerhet blant elevene. Det er uansett tydelig, både fra min egen erfaring som elev, begrensede erfaring som lærer, og fra samtale med andre lærere, at elever ofte bruker skoledatamaskinen til ting som ikke er relatert til fag.

Hvordan kan man så skape en klasseromssituasjon der de digitale hjelpemidlene får en utelukket positiv effekt på læringsutbyttet? Kornhall har flere ulike forslag, og viser til at det første steget vil være en tydeligere holdning til hvilken type teknologi vi inkluderer i undervisningen:

... men også til å begynne å ansvarliggjøre bransjen og stille høyere krav til **hvilken** digital teknologi vi vil ha i skolen, **hvorfor** den skal være der, og **hvordan** den skal brukes. (Kornhall, 2020 s. 107. Egen uthevning).

Dette er spørsmål som burde bli stilt oftere både fra statlig-, skoleledelses- og enkeltlæreres hold. Han viser til en annen analyse gjennomført rundt PISA-2015 som har avdekket to positive sider ved en mer digital skolehverdag. Den første var tilgang til internett, altså en raskere og mer omfattende tilgang til kunnskap, den andre var at i lærings situasjoner der lærerne brukte digitale hjelpemidler som interaktive skrivetavler og dataprojektor hadde en positiv innvirkning på læringsutbyttet. (Kornhall, 2020 s. 132). Han peker altså på at i lærerstyrte lærings situasjoner vil teknologi ofte ha en positiv innvirkning, om det brukes rett. Dette viser at en av nøklene til å skape et mer positivt forhold mellom digitaliseringen og skolen er læreren selv. Hvilken digital teknologi ønsker læreren å dra nytte av, hvorfor akkurat denne, og hvordan skal den brukes?

1.4 Teksten videre

Denne oppgaven skal altså ta for seg lærernes egne erfaringer rundt digitaliseringen av litteraturundervisningen i norskfaget. Målet er å forsøke å fastslå hvordan lærerne oppfatter den nye generasjonen 'digital ungdom', både når det kommer til lesevaner og engasjement for lesing. I tillegg vil vi se på hvordan enkeltlærere opplever digitaliseringen fra skolens hold, og hvordan de selv har valgt å tilpasse undervisningen til en mer digitalisert- hverdag, elev og samfunn. Først vil jeg legge frem metode for datainnsamling, deretter skal vi se nærmere på mer av den tidligere forskningen som har blitt gjort på området, før vi til slutt ser på dataene som er samlet inn og gjør en sammenligning.

2. Metode:

I dette kapitlet ønsker jeg å gjøre rede for ulike aspekter omkring forskningsdesign, datainnsamling og analyse. Først vil jeg vise til den metodiske framgangsmåten jeg har valgt å benytte i prosjektet, samt argumentere for hvorfor denne metoden var den som egnet seg best. Videre vil jeg beskrive tankeprosessen rundt utvalg av informanter, og gi en kort beskrivelse av selve utvalget. Jeg vil også gi en enkel beskrivelse av spørsmålene jeg valgte å inkludere i intervjuguiden jeg benyttet meg av i intervjuene. Jeg vil også beskrive hvordan databehandlingsprosessen gikk for seg. Til slutt ønsker jeg å bruke litt tid på å drøfte de etiske betraktningene rundt prosjektet.

2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet/dybdeintervjuet.

I prosjektet har jeg valgt å benytte meg av det Aksel Tjora kaller *dybdeintervjuer*. Målet med slike intervju er å skape en situasjon der intervjuobjektet har mulighet til å snakke fritt rundt noen spesifikke temaer forskeren har valgt på forhånd. I tillegg benyttes det ofte åpne spørsmål i slike typer intervju, slik at informantene får større mulighet til å utdype rundt spørsmål de engasjerer seg for eller har sterke meninger om. Et resultat av dette er at det ofte kan dukke opp informasjon forskeren ikke hadde forventet. (Tjora, 2021 s. 127-128). De fleste spørsmålene jeg valgte å inkludere i intervjuguiden brukt i dette prosjektet var åpne spørsmål. Dette skapte en intervjusituasjon der intervjuobjektene selv valgte hva de ønsket å trekke frem. Målet var altså å skape en arena for åpen samtale og refleksjon rundt lærernes egen praksis og opplevelse av dagens læringssituasjon.

Tjora forklarer videre at dybdeintervju ofte blir brukt i prosjekter der man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. (Tjora, 2021 s. 128). Dette gjør denne forskningsmetoden svært godt egnet til dette prosjektet, siden målet er å undersøke lærernes egne erfaringer omkring digitalisering i møte med litteraturundervisningen. Det finnes mange typiske kritikker mot dybdeintervjuet som forskningsmetode, slik som at det er for subjektivt og personavhengig. Jeg vil ta opp noen av disse kritikkene i slutten av dette kapitlet.

2.2 Beskrivelse av utvalget

Utvalget av informanter i dette prosjektet består utelukkende av norsklærere ved ulike videregående skoler. Det er lærernes tanker, erfaringer og meninger som har blitt samlet inn og sammenlignet. Hadde jeg skulle utvidet ambisjonene med prosjektet ville jeg også inkludert flere

grupper med elever, muligens ved hjelp av en annen datainnsamlingsmetode, slik som et kvantitativt intervju.

Et av de første valgene jeg måtte foreta når det kom til utvalget var om jeg ønsket å inkludere lærere fra både ungdomsskolen og videregående. Her bestemte jeg at det var mest gunstig å begrense utvalget til en av disse, både med tanke på tidsbegrensning, men også i et forsøk på å begrense mulige sammenligningsområder i oppgaven, da jeg følte jeg allerede hadde tilstrekkelig med faktorer å holde øye med. Jeg valgte å lete etter informanter fra videregående skole fordi de arbeider med flere læringsmål som er knyttet opp mot digitale fenomener, noe som gir større muligheter for at informantene har erfaringer eller tanker om digitaliseringen. Jeg endte opp med fem informanter fra tre ulike videregående skoler. Det var viktig for meg å få noen informanter fra samme skole, slik at det ble mulig å sammenligne noen av skolens praksiser opp mot de andre lærernes arbeidssteder. Innsamlingen av informanter gikk svært greit for seg. Veilederen min anbefalte noen mulige informanter, og de av disse som takket ja anbefalte noen av sine kolleger.

En annen faktor jeg var interessert i når jeg valgte informanter var alder og/eller arbeidserfaring. Jeg ønsket å inkludere både lærere med lang og middels mengde arbeidserfaring. Nyutdannede lærere var ikke like aktuelt, siden de sannsynligvis ikke har opplevd noe særlig grad av teknologisk utvikling som påvirker undervisningen i løpet av sin egen arbeidstid. Tanken var at lærere med lang arbeidserfaring har undervist lenge nok til å ha opplevd klasserommet før elevene hadde tilgang til datamaskiner og smarttelefoner. I tillegg var tanken at alder ville spille inn på lærernes personlige erfaringer når det kom til digitale hjelpemidler.

Det endelige antallet informanter er som følger: Sigrid (15 år i læreryrket), Mari (8 år i læreryrket), Kristoffer (29 år i læreryrket), Henrik (15 år i læreryrket) og Hilde (25 år i læreryrket). Alle informantene jobber i Trøndelag fylke, noe som kan anses som en svakhet i undersøkelsen, siden regionale forskjeller ikke vil komme til syne. Jeg tror også at om man skulle sammenlignet de regionale forskjellene på et tilstrekkelig vis hadde det blitt nødvendig med et mye større utvalg informanter og en annen datainnsamlingsmetode.

2.3 Min rolle som intervjuer

Her ønsker jeg å reflektere litt rundt min egen rolle som intervjuer. Kvale og Brinkmann legger frem en modell for den dyktige intervjueren, der de legger frem at intervjueren må foreta mange valg i løpet av intervjuet, og at disse valgene har mye å si for kvaliteten på dataene som blir

uthentet fra intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2019 s. 195). Jeg ønsker å sammenligne deres liste over kvalifikasjonskriterier for intervjueren. De legger opp ti punkter de mener er sentrale for en god intervjuer. Jeg ønsker å trekke frem to av de jeg mener er mest relevante for min opplevelse, samt et par jeg burde ha arbeidet mer aktivt med i datainnsamlingsprosessen.

Det første punktet er kunnskapsrik. Her stilte jeg som intervjuer med god kunnskap innenfor digitaliseringsprosessen i skolen, samt noe erfaring og stor interesse for bruk av digitale hjelpemidler i læringssammenheng. Lærerne som ble intervjuet hadde på sin side mye mer praktisk kunnskap innenfor læringsyrket. Dette skapte en fin dynamikk der lærerne var klar over min interesse både for læring og digital utvikling. Det sjette punktet de legger frem er at intervjueren må være åpen, åpen for å lytte til intervjuobjektets digresjoner og tanker. Dette var et viktig punkt for meg, siden intervjuguiden var designet for å muliggjøre slike typer digresjoner. De resulterende intervjuene var fulle av lengre digresjoner og sidesprang, noe som resulterte i mye god data, men også en del informasjon av lite relevans for prosjektet. Dette fører oss til noen av elementene Kvale og Brinkmann legger frem der jeg som intervjuer kunne vært mer aktiv. Eksempelvis det å være mer styrende i intervjusituasjonen eller det å tolke mer aktivt i intervjusituasjonen. Disse elementene er av den typen jeg tror kommer automatisk med erfaring, noe jeg manglet. Jeg ser i etterkant at dette er noe jeg kunne forberedt meg bedre for, slik som å ha en klarere visjon om hvilken informasjon jeg mener er viktig for prosjektets visjon, og hvilken informasjon som er irrelevant. Jeg burde ha vært flinkere til å føre intervjuene tilbake på rett spor, samt å stille klargjørende spørsmål om utsagnene til lærerne var tvetydige. Mye av fokuset mitt som en intervjuer med lite tidligere erfaring lå i at intervjusituasjonen skulle være trivelig for de som deltok.

2.4 Datainnsamlingsstrategi og gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker, der lærere fra samme skole ble intervjuet rett etter hverandre. Dette resulterte i to intervjuer den første uken, to den andre og det resterende intervjuet den tredje uken. Lærerne hadde i vårsemesteret 2020 vært igjennom en periode med avstandsundervisning på grunn av Covid-19 pandemien, noe som gjorde dette til et svært aktuelt tema.

Som vist i den vedlagte intervjuguiden hadde jeg planlagt at en kategori av de forberedte spørsmålene skulle omhandle denne avstandsundervisningen, og hvordan lærerne og elevene

reagerte på å bli nødt til å arbeide digitalt og hjemmefra i flere måneder, samt hvordan skolene forberedte og hjalp lærerne i denne prosessen. I tillegg var jeg interessert i hvordan dette påvirket undervisningsplanleggingen, spesielt når det kom til litteraturundervisningen. Foregikk undervisningen på samme måte? Hvilke valg tok læreren? Hvor godt opplevde lærerne selv at denne perioden fungerte?

Et annet resultat av Covid-19 pandemien var at flere av intervjuobjektene la frem forslag om å gjennomføre intervjuet digitalt. Tjora skriver at en av de viktigste forutsetningene for å gjennomføre et vellykket dybdeintervju er at man greier å skape en avslappet stemning. (Tjora, 2021 s. 132). På grunn av dette ønsket jeg i utgangspunktet å gjennomføre alle intervjuene fysisk, men omstendighetene gjorde det vanskelig. Jeg endte til slutt opp med å gjennomføre de to intervjuene som var i byen fysisk, mens de tre intervjuene som var utenbys ble gjennomført digitalt. Det er vanskelig å si i sikkerhet om dette påvirket intervju kvaliteten i noen særlig grad, siden jeg ikke har noen tidligere erfaring med de individene jeg intervjuet. Tjora viser til at det er gunstig å skape en form for 'uformell' situasjon. (Tjora, 2021 s. 133). Her føler jeg kanskje at de digitale intervjuene ble litt mer formelle. Et annet aspekt som forsvinner, er muligheten til å bruke og oppfatte kroppsspråk i like stor grad. (Tjora, 2021 s. 183). Noe som kom tydelig frem under transkriberingsprosessen som jeg ikke merket meg når jeg gjennomførte intervjuene, var at jeg stilte svært få oppfølgingsspørsmål i de digitale intervjuene sammenlignet med de fysiske intervjuene. De fysiske samtaler var mye mer oppstykket, der jeg stadig kom med kommentarer eller oppfølgingsspørsmål, mens de digitale intervjuene i større grad holdt seg til intervjuguiden. Dette gjenspeiler noe av det Tjora legger frem, med at det sannsynligvis er vanskeligere å skape en uformell stemning i en videosamtale. En annen faktor jeg tror spilte en stor rolle i denne dynamikken er det som på dataspråk blir kalt 'delay', forsinkelse – direkte oversatt. Denne forsinkelsen som oppstår i de fleste samtaler som foregår over nett, der det ofte kan ta et sekund eller to før det du sier dukker opp i den andre enden. Denne forsinkelsen skaper en unaturlig flyt i samtaler, der man eksempelvis må vente lengre enn man pleier for å være sikker på at den andre personen har sagt seg ferdig.

2.5 Valg av spørsmål

Før jeg startet intervjuene lagde jeg en intervjuguide. Denne var ment som et hjelpemiddel for å sikre at alle intervjuobjektene ble stilt de samme grunnleggende spørsmålene, samt å holde flyten i de ulike intervjuene relativt jevn. Jeg hadde forberedt seks ulike spørsmålskategorier med to til fem spørsmål i hver kategori. De fleste spørsmålene var designet som åpne spørsmål, slik at intervjuobjektet kunne få muligheten til å utdype og drøfte rundt svarene sine. Spørsmålene dekker en rekke tema, men alle er sentrert rundt litteraturundervisning i utvikling og/eller teknologisk utvikling i skolen. Kvale & Brinkmann skriver at intervjuerens spørsmål burde være korte og enkle, slik at det skaper muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. (Kvale & Brinkmann, 2019 s. 165-166). De fleste av spørsmålene fulgte dette eksempelet, med unntak av et par mer direkte spørsmål mot slutten av intervjuet.

Intervjuguiden fungerte godt for sitt hovedformål, i og med at jeg endte opp med en stor del data som måtte behandles. Likevel kunne den nok vært bedre formulert, både for å hjelpe meg å fokusere på de relevante tematikkene, samt å luke bort noen spørsmål som hovedsakelig gav informasjon av lite relevans for prosjektet. Strategien for bruk av oppfølgingsspørsmål var relativt spontan. Om lærerne nevnte noe jeg syntes var relevant, men ikke utdypet det, stilte jeg ofte spørsmål rundt dette i etterkant. I tillegg forsøkte jeg å stille utdypende spørsmål om læreren svarte på en kort og konsis måte, i et forsøk på å få frem tankene rundt svaret. Som tidligere nevnt merker man at oppfølgings og utdypningsspørsmålene ble en mer naturlig del av intervjuene når de ble gjennomført fysisk.

2.6 Behandling av datamaterialet

Etter å ha gjennomført alle intervjuene var jeg klar for å begynne å behandle datamaterialet. Alle lydfilene ble overført til en minnepenn, slik at de var trygge og samlet på samme sted. Etter dette begynte et omfattende arbeid med transkribering og koding av dataene som var samlet inn.

2.6.1 Transkribering

Transkriberingsprosessen begynte kort tid etter intervjuene var gjennomført. Prosessen i seg selv var relativt enkel, siden intervjuene bare bestod av intervjuobjektet og meg selv. Et av intervjuene foregikk i hjørnet av lærerværelset på skolen læreren jobbet, så det var en del bakgrunnsstøy å ta høyde for. Til tross for støyen var det ikke noe problem å tolke det læreren forsøkte å si. Resten av intervjuene hadde gjennomgående god lyd kvalitet.

Transkriberingsprosessen ble gjort enklere med at jeg spilte av lydklippene på lav hastighet, slik at jeg kunne tilstrebe meg å skrive i takt med opptaket. Dette gjorde at arbeidet gikk relativt raskt, men det ble fortsatt nødvendig å spole tilbake mange ganger i løpet av prosessen. Jeg lyttet deretter til intervjuene på normal hastighet samtidig som jeg leste gjennom det transkriberte materialet, slik at jeg kunne plukke opp finere detaljer i språket.

Jeg tilstrebet meg å transkribere så mye som mulig av opptakene til standardisert bokmål, og brukte bare den originale dialekten på ord og uttrykk jeg ikke hadde noe tydelig alternativ for. Grunnen til at jeg valgte å oversette til bokmål er at jeg ikke mener språket selv har noen relevans for dataene jeg håpet å hente frem. Det er hva læreren sier som er viktig, ikke hvilken språkvariant eller ordform han eller hun bruker. Jeg tilstrebet meg likevel å få med tenkepauser og øyeblikk med latter eller sukk, siden dette kan gi tegn på tankemønstre eller peke på følelser læreren har omkring tematikken. Etter å ha gjennomført transkriberingsprosessen var det på tide å identifisere og samle inn data fra det transkriberte materialet.

2.6.2 Tolking/Koding/Analyse

Under analyseprosessen ble det nødvendig å innføre visse koder for å gjøre arbeidet mer oversiktlig. Intervjuobjektene hadde allerede fått hvert sitt kallenavn under transkriberingsprosessen, for å bevare intervjuobjektene anonymitet. Det er disse kallenavnene som blir brukt i dette prosjektet.

Tolkningsarbeidet bestod i stor grad av å forsøke å finne likheter og motsetninger i tankene og holdningene lærerne hadde til de forskjellige tematikkene. I starten jobbet jeg hovedsakelig med et spørsmål om gangen, men det gikk raskt opp for meg at det var mer gunstig å se etter overordnede tematikker på tvers av spørsmålene. Her kom bokmåls-oversettelsen i transkriberingsprosessen til nytte, siden det gjorde det enklere å søke opp visse nøkkelbegreper i hvert enkelt intervju. Jeg endte til slutt opp med å velge en fargekode til hvert tema, for så å farge hver del av det transkriberte materialet som var inne på dette temaet.

I løpet av denne prosessen laget jeg en tabell der jeg kunne føre opp de ulike tematikkene og notere noen beskrivende utdrag fra hvert enkelt intervju. Dette skapte en referanseliste som ble nyttig da jeg skulle gjennomføre analysearbeidet, siden jeg raskt kunne få oversikt over hvilke intervjuer jeg burde se nærmere på når jeg skulle undersøke de ulike tematikkene. Jeg forsøkte å inkludere noen elementer fra hvert intervju i hver tematikk, men i flere av tilfellene var det

vanskelig å finne håndfaste holdninger og tanker. Denne prosessen gjorde det mulig å fokusere på det datamaterialet som gav mest informasjon fra hvert av intervjuene.

2.7 Innvendinger mot kvaliteten på intervjuforskning

Det finnes mange innvendinger mot kvalitetsnivået på intervjuforskning. Jeg ønsker her å trekke frem noen av de typiske innvendingene Kvale og Brinkmann legger frem, samt forsøke å motbevise dem i forhold til dette prosjektet.

1. Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke vitenskapelig, men avspeiler bare vanlig, sunn fornuft. (Kvale & Brinkmann, 2019 s. 197).

Arbeidsdefinisjonen av vitenskap ifølge Kvale og Brinkmann er «Metodisk produksjon av ny, systematisk kunnskap». (Kvale & Brinkmann, 2018 s. 198). Dette prosjektet forsøker å produsere kunnskap om et relativt nytt fenomen, digitalisering, og læreres egne erfaringer i møtet med dette. Hva er egentlig sunn fornuft når det kommer til digitalisering av skolen? Det kommer frem tydelig ulike meninger både i teoridelen av denne oppgaven samt gjennom intervjuene, så det er det tydelig uenighet om.

5. Intervjuet er ikke en vitenskapelig metode, fordi det er for personavhengig. (Kvale & Brinkmann, 2019 s. 198).

Målet med denne oppgaven er å finne ut hvordan praksiser og opplevelser blant lærerne faktisk er, ikke hvilken effekt digitaliseringen har hatt i snitt. Dette har det allerede blitt gjort forskning på, og denne forskningen viser seg å være ubesluttosom når det kommer til konkrete resultater. Vi finner heller ikke noen konkrete svar i dette prosjektet, men det kan hjelpe å gi et innblikk i lærernes egne refleksjoner rundt og opplevelser av utviklingen i skolen.

8. «Fortolkninger av intervjuer er ikke intersubjektive, men subjektive, ettersom forskjellige lesere finner forskjellige meninger.» (ibid.).

Det er vanskelig å ha et virkelig objektivt syn i analysearbeidet, spesielt når det kommer til hvilke deler av intervjuene man ønsker å analysere. Har jeg som forsker klart å være subjektiv når det kommer til å velge utsagn og meninger som er relevante for oppgavetematikken? Det er ikke til å komme unna at en god del av intervjuene ikke blir analysert i denne oppgaven. Jeg har forsøkt å tilstrebe meg til å inkludere alle delene av intervjuene som oppfølger de følgende

kravene: Dette er relevant for oppgavematikken og presenterer lærerens holdninger, tanker og/eller opplevelser. Videre har jeg forsøkt å presentere utdragene som blir brukt i denne oppgaven på en måte som gir leseren innsikt i analyseprosessen og logikken bak den. Dette i håp om å gi dataene og resultatene mer kredibilitet, siden leseren har tilgang til den samme informasjonen forskeren tar i bruk.

Dette var bare tre av ti innvendinger Kvale og Brinkmann nevner, men som et generelt forsvar til de resterende kritikkene av det kvalitative forskningsintervjuet som metode, så legger jeg igjen vekt på at målet med dette prosjektet er å undersøke enkeltlærerens egne opplevelser av digitaliseringsfenomenet og dets påvirkning på litteraturundervisningen. De generelle trendene i samfunnet vil jeg heller forsøke å presentere gjennom andre vitenskapelige publikasjoner og teori.

2.8 Ethiske betraktninger

Intervjuene ble gjennomført med godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Noen av kravene som stilles fra deres side er at intervju kandidatene blir anonymisert i den ferdige oppgaven, samt at alle data som oppbevares om dem blir slettet når prosjektet er ferdig. NSD sin kvittering for godkjenning av prosjektet har blitt lagt ved oppgaven som et vedlegg.

Alle intervjuobjektene har skrevet under på et dokument der de samtykker til at intervjuene blir brukt i dette forskningsprosjektet. I tillegg har de fått beskjed om at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst. Om intervjuobjektene hadde valgt å trekke seg, vil det ikke bli stilt noen spørsmål, og alt av data innsamlet fra individet hadde blitt slettet. Videre presenteres det ingen privatinformasjon om intervjuobjektene, med unntak av små detaljer som hvilke typer klasser de har undervist eller hvor lenge de har undervist.

All kommunikasjon mellom meg og intervju kandidatene skjedde enten via epost, eller under intervjuet. Intervjuobjektene fikk mulighet til å foreslå dager eller spesifikke tidspunkt der det passet for dem å gjennomføre intervjuet. Som nevnt ovenfor ble noen av intervjuene gjennomført digitalt på grunn av risiko for smittespredning.

3 Teori og forskning:

Målet for dette kapitlet er først og fremst å gjøre rede for noe av den tidligere forskningen som omhandler digitaliseringen av skolen. Dette tjener flere formål. For det første vil det skape et teoretisk bakteppe for det videre analytiske arbeidet. For det andre håper jeg å dekke noen av det kvantitative intervjuets svakheter gjennom å presentere mer generell forskning.

3.1 Morgendagens skole, et tilbakeblikk.

Først skal vi se nærmere på noen generelle trekk for utviklingen i skolen i løpet av de siste tiårene. Et sentralt tema for skolepolitikken på 2000-tallet var den digitale utviklingen, og hvordan man skulle dra nytte av disse nye hjelpemidlene i skolen. Overgangen til en mer digital skolehverdag stod ovenfor flere ulike utfordringer. Konservative lærere og foreldre som ønsket å bevare den tradisjonelle formen for undervisning, kostnadene som var knyttet til de digitale verktøyene, diskusjonen om hva nytteverdien i datamaskiner og projektorer egentlig var og vanskeligheter med å bruke hjelpemidlene effektivt når de først var til stede i undervisningssituasjonen. Hvordan gikk så skoleverket inn for å løse disse problemene?

Den tidlige satsningen på digitaliseringen av den norske skolen var i stor grad siktet inn mot anskaffelse av utstyr og programvare. (Baltzersen, 2009 s. 5). Anskaffelse av læringsverktøy er viktig, men uten tilstrekkelig opplæring i bruk av verktøyene har det liten nytte. Regjeringen lanserte eventuelt en femåring plan, *Plan for digital kompetanse 2004-2008*. Der det kommer tydelig frem at satsning på IKT i undervisningen var et sentralt mål for den norske skolen. Visjonen i planen lød som følger:

Visjonen for programmet er at eit innovativt og kvalitetsorientert utdanningssystem må setje digital kompetanse på dagsordenen. Det inneber at alle lærande må kunne utnytte IKT sikkert, fortruleg og kreativt for å utvikle dei kunnskapane dei treng for å kunne vere fullverdige deltakarar i informasjonssamfunnet.
(Utdannings- og Forskingsdepartementet, 2003 s. 13)

Planen la videre opp fire hovedmål:

1. 2008 skal norske utdanningssituasjoner ha tilgang til infrastruktur og tjenester av høy kvalitet. Læringsarenaene skal ha teknisk utstyr og nettforbindelse med tilstrekkelig

båndbredde. Utvikling og bruk av IKT i læringsarbeidet skal støttes av sikre og kostnadseffektive driftsløsninger.

2. 2008 skal digital kompetanse stå sentralt i opplæringen på alle nivåer. Alle lærende, i og utenfor skoler og universiteter/høgskoler, skal kunne utnytte IKT på en sikker, fortrolig og kreativ måte for å utvikle de kunnskaper og ferdigheter de trenger for å kunne være fullverdige deltakere i samfunnet.
3. 2008 skal det norske utdanningssystemet være blant de fremste i verden når det gjelder utvikling og pedagogisk utnyttelse av IKT i undervisning og læring.
4. 2008 skal IKT være et integrert virkemiddel for innovasjon og kvalitetsutvikling i norsk utdanning, basert på organisasjons- og arbeidsformer som fremmer læring og nyskaping.

(Utdannings- og Forskingsdepartementet, 2003 s. 14)

Målene virker ambisiøse, men noen av de har i stor grad blitt oppnådd. Alle norske elever har tilgang på egen skoledatamaskin som blir brukt i de fleste undervisningssituasjoner. Digital kompetanse står sentralt i opplæringen på alle nivået, men om alle lærende utnytter IKT på en sikker, fortrolig og kreativ måte kan diskuteres. Det kan videre stilles spørsmål omkring utnyttelsen av de digitale hjelpemidlene i skolen, og om de blir brukt til sitt fulle potensiale.

Rolf K. Baltzersen viser i sin tekst fra 2009 at IKT både kan ha en positiv og negativ effekt på læringsutbyttet blant elever, og at dette i stor grad kommer an på lærerens anvendelse av de digitale hjelpemidlene både han selv og elevene har tilgang til. Derfor mener Baltzersen at det er viktig at lærerne selv har tilstrekkelig didaktisk kompetanse og digital kompetanse. (Baltzersen, 2009 s. 2)

Hva vil digital kompetanse egentlig si? Baltzersen skiller digital kompetanse fra den mer teknisk IT- eller IKT-kompetansen. (Baltzersen, 2009 s. 5). Han forsøker å definere digital kompetanse ved hjelp av seks kompetansenivåer i en pyramidestruktur, der hvert nivå er avhengig av det forekommende nivået:

«Grunnleggende digitale ferdigheter → Digital Navigeringskompetanse → Kildekritisk Vurderingskompetanse → Digital Bearbeidingskompetanse → Digital Samarbeidskompetanse → Digital Dannelse.» (Baltzersen, 2009 s. 6).

Både grunnleggende ferdigheter og navigeringskompetanse har de fleste barn kontroll på i det de kommer til ungdomsskolen. Kildekritikk og bearbeiding av informasjon er ting de får øvd seg på og burde ha lært i løpet av endt skolegang. De fleste lærere har sannsynligvis en god forståelse for kildekritikk og bearbeiding av materiale fra ikke-digitale kilder, samt samarbeid i grupper, men ikke alle har de grunnleggende digitale ferdighetene som skal til for å gjøre arbeid via digitale plattformer eller ved hjelp av digitale verktøy komfortabelt.

Ola Erstad har også formulert en egen definisjon av hva digital literacy, altså sammenfatningen av de ulike kompetansene nevnt over, vil si i undervisningssammenheng. Han trekker på sin side frem ti ulike elementer, men understreker at disse kan endre seg over tid, eller erstattes, dersom teknologien eller samfunnet forandrer seg. De ti elementene han trekker frem er grunnleggende ferdigheter, opp/nedlastning, søke, navigere, klassifisere, integrere, evaluere, kommunisere, samarbeide og skape/kreere. Erstad forklarer videre at digital kompetanse kan ses på som en brikke i en større kulturell kompetanse, spesielt ettersom det digitale i hverdagen blir mer og mer sentralt. (Erstad, 2010 s. 101-102). Dette forsterker tanken om at dannelsingsprinsippet i den norske skolen i stadig større grad bør inkludere digitale ferdigheter.

Mange av disse kan forstås som undergrupperinger av Baltzersens kompetansenivåer, noe som foreslår at det er en grunnleggende enighet om hva digital kompetanse egentlig innebærer. Digital kompetanse oppnås gradvis, og det vil være vanskelig å mestre de avanserte stegene uten å først ha kontroll på de mer grunnleggende ferdighetene. Om en lærer skal kunne utnytte digitale hjelpemidler til det fulle i en undervisningssituasjon, må han eller hun ha kontroll på samtlige av Erstads ti elementer. Dette gjelder også om en lærer skal ha håp om å lære bort disse digitale ferdighetene til sin elevgruppe. Det er åpenbart at læreren er en av de sentrale spillerne når det kommer til effektiv undervisning om og bruk av digitale hjelpemidler i skolen.

Alt i alt virker det tydelig at den norske skolen har et mål om inkludering og integrering av det digitale i skolen, og har kommet et godt stykke på veien. I analysekapitlet skal vi se nærmere på hvilke tanker og meninger lærerne selv har om denne prosessen, og hvor effektiv den har vært.

3.2 Utvalget av litteratur i norskfaget:

Når det kommer til utvalget av tekster som leses i norskfaget er det flere spørsmål en kan stille seg. Hvordan velger lærere tekster? Hvilket formål har tekstene som blir lest? Hvor knyttet er tekstene som leses til dannelsesmålet i den norske skolen? Marte Blikstad-Balas og Ida Lodding

Gabrielsen har gjennomført en undersøkelse som går inn på hvilke tekster som leses i den norske skolen. Denne undersøkelsen kan hjelpe oss med å svare på disse spørsmålene.

Blikstad-Balas og Gabrielsen viser til at en sentral del av norskfagets mandat er å gi elevene tilgang til ulike skjønnlitterære tekster, i tillegg til verktøyene de trenger for å forstå og analysere det de leser. De forteller også at kunnskapsløftet 06 førte til en mindre streng regulering over hvilke tekster som skulle inkluderes i undervisning, og hva 'en tekst' i det hele tatt innebærer. Nye medier som film, spill og blogg ble innlemmet i tekstbegrepet. (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020 s. 86). Denne utviklingen er interessant, fordi den går hånd i hånd med utviklingen av dannelsesbegrepet. Det kan virke som det er ønskelig at elevene skal ha mulighet til å møte på mer moderne medier eller tekstsjangre. Denne utviklingen fortsetter videre i nyere tid:

«Debatten om et mer eller mindre generisk tekstbegrep preget også det offentlige ordskifte i forbindelse med fornyelsen av læreplanene som innføres i 2020, da det lenge så ut som selve ordet «litteratur» skulle utgå, og heller innlemmes i det mer overordnede begrepet «tekst» i norskfagets planer for grunnskolen.» (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020 s. 86).

Det kommer frem at tekstbegrepet fortsatt er under utvikling, men betyr dette at litteraturundervisningen i norskfaget bør utvikle seg i samme retning? Er noveller, dikt og annen skjønnlitteratur fortsatt en like viktig del av dannelsesprosessen for unge i dagens digitale samfunn? Kan disse tradisjonelle sjangrene bevares, mens de andre formene for tekst inkluderes i grunnskoleløpet på en annen måte? Det finnes flere argumenter for at slike type tekster fortsatt har mye å gi. Eksempelvis kan skjønnlitteratur skape en utvidet forståelseshorisont hos leseren, der man opplever å lete og sette samme informasjon uten å være klar over hvilket resultat man kommer til å ende opp med. Videre kan skjønnlitteratur gi muligheten til å se ting fra andre perspektiver, noe som kan ha en effekt på både empati og sosial evne. (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020 s.88). Dette er noe digitale tekster også kan føre til, men den interaktive naturen i noen digitale medier fører ofte til en mer forutsigbar opplevelse, noe som kan hindre leseren i å oppleve nye, uforutsette perspektiver. Jeg forsøker å unngå argumenter om hva som kan anses som god og dårlig litteratur når det kommer til dette, siden disse oppfatningene ofte er

svært subjektive. Vi kommer uansett til å få et innblikk i noen av lærernes meninger når det kommer til kvaliteten i ulike litteratur i analysekapitlet.

Hvilke tekster velger da lærere i dagens skole? Blikstad Balas og Gabrielsen viser til en avhandling som ble skrevet av Halvard Kjelen. Der forklares det at lærerne ofte velger tekster ut fra pragmatisk behov, altså tekster som vil fungere i undervisningssituasjonen. Opplevelse, mulighet for analyse eller mulighet for å kombinere med film eller teater er sentrale faktorer i valg av skjønnlitteratur blant lærere. Videre viser det seg at lærere i stor grad benytter seg av læreverket når det kommer til valg av tekst, noe som peker mot en form for litteraturundervisnings-kanon, til tross for at læreplanen har åpnet for mer fritt valg av tekst. (Blikstad Balas & Gabrielsen, 2020 s. 89).

Et annet problem som dukker opp når lærebøker er hovedkilden til skjønnlitteratur i litteraturundervisningen er bruken av tekstutdrag fremfor hele tekster. Dette kan på en side gjøre det lettere å undervise om litteraturfaglige begreper slik som sjanger eller litteraturhistorisk periode, samt at tekstene ofte er korte og lett overkommelige. Ulempen med slike typer tekstutdrag er at man ikke gir elevene den samme muligheten til å oppleve litteratur. (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020 s. 90). Denne prosessen kan i tillegg føre til et økt fokus på kortere tekster, et fenomen som dukker opp gjentatte ganger i intervjuene som ble gjennomført.

Undersøkelsen til Blikstad-Balas og Gabrielsen resulterer i en presentasjon av noen sentrale problemer rundt utvalget av tekster i den norske skolen:

Det er særlig tre funn vi vil trekke frem: For det første er det (1) lite variasjon i tekstene elevene møter, både hva angår sjangre, tidsepoker og forfatteres kjønn og nasjonalitet. Videre finner vi at (2) en overveldende stor andel av tekstene som blir lest, 74 av totalt 86 ulike tekster, er hentet fra elevenes lærebok eller annet pedagogisk materiale tilpasset eller laget for å brukes i norskundervisning. Det kanskje mest overraskende funnet er (3) at romaner og andre lengre verk ikke leses som en del av den felles undervisningen. Med ett unntak, ble romaner utelukkende lest i form av svært korte utdrag eller individuelt som del av stillelesning av selvvalgte bøker. (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020 s. 91).

Blikstad-Balas & Gabrielsen peker på at disse funnene kan tyde på at det finnes en form for uoffisiell kanon når det kommer til tekster brukt i norskundervisningen, og at denne er styrt av

lærebøkernes tekstutvalg, heller enn av norsklærerne selv eller det statlige læreplanverket. (Blikstad Balas & Gabrielsen s. 95). Tekstutvalget vil alltid være avhengig av flere ulike faktorer, alt fra lærerens egen tidsramme og tekstkjennskap til elevenes nivå til læreplanens kompetansemål. Det er et puslespill som er vanskelig å sette sammen på en perfekt måte. Likevel er det viktig å stille spørsmål om det er riktig at lærebokprodusentene har så mye å si når det kommer til tekstutvalg.

3.3 Eleven i en digital hverdag.

Om det er en ting som skiller dagens elever fra tidligere generasjoner, så er det tilgangen og bruken av teknologi. Smarttelefoner, datamaskiner og nettbrett har blitt sentrale elementer i menneskers liv, og det blir stadig flere som aldri har opplevd en tid der man ikke hadde tilgang til internett hvor enn man var. Denne utviklingen skaper store skiller forskjeller i erfaring når de kommer til teknologibruk for ulike generasjoner.

Offentlige tall viser at ved slutten av 2015 så hadde 97 prosent av befolkningen i Norge over 12 år tilgang på internett, og 90 prosent brukte internett daglig. Disse tallene økte fra respektive 92 og 79 prosent i 2011. (Kommunal- og Moderniseringsdepartementet, 2016). Dette er en utvikling som vi har etablert at regjeringen er klar over, og tiltak har blitt satt i gang for å både integrere den økende digitaliseringen i områder som jobb, skole og fritid. I tillegg ser man forsøk på å utforske nye muligheter denne utviklingen skaper og forutse mulige problemer den kan forårsake. Et av utsagnene fra stortingsmeldingen 'Digital agenda for Norge' er følgende:

«Digital kompetanse, fra grunnopplæringen og gjennom alle faser i livet, skal styrkes for å sikre deltakelse og tillit til digitale løsninger. Digitale tjenester skal være lette å forstå og lette å bruke. Avansert IKT-kompetanse og IKT-forskning er grunnleggende forutsetninger for digitalisering av Norge.»

(Kommunal- og Moderniseringsdepartementet, 2016).

Grunnopplæringen, som nevnt her, har altså et stort ansvar i møtet med digitaliseringen, noe som kommer frem i de nye læreplanene. Samfunnsfag har fått hovedansvaret for opplæringen i digitale ferdigheter, men temaet dukker også opp i norsk, engelsk, kunst og håndverk, musikk og fremmedspråk, samt fordypning i norsk, samisk, engelsk og matematikk.

(Utdanningsdirektoratet, 2019b). Jeg ønsker videre å trekke frem noen hovedpunkter når det

kommer til den digitale utviklingen i utdanningsdirektoratets oppsummeringer rundt fagfornyelsen i norskfaget:

«Vi har også lagt vekt på at elevene skal forholde seg kritisk til det de leser, at de skal reflektere over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har, og at de selv skal være bevisste på hvordan de framstiller seg selv og andre digitalt.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019b).

«Vi har i større grad enn i gjeldende læreplan lagt vekt på at elevene skal bruke digitale ressurser og utvikle digitale ferdigheter. I dag finnes langt flere og bedre nettressurser til bruk i språklæring enn for noen år siden.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

«Vi har også i større grad lagt vekt på at elevene skal utvikle digitale ferdigheter; det gjelder både informasjonsinnhenting, tekstskaping og kommunikasjon. Elevene skal bruke nettressurser aktivt i språklæringsarbeidet, og lære å være bevisste om egen bruk av digitale medier.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det kommer klart frem av disse påstandene at digital kompetanse er et voksende tema blant flere av fagene i den norske skolen. I norskfaget legges det tydelig vekt på lesing og refleksjon over digitale tekster, noe som er viktig i møte med det store tekstutvalget man finner på internett, der det kan være vanskelig å skille fakta fra fiksjon. Det kan virke naturlig for mange voksne å tenke at barn og unge, som har vokst opp med tilgang til dette digitale tekstutvalget, innehar en naturlig kompetanse når det kommer til nettvett og kildekritikk. En typisk beskrivelse på denne nye generasjonen, i dette tilfellet presentert av Ola Erstad, er 'den digitale generasjonen'. Erstad understreker at en slik betegnelse kan virke generaliserende og gi inntrykket av at denne generasjonen er over gjennomsnittet kompetente når det kommer til bruk av ulike digitale medier og hjelpemiddel. (Erstad, 2010 s. 57).

Han viser til at det finnes flere studier som peker på at ungdommen nå til dags ikke nødvendigvis er like digitalt innstilt som man fort kan få inntrykket av. (Erstad, 2010 s. 68-69). Mye av den digitale kompetansen blir tilegnet i løpet av grunnskolen, ungdomsskolen og videregående. I artikkelen 'Educating the Digital Generation' viser han en modell der det tydelig kommer frem hvordan kompetansen utvikles fra elever på trinn 6 til trinn 10, her vist i Vedlegg 1. (Erstad, 2010 s. 64). Denne figuren understreker hvor viktig skolens rolle er når det kommer til

utviklingen av digitale ferdigheter. Målet er vel at alle skal ha en tilstrekkelig grad av digital kompetanse, eller digital dannelse, når de er ferdige med grunnskoleutdanningen sin?

Det er ikke vanskelig å se for seg at nødvendigheten av digital dannelse for enkeltmennesket vil fortsette å øke parallelt med rollen det digitale spiller i arbeidsmarkedet og resten av samfunnet. Jeg ønsker ikke å gå inn i en filosofisk argumentasjon rundt om denne utviklingen nødvendigvis er fremgang eller ikke, men forsøker bare å understreke viktigheten av skolens arbeid for å forberede mennesker på livet i en digital verden.

3.4 Litteraturens nytteverdi

En tematikk som dukket mye opp i intervjuene som ble gjennomført omhandlet litteraturens nytteverdi for elevene. Spørsmål som ‘Hva skal jeg med dette?’ ‘Hvordan hjelper dette meg i min framtidige jobbsituasjon?’ ‘Er dette relevant for eksamen?’ dukker ofte opp i elevenes møte med ulike tekster. Dette kan knyttes opp til elevenes motivasjon for å lese tekster. Elevene har en forventning om at skolen skal gi de kunnskap som de kan benytte seg av videre i livet. Slike typer spørsmål kan være vanskelige å gi konkrete svar på, spesielt om de rettes mot aktiviteter som inneholder kultur og kunstforståelse. Det er ikke til å unngå at mange av dagens unge sliter med å finne motivasjon i møtet med slike temaområder om de ikke har en spesiell interesse for tematikken i teksten eller en mer generell litteraturinteresse. Denne problemstillingen er sterkt knyttet til en av de innledende hypotesene jeg presenterte i denne oppgaven. Hva om man heller drar nytte av tekster elevene møter på fritiden? For å undersøke dette må vi se nærmere på hva leseferdighet, eller literacy, egentlig innebærer.

Erstad utfordrer den tradisjonelle forståelsen av literacy, og understreker en definisjon av begrepet gjort av Lankshear og Knobel:

«Socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in Discourses (or, as member of Discourses).” (Erstad, 2010 s. 60).

Denne definisjonen er ikke utelukket knyttet til forståelse av tekst i papirform, og er åpen for inkludering av alle typer tekst. Erstad peker på at det er viktig i en læringsammenheng å få med seg hvilke typer tekster som blir lest blant elevene, og at dette burde ha noe å si for hvilke medier

som blir brukt i undervisningssammenheng. (Erstad, 2010 s. 60). Denne samme tilnærmingen til tekst kommer tydelig fram i fagfornyelsens læreplan for norskfaget. Der står det følgende:

Elevne skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Tekstbegrepets utvikling stopper ikke bare ved introduksjonen av nye typer digitale tekster, men utfordrer også mer grunnleggende konsepter, slik som hva det vil si å lese:

This implies that we constantly have to ask the more general question of what it means to 'read' and 'write' in a culture, and thereby how we learn... ...This implies that media literacy relates to changes in traditional cultural techniques like reading and writing, and yet meanwhile opening up new dimensions to what it means to be a competent reader and writer in our culture. (Erstad, 2010 s. 60).

Det å være en dyktig leser forandrer seg ettersom typene tilgjengelig tekst øker, og de ulike teksttypenes relevans for hverdagsmenneskets liv øker eller synker. Erstad forsøker videre å beskrive hvordan digitale medier påvirker menneskers literacy-praksis gjennom fire distinkte områder:

1. Hvordan mennesker deler informasjon med hverandre.
2. Hvor tilgjengelig informasjon er.
3. Muligheter og simplifikasjoner når det kommer til kommunikasjon.
4. Større mulighet for å skape og gjenskape innhold (som tekst, video eller musikk).

(Erstad, 2010 s. 61).

Det kommer tydelig frem at Erstad mener at det bør stilles høyere krav til at grunnskoleundervisningen burde inkludere flere digitale elementer, både som verktøy for å støtte opp under undervisningen og som objekter for undervisning i seg selv. Erstad skriver at det ikke nødvendigvis bare handler om å kunne bruke digitale medier i og utenfor skolen, men også om å skape muligheter for å reflektere rundt og lære av disse mediene. Slik lærdom vil hjelpe elever å være 'dannede' borgere i et digitalt samfunn. (Erstad, 2010 s. 69).

3.5 Læreren i en digital hverdag:

Vi har allerede vært inne på hvor stor rolle lærerens egen digitale kompetanse spiller for kvaliteten på undervisning om og med bruk av digitale hjelpemidler. Den individuelle lærerens digitale kompetanse er avhengig av svært mange faktorer, noe som gjør at den kan være alt fra manglende til imponerende avhengig av hvilken lærer man setter søkelys på. I offentlig debatt blir det ofte klaget på manglende evner blant lærere på dette området, og lærerne får ofte skylden når skolene der de arbeider gjør det dårlig på ulike målinger. (Johannes, Øgrim & Gjæver, 2014 s. 300). Om lærernes digitale kompetanse er tilstrekkelig er videre avhengig av samfunnets utvikling. Ettersom flere digitale element pryder skolehverdagen, blir det også mer nødvendig for lærere å øke sin kompetanse. Det kommer frem at det i større grad forventes at lærere skal ha en viss grad digital kompetanse. (Johannes, Øgrim & Gjæver, 2014 s. 300-301).

I en artikkel fra 2014, 'Notion in Motion: Teachers' Digital Competence', forklares det at det har blitt en økning i fokus på IKT-kompetanse hos lærere i Norge, delt i tre forskjellige områder:

1. Lære seg IKT
2. Lære bort IKT
3. Lære med bruk av IKT

(Johannes, Øgrim & Gjæver, 2014 s. 301).

Artikkelen avslutter med at det ikke er nok at læreplanen legger opp til at dette er viktig, men mener også at dette burde være et større tema i lærerutdanningen. (Johannes, Øgrim & Gjæver, 2014 s. 311). Dette kan være med på å redusere individuelle forskjeller blant læreres digitale kompetanse.

Videre ser vi en utvikling blant læreres tilnærming til læring som speiles elevenes mer pragmatiske skoleholdning. En rapport som konkluderer en undersøkelse av sammenhengen mellom undervisning og læring i Kunnskapsløftet kommer med de følgende funnene:

«Ett av de klareste funnene i prosjektet vårt, er den klare målorienteringen som ser ut til å ha kommet inn med kunnskapsløftet – lærerne ser ut til å ha godtatt måldrevet læring som en eksplisitt tilnærming til undervisningen. Målene er imidlertid oftest knyttet til kunnskap i fagene og omhandler i liten grad grunnleggende ferdigheter og lære-å-lære

ferdigheter. Vi finner dette både når vi studerer lærernes planer, deres praksis og deres tenkning.» (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012 s. 186)

Det er altså en økende tendens, både blant lærere og elever, til mer målorientert læring i skolen. Dette kombinert med et stadig press fra offentligheten om bedre måloppnåelse og prøveresultater, samt den 'digitale generasjonen' med elever skaper en komplisert situasjon for dagens lærere.

3.6 Boken i en digital hverdag:

Vi har snakket mye om lærere, elever og skolen i en mer digital hverdag, og det er én påvirkningskraft som stadig dukker opp: Utviklingen i resten av samfunnet. Jeg ønsker å se nærmere på et av de utviklingsområdene som skjer uavhengig av skolen, men som har stor påvirkningskraft på lesing og leseferdigheter: Boken som medium. Papirboken har også blitt sterkt påvirket av den digitale utviklingen. Terje Hillesund utforsker dette i artikkelen 'Bøker i en digital tid'. Han viser til fire utviklingstrekk som har vist seg i bokbransjen over mesteparten av verden de siste årene:

1. Konsentrasjon av forlagene i store forlagskonsert, som igjen er eid av multinasjonale mediekonglomerater.
2. Konsentrasjon av bokhandlere i store bokhandlerkjeder.
3. Globalisering av markedene med en økende dominans av engelsk språk
4. Innføring av ny teknologi, særlig digitale teknologier.

(Hillesund, 2006 s. 323).

Disse fire utviklingstrekkene kan sannsynligvis brukes om de fleste kommersielle bransjene i dagens samfunn, men det forsterker det faktum at samfunnet utvikler seg uavhengig av skolens, og enkeltmenneskets ønsker. Papirboken som medium blir ikke lengre bare utfordret av teknologi utenifra, men også innenifra.

Han skiller videre tekster inn i tre ulike grunntyper: Skrevne, trykte og digitale. Her vektlegges det at digitale tekster har andre egenskaper en trykte og skrevne, slik som at de kan manipuleres, og derfor er mer dynamiske og flyktige, i motsetningen til de andre teksttypene som er mer statiske. Fysiske bøker og tekster må i tillegg trykkes og transporteres, noe som kan føre til en stor prisforskjell sammenlignet med digitale tekster. (Hillesund, 2006 s. 328-329). Disse

egenskapene gjør digitale tekster billigere, i tillegg til at de er mer miljøvennlige, tilgjengelige og interaktive enn den tradisjonelle papirteksten. Når man ser disse faktorene så er det ikke rart at bokforlagene i stadig større grad utforsker muligheter rundt digitalisering. Papirboken vil nok være sentral for mange i lang tid fremover, men det er ikke til å komme unna at den har fått en sterk konkurrent de siste årene.

3.7 En digital skole – Et forsøk:

Det har også blitt gjennomført omfattende prosjekter når det kommer til å utforske forholdet mellom skolen og digitaliseringen. En undersøkelse som ble gjort i 2013 utforsket sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte i flere videregående skoler. Studien inkluderte i underkant av 18 000 elever og 2 524 lærere. Målet var å identifisere:

- Skoleledelsens IKT-strategier
- Lærerens klasseledelse og digitale kompetanse
- Elevers digitale kompetanse
- Om elevers sosiale bakgrunn kan forutsi bruksmønster og skoleprestasjoner.
- Hvordan lærernes bruk av IKT kan fremme læringsutbytte for elevene.

(Krumsvik, Egelanddal, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013 s. 4)

Studien er ganske omfattende, og jeg ønsker ikke å gå dypt inn i prosessen. Her er en kort oversikt over hovedfunnene:

- God klasseledelse er avgjørende for godt læringsutbytte i den digitale skolen.
- Lærerens digitale kompetanse hever elevenes læringsutbytte.
- Behovet for digital kompetanseheving er stor blant lærerne.
- Noen lærere lykkes med å bruke IKT i undervisningen. Kollegabasert veiledning anbefales slik at erfaringene kan deles.
- Teknologi og bruk av digitale verktøy er forankret både i læreplan og i skoleeiers strategiplaner, men digitale læremiddel må forankres bedre i underveis- og sluttevaluering.
- Det er behov for at alle utdanningsprogram og fag blir dekket av det digitale læremiddelet NDLA (Nasjonal Digital Læringsarena).

- Elevenes digitale kompetanse henger sammen med karakterer og foreldres utdanningsnivå.

(Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013 s. 4)

Mange av funnene her korrelerer med det vi har etablert i de andre underkapitlene, mens noen av de andre vil gjenspeiles i intervjuene som er gjennomført i dette prosjektet. Funnene nevner både kollegabasert veiledning og NDLA, som viste seg å være viktige hjelpemidler under avstandsundervisningen tilknyttet pandemien for noen av lærerne jeg har snakket med.

Undersøkelsen understreker videre at det er svært mye bruk av digitale hjelpemidler ved de ulike skolene, men at bruken ofte er lite faglig orientert. Graden av faglig orientering i bruken av hjelpemidlene er avhengig av flere ulike faktorer, som elevgrupper, fag, klasserom og lærer. Studien anbefaler derfor at det bør satses mer på lærernes pedagogiske IKT-bruk og elevenes faglige IKT-bruk. (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013 s. 6). Dette er et fenomen som vi var inne på i innledningen til denne oppgaven, og som er et av de mest sentrale problemene når det kommer til effektiv bruk av digitale hjelpemidler i undervisningssituasjonen.

Det kommer også frem et klart klasseskille når det kommer til bruken av digitale hjelpemidler. Undersøkelsen peker på at elevene som kommer fra husstander med lavt utdanningsnivå bruker mer utenomfaglig tid på skjerm i skolesammenheng, og at utenomfaglig bruk av datamaskin er lavere blant elever med høyt karaktersnitt. (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013 s. 9). Dette understreker tanken om at riktig IKT-bruk i skolen er viktig. Ikke bare kan det føre til bedre resultater og læring, men det kan også være med på å utjevne klasseskiller.

Denne undersøkelsen understreker det vi har etablert tidligere: Skolen står ovenfor flere problemer når det kommer til riktig og god bruk av digitale hjelpemidler. Her ønsker jeg å understreke at ingen av disse problemene er kritiske, men at det er problemer som burde bli løst om man ønsker å skape en god læringsarena i møte med det digitale samfunnet.

4. Analyse og funn

I denne delen av oppgaven vil jeg trekke frem og gå gjennom data innhentet fra intervjuene. Hver del kommer til å omhandle et tema, og inkludere flere direkte sitat fra intervjusituasjonene. Deretter vil informasjonen som blir presentert bli sammenlignet med problematikken vi har presentert gjennom annen forskning. Målet er å se om tankene og erfaringene blant lærerne jeg har intervjuet kan bidra til den større, etablerte diskusjonen. I slutten av hvert delkapittel vil jeg trekke frem det jeg mener er hovedfunnene fra dataene jeg har presentert.

4.1 Litteraturundervisningens status i dagens skole.

Det første jeg ønsker å gå inn på er lærernes oppfatning av litteraturundervisningens status i norskfaget. Den gjeldende tanken bak spørsmålet jeg stilte angående dette var at de fleste elever, kanskje med unntak av de som engasjerer seg for lesing på fritiden, vil oppleve både lesing og analysering av litteratur som mindre engasjerende enn oppgaver knyttet til skriving. Det at elevene har en mer pragmatisk holdning til undervisningen enn det de hadde før er også en faktor som spiller inn i denne dynamikken. Det kan være lettere for mange elever å se en personlig bruksverdi i skrivetrening sammenlignet med lesing.

Jeg stilte intervjuobjektene to spørsmål knyttet direkte til denne tematikken:

1. Merker du noen forskjell blant elevenes holdninger når det kommer til litteraturundervisningen kontra skrivetrening og andre norskfaglige aktiviteter?
2. (Oppfølgingsspørsmål) Har disse holdningene holdt seg konstante gjennom dine år som lærer?

En av tankene som kommer frem blant noen av intervjuobjektene er det med nyttebruken i det elevene jobber med. Kristoffer gir uttrykk for at elevene har fått en mer pragmatisk holdning til alt arbeidet som foregår på skolen, og at dette får konsekvenser for eksempelvis litteraturundervisningen. Hvis elever allerede har bestemt seg for at analyse og tolkning av tekst ikke har noe nytte for seg videre i livet, vil det være svært vanskelig å overbevise dem om noe annet.

Jeg oppfatter (endringen i holdningen blant elever) som et resultat av en mer, hva skal man si, en mer pragmatisk holdning til det vi holder på med i de forskjellige fagene. Altså at det skal være nyttig, også i andre sammenhenger, sånn direkte da. (Kristoffer).

Denne tanken rundt bruksnytte og pragmatikk speiles også blant andre av lærerne, slik som Sigrid, som påpeker at store deler av elevmassen er karakterdrevet. Dette resulterer i at denne typen elever anser litteraturlæsning og tolkning som ikke direkte kan knyttes til fremtidige eksamensoppgaver eller vurderinger som lite motiverende.

For mange elever så kan jo motivasjonen være karakter. Og da må det være et konkret mål. Hvorfor gjør vi det her? Hva skal jeg bruke det til? Trenger vi det her? For eksamen kommer akkurat det her, eller denne teksten på eksamen? Så det er jo helt klart at for enkelte elever så vil det direkte eksamensrelaterte stoffet: Tips og råd til skriving, skriverammer, struktur, rett og slett en mal da. (Det) kan være mer motiverende enn litteraturundervisning for opplevelsens skyld. (Sigrid).

Dette stemmer godt overens med den økende pragmatiske holdningen i skolen som helhet vi allerede har vært inne på. Elever ønsker å se bruksnytt i det de holder på med, og lærerne velger tekster som oppfyller disse kravene. Det kommer også frem at denne prosessen er noe avhengig av hvilket trinn man underviser på. Mari forklarer at elevene i tredje klasse på videregående ofte er ekstra skjerpet, siden de vet at det har mye å si for de endelige karakterene.

Nei altså du har jo hele spekteret av elever hvert år. Der noen er ambisiøse og vet hva de skal og skjønner at det er lurt å, lurt å følge med i timene i norsken fordi det er noe de har bruk for senere. Det er nå en faktor. Og de at de vet de får minst fire karakterer i faget. Så jeg merker jo særlig på vg3 elever at de er jo våkne, mer enn de kanskje er på vg1 eller vg2. Fordi de vet at det utgjør veldig mye for karakterene. (Mari).

Det sier seg jo selv at elever har ulike motivasjoner for å gjøre det godt i ulike fag, men ut fra dette kan vi fastslå at engasjement knyttet til litteraturarbeid i skolen ofte er avhengig av at elevene ser nytte i det de arbeider med.

Videre ønsket jeg å undersøke om lærerne hadde merket seg noen forandring på dette området i løpet av årene de har vært i arbeid, og her kom det flere ulike observasjoner. Sigrid, som har jobbet som lærer i femten år, viser til at elevene i større grad gir uttrykk for hva de ønsker å lære, og etterspør spesielt eksamensrelevant materiale.

Ja.. Holdningene har eksistert, men kanskje ikke like utrykt. I de senere år så har elevene i mye større grad blitt bevisst på hva ... å etterspørre hva som forventes av dem: 'Hva trenger jeg?' (Sigrid).

En lignende ytring kommer fra Kristoffer, som har jobbet som lærer i 29 år.

Men det kan selvfølgelig ha med at elevene nå sammenlignet med de i 1991 også er mer oppdratt eller vant til å si hva det er de mener om de forskjellige aktivitetene i faget. (Kristoffer).

En siste lærer som viser til den samme observasjonen er Hilde, som har jobbet som lærer siden 1995. Hilde fastslår at elevmassen har blitt mer vokale om hva de ønsker å få ut av undervisningen, samtidig som de i større grad gir uttrykk for om noe ikke virket relevant nok for fremtidige eksamenssituasjoner.

(Holdningene) har nok vært der, men de har ikke vært så utbredt tror jeg. De har tidd litt stille om det. De tør kanskje å si det litt mer nå. Tror det var mer, de var forberedt på at det var sann når de gikk på studiespesialiserende. Men nå så ... nei ... Nei altså det har blitt mer åpent om det da. (Hilde).

Henrik, som har jobbet i femten år trekker ikke frem denne problematikken, men forklarer at han har opplevd at litteraturvalget ligger som grunnlag for mye av engasjementet rundt litteraturundervisningen.

Nei, det kommer så an på hva slags litteratur det er. Hvis man treffer godt med valget av litteratur, så kan jo det nesten være lavere terskel å gå inn der enn å begynne å jobbe med sidemål eller språkhistorie for eksempel. Ja, nei, så jeg syns nok ikke terskelen på litteratur er høyere eller mer uoverstigelig enn på de andre temaene. (Henrik).

Dette med valg av litteratur kommer vi tilbake til i de kommende underkapitlene, men basert på utdragene jeg har presentert her, kan man se at det finnes et tydelig mønster. Det gjenspeiler målorienteringen som ble presentert i artikkelen til Johannes, Øgrim og Gjæver. Det kommer frem at et økende antall elever uttrykker et ønske om at stoffet skal være mer relevant for eksamensarbeidet, og i tillegg at mange ikke ser bruksnytt av det i framtidige livs- og arbeidssituasjoner.

Flere av lærerne viste til at disse holdningene sannsynligvis har eksistert en stund, men at de kommer tydeligere frem nå i nyere tid. De fleste lærerne mener enten at elevene virker mindre eller like lite engasjerte når det kommer til litteraturarbeid i norsken, men en av lærerne, Henrik, gir uttrykk for at det kommer helt an på litteraturen man velger å introdusere elevene for. Ifølge Henrik kan valget av riktig litteratur føre til et økt engasjement i klasserommet sammenlignet med andre norskfaglige aktiviteter. Dette peker på at litteraturundervisning fortsatt kan være engasjerende for elevene, men at det blir stilt sterkere krav til hvilken type litteratur det arbeides med.

4.2 Læreren valg av litteratur og elevenes lesevaner.

I denne delen ønsker jeg å se på flere ulike deler av intervjuene der lærernes valg av litteratur dukket opp som tematikk. Tidligere har vi etablert at elevenes engasjement for litteraturundervisningen er noe ofte er avhengig av hvilken litteratur som blir presentert. I den sammenheng ønsker jeg å trekke frem de ulike valgene lærerne har gjort når det kommer til å velge ut litteratur. En del av dette vil også inkludere å undersøke om lærerne har tatt noen valg knyttet til tekster de ikke lengre inkluderer i litteraturundervisningen, og hvorfor disse valgene ble tatt. Den andre delen av dette delkapitlet vil undersøke lærernes oppfatning av elevenes lesevaner på fritiden.

Sigrid viser til at noen av valgene hun tar når det kommer til valg av litteratur er basert på hva det legges vekt på i vurderingssituasjoner. Dette bygger videre på tanken om at mange elever stiller krav om at litteraturen skal være relevant for fremtidige vurderinger.

Nei, vi ser at det er mindre fokus på noveller etter hvert. Før så var det jo sånn at hvis man kunne spisse en elev til å beherske en novelletolkning så klarte man seg under eksamen, uten at eksamen skal være motivasjon, men nå så går det fint an å bruke utdrag av romaner. (Sigrid).

Noe annet som kommer frem her er at utdrag fra romaner også brukes. Sigrid forklarer videre at det kan motivere elevene til å lese resten av romanen utenfor skoletid. Vi ser altså at lærere kan velge å ekskludere sjangre de ikke mener vil være relevante for eksamen. Videre har vi et utdrag fra Henrik, som beskriver hvordan læreboka ofte er styrende for tekstutvalget, dette også på grunn av eksamen som en styrende faktor.

Men jeg følger nok også læreboka litt, og det tekstutvalget som står der, for at når elevene da i tredjeklasse skal ha muntlig eksamen, så er det erfaringsmessig at ting som blir delt ut eller bare finnes på nett, det blir borte. Så at det som står i lærebøkene det er ganske bestemmende faktisk, for hva som blir lest i løpet av et treårsløp. (Henrik).

Dette stemmer godt overens med det vi etablert rundt lærebokens ledende posisjon når det kommer til utvalget av litteratur. Læreboken er statisk, noe som fører til at eksamener ofte inkluderer tekster fra læreboken. Kombinerer man dette med elevenes økende krav om vurderingsrelevant materiale kan man se hvorfor lærere ofte velger å bruke tekster fra læreboken. Det er ryddig og oversiktlig tekstbase, og tekstene der er ofte relevant for eksamen, som igjen påvirker elevenes motivasjon for arbeidet med disse tekstene. En annen faktor som kommer tydelig frem hos mange av intervjuobjektene er tekstlengde og hvor overkommelig teksten er. Kristoffer nevner hvordan noen klasser har et behov for mer overkommelige tekster, her snakker han om hvordan han har valgt bort en novelle han brukte mye før på grunn av tekstens lengde.

Jeg har undervist på påbygg de siste to/tre årene, og da er teksten for lang til at majoriteten i klassen klarer å håndtere den. Det blir en for lang novelle til at de klarer å håndtere den i ett da. (Kristoffer).

Ved spørsmål om hensynet til tekstlengde var noe han hadde merket før under lærerkarriæren sin, understreker Kristoffer at dette er noe han har måtte ta hensyn til i nyere tid. Henrik forklarer at han ofte lar elevene selv velge seg tekster, men at han ofte har lyst til å anbefale elevene vanskeligere tekster, spesielt elever han anser som at har potensiale.

Men vi ser vel en tendens til at mange velger en kort bok som er kjapp og grei å lese. Men ... Ja, det er vanskelig spørsmål det her: Hvor mye skal læreren 'pushe'? Og jeg syns det er viktig at eleven får leseglede også, særlig i første klasse. Så jeg er nok tilhenger av at de får velge noe de selv syns er spennende, selv om kanskje ikke jeg syns det. (Henrik).

Elevenes valg av korte tekster kan være et resultat av hva elevene er vandt med å lese på fritiden. Digitale tekster er ofte korte og enkelt overkommelige. Er man vant til slike typer tekster som kommer fort til poenget, vil det fort virke utmattende å ta fatt på en mer omfattende tekst. Her velger Henrik å ofre tekstene han mener er interessante, i håp om å heller skape en form for

leseglede hos elevene. Videre har vi Hilde, som også har gått over til å bruke kortere tekster. Hun opplever at leselekser er lite effektivt, og tyr derfor heller til mindre tekster som det er mulig å komme gjennom i timen, i et forsøk på å inkludere flest mulig elever.

Å ja, (jeg inkluderer alltid) noveller og lyrikk. Alltid. Det er fordi vi ... vi er jo i en liten krise når det gjelder litteratur (latter). Da jeg var elev så hadde vi leselekser og skulle komme og være forberedt, ha lest en tekst til timen. Men det ... hvis vi legger opp til det nå så er det veldig få som er forberedt. Og da er det vanskelig hvis en skal få til noe (i plenum) i hvert fall. Så vi bruker mye av tiden i klasserommet til lesing faktisk. Og da blir det jo sånn at, jeg syns vi oppnår mye med korte tekster da. Som elevene kan lese fort selv, eller vi kan høre på i sammen. Så har alle forutsetning til å være med. (Hilde).

Dette tyder på at det er vanskelig for noen lærere å gi leselekser til elevene og i tillegg forvente at lesningen blir gjort. I et forsøk på å inkludere flest mulig har altså Hilde gått over til korte tekster som er overkommelige i undervisningstimene på skolen. For å videre understreke at tendensen i utvalget av litteratur blant lærere heller mot kortere tekster kommer Kristoffer med følgende utsagn:

Ja jeg ... (tenker) Hvis vi holder oss til den delen av kollegiet som underviser i norsk så tror jeg nok at de i større grad har gått mot å lese kortere tekster. Vi leste i større grad før, satte av tid til å lese hele verk. Og det har nok, og det har det nok blitt mindre av. Ganske jevnt i løpet av den perioden (han har arbeidet). (Kristoffer).

Jeg tror det vil ligge stor verdi i å forsøke å forstå hva som står bak denne trenden for å velge kortere tekster. Vi har allerede trukket fram noen faktorer som kan ha spilt en rolle, men den utslagsfaktoren som jeg ønsker å se nærmere på er elevenes fritidslesing. Flere av lærerne uttrykker at endringen i elevenes lesevaner på fritiden sannsynligvis står for noe av den reduserte viljen til å overkomme lengre tekster. Henrik viser til den sporadiske naturen i digitale tekster.

Ja jeg tror nok det, at det er ... internettlesingen, at de leser noe og så klikker de på en lenke videre og leser litt der. Ja så at det blir mer fragmentert lesning, at det er vant til det, og kanskje mangler den der, den viljen og evnen til fordypning over lengre tid. Og det å sitte å slappe av med en god tekst. Jeg prøver jo ... jeg prøver å si til elevene at de kan ta med seg boken hjem og lese litt på senga eller i godstolen og kose seg med en god

bok. Det er mange som ikke får til det da, for det å lese en lengre tekst det er arbeid, det er ikke avslapning. Det ser man nok mer av nå enn man gjorde før. (Henrik).

Her kommer det frem en interessant vinkling. Det kan være at mange av elevene ser på lengre tekster som arbeid, ikke avslapning. Det kan forklare noe av den mer målrettede holdningen til skjønnlitterære tekster, arbeid skal ha en nytte for seg, eksempelvis karakterer. Ungdommer i dag forbinder kanskje fritidslesing med kortere, sporadiske tekster. Sammenligner man ulike digitale tekstformer som nettaviser, blogg og memes kan man se en klar likhet. Et blikkfang pluss en rask konklusjon, noe som krever minimalt med oppmerksomhet. Dette understrekes videre av Henrik.

Jeg tror det er mye blogginnlegg, korte nyhetssaker, ja vi kunne snakket mye om mediekulturen, men det er jo ganske snevert, det de blir presentert for. Så det er mye nettaviser, kanskje via sosiale plattformer. Sånn at mangfoldet blir borte, jeg tror det altså. Nå skal ikke jeg være sånn gammel mann som messer om at alt var bedre før, men vi ser nok litt det at det leses fragmenterte og korte tekster. (Henrik)

Kristoffer er også inne på de samme tankene, og undrer seg om ungdommens utholdenhet når det kommer til lesing ikke lengre er tilstrekkelig for kritisk lesning.

Ja, og da vil jeg tippe at disse korte tekstene de leser, enten det er av den ene eller andre sjangeren, at det er bygd opp på en annen måte. At du kommer ganske raskt til poenget da, og at det kanskje ikke er tekster som byr på så veldig mye motstand når det gjelder tolkning og forståelse og kritisk lesning. Det er kanskje en av de tingene som er litt betenkelig. At for meg så ser det ut som der er flere og flere som ikke kan ... som har den energien eller utholdenheten som kreves for å lese en tekst kritisk. (Kristoffer).

Dette er ikke bare relevant for elevenes holdninger til tradisjonell litteratur, men også ekstremt viktig når det kommer til elevenes fremtidige møter med digitale tekster. Kritisk lesning er en sentral egenskap når det kommer til lesing på nett. Digitale tekster kan ha blitt skrevet av hvem som helst, til et hvilket som helst formål. Ett relativt uskyldig eksempel kan være et blogginnlegg som har blitt sponset av et firma, og som i bunn og grunn bare er reklame. På den mer farlige siden ser man en økende tendens blant ekstremistgrupper til å spre budskap og samle sympati gjennom ulike nettforum, ofte maskert som ulike former for underholdning.

Radikalisatorer kan også være personer som oppholder seg i utlandet og når frem til personer i Norge enten ved å reise hit, eller ved å være i kontakt med dem over internett. Produksjon og spredning av konspirasjonsteorier og ekstrem propaganda på internett er en særlig utfordring. (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020).

Dette understreker hvor relevant nettvett og kildekritikk er for dannelsesbegrepet i et digitalt samfunn. Det er mye uskyldig på internett, men det finnes mørkere sider som kan ha store konsekvenser for leseren.

En annen vinkling kommer fra Sigrid, som understreker hvor travel hverdagen er for ungdom nå til dags, og at dette burde tas hensyn til når det kommer til valg av litteratur.

Jeg tror det kan være vanskelig å være ungdom i dag og finne ro til å lese. For det er så mye man skal rekke. Man skal gjøre det godt på skolen, man har mange fag, kanskje skal man veksle bosted mellom mor og far, man skal trene, man skal være sosial, man skal gjøre veldig mye. Så det å sette seg ned å lese en bok, det kan bli.. kanskje passer det ikke inn? Og det er jo nettopp derfor skolen har et særlig ansvar for å gi ut høstens roman, og vårens roman, og tilpasse det til elevgruppen. For eksempel så var jo et av kriteriene mine til en av gruppene mine. Der satte jeg jo et av kriteriene til at romanen ikke burde være mer enn 150 sider, og da fikk jeg jo ekskludert omtrent det meste av det som finnes. (Sigrid).

Her legges det frem det at elevene sannsynligvis vokser opp under andre omstendigheter enn det de gjorde for 10-20 år siden. Noe som kan være enda en årsak til at elevene viser større motstand mot lesing av lengre tekster. Dette passer godt sammen med Hildes påstand om at leselekser ikke lengre var en særlig pålitelig arbeidsmetode.

Vi ser altså en tydelig tendens blant både lærere og elever til å bevege seg mot kortere tekster. Vi har identifisert flere ulike årsaker til dette. Målorientering har blitt en større prioritet og elevenes lesevaner på fritiden har forandret seg. Den økende målorienteringen i skolen stemmer godt overens med den forskningen som ble presentert tidligere i oppgaven. Disse funnene samsvarer også til dels med Blikstad Balas og Gabrielsen sin undersøkelse, selv om denne også nevnte elementer som mulighet for analyse. Dette fører oss til et annet tema: Elevenes analysearbeid i møte med digitale hjelpemidler.

4.3 Elevenes analyseevne i møtet med digitale hjelpemidler.

Frem til nå har vi sett hvordan lærere forsøker å tilpasse litteraturundervisningen i møte med et digitalt samfunn og den 'digitale generasjonen' med elever. I dette delkapitlet skal vi se nærmere på hvordan utviklingen av nye hjelpemidler påvirker litteraturundervisningen. Først ønsker jeg å trekke frem en bekymring blant flere av lærerne som omhandler elevenes bruk av nettet som hjelpemiddel for å gjennomføre kritiske analyser eller tolkninger av de verkene de jobber med. Som vi har etablert oppfatter flere av lærerne at elevene sliter med konsentrasjonen som kreves for å arbeide med lengre tekster, og som vi skal se har tilgangen til internett skapt en enkel utvei for elevene når det kommer til analysearbeid tilknyttet disse tekstene. Mari viser til at hun ofte sliter med elever som benytter seg av ferdige analyser av tekster de jobber med.

Ja, det er klart. Og det ser man jo veldig på de gamle tekstene, sant? Så det er det som er ... Da er det kanskje lettere eller lurt da å utsette de for nye tekster der det ikke finnes så mye på nettet. Men hele vg2, vg3 ... Tar man de her gamle tekstene så finnes de jo ferdigtyggete på Daria og Studienett ikke sant? Så jeg har jo mange elever som går i saksa der. At de får mye plagiat da, at de får lite selvstendig tenkning. Så det er jo det å prøve å få de til å forstå det, at det er ikke så smart. (Mari).

Ikke bare skaper dette et problem i forhold til kontroll av plagiat, men elevene får heller ikke trening i den kritiske tenkningen denne typen arbeid skal gi dem. Dette er et klart eksempel på hvordan feil bruk av digitale hjelpemidler kan ha en negativ effekt på elevenes læringsutbytte. Henrik opplever også dette, og legger frem hvordan disse ferdige tolkningene er en lett utvei for elevene.

Ja, det tror jeg nok vi ser. At en skal være selvsikker for å stå på ditt og si at 'det her betyr denne teksten'. Men når de googler og finner fram tolkning på nett, så blir de veldig fort enige med den. Så det er nok en endring som vi ser, altså at det er mindre diskusjon og uenighet om hva en tekst gjelder. Fordi de finner noe de opplever som et fasitsvar på nett. Og læreren vil jo gjerne prøve å, å ikke være for styrende, og åpne for mangfoldet i en tekst. Men kanskje faktisk at, det at de gjør google-søk, og så er det fort de første tingene som kommer opp som blir bestemmende for tolkningen i klassen da. Jeg vet jo at det finnes et mangfold på nettet også, men vi kommer ofte bort i (de) samme kildene. (Henrik).

Når jeg spurte om det kunne finnes en positiv side ved elevenes bruk av slike ferdige analyser, som for eksempel en større trygghet i videre lesning eller tolkning, svarte Henrik det følgende:

Nei jeg syns jo at det er litt kjedelig. At de blir så enige. Og at de ikke slipper til sitt eget intellekt i møtet med teksten. Jeg syns jo at det er litt uheldig. Så ... Om tekstene blir dårligere eller bedre av det, det er vanskelig å si, men det tar jo bort noe av den nysgjerrigheten i møte med en tekst, når du finner et fasitsvar der. Vi prøver jo å løse det med å finne tekster som ikke er gjennomanalysert på nettet for eksempel. (Henrik).

Det er klart at tendensen blant elevene til å finne ferdige tolkninger på nett ikke er en god utvikling når det kommer til litteraturundervisning, og at dette kan gå ut over elevenes evne til å tenke selv når de møter tekst. Vi ser også en mulig løsning her, i valget av mindre kjente tekster blir elevene tvunget til å gjøre egne analyser. Henrik legger også frem en arbeidsmetode som han mener skaper en god arena for mer frie tolkninger fra elevenes side.

Men disse samtalene som vi har rundt litteratur, de kan jo kanskje være motvekt da, for da må de svare spontant i en sånn, i en samtale. Så der ... Det er kanskje derfor de er ganske interessante de samtalene, for der kommer det sånne spontane tolkninger da, hvis de får et spørsmål fra en medelev som de må svare på. Så kan de ikke google ... ja. Nei jeg blir jo oppmerksom på sånne ting her og nå mens vi snakker. Men en slik samtaleform, at den er gunstig, for da må man stole mer på seg selv. Så er det jo noen som tør å stole på seg selv og noen som ikke helt klarer det da. (Henrik).

Det er tydelig at det blir vanskeligere og vanskeligere å få elevene til å gjennomføre frie tolkninger av det de leser, noe som i det lange løp sannsynligvis vil begrense utbyttet elevene har av litterært arbeid. De fleste lærerne er nok klare over det, og tar grep gjennom både valg av tekst og ulike former for arbeidsmetode. De digitale hjelpemidlene virker som et stort hinder for frie tolkninger under analysearbeidet, og en av de arbeidsmetodene som ble foreslått for å få frem disse frie tolkningene innebærer å frata elevene muligheten til å se til internett for hjelp. Her ser man hvordan et aktivt valg fra lærers side som omhandler bruken av digitale hjelpemidler – i dette tilfellet å fjerne de totalt – har ønsket effekt i undervisningssituasjonen.

4.4 Elevenes referanserammer i en digital verden.

Som tidligere nevnt har elevenes hverdag endret seg drastisk de siste tiårene. Nye interesser, nye forventninger og nye muligheter skaper en ny generasjon med et nytt erfaringsgrunnlag. Vi har etablert at den digitale utviklingen har gått ut over elevenes fritidslesing, og et av resultatene av dette er at mange elever i dagens skole mangler flere av de litterære referansene som gjør det enklere å forstå, ta glede i og dra nytte av litteraturen. Dette har en konsekvens for elevenes holdninger til litteraturen, som her forklart av Kristoffer:

Det er vanskelig å si om det er elevmassen som er en annen, eller om det er lesevanene som har forandret seg. Jeg tror nok at ... Hvis vi går tilbake til 1991. Den fordypningsoppgaven som da var særemne, det gikk nok an å ha en litteraturundervisning med sånn implisitte og eksplisitte referanser til en kanon og høylitteraturen, og at elevene tok det. Kunne snakke om ... Kunne snakke om Hamsun, kunne snakke om Cora Sandell, og at elevene i hvert fall visste hvem det var ... men elevmassen har forandret seg ... ja. (Kristoffer).

Dette understrekes også av Hilde, som her forklarer hvordan hun forsøker å kompensere for elevenes manglende referanser med å velge tekster hun selv har engasjement for, eller som hun tror kan virke interessante for elevene.

Ja, tekstlengde, men jeg har også inntrykket av at de mangler så mange referanser, og at språket blir vanskelig for dem når det er litt gammelmodig. Så vi må ha noe som ikke gjør så mye motstand da, når det allerede er så mye motstand mot det å lese. Men samtidig så kjører jeg på med eldre tekster også, men som jeg har sagt så prøver jeg å velge ut tekster som jeg selv synes er bra da, eller som er greie og sier noe som kan interessere dem ... En skulle jo trodd at de leste mye mer i småskole og barnehage og? Men stadig færre referanser til kjent litteratur. (Hilde).

En økende mangel på litterære referanser gjør det altså stadig vanskeligere å presentere 'kjent litteratur' for elevene. På den andre siden så finnes det fortsatt elever som har disse referansene, som nevnt her av Sigrid:

Men så må vi ikke glemme de av elevene som har interesse for litteratur, som ser verdien av litteratur, og som leser en del på fritiden og kanskje ... De som har referansepunkter. (Sigrid).

Det er tydelig at flere av lærerne, spesielt blant den eldre generasjonen, føler på det at elevene ikke lengre sitter på den forkunnskapen de burde ha. Om man drar linjer tilbake til dannelsingsprinsippet i den norske skolen, så kan man se på det som at lærerne føler at elevene ikke lengre er dannede nok til å ta glede av den litteraturen de presenterer. Som vi har etablert er derimot dannelsesbegrepet i stadig forandring i takt med forandringer i samfunnet. Det kan virke som at disse litterære referansene er en del av dannelsingsprinsippet som er på vei ut. Spørsmålet blir da om dette skal forbli en del av hva det vil si å være dannet, og at det i stadig større grad blir skolens oppgave å bygge opp under dette. Hvor viktig er disse litterære referansene for en moderne leser?

4.5 Opplevelsene av undervisningen under nettundervisningen

Det er ikke til å komme unna at det å undervise gjennom en skjerm fra hjemme er en helt annen arena enn den vanlige skolehverdagen. Alle intervjuobjektene hadde opplevd en lengre periode med avstandsundervisning i tiden før intervjuene var gjennomført, i sammenheng med nedstengningen av skolene som skjedde i forbindelse med Covid-19 spredningen.

Det er flere interessante poenger som kommer frem fra lærernes opplevelser av denne avstandsundervisningen, da spesielt i forhold til problemer og løsninger knyttet til selve undervisningen, men også rundt noen elevgruppers reaksjoner på forandringene. Et sentralt problem som dukket opp, var vanskeligheten rundt det å balansere arbeidslivet og privatlivet når undervisningen ble holdt hjemmefra. Mari forteller om hvordan hun ikke følte seg som noen perfekt lærer i perioden, fordi barna hjemme tok mye av oppmerksomheten.

Så for min del så måtte jeg bare akseptere at det her blir ikke noe, jeg blir ikke noen perfekt lærer i den her perioden. For da jeg på en måte ... føler at ungene ble hovedjobben på dagtid kan du si da ... Så ble det liksom å måtte finne rom til å planlegge undervisningen. For mine egne elever ble gjort litt mer på ettermiddagstid. (Mari).

En av løsningene Mari fant ut at var til stor hjelp var det å spille inn undervisningstimene separat, slik at elevene selv kunne velge når de ønsket å gå gjennom timen.

Men da ... jeg lærte meg jo det her å ta opp/spille inn e-forelesninger og legge ut instruksjoner med 'gjør det her'. Og da kan du jo høre den forelesninga om barokken for eksempel, så mange ganger du vil. Og ta notater og sånt. Og det fikk jeg jo tilbakemelding på at fungerte da. (Mari).

Her har vi et eksempel på god bruk av digitale hjelpemidler fra lærerens side, både for å gjøre sin egen jobb enklere, men også for å gi elevene mulighet til å gjenta deler av undervisningen, om de ønsket. Dette er selvsagt ikke et alternativ for å erstatte den normale undervisningen, men kan fungere som et godt hjelpemiddel for elever som er syke eller ønsker å bruke slike typer opptak som hjelp til eksamenslesing eller prøveforberedning.

Videre nevnte flere av lærerne at arbeidsmengden elevene fikk var noe større enn den ville vært i en normal undervisningssituasjon. Det kan virke som at mange lærere overkompenserte for en mer usikker skolehverdag med adskillig mer leksearbeid.

Og så summen av alt det elevene fikk var jo mer enn nok. Altså de fikk jo alt for mye å gjøre. Fordi alle lærere 'pøta' på. Og noen hadde jo direkte undervisning kan du si da, så det er jo veldig bra at ikke alle hadde det. For det blir jo veldig slitsomt å sitte på teams og Skype en hel dag. Det er jo mishandling egentlig. (Mari).

Kristoffer deler opplevelsen av at arbeidsmengden elevene fikk utdelt var for stor, og tok hensyn til det i sin egen undervisning.

Så tror jeg at det, i den grad det er interessant, men jeg måtte nok òg passe på i min egen undervisning i større grad. Det å holde en dialog åpen om 'hvor mange tekster er det vi kan arbeide med?' 'Hvor stor er belastningen i andre fag?' For jeg tror at belastningen, totalbelastningen var for stor. Så tror jeg at (elevene) også gav opp litt i forskjellige temaer og emner. (Kristoffer).

Dette er nok et naturlig resultat av en slik totalforandring i skolehverdagen. Overkompensering i leksearbeid som et svar på det lærerne opplever som en mindre effektiv undervisningsform. I tillegg merket flere av lærerne seg en form for utmattelse fra elevenes side. Det virket som elevene i stor grad forsøkte å delta aktivt ved begynnelsen av avstandsundervisningen, men at flere og flere falt av.

Ja, og det har nok med ... ikke noe som har med fagene å gjøre, men har nok med hele situasjonen å gjøre. Det dabbet av etter hvert, det var nok vanskelig å opprettholde en selvdisciplin som gjorde at de var engasjerte og 'på'. Det var stadig flere som måtte minnes på alvoret, at nå foregår det noe her som du må være med på. Så det dabbet av utover i perioden da. Og krevde oppfølging i fra min side. (Kristoffer).

Dette kan være et resultat av den økte arbeidsmengden vi allerede har vært inne på, men det er svært mange faktorer som spiller inn her. Eksempelvis fraværet av det sosiale samværet elevene er vandt med i forbindelse med skolen, eller det å utelukkende jobbe hjemmefra, en lokasjon som ofte forbindes med fritid. Følelsen av at undervisningen ble vanskeligere etter hvert som tiden gikk deles også av Mari.

På slutten så hadde jeg noen andre klasser, og der møter du bare de svarte skjermene. Så det ble jo tyngre å ha de 'live-foredragene' kan du si. For det var ingen som tok opp bildene av seg selv, så du snakket til det store svarte hullet. Jeg ble veldig umotivert av det selv da. Det å liksom be de om å 'jeg vil gjerne se ansiktene deres' ... ja, og ikke bare snakke ut i det store tomme rommet da. Det syns jeg òg var tungt. Så de var litt leie, og så ble vi litt leie også da kan du si. Så det var selvfølgelig en slitasje. (Mari).

Avstandsundervisningen var altså en belastning for mange av elevene og lærerne. Elevene møtte på en mindre engasjerende skolehverdag, og lærerne møtte på mindre engasjerende elever. I tillegg forsvant en stor andel av lærernes muligheter til å tilpasse undervisningen, slik som Henrik nevner her:

Jeg syns at, engasjementet var jo stort med en gang, men at det dabbet gradvis av. Det kan jo også skyldes at lærerne blir litt endimensjonale, at det er vanskeligere å variere godt. Når man hele tiden må bale med sånne tekniske ting, som jeg vel er høvelig god på, men ikke ekspert. Så det mister jo evnen til å plutselig gjøre noe annet, alt må være så planlagt. I klasserommet så vil jeg se at om klassen faller fra eller at jeg har klasserommet nå, så kan jeg gjøre noe helt annet. Fordi at jeg ser at det trengs. Den fleksibiliteten der mister jo læreren litt òg. (Henrik).

Det var nok ingen som forventet at et slikt avstandsundervisningsprosjekt som kom så brått på skulle gå feilfritt, men det er viktig å forsøke å dokumentere hva som fungerte, hva som gikk

galt, og hva som kan forbedres. Fenomenet med avstandsundervisning er knyttet til bruk av digitale hjelpemidler for å heve undervisningen for både lærere og elever. I dette tilfellet ser vi ikke noen tegn på at disse digitale løsningene hevet opplevelsen av undervisningen for noen av partene. Det er viktig å spesifisere at dette var en situasjon som kom relativt brått på, og som stilte krav om utelukkende digital undervisning. På sin egen måte gjenspeiler dette tidligere forskning på bruk av digitale elementer i undervisningen: For mye bruk av digitale hjelpemiddel har en negativ effekt på læringsutbytte. Det skal også sies at uten disse digitale mulighetene ville det vært vanskelig å gjennomføre noen undervisning i det hele tatt.

Jeg spurte også lærerne om de hadde fått noen særlig med opplæring knyttet til bruken av digitale hjelpemidler. Svarene var preget av at kunnskapen de satt på kom fra ulike lærer-lærer samarbeid, eller tidligere personlig erfaring.

Det var noen lærere som hadde satt seg inn i det. Eller mulig det var den mandagen etterpå.. at det var noen som hadde brukt den første helga da på å prøve seg frem på det å lage e-forelesning og sånn. Så det var frivillig å komme på skolen den mandagen og få litt sånn opplæring i det å bruke, lage e-forelesning. Og hvordan man legger ut og sånt. Så det var jeg veldig ... Ellers hadde det vært veldig slitsomt hvis jeg måtte ha funnet ut alt selv ja ... (Mari).

På skolen til Mari ble det organisert et frivillig kurs drevet av andre lærere med mål om å forberede lærerkollegiet på avstandsundervisningen. Det peker på et veldig lokalt initiativ, noe som gjenspeiles i flere av de andre lærernes opplevelser.

Vi forutså det jo ikke, så jeg bærer ikke noe nag til arbeidsgiver for at de ikke forberedte oss og lærte oss opp til å drive hjemmeskole. Men det var mulig å ringe IKT og ha support, online support over hjemmetelefonen. (Sigrid).

Lite. Vi har lært mye av hverandre. Og så har vi jo en sånn digital pedagog på skolen. Så hun vokste veldig med oppgaven de her månedene i vår. Skjønte etter hvert hvordan hun skulle ... Kom hele tiden, var der når vi oppdaget at det var ting vi trengte. Hvordan vi lager fellesdokument, hvordan man utnyttet fellesundervisning. Hun var der. Jeg ser jo at hvis man skal lære det her å utnytte det digitale så må man bruke det med en gang. Og du må nesten ha innsett behovet ditt også. Så det var jo helt ypperlig å få opplæringa samtidig som du trengte

det. Det blir en annen motivasjon når du får det sånn 'det her kan være nyttig'. Men når vi stod midt oppi det så var vi jo veldig motivert da. (Hilde).

I både Sigrid og Hildes intervjuer vises det til sentrale støttespillere som viste seg å være viktige under denne perioden. Det er tydelig at denne typen ordnet seg for de fleste lærerne, men det er også litt synd at det ofte var opp til enkeltpersoner/lærerkollegiet selv å sørge for opplæringen og støtten. Som det ble trukket fram i rapporten til Krumsvik, Egelanddal, Sarastuen, Jones og Eikeland så er kollegabasert veiledning en viktig del av det å heve kvaliteten på bruk av IKT i undervisningen, men det er også viktig å heve lærernes generelle digitale kompetanse.

4.6 Lærernes oppfatning av 'utradisjonelle' former for litteratur.

Målet med de følgende spørsmålene var å utforske muligheten for forandring i litteraturundervisningens etablerte klassikere. Her regnes ikke bare sentrale tekster og sjangre, slik som novellen og romanen, men også formidlingsformen, altså boken. Hypotesen var at om elevenes hverdagslesning har hatt et gradvis skifte fra bøker til lesning på skjerm, så kan det være mulig å øke elevenes interesse gjennom å introdusere tekster og sjangre de har bedre kjennskap til, gjennom et medium de har større erfaring med. Vi har etablert at mange elever mangler de referanse som kan være med å gjøre tradisjonell litteratur spennende, derfor kan det være en mulighet å introdusere de for teksttyper der de allerede har et referansenettverk å ta i bruk.

Det var to kjernespmåler som var ment å skulle utforske dette:

1. Kan du ta stilling til følgende utsagn? - Elektroniske bøker og lydbøker er ikke noen god erstatning for tradisjonelle bøker.
2. Diverse nye «sjangre» som nettblogg, nettartikkel og instagrampoesi har dukket opp de siste årene, føler du at det er nødvendig å inkludere slike type sjangre i litteraturundervisningen?

Her var det et stort skille mellom de ulike intervjuobjektene svar og rasjonalisering. Lærerne hadde varierte svar til spørsmål én, men det kommer fram at de fleste foretrekker bruken av papirbøker i undervisningssituasjoner. Henrik har selv erfaring med bruk av elektroniske bøker, og stiller seg relativt nøytral til om det har en effekt:

«Det er vanskelig, elektroniske.. jo jeg syns jo egentlig at det er en god erstatning, hvis alternativet er at de ikke leser noen ting. Altså ære være lydbøkene hvis de, hvis de hører på det i stedet for. Men en elektronisk bok, den er jo like god som en papirbok HVIS den blir lest, men inntrykket er vel at elevene heller ikke er helt der at de leser elektroniske bøker.» (Henrik).

Noen lærere, som Guro, viser til at det ikke er den samme graden av aktiv deltakelse i lydbøker, og foretrekker derfor papirbøker.

«Og jeg tenker for fantasien sin del så er lydbok en kjempefin erstatning for den trykte boka, men jeg ser jo at de bli jo kanskje litt latere når det gjelder å lese selv, fordi det gir de mer motstand, det å lese selv. Så det er jo mer, på et vis avslappende å få det opplest, men ... ja, det gir de mer motstand å lese selv da.» (Guro).

Sigrud ser på sin side noen positive sider ved de elektroniske versjonene av bøker, men uttrykker et ønske om å begrense skjermbruken, og derfor velger å holde seg til tradisjonelle bøker.

«Kvalitetsmessig så er det en kjempegod erstatning, fordi Ipaden eller telefonen alltid er med, og det betyr at boken alltid er med. Visuelt så er det en dårligere erstatning, fordi elevgruppen leser allerede mye på skjerm. Vi snakker jo om ungdom som sover forstyrret gjennom natta, fordi at man er med skjermen og sjekker. Så det at skolen skal støtte opp om enda mer digital lesning, det er lite tjenlig. Så jeg prøver bevisst å lese papirbøker.» (Sigrud).

Så langt ser vi at ingen av lærerne har noen direkte motvilje mot bruken av elektroniske bøker eller lydbøker i undervisningen, men at de somregel velger å bruke tradisjonelle papirbøker av ulike grunn, enten det er lettere tilgang, gir elevene mer motstand eller et ønske om å redusere elevenes skjermbruk. Hilde uttrykker at tradisjonelle bøker gir leseren et bedre overblikk over tekstmaterialet, og innrømmer at hun nok foretrekker papirversjoner av litteratur.

«Ja jeg mener jo kanskje det da at det er et eller annet med det overblikket over en tekst som du så mye lettere får når du har boka eller bladet foran deg. Det er noe med ordbilde og tempo. Du kan lese i det tempoet som passer deg. Det kan du sikkert med en digital tekst også da, og sikkert at du øke tempoet på lydboka. Men det er et eller annet med ...

Ja, jeg skal ikke si ... (Jeg) leser en del bøker digitalt selv, og synes at det går greit, men det er jo en tekst, det er jo en sånn (latter) fysisk ting. Så jeg er litt gammeldags.» (Hilde).

Hilde holder seg til papirbøker fordi det er det hun er vant med. Hun har et spesielt forhold til papirboken som ikke oppnås gjennom andre bokformer. På den andre siden kom det frem noen positive muligheter rundt bruken av disse nye litterære mediene. Slik som eksempler på hvordan det kan hjelpe å understreke spesifikke litterære virkemidler, eller hjelpe utsatte elevgrupper. Først fra Guro, som viser til hvordan en lydbok kan understreke bruken av ulike fortellerstemmer i et verk:

«Ja vi hørte en del på lydbok av den 'Reis hvis du kan bli hvis du må'. For der er det jo fire.. den boka er jo delt inn etter fire forskjellige personer, så den er veldig fin for å få frem det her med ulike fortellerstemmer. For lydboka var jo også fire forskjellige opplesere. Så det forsterket at det her var synsvinkelen til fire forskjellige personer da. Så det syntes jeg fungerte veldig bra.» (Guro).

Kristoffer ser nytten i e-bøker og lydbøker i sammenheng med lesesvake elever:

Ja det ville jeg si er en tvilsom påstand. Jeg tror at elever som er lesesvake har stor nytte av lydbøker og digitale bøker. Ja, absolutt. Jeg er positiv til bruken av lydbøker og digitale bøker. (Kristoffer).

Poenget med spørsmålet var egentlig å undersøke om noen av lærerne tok bruk av e-bøker eller lydbøker i sin undervisning. Vi ser at noen av lærerne bruker de for gitte situasjoner eller for å understreke enkeltpoenger, men at de fleste foretrekker tradisjonelle bøker i hverdagsundervisningen sin. Dette kan det være flere årsaker til, men jeg oppfatter det som egen preferanse eller ren vane. Det er heller ingen som oppfatter at elevene viser noe større engasjement når det kommer til bruken av ulike formidlingsformer. Det er altså en generell oppfatning om at formidlingsformen har lite å si for elevenes motivasjon når det kommer til litteraturundervisning. Så siden formidlingsformen har lite å si for motivasjonen, hva så med tekstinnholdet?

4.6.1 Digitale sjangre i et digitalisert samfunn

Når det kom til de nye, nettbaserte 'sjangrene' som har dukket opp de siste årene, var det også en noe variert respons.

«Nei, i liten grad. For jeg ønsker at de skal møte litt mer ... Altså jeg bruker litt sånn der på yrkesfag for eksempel når jeg har norsk eller introduksjonen på vg1. Sånn som er veldig lett tilgjengelig, banale dikt. For det syns jo elevene er fint ... Ja. Jeg syns det er min jobb da, å være litt motvekt. Men det er klart at en må jo ta det med at det finnes. Men å bruke tid på det i timene, nei.» (Hilde).

Her fremstår det som at det er et klart skille mellom den 'gode' klassiske litteraturen, og den 'banale' digitale litteraturen. Den digitale litteraturen brukes i dette tilfellet som innledende tekster, siden elevene 'synes det er fint'. Tekster som elevene kanskje er bedre kjent med fra egne interesser og fritid blir brukt for å åpne de for bredere tekst-tolkning og -lesing. Dette skillet mellom god litteratur og 'det andre' finner vi også hos flere av de andre lærerne.

«Jeg har nok litt motstand der òg, må jeg innrømme. For at det får de jo ... det får de på egenhånd. Det har vært litt diskusjon rundt, jeg vet ikke om du kjenner til det, Trygve Skaug, som selger i bøtter og spann og dikta hans står på kaffekopper og (latter). Men jeg føler nok et ansvar for å formidle den ... ja den 'gode' litteraturen til elevene, og ja, litt konservativ kanskje der. Men jeg syns nok det er viktigere at de får lære om Jan Erik Vold og Tarjei Vesaas enn Trygve Skaug som de sannsynligvis får ellers òg. Ja nei det er et komplekst spørsmål, for vi burde jo speile samfunnet gjennom det arbeidet vi gjør, men vi skal heller ikke bli slave til det som er rundt oss. Så vi må ha litt guts og holde på noe av det gamle, og gi dem noe norskfaglig og tygge på også. Ja.» (Henrik).

Her legges det vekt på at læreren føler et ansvar for å formidle, eller vise frem, litteratur som den gjennomsnittlige eleven ikke møter på ellers. Dette forklares med en 'konservativ' tankegang som er grunnet i et håp om å bevare den 'gode' litteraturen. Refleksjonen rundt skolens ansvar for å speile samfunnet, men og et ansvar for å holde på eller bevare det tradisjonelle er også svært interessant, og kan trekkes direkte opp mot dannelsingsprinsippet. Sigrid har tatt en mer pragmatisk holdning til inkluderingen av slik type litteratur.

«Men jeg tror jo kanskje at i lys av alder at man tenker at Ibsen og Bjørnsen og Shakespeare kan ha en større verdi enn ... hva heter hun bloggeren da? Det har ikke noe å si.. Enn en blogg. Og det er jeg jo enig i, at den litterære kvaliteten er bedre hos forfattere fra realismen eller andre forfattere enn folk som ikke er forfattere. Det handler jo om kvalitet og håndverket som er gjort, man bruker jo ikke en ufaglært snekker til å bygge huset sitt, ikke sant? (Latter) Men det er jo ikke kvaliteten jeg viser frem, det er jo aktualiteten.» (Sigrid).

Det er fortsatt et klart skille når det kommer til oppfatning av kvaliteten i litteraturen, der tradisjonell litteratur blir trukket fram som det gode eksempelet. Likevel kommer det frem en målrettet holdning til den nye litteraturen, en tanke om at man må vise frem 'aktualiteten'. Denne praktiske holdningen fortsetter med neste eksempel.

5. Blogger kanskje særlig i sammenheng med kildekritikk. Jeg har jo hatt som sagt en idrettsklasse i norsk nå, der de har i treningslære der de bruker fitnessbloggen kanskje som en kilde da. Og da er det jo veldig fint å ta tak i 'hvorfor er det her kanskje ikke en like god kilde som for eksempel en fagartikkel da' sånn at man kan kanskje sammenligne, ... få frem det her hvor subjektiv en blogg er da, mot hva en fagartikkel med flere forfattere for eksempel. Så det fungerer veldig, ... og den her Instagram-poesien er jo fin ... jeg har jo brukt for eksempel han Trygve Skaug litte grann. I fjor for eksempel da de skrev ett essay, da var Trygve Skaug et av tekstvedleggene i oppgaven. (Mari).

Her vektlegges det hva elevene kan og bør lære i forhold til slike typer tekster. Det legges vekt på hva elevene kan få bruk for i møte med en mer digital hverdag der både informasjon og misinformasjon er i stadig økende grad tilgjengelig. Til slutt har vi et utdrag som setter ting i et tredje perspektiv.

6. Ja, det synes jeg. Hvis norskfaget skal ha håp om å oppfattes som relevant for dagens elever i den videregående skole så syns jeg det er noe der ja ... Så i forbindelse, når vi kommer ut på 2000-tallet så tar vi i bruk den typen sjangre. Det som er litt synd med det er at det tar liksom et år før vi kommer dit ... jeg syns vi kan kjenne igjen en større glede i litteraturarbeidet når de arbeider med den typen tekster da. Og en litt sånn, kanskje en litt sånn, at en kan bli litt sånn overasket over at norskfaget også kan inkludere den typen tekst. (Kristoffer).

Dette perspektivet trekker inn elevens oppfatning av norskfaget som en viktig faktor. I tillegg deles det en opplevelse av at elevenes motivasjon og glede i litteraturarbeidet økes når de jobber med tekster de kjenner igjen.

Vi ser altså at det finnes ulike grader av åpenhet for inkluderingen av nye typer digitale sjangre i litteraturundervisningen blant lærerne. På den ene siden ser man en tydelig mening om at det finnes et skille mellom kvalitetslitteratur og annen litteratur, og at førstnevnte har større verdi i undervisningssammenheng. Den andre siden av saken argumenterer ikke imot kvaliteten i tradisjonelle klassikere, men mener at det også finnes nyttige sider ved de mer moderne sjangrene, eksempelvis når det kommer til elevenes motivasjon eller nytteverdi innenfor læringsområder som kildekritikk. Det kan virke som at en stor andel lærere har et ønske om å dele det de anser som kvalitetslitteratur med elevene, men fra de tidligere utsagnene vi har vært inne på virker dette som et utakknemlig arbeid i mange av tilfellene.

7. Avslutning

Vi kan se at har det kommet frem en tendens blant lærerne til å velge kortere tekster i sammenheng med litteraturundervisningen, dette virker som et resultat av elevenes målorienterte holdning til litteraturen de får tildelt, men kan også komme av elevenes tendenser til å lese korte og konsise digitale tekster på fritiden. Det virker også som at det er vanskeligere å få elevene til å gjøre selvstendig analysearbeid, på grunn av elevenes tilgang til internett og trykgheten som ligger i ferdige tolkninger. Dette er en klar negativ konsekvens av digitaliseringen som går ut over litteraturundervisningen. Flere av lærerne uttrykker bekymringer for at elevene i dagens skole mangler de litterære referansene de behøver for å kunne ta glede av litterære klassikere. Dette kan tyde på at slike referanser ikke blir lagt like mye vekt på i tidligere skolegang, og at denne typen litteratur i snitt har fått en lavere prioritet både når det kommer til skole og fritid.

Når det kommer til avstandsundervisningen kom det tydelig frem at løsningene lærerne benyttet seg av ikke var noen god erstatning for vanlig undervisning, verken for lærerne eller elevene. Det viste seg også at opplæring innenfor den digitale kompetansen som trengtes for avstandsundervisningen ble opp til enkeltskoler eller lærerkollegier, og at ulike nøkkelpersoner med god digital kompetanse var til stor hjelp for mange av lærerne. Bruken av elektroniske bøker eller lydbøker i undervisningen ble møtt med relativt tradisjonelle holdninger, der papirboken var

den klare standarden for de fleste av lærerne. Likevel var det få som stilte seg i direkte opposisjon til bruken av disse mediene. De samme tradisjonelle holdningene kommer frem når det gjelder inkluderingen av digitale sjangre som blogg og instagrapoesi i undervisningen. Kvalitetslitteraturen er et begrep som ofte blir tatt i bruk, og disse sjangrene inkluderes ikke under dette begrepet. Noen av lærerne viser en målorientert holdning til denne typen litteratur, og velger å inkludere den av denne grunn.

I løpet av oppgaven har jeg forsøkt å etablere noen av problemene litteraturundervisningen står ovenfor i møte med et mer digitalt samfunn og en elevgruppe formet av dette samfunnet. Gjennom intervjuer med fem lærere har jeg forsøkt å trekke frem noen sentrale tanker og meninger, der mange av dem gjenspeiler tidligere forskning. Det er tydelig at skolen står ovenfor en videre utfordring når det kommer til bruk og integrering av digitale hjelpemidler i undervisningen, og at litteraturundervisningen ikke er noe unntak.

Hvis vi nå ser tilbake på de to innledende hypotesene jeg presenterte i innledningen, først:

1. Hvis man tar det for gitt størsteparten av dagens unge nesten utelukket leser på skjerm på fritiden, vil det gå utover elevenes forhold til både generell litteraturundervisning og typisk skjønnlitteratur.

Det er flere av lærerne som viser til en synkende lesevilje blant elevene, spesielt når det kommer til lengre tekster. Det kommer tydelig frem mange av elevene tenker mer målorientert enn de gjorde før, eller i hvert fall stiller mer høylytte krav når det kommer til nytteverdi i de enkelte fagene. Dette går hardt ut over litteraturundervisningen og andre mer estetiske skoleemner. Flere av lærerne nevner at elevenes lesevaner på fritiden ofte begrenser seg til korte og konsise tekster, som regel gjennom sosiale medier. De samme lærerne trekker linjer mellom dette og elevenes vanskeligheter med å beherske lengre tekster. Det kommer også frem at mediet for tekstlevering ikke har noen åpenbar innflytelse på litteraturundervisningen, og at de fleste lærerne holder seg til tradisjonelle bøker. Noen av intervjuobjektene legger frem at å møte elevene med tekstsjangre de er mer vandt med fra fritiden resulterer i positive reaksjoner fra noen elever.

2. Hvis en del av målet med litteraturundervisningen i den norske skolen er å skape gode lesere, bør det vektlegges hvilke tekster elevene leser på fritiden og kommer til å lese videre i livet.

Dette handler mye om dannelsingsoppdraget i skolen, og vil ofte komme an på enkeltlæreres definisjon av hva det vil si å være dannet. Det kommer tydelig frem at mange av de intervjuede lærerne mener det er viktig at elevene har en viss forståelse for den norske litteraturhistorien og den sentrale verker og forfattere, men man ser også at flere trekker frem at det er viktig med generell tekstforståelse. Hva vil det egentlig si å være en god leser i dagens samfunn?

Jeg har allerede gjort rede for noen av kritikkene når det kommer til bruken av kvalitative intervju som forskningsmetode, men jeg ønsker videre å argumentere for disse funnenes reliabilitet. Siden man kan finne store likheter mellom lærernes opplevelser mener jeg dette peker mot en mer omfattende situasjon i samfunnet. Dette støttes også opp av mye av den tidligere forskningen jeg presenterer i teorikapitlet. Jeg vil uansett gjøre det klart at målet med denne oppgaven ikke er å si konkret hvordan lærere over hele Norge opplever utviklingen i litteraturundervisningen. Målet var å undersøke hvordan dette utvalget lærere opplever denne situasjonen, og hvordan dette stemmer overens med hva tidligere forskning sier.

Jeg er klar over at problematikken som blir presentert her er svært omfattende og vanskelig lar seg fange i en masteroppgave, men jeg håper og tror at dette prosjektet kan bidra til og/eller inspirere videre forskning på dette.

Kilder:

Baltzersen, Rolf K. (2009). Den digitale lærergjernen. I: Svanberg, Ray og Hans Petter Wille (Red.) La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer. Oslo: Gyldendal akademiske forlag. (s.133-161) (Kapittel 5)

Blikstad Balas, M & Lodding Gabrielsen, I. (2020). Hvilken litteratur inngår i norskfaget? Edda, 107(2) s. 85-99) Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/pdf/67212881/hvilken_litteratur_moeter_elevene_i_norskfaget.pdf

Blikstad-balas, M, Kornhall, P og Nilsson, J. M. *Det store digitaliseringeksperimentet i skolen*. 2020. Bergen: Fagbokforlaget.

Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. Nordic Journal of Digital Literacy, 5(1), 56-71. Hentet fra <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05>

Hillesund, T. (2006). Bøker i en digital tid. Norsk Medietidsskrift, 13 (4), 319-338. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33206795/boker_i_en_digital_tid.pdf

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: Sluttrapport. (NF-rapport nr. 4). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/rapporter/2012/smul.pdf>

Johannesen, M., Øgrim, L. & Giæver, T. H. (2014). Notion in motion: Teachers' digital competence. Nordic Journal of Digital Literacy, 9(4), 300-312. Hentet fra: https://www.idunn.no/dk/2014/04/notion_in_motion_teachersdigital_competence

Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016). Digital agenda for Norge: IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet (St.meld. nr. 27 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Krumsvik, R. J., Egelanddal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø. & Eikeland, O. J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Sluttrapport. Hentet fra <https://www.ostsam.no/wp-content/uploads/2016/12/SMIL-hefte.pdf>

Kvale & Brinkmann (2019) *Det Kvalitative Forskningsintervju*, 3. utg. Oslo: Gyldendal

Tjora, A (2021) *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*, 4. utg. Oslo: Gyldendal

Utdanningsdirektoratet. (2013). Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/kunnskapsloftet-implementering-av-nye-lareplaner-i-reformen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b_m.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverkfor-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Fagfornyelsen. Hentet 27. mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nyttfagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Prinsipper for læring, utvikling og dannings. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2003). Program for digital kompetanse 2004-2008. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/program_f_or_digital_kompetanse_liten.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Figur Erstad

Year 6		Year 10
0%	<i>Level 6</i> Students working at level 6 create information products that show evidence of technical proficiency, and careful planning and review. They use software features to organize information and to synthesise and represent data as integrated complete information products. They design information products consistent with the conventions of specific communication modes and audiences and use available software features to enhance the communicative effect of their work.	0.4%
0.1%	<i>Level 5</i> Students working at level 5 evaluate the credibility of information from electronic sources and select the most relevant information to use for a specific communicative purpose. They create information products that show evidence of planning and technical competence. They use software features to reshape and present information graphically consistent with presentation conventions. They design information products that combine different elements and accurately represent their source data. They use available software features to enhance the appearance of their information products.	11.9%
7.7%	<i>Level 4</i> Students working at level 4 generate well targeted searches for electronic information sources and select relevant information from within sources to meet a specific purpose. They create information products with simple linear structures and use software commands to edit and reformat information products in ways that demonstrate some consideration of audience and communicative purpose. They recognise situations in which ICT misuse may occur and explain how specific protocols can prevent this.	48.9%
40.8%	<i>Level 3</i> Students working at level 3 generate simple general search questions and select the best information source to meet a specific purpose. They retrieve information from given electronic sources to answer specific, concrete questions. They assemble information in a provided simple linear order to create information products. They use conventionally recognised software commands to edit and reformat information products. They recognise common examples in which ICT misuse may occur and suggest ways of avoiding them.	32.0%
38.8%	<i>Level 2</i> Students working at level 2 locate simple, explicit information from within a given electronic source. They add content to and make simple changes to existing information products when instructed. They edit information products to create products that show limited consistency of design and information management. They recognise and identify basic ICT electronic security and health and safety usage issues and practices.	6.4%
12.6%	<i>Level 1</i> Students working at level 1 perform basic tasks using computers and software. They implement the most commonly used file management and software commands when instructed. They recognise the most commonly used ICT terminology and functions.	0.4%

(Erstad, 2010 s. 64).

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Pedagogisk Masteroppgave i Nordisk Litteratur

Referansenummer

600799

Registrert

08.01.2021 av Svein Erik Tveiten - sveinet@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

John Brumo, john.brumo@ntnu.no, tlf: 99002889

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Svein Erik Tveiten, svetveiten@gmail.com, tlf: 46625695

Prosjektperiode

01.11.2020 - 30.06.2021

Status

13.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

13.01.2021 - Vurdert

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 13.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at 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. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.21.

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 Teams 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 brukt i prosjektet

Intervjuguide

1. Introduksjon
 - a. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - b. Hvilke fag underviser du i?
 - c. Hvilken utdanning har du?
2. Generelt om litteraturundervisning
 - a. Merker du noen forskjell blant elevenes holdninger når det kommer til litteraturundervisning kontra skrivetrening eller andre norskfaglige aktiviteter?
 - i. Har disse holdningene vært konstante gjennom dine år som lærer?
3. Litteraturundervisning i utvikling
 - a. Har du merket noen utvikling eller forandring når det kommer til lærerkollegiets arbeid med litteraturundervisning i løpet av din tid som lærer?
 - b. Har du merket noen utvikling eller forandring når det kommer til ditt eget arbeid med litteraturundervisning i løpet av din tid som lærer?
 - c. Har du opplevd en forandring i litteraturfaglig interesse blant lærere i din tid som lærer?
 - d. Har du opplevd en forandring i digital kompetanse blant lærere i din tid som lærer?
4. Dagens undervisningsform
 - a. Kan du beskrive et typisk/normalt litteraturprosjekt du har gjennomført med en klasse?
 - b. Har du noen tekster/sjangre du ofte eller alltid inkluderer i undervisningen?
 - c. Har du noen tekster/sjangre du pleide å inkludere i undervisningen, men har valgt å ikke inkludere i senere tid?
 - d. Hvordan har bruken av skolepc og/eller nettbrett påvirket litteraturundervisningen?
 - e. Opplever du en forskjell i elevenes motivasjon når om en oppgave inkluderer bruk pc og/eller nettbrett?
5. Avstandsundervisning

- a. Kan du beskrive hva avstandsundervisningen under karantenetiden hadde å si for din undervisning, da spesielt i forhold til litteraturundervisningen?
 - b. Merket du noen forskjell på elevenes engasjement under perioden med avstandsundervisning forhold til normal undervisning?
 - c. Hvordan har du opplevd elevenes konsentrasjonsnivå når det kommer til avstandsundervisning kontra skoleundervisning?
 - d. Hadde du noen problemer/utfordringer når det kom til de digitale verktøyene som ble brukt under avstandsundervisningen?
6. Lærerens erfaring med digitale verktøy
- a. Har du noen spesiell erfaring med bruk av digitale verktøy i undervisningen?
 - b. Har du fått noen formell opplæring i bruk av digitale verktøy, har du forsøkt å utforske dette selv?
7. Elevenes lesevaner
- a. Har du inntrykk av at en gjennomsnittlig elev leser mye på fritiden?
 - i. Utdyp (Hvilke typer tekster, sjangre)
 - ii. Har du en formening om at elevenes lesevaner har forandret seg i løpet av tiden du har vært lærer?
 - b. Elektronisk lesning
 - i. Ta stilling til følgende utsagn: Elektroniske bøker og lydbøker er ikke noen god erstatning for tradisjonelle bøker.
 - ii. Diverse nye «sjangre» som nettblogg, nettartikkel og instagrapoesi har dukket opp de siste årene, føler du at det er nødvendig å inkludere slike type sjangre i litteraturundervisningen?
 - c. Hvordan opplever du den gjennomsnittlige elevens digitale dømmekraft når det kommer til ting som f.eks. kildebruk og opphavsrett?
 - i. Burde dette være et tema i norskundervisningen?

Samtykkeskjema:

En undersøkelse omkring digitale vaner i litteraturundervisningen.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke den digitale utviklingens påvirkning på litteraturundervisningen i norskfaget ved videregående skoler. I dette skrevet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål:

Intervjuene skal brukes i en litteraturvitenskapelig og pedagogisk masteroppgave ved NTNU.

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan den teknologiske utviklingen har påvirket litteraturundervisningen. Noen av de sentrale spørsmålene vil være: Hvordan har tilgang til datamaskin og internett påvirket den gjennomsnittlige elevens lesevaner? Hvordan har tilgang til datamaskin og internett påvirket lærerens valg av tekst og oppgaveform? Hvordan påvirket perioden med avstandsundervisning under pandemien litteraturundervisningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- NTNU – Instituttet for språk og litteratur.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et 25-35 minutters langt intervju. Spørsmålene du blir stilt vil omhandle tankene dine rundt det digitale i litteraturundervisningen. Intervjuene vil innledningsvis bli lagret som lydopptak.

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 formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til dine opplysninger vil være:
 - o Studenten som skriver oppgaven: Svein Erik Tveiten (sveinet@stud.ntnu.no)
 - o Veileder for oppgaven: John Brumo (john.brumo@ntnu.no)
- I den ferdige oppgaven vil du som deltaker være anonymisert.
- Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020, og da vil opptakene av samtalene og personidentifiserende opplysninger slettes.
- Informasjonen om deg vil oppbevares på en ekstern minnepinne som låses inne.
- Evt. Digitale intervju kommer til å gjennomføres gjennom Microsoft Teams.
Transkriberingsprosessen vil bli gjennomført ved hjelp av Nvivo.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i starten av juni 2021. Opplysningsmaterialet og alle typer dekodingsinformasjon vil da bli slettet.

Dine rettigheter:

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og 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 opplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Instituttet for språk og litteratur ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdatas 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:

- Instituttet for språk og litteratur ved
 - o Svein Erik Tveiten (sveinet@stud.ntnu.no)
 - o John Brumo (john.brumo@ntnu.no)
- NTNUs personvernombud:
 - o Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

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) eller på telefon 55 58 21 17

Med vennlig hilsen:

John Brumo – Veileder

Svein Erik Tveiten – Student

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Relevans for læreryrket.

I dette vedlegget ønsker jeg å beskrive denne oppgavens relevans for mitt framtidige yrke som lærer. Oppgavens tematikk er direkte knyttet opp til denne framtidige lærerjobben, og gjennom utforskningen av teori til oppgaven lærte jeg mye om den digitale utviklingen i skolen. Jeg gikk inn i prosjektet med en veldig positiv holdning til digitaliseringen, men det gikk raskt opp for meg at denne prosessen ikke er enkelt, og hellet ikke burde bli tatt lett på. Det er tydelige fallgruver og problemer når det kommer til innlemming av ulike digitale hjelpemidler i læringssituasjoner, og viktigheten av lærerens egne holdninger til bruken av disse hjelpemidlene har gått opp for meg.

Videre har jeg lært mye gjennom intervjuene jeg gjennomførte med de ulike lærerne. Det slo meg hvor forskjellige lærerne er, men at de fortsatt satt på mange av de samme egenskapene. Den åpne og løsningsorienterte holdningen til samtlige av intervjuobjektene stod både til inspirasjon for meg personlig, men også som en fantastisk kilde til god data for oppgaven.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg fått en større forståelse for de ulike valgene en norsklærer møter på i undervisningssammenheng, spesielt når det kommer til tekstutvalg og tilpasset opplæring i litteraturundervisningen.

I tillegg har jeg samlet mange gode tips for hva de ulike lærerne opplever at fungerer eller ikke fungerer i dagens skolemiljø. Det er flere av disse metodene og triksene jeg har notert slik at jeg kan ta de i bruk når jeg selv skal ut i arbeid. Jeg har satt stor pris på å få jobbet med både noe som interesserte meg og som var av relevans for mitt framtidige yrke.

