

Harald Østbø

# Hvilket potensial har lektorstudiet i nordisk til å utvikle fremtidige norsklærere sin digitale dannelse?

Masteroppgave i lektorutdanning i språkfag

Veileder: Anders Skare Malvik

Mai 2021



Harald Østbø

# **Hvilket potensial har lektorstudiet i nordisk til å utvikle fremtidige norsklærere sin digitale dannelse?**

Masteroppgave i lektorutdanning i språkfag  
Veileder: Anders Skare Malvik  
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Samfunnet er i kontinuerlig endring på grunn av teknologisk og digital utvikling. I denne oppgaven er et av momentene å finne ut hva disse endringene gjør med skolen, og da særlig skolefaget norsk og lektorutdanningen i nordisk. Hensikten med dette er å finne ut om lektorstudiet i nordisk sitt potensiale til å utvikle digitale dannelse samsvarer med de kravene som finnes til digital dannelse i skolefaget norsk i den videregående skolen. Det er derfor relevant å redegjøre for både kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i den videregående skolen, i tillegg til emnebeskrivelser for ulike emner ved lektorutdanningen i nordisk.

Jeg er mest interessert i hvordan lektorutdanningen i nordisk potensielt utvikler den digitale dannelsen til sine studenter. Derfor ble min problemstilling: ***Hvilket potensial har lektorstudiet i nordisk til å utvikle fremtidige norsklærere sin digitale dannelse?*** Forskningsspørsmålene som utdyper denne problemstillingen, er som følger: *Hva er digital dannelse? Hva forventes av elevers digitale dannelse? Hvordan vektlegges digitale aspekter i emnebeskrivelsene ved lektorstudiet i nordisk?* For å besvare denne problemstillingen, og disse forskningsspørsmålene, går jeg først i dybden på hva digital dannelse er. Dette skjer ved å redegjøre for tre aspekter av digital dannelse, nemlig hvilken rolle den spiller i læreplaner, i teori og i praksis. Grunnen til dette er å tydeliggjøre hva digital dannelse, digitale ferdigheter og digital kompetanse er. Dette fungerer som et teoretisk grunnlag for den påfølgende undersøkelsen av emnebeskrivelsene.

I undersøkelsen av emnebeskrivelser analyserer jeg i overkant av 160 emner. Disse emnene er obligatoriske og valgbare emner hentet fra planen for oppbygging av lektorstudiet ved fire av de største universitetene i Norge, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Universitetet i Bergen (UiB), Norges arktiske universitet (UiT) og Universitetet i Oslo (UiO). Målet med undersøkelsen er å avdekke hvor godt disse emnebeskrivelsene tar opp formuleringer og temaer som omhandler digitale aspekter, og som på bakgrunn av dette kan utvikle digitale dannelse hos lektorstudentene i nordisk. I tillegg vil det også være sentralt å se på hvor godt emnene er knyttet til skolefaget norsk. Videre forklarer jeg resultatene fra undersøkelsen, som kort oppsummert bunner i at det viser seg i at det er behov for mer digital dannelse i emnebeskrivelsene i lektorutdanningen i nordisk. Disse resultatene vil også legge grunnlaget for den avsluttende konklusjonen..

## Abstract

The society is going through large changes caused by technological and digital developments. The following master thesis will be focusing on what impact these changes may have on the school and more specifically the subject Norwegian, and the education of sixth former teachers. The purpose of this study is to detect whether this education gives students necessary digital Bildung equivalent to the demands required in Norwegian upper secondary schools. In achieving that goal, the curriculum in the subject Norwegian in upper secondary schools, and the course descriptions from several Norwegian universities will become relevant.

The thesis question will be the following: *Which potential has the Norwegian teacher education in developing Norwegian teachers' digital Bildung?* In addition to this, I have created the following research questions: *What is digital Bildung? What kind of digital Bildung is expected for pupils?* and *How does the course descriptions in the sixth former education emphasize digital Bildung?* In order to answer these questions, I will look more thoroughly at digital Bildung in the curriculum, in practice and in theory.

The description of the term digital Bildung is followed by the study of over 160 courses included in the education of sixth former teachers. These courses take place at four of the largest universities in Norway: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Universitetet i Bergen (UiB), Norges arktiske universitet (UiT) og Universitetet i Oslo (UiO). Based on this, the present study aims to examine whether these courses focus on digital Bildung or not. The results from this particular study will form the basis of the conclusion.

## **Forord**

Denne masteroppgaven utgjør siste del av et femårig langt lektorstudium i nordisk ved NTNU Dragvoll. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg et større innblikk i et tema jeg under hele studieløpet har vært interessert i, men som jeg selv ikke synes jeg har lært nok om. Derfor har det vært befriende å lære mer om digitale aspekter både i norskfaget og nordisk. Dette er et tema jeg er overbevist om at vil være aktuelt i lang tid fremover, og som jeg håper vil være relevant og interessant å lese også for andre.

Det å skrive en masteroppgave har vært en spesiell reise, med både opp- og nedturer på veien. Heldigvis har det vært flest av førstnevnte. En av grunnene til dette er nok at jeg har valgt å skrive om et tema jeg interesserer meg for, og som jeg synes det er viktig å si noe om. En annen grunn til at prosessen har hatt flest oppturer er at jeg har fått svært god hjelp helt fra jeg satte i gang tankeprosessen for godt over ett år siden og frem til i dag. Dette vil jeg særlig takke min veileder, Anders Skare Malvik for. Han har vært myndig og bestemt, men også veldig flink til å komme med motiverende tilbakemeldinger gjennomsyret av faglig kompetanse. Dette har også skjedd jevnlig, slik at jeg alltid har visst hva jeg har å forholde meg til. I tillegg vil jeg rette en takk til kvinnene i mitt liv. Samboer Kristin Roksvåg for hjelp med struktur og tabeller, og mor Anne-Brit Østbø for korrekturlesing. Denne masteroppgaven hadde ikke blitt det samme uten dere!

**Verdal, mai 2021**

Harald Østbø



---

# Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| <b>Sammendrag</b> .....  | 1  |
| <b>Abstract</b> .....  | 2  |
| <b>Forord</b> .....  | 3  |
| <b>1.0 Innledning</b> .....  | 6  |
| 1.1 Oppgavens oppbygning og problemstilling .....  | 7  |
| <b>2.0 Hva er digital dannelse?</b> .....  | 9  |
| 2.1 Digital dannelse i læreplaner .....  | 9  |
| 2.1.1 Aktuelle momenter fra læreplanen i norsk i den videregående skolen .....                           | 9  |
| 2.1.2 Grunnleggende ferdigheter og «Digitale ferdigheter» .....  | 10 |
| 2.1.3 Oppsummerende om digitale ferdigheter, ferdighetsområder og ferdighetsnivå.....                    | 11 |
| 2.1.4 Kompetansemål .....  | 13 |
| 2.1.4.1 Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram.....           | 13 |
| 2.2 Digital dannelse i teori.....  | 16 |
| 2.2.1 Digital kompetanse .....   | 17 |
| 2.2.2 Digital dannelse .....   | 18 |
| 2.3 Digital dannelse i praksis .....   | 22 |
| 2.3.1 Multimodalitet .....   | 22 |
| 2.3.2 Litteratur og literacy .....   | 26 |
| 2.3.3 Digitale ferdigheter.....  | 30 |
| 2.3.4 Oppsummering digital dannelse i praksis .....  | 33 |
| <b>3.0 Undersøkelse</b> .....  | 34 |
| 3.1 Hva er en emnebeskrivelse? .....   | 34 |
| 3.2 Gradering av potensial for digital dannelse i emnebeskrivelsene .....                                | 35 |
| 3.3 Tallmaterialet.....  | 36 |
| 3.4 Resultat .....   | 37 |
| 3.4.1 Aktuelle emner og formuleringer ved NTNU .....   | 38 |
| 3.4.2 Aktuelle emner og formuleringer ved UiB .....  | 40 |
| 3.4.3 Aktuelle emner og formuleringer ved UiT .....  | 42 |
| 3.4.4 Aktuelle emner og formuleringer ved UiO.....   | 43 |
| 3.5 Oppsummering .....   | 45 |
| <b>4.0 Konklusjon</b> .....  | 49 |
| 4.1 Hva tyder resultatene på?.....   | 49 |
| 4.2 Er manglende digital dannelse i emnebeskrivelsene problematisk for lektorutdanningen i nordisk?..... | 52 |
| 4.2.1 Samsvar mellom emnebeskrivelser og læreplan.....   | 53 |
| 4.2.2 Samsvar mellom emnebeskrivelser og den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter» .....      | 53 |
| 4.2.3 Samsvar mellom emnebeskrivelser og kompetansemål .....   | 56 |
| 4.3 Oppsummering .....   | 58 |
| <b>5.0 Litteraturliste</b> .....   | 60 |
| <b>Masteroppgavens relevans for lektoryrket</b> .....  | 65 |



## **Tabeller**

|  |    |
|--|----|
| Tabell 1: Ferdighetsområder for den grunnleggende ferdigheten "Digitale ferdigheter" ..... | 13 |
| Tabell 2: Gradering av digital dannelse i de ulike emnene .....                            | 36 |
| Tabell 3: Oversikt over fordeling av analyserte emner .....                                | 37 |
| Tabell 4: Score for emner ved NTNU .....   | 40 |
| Tabell 5: Score for emner ved UiB .....  | 42 |
| Tabell 6: Score for emner ved UiT .....  | 43 |
| Tabell 7: Score for emner ved UiO .....  | 44 |
| Tabell 8: Fordeling av score for de ulike emnene .....                                     | 45 |

## **Figurer**

|  |    |
|--|----|
| Figur 1: Sammenhengen mellom digitale kompetanser og digital dannelse..... | 20 |
| Figur 2: Fordeling av scorer ved de ulike universitetene .....             | 45 |
| Figur 3: Fordeling av scorer for ulike fagretninger .....                  | 47 |

## 1.0 Innledning

Ifølge Erstad Hauge (2011:18) er digitale mediers inntog den mest sentrale rammefaktoren for skolens utvikling i nyere tid. I norskfaget kommer dette kanskje særlig til uttrykk når det gjelder tekstkompetanse. Mange av tekstene vi leser er annerledes enn tekster vi leste for 20 år siden, da tekster ikke lenger er ensbetydende med lineære tekster (Weyergang & Magnusson 2020). Dette er blant annet et resultat av den kraftige veksten av ulike teknologiske måter å kommunisere på. Informasjon spres på en helt annen måte enn før og kunsten å lese er noe helt annet og mer komplekst enn det en gang var. Rogne (2008) hevder at denne utviklinga også er svært relevant for tekstbegrepet i norskfaget. Gjennom chatter, blogger, wikier og sosiale medier kan alle være direkte deltakere i tekstdistribusjon. Samtidig er det mye enklere for hvem som helst å lage avanserte multimodale tekster.

Erstad & Hauge (2011:18) nevner tre grunner til hvorfor de digitale mediene inntog er så vesentlig for skoleutviklingen. For det første sier de at de nye mediene og teknologiene er det som tydeligst markerer noe nytt i denne perioden. Selv om det har skjedd en rekke endringer, i for eksempel nye skolebygg, læreplaner og samfunnet for øvrig, er den teknologiske utviklingen det som omfatter og påvirker skoleutviklingen mest. Dette fører over til deres andre argument, som handler om de digitale mediers kraft. Digitale medier blir beskrevet som «kraftfulle objekter som virker direkte og indirekte inn på læringens form og innhold (Erstad & Hauge 2011:18)». Dette blir forklart med at de digitale mediene gir helt nye muligheter for kommunikasjon, samarbeid og informasjonstilgang. For det tredje legger disse mediene helt nye premisser for skolens organisasjon og virksomhet. Dette gjelder ikke bare i klasserommet, men for skolen som helhet. Her nevnes blant annet ledelsesutfordringer, strukturelle forhold og informasjonsflyt som faktorer som påvirkes i stor grad av ny teknologi (ibid.).

Innføringen og implementeringen av teknologi vil, med andre ord, være helt avgjørende for enhver skoleledelse, lærer, elev og skolebygget i seg selv. Nye digitale medier og former for teknologi vil være med på å påvirke hundretusenvis av mennesker tilknyttet den norske skole hver eneste dag. I det store og hele har introduksjonen av digitale medier bidratt til økt kompleksitet i hele skolens virksomhet. Dette har skapt store utfordringer for, og forventninger til, den etablerte praksis. Forventningene fra politisk hold og den offentlige debatt har vært at skolen bør oppleve en kvalitetsheving på grunnlag av denne utviklingen, mens forskningens rolle stort sett har vært å dysse ned disse forventningene (Erstad & Hauge 2011:18).

Denne oppgaven er en studie av hvordan denne økte digitale kompleksiteten i samfunnet, skolen og skolefaget norsk påvirker lektorstudiet i nordisk. Utgangspunktet for oppgaven er at den digitale utviklingen og de teknologiske endringene i skolen, samfunnet og skolefaget norsk legger føringer for hvordan lektorstudiet i nordisk bør være. De nevnte forandringene fører blant annet til at forutsetningene både for elever, lærere og fremtidige lærere endres, og er i kontinuerlig endring. Derfor er det helt sentralt at lektorutdanningen tar høyde for denne utviklingen og disse endringene. En måte å sørge for at denne utdanningen henger med på den digitale utviklingen, og tåler tidens tann, er å fokusere på den digitale dannelsen hos lektorstudenter i nordisk. I denne oppgaven vil jeg redegjøre for hvordan lektorutdanningen i nordisk legger til rette for akkurat dette.

### **1.1 Oppgavens oppbygning og problemstilling**

I det innledende kapittelet ser jeg på tre ulike momenter av digital dannelse. For det første blir digital dannelse i læreplanen i norsk ved den videregående skolen sentralt. Her vil særlig den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter», og kompetansemålene for de ulike trinnene og retningene bli vektlagt. For det andre ser jeg på teori som omhandler hva digital dannelse er, og definerer begrepet mer inngående. Her vil også termene digitale ferdigheter og digital kompetanse bli aktuelle. For det tredje forklarer jeg hvordan digital dannelse arter seg i praksis, gjennom å se på hvilken rolle den spiller i skolefaget norsk.

Undersøkelsen kommer i det påfølgende kapittelet. Her har jeg undersøkt emnebeskrivelsene til i overkant av 160 emner ved lektorstudier i nordisk ved de fire Suniversitetene NTNU, UiB, UiT og UiO, for å finne elementer og formuleringer som er knyttet til digital dannelse. Målet var å avdekke hvor godt emnebeskrivelsene i disse emnene evner å tilby digital dannelse for lektorstudenter i nordisk. Det er dette som er oppgavens problemområde, og aktuelle forskningsspørsmål er derfor:

1. Hva er digital dannelse?
2. Hva forventes av elevers digitale dannelse?
3. Hvordan vektlegges digitale aspekter i emnebeskrivelsene ved lektorstudiet i nordisk?

Poenget med å besvare forskningsspørsmålene over er å bygge opp under problemstillingen:

***Hvilket potensial har lektorstudiet i nordisk til å utvikle fremtidige norsklærere sin digitale dannelse?***

I den avsluttende konklusjonen besvarer jeg denne problemstillingen ved å ta i bruk resultatene fra den gjennomførte undersøkelsen, og ved å se på hvordan disse samsvarer med kompetansemål og læreplanmål fra den videregående skolen. Dette skjer med forankring i teori fra tidligere i oppgaven. På denne måten forklarer jeg for det første hva resultatene fra undersøkelsen tyder på. For det andre belyser jeg hva som skiller tilnærmingen til digital dannelse i læreplanen ved den videregående skolen og i emnebeskrivelsene i universitetsemnene. Videre forklarer jeg årsaken til disse forskjellene, og hva de i verste fall kan føre til. Avslutningsvis hever jeg blikket og ser på hvordan både norskfaget, og særlig lektorstudiet i nordisk kan angripe de utallige utfordringene knyttet til digitale aspekter i dagens samfunn.

## **2.0 Hva er digital dannelse?**

Innledningsvis vil jeg gå spesifikt inn i læreplanen for den videregående skolen. Utgangspunktet i dette dypdykket vil være særlig rettet mot aspekter som forklarer digital dannelse i, blant annet kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i den videregående skolen. I lys av dette vil jeg videre se på ulike begrepsavklaringer, og særlig skille mellom digital kompetanse, digitale ferdigheter og digital dannelse. Avslutningsvis vil jeg se på hvilken rolle digital dannelse spiller i skolefaget norsk. På denne måten vil jeg prøve å finne ut hvilke forventninger man har til en nyutdannet norsklektor. Dette er bakgrunnen for undersøkelsen som følger, hvor formålet er å finne ut hvor sentralt digital dannelse er, og bør være, i emnebeskrivelsene i lektorstudiet i nordisk.

### **2.1 Digital dannelse i læreplaner**

I dette kapittelet ser jeg mer spesifikt på læreplanen i den videregående skolen. Her er særlig den nyeste læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20), også kjent som Fagfornyelsen, som delvis trådte i kraft i august 2020 bli relevant. Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og dets revideringer vil også bli vesentlig. Disse har vært, og er fortsatt, i bruk mens denne oppgaven ble skrevet. Herunder spiller grunnleggende ferdigheter, og særlig den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter», og ferdighetsområder knyttet til disse, en sentral rolle.

#### **2.1.1 Aktuelle momenter fra læreplanen i norsk i den videregående skolen**

Videre redegjør jeg for hvilke momenter fra læreplanen for den videregående skolen som er relevante i denne oppgaven. Kompetansemål som inneholder formuleringer knyttet til digitale aspekter, samt den grunnleggende ferdigheten kalt «Digitale ferdigheter» er spesielt aktuelle. Jeg begynner med det siste først, og ser videre på hva den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter» innebærer. Etter dette vil jeg se på kompetansemålene for de ulike trinnene og retningene ved den videregående skolen. Formålet er å bruke disse som utgangspunkt til å se videre på hva digital dannelse og digital kompetanse i skolefaget norsk er. Dette vil være relevant å ha som bakgrunn inn mot undersøkelsen av emnebeskrivelsene i lektorstudiet i nordisk.

## 2.1.2 Grunnleggende ferdigheter og «Digitale ferdigheter»

Grunnleggende ferdigheter er ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) en del av kompetansen i alle fag. Disse blir sett på som nødvendige redskaper for læring og utvikling, og en forutsetning for å vise kompetanse. Det finnes fem grunnleggende ferdigheter: å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Ifølge overordnet del av læreplanen skal skolen legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet (ibid.).

Videre vil den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter» bli mest aktuell. Denne ferdigheten så dagens lys i Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06), og ble først forklart som «det å beherske digitale verktøy». Dette medførte at Norge ble det første landet i Europa med en læreplan basert på digitale ferdigheter (Søby 2007). I Rammeverk for grunnleggende ferdigheter fra 2012 ble «digitale verktøy» endret til «digitale ferdigheter», da den opprinnelige formen ble sett på som for snever (Danbolt Drange & Birkeland 2016:55).

Den nye forståelsen av digitale ferdigheter baserer seg på et etablert europeisk rammeverk for digital kompetanse: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe, også kalt DIGCOMP (Ferrari 2013). Her blir digital kompetanse delt inn i de fem områdene informasjon, kommunikasjon, innholdsproduksjon, sikkerhet og problemløsning. Videre understrekes det at det kreves kunnskap, ferdigheter og holdninger for hvert av disse kunnskapsområdene (Danbolt Drange & Birkeland 2016:56). Det er også helt essensielt å understreke at digitale ferdigheter på langt nær kun omhandler de tekniske ferdighetene knyttet til teknologi. Calvani et al. (2012:799) mener at dette tydelig kommer frem i følgende trender:

- agreement that digital literacy is broader than ICT literacy and includes other elements, such as information literacy, media literacy, and visual literacy;
- wide consensus on the need to shift the focus from mere technical mastery towards the identification of higher-order cognitive skills and socio-ethical relational issues related to the use of technologies.

Digitale ferdigheter er altså ikke bare å ha teknisk kompetanse eller å være datakyndig. Det handler om å være bevisst på konsekvensene av moderne teknologi og sørge for å utvikle elevens samfunnsbevissthet og kritiske forhold til teknologi. Utdanningsdirektoratet (2017) hevder at digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for læring og aktiv deltakelse i et arbeidsliv og samfunn i konstant endring.

Dette kommer også tydelig frem i en revidert versjon av Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2017). Her er det satt opp fem ulike ferdighetsområder innenfor feltet digitale ferdigheter: bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft. Selv om flesteparten av disse ferdighetsområdene, på ordlyden, kan late til å sentrere rundt det praktiske og tekniske ved digitale ferdigheter, blir de videre definert og avklart. Dette skjer gjennom en forklaring av de ulike ferdighetsområdene. I tillegg deles de fem ferdighetsområdene opp i en nivådeling fra nivå 1 til nivå 5 (Utdanningsdirektoratet 2017). Denne nivådelingen beskriver hva som skal til for å mestre de ulike ferdighetsaspektene ved digitale ferdigheter.

I tabellen som følger oppsummerer jeg hva de ulike ferdighetsområdene innebærer, og se på de to ekstremalverdiene av mestring. Her er det særlig interessant å se på om de ulike ferdighetsområdene vektlegger tekniske digitale ferdigheter eller om de også evner å se på etiske, samfunnsmessige og utdanningspolitiske sider ved digitale ferdigheter. Med andre ord vil jeg se på hvordan disse ferdighetsområdene skiller mellom digitale ferdigheter på den ene siden, og digital kompetanse på den andre.

### **2.1.3 Oppsummerende om digitale ferdigheter, ferdighetsområder og ferdighetsnivå**

De aller fleste ferdighetsområdene består av verb som for eksempel å bruke, å forstå, å produsere og å bearbeide. Disse verbene knyttes gjerne til det instrumentelle nivået av digital kompetanse. Det vil si at fokuset stort sett er rettet mot bruken av digitale plattformer, nettbrett eller PCer, programvare og internett (Gran 2018). Dette kommer tydelig fram i alle de fire første ferdighetsområdene som omhandler digitale ferdigheter, og blir forsterket i nivådelingen. Forskjellen på nivå 1 og nivå 5 tydeliggjøres ofte ved hvor godt man behersker disse praktiske momentene, altså det tekniske aspektet av digitale ferdigheter. Selv om det siste ferdighetsnivået dreier seg om digital dømmekraft, hevder Gran (2018) at digital dannelse omhandler mye mer enn nettopp dette.

Hva digital dannelse innebærer vil jeg etter hvert se nærmere på. Før dette vil det bli aktuelt å se på de ulike kompetansemålene i den nye læreplanen i norsk (NOR01-06) som dreier seg om den teknologiske og digitale utviklingen. Jeg vil konsentrere meg om kompetansemålene i norskfaget i den videregående skolen. I den forbindelse vil det være relevant å nevne at det er

et uttalt mål at de grunnleggende ferdighetene er integrert i de ulike kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet 2019).

| <b>Ferdighets-områder</b>  | <b>Bruke og forstå</b>   | <b>Finne og behandle</b>   | <b>Produsere og bearbeide</b>   | <b>Kommunisere og samarbeide</b>  | <b>Utøve digital dømmekraft</b>   |
|----------------------------|--|--|---|---|---|
| <b>Forklaring</b>          | <p>Kunne bruke og navigere med digitalt utstyr, programvare og digitale måleinstrumenter både i og utenfor nettverk.</p> <p>Ivareta informasjons- og datasikkerhet blir også sett på som en forutsetning.</p> <p>Følge digitale formkrav for å understreke og formidle budskap ved bruk av ulike digitale modaliteter.</p> | <p>Tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder.</p> <p>Utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning korrekt</p> | <p>Være kreativ og skapende med bruk av digitale ressurser.</p> <p>Lage digitale produkter ved hjelp av digitale ressurser ved nyskaping, videreutvikling eller gjenbruk.</p> | <p>Bruke digitale ressurser for å kommunisere og samhandle.</p> <p>Bruke digitale ressurser til planlegging, organisering og gjennomføring av læringsarbeid sammen med andre.</p> | <p>Følge personvernregler og vise hensyn til andre på nett.</p> <p>Bruke strategier for å unngå uønskede hendelser, vise evne til etisk refleksjon og å kunne vurdere egen rolle på nett og i sosiale medier.</p> |
| <b>Ferdighets-område 1</b> | <p>Elevene bruker enkel tekst- og bildeformatering.</p> <p>Lagrer arbeid på digitale ressurser, og i den forbindelse følger regler for å beskytte egen digital informasjon.</p> <p>Kjenne til noen digitale begrep.</p>  | <p>Eleven gjør enkle søk for å finne informasjon i digitale kilder, og at denne informasjonen blir brukt i egen læring</p>                 | <p>Lage enkle digitale produkter og å arbeide med tekst, illustrasjoner, bilder og lyd.</p>   | <p>Bruke enkle digitale ressurser i kommunikasjon og samhandling.</p>   | <p>Følge regler for digital samhandling og personvern på nett.</p>  |



|                                 |  |  |   |  |   |
|---------------------------------|--|--|---|--|---|
| <b>Ferdighets-<br/>område 5</b> | Velge og bruke digitale ressurser ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform og mottakere.<br><br>Vurdere egen digital arbeidsprosess kritisk. | Eleven må kunne tolke og vurdere informasjon fra ulike digitale kilder kritisk, i tillegg til å forvalte opphavsrett på egne fremstillinger. | Lage digitale produkter som kombinerer ulike medietyper.<br><br>Vurdere eget produkt, arbeidsprosessen og foreslå forbedringer. | Velge og vurdere digital ressurs for kommunikasjon ut fra ulike faglige behov<br><br>Fylle ulike rolle i en digital samhandlingsprosess. | Forvalte egen digital identitet og respekterer andres i tråd med gjeldende regelverk. |
|---------------------------------|--|--|---|--|---|

*Tabell 1: Ferdighetsområder for den grunnleggende ferdigheten "Digitale ferdigheter"*

### **2.1.4 Kompetansemål**

Videre tar jeg for meg kompetansemålene i norsk fra den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Jeg vil se på kompetansemålene ved de ulike trinnene og retningene ved den videregående skole. Den nye læreplanen er ikke innført ved alle de ulike trinnene enda. Av denne grunn kan det også bli aktuelt å se på den gamle læreplanen i norsk (NOR1-05), som utgikk gradvis fra 1. august 2020 (Utdanningsdirektoratet 2020a). For å finne kompetansemål som inneholdt aspekter knyttet til digital dannelse ble formuleringer som inneholdt ord som «digital», «teknologi» og «danning» sentrale. Det viste seg at ingen av disse ordene forekom i noen av kompetansemålene på den videregående skolen. Det er likevel et uttalt mål at de grunnleggende ferdighetene, og dermed digitale ferdigheter, skal være integrert i kompetansemålene. Dette er, stort sett, tilfelle. Dette vil jeg tydeliggjøre videre.

#### **2.1.4.1 Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram**

Kompetansemålene ved disse to retningene er identiske. Disse ble gradvis innført fra og med skoleåret 2020/2021, så disse er i bruk når denne masteroppgaven skrives. Som jeg har vært inne på nevnes ikke ordene «digital», «teknologi», «danning» eller ulike former av dette eksplisitt i kompetansemålene. En del av kompetansemålene har lite, eller ingenting, med den digitale utviklingen å gjøre, men det er likevel noen som absolutt kan sies å være preget av teknologi og digitalisering.

Her skiller særlig «bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte (Utdanningsdirektoratet 2020a)» og «kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstsaking» seg ut. Førstnevnte kompetansemål beskriver det å mestre kildebruk. Dette kommer også frem i Utdanningsdirektoratet (2020b) sin forklaring av hvordan de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene. «Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst.». Utdanningsdirektoratet (2020b) sier også at dette innebærer å utvikle kritisk og etisk bevissthet rundt egen og andres identitet digitalt.

Det andre aktuelle kompetansemålet ved dette trinnet omhandler å kombinere ulike virkemidler og uttrykksformer i tekstsaking. Dette kan enkelt forklart kalles sammensatte tekster. Disse forklares som:

Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen (Utdanningsdirektoratet 2020b).

Videre sies det, i forklaringen av hvordan digitale ferdigheter er integrert i norskfaget, at denne utviklingen innebærer at eleven må vise større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder (Utdanningsdirektoratet 2020b). I mine øyne kommer dette ganske lite tydelig frem i de ovennevnte kompetansemålene. Her ser det ut som det er det instrumentelle som blir vektlagt, ved at bruken av kilder og uttrykksmåter måter blir vektlagt. Som tidligere nevnt, vil jeg komme nærmere inn på hva som skiller digitale ferdigheter og digital kompetanse senere i oppgaven. Slik det ser ut for kompetansemålene for Vg1 SF og Vg2 YF, virker det som om den digitale kompetansen er relativt ubetydelig i kompetansemålene.

#### **2.1.4.2 Vg2 – studieforbredende utdanningsprogram (SF)**

På dette trinnet har ikke den nye læreplanen NOR01-06 blitt innført. Dette skjer ikke før 1. august 2021 (Utdanningsdirektoratet 2020a). Den er likevel vedtatt, og kan i så måte sies å være den formelle læreplanen fra og med neste skoleår. Når det gjelder disse vedtatte kompetansemålene ser det ut til at ingen av dem, isolert sett, omhandler digitale medier eller teknologisk utvikling i særlig stor grad.

Det kompetansemålet som virker å være nærmest å handle om digitale ferdigheter og kompetanse er «bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster (Utdanningsdirektoratet 2020a)». Dette kan kanskje virke litt søkt, men den teknologiske utviklingen skaper helt klart nye måter å gi/få tilbakemeldinger på. Her kan for eksempel diskusjonsforum, gruppechatter og ulike former for sosiale medier nevnes. Skovholt og Veum (2006) påpekte dette tidlig, og sa blant annet at elevene må opplæres «til å mestre et stadig større tekstlig mangfold».

### **2.1.4.3 Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram (SF)**

I likhet med kompetansemålene for Vg2, er heller ikke kompetansemålene for Vg3 innført enda. Dette skjer ikke før 1. august 2022. I og med at det er vedtatt, og etter hvert blir en del av den formelle læreplanen vil jeg likevel bruke disse som rettesnor i oppgaven.

Kompetansemålene for Vg3 er atskillig mer preget av digitale ferdigheter enn de for Vg2. Det ene kompetansemålet er relativt lik ett av de på Vg1. Det omhandler sammensatte tekster, og lyder som følger «analysere uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem (Utdanningsdirektoratet 2020a)». Den store forskjellen her er at eleven ikke selv skal kombinere uttrykksformer, som på Vg1. Eleven skal også analysere uttrykksformene og samspillet mellom dem. På denne måten kan det hevdes at dette har en mer helhetlig tankegang knyttet til den digitale danningen. Det tydeliggjør i alle fall i større grad at den digitale kompetansen ikke bare er preget av tekniske ferdigheter, men også består av kognitive ferdigheter (Danbolt Drange & Birkeland 2016:57).

Som i kompetansemålene for Vg1, blir kildebruk også nevnt i kompetansemålene for Vg3. Dette forekommer i to av kompetansemålene, hvor de leddsetningene «skrive tekster med etterrettelig kildebruk» og «vurdere kilder kritisk» omhandler nettopp dette. Å forstå hva disse kompetansene egentlig er, virker litt uklart. Det er tydelig at det også her har vært viktig å bake inn de oppgitte formålene ved digitale ferdigheter, nemlig sammensatte tekster og det å utvikle kritisk og etisk bevissthet til digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet 2020b), men de vage formuleringene virker ikke tilstrekkelig for å forklare hva digital kompetanse og danning er. Danbolt Drange og Birkeland (2016:57) understreker at nasjonale styringsdokumenter ofte er relativt vage i sine forklaringer på hva digitale ferdigheter er. Ferrari (2012:3) kaller digital kompetanse «a multi-faceted moving target», fordi det er vanskelig å konkretisere. Dermed kan

det også bli krevende å stadfeste hva det er, og hvordan det skal angripes, i et læreplanverk. Det later til at kompetansemålene for Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og Vg3 påbygging til generell studiekompetanse er identiske.

#### **2.1.4.4 Oppsummerende om digital dannelse i kompetansemål**

For å oppsummere kan man derfor si at læreplanen i norsk for videregående skole, stort sett, preges av to digitale momenter. Det ene er, enkelt forklart, å lære seg å bruke kilder og å være kildekritisk, mens det andre er å bruke og analysere ulike uttrykksformer og virkemiddel i forbindelse med sammensatte tekster. Det er også dette som står beskrevet som de digitale ferdighetene som skal gjøre seg rådende i læreplanen for norsk. I tillegg nevnes det «å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digital (Utdanningsdirektoratet 2020b).». Dette momentet blir, slik jeg ser det, nedprioritert i læreplanens kompetansemål. De kompetansemålene som inneholder spor av digitale ferdigheter handler, mer eller mindre, utelukkende om tekniske ferdigheter. Det samme gjaldt ferdighetsområdene for «digitale ferdigheter» som grunnleggende ferdighet. Digital dannelse handler, dog, på langt nær bare om digitale ferdigheter. Dette jeg vil se videre på i teorien, hvor målet er å få en bredere forståelse av hva begrepet «digital dannelse» innebærer.

## **2.2 Digital dannelse i teori**

Begrepene digital dannelse, digital kompetanse og digitale ferdigheter har allerede blitt nevnt flere ganger i oppgaven. Videre vil digital dannelse bli sett på som summen av de to aspektene digitale ferdigheter og digital kompetanse, noe jeg kommer nærmere inn på under. Før jeg tar for meg begrepet digital dannelse, vil jeg forklare digitale ferdigheter og digital kompetanse litt nærmere. På den ene siden finnes den typen digitale dannelse som konsentrerer seg om det materielle. Dette kalles ofte det instrumentelle nivå eller digitale ferdigheter. Dette aspektet retter oppmerksomheten mot bruken av digitale verktøy som PCer og nettbrett, læringsplattformer, programvare, nettverk og lignende. Ifølge Gran (2018) er det på dette nivået det meste av forskningslitteraturen som omhandler digital dannelse ligger. Det er også dette aspektet som er tydeligst i læreplanen for den videregående skolen.

På den andre siden finnes den type digital dannelse som er immateriell, kjent som digital kompetanse. Her blir ikke bruken like sterkt vektlagt, da det legges mer vekt på å utvikle elevens identitet, evne til refleksjon og forståelse av seg selv og andre i en digital kontekst (Gran 2018).

Det er denne delen av digital dannelse som har hovedfokus i dette teorikapittelet. Det er flere grunner til dette. For det første kan det se ut til at den digitale kompetansen vies lite oppmerksomhet både i forskningslitteraturen, emnebeskrivelsene ved universitetene og i kompetansemålene ved den videregående skolen. For det andre er kompetanse et mindre håndterlig begrep enn ferdigheter.

### **2.2.1 Digital kompetanse**

Som jeg allerede har vært inne på er den digitale kompetansen ganske vagt formulert i læreplanen og dens kompetansemål. Ifølge Erstad (2010:95) er kompetanse noe som angår hele mennesket. Kompetanse sidestilles med definisjonen av dannelse, men skiller seg vekk fra dannelsesbegrepet fordi det i større grad er løsrevet fra tradisjoner. En forståelse av kompetanse er:

Kompetanse indikerer (...) en handlingsberedskap og dømmekraft som er en kombinasjon av ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Kompetanse er situasjonsbetinget og kan variere mellom hvorvidt den er akseptabel eller ikke, og den er ikke forankret i bestemte roller, funksjoner eller profesjoner, men forholder seg mer til identitet og hele mennesker (Erstad 2010:95).

Særlig den siste delen av denne definisjonen blir treffende hvis man ser på kompetanse i forbindelse med læreplanene. Som jeg har vært inne på, kan det virke som det er de digitale ferdighetene som vektlegges i læreplanene i den videregående skolen. Fokuset ligger altså på det Erstad (2010:95) kaller funksjoner. Disse funksjonene, eller ferdighetene, kan være med på å forberede elevene til å mestre gitte roller eller profesjoner, men forholder seg i liten grad til identitet og hele mennesket. Et uttalt mål for de den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter» i norskfaget er at elevene skal utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt (Udir 2020). Dette kan minne om noe som er med på å utvikle elevenes digitale identitet. I så måte kan dette ses på som en digital kompetanse, men disse elementene inngår i liten grad i de aktuelle kompetansemålene. Det kan med andre ord se ut til at den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter», og de tilhørende kompetansemålene gir et noe tynt grunnlag for å utvikle elevenes digitale kompetanse.

### 2.2.2 Digital dannelse

I og med at samfunnet og verden rundt oss stadig forandrer seg, fordrer dette også at dannelsesbegrepet forandrer seg. Lars Løvlie (2003) bruker termen «teknokulturell dannelse» for å beskrive denne «nye» formen for dannelse, og karakteriserer denne som følger:

Den teknokulturelle dannelse er en annen type dannelse fordi den bruker andre begreper og metaforer for å beskrive forholdet mellom menneske og natur, menneske og maskin (Løvlie 2003:352).

I den nye, teknologiske hverdagen møter subjektet (eleven) helt nye objekter (for eksempel digitale verktøy og digitale medier). Dette fører til at Løvlie mener det er hensiktsmessig å bruke kyborg, en krysning mellom kybernetikk og organisme (Gravdahl 2019), som en metafor. Subjektet som skal dannes blir med dette en syntese mellom menneske og maskin. Denne kyborg vil være gjennom en kontinuerlig endringsprosess i det Løvlie (2003) kaller grensesnittet (eng: interface). Grensesnittet er ikke et fysisk sted, men «snittet der selvet og kulturen møtes (ibid.:348)». Den teknokulturelle dannelsen fjerner seg dermed fra den klassiske motsetningen innenfor dannelses teorier, nemlig motsetningen mellom menneske og natur. På denne måten kan det virke som Løvlie mener at den teknologiske utviklingen i nyere tid er med på å endre menneskets forutsetninger for å leve og dannes. Dette kan, i skolesammenheng, forklare ved at man bruker helt nye verktøy for å lære, kommunisere og agere, noe som også gir grobunn for begrepet digital dannelse.

Behovet for en ny form for dannelse blir også understreket av Thorvaldsen (2010). Han sier at teknologiske endringer har ført til en enorm økning i kunnskapsmassen, noe som igjen krever nye holdninger og læringsstrategier. Denne påvirkningen gjør at digital dannelse må ses i sammenheng med det ordinære dannelsesbegrepet, men at det også er noe nytt. Thorvaldsen (2010) mener at digital dannelse kan betraktes som en utvidet forståelse av digital kompetanse. Den vesentlige forskjellen fra kompetanse er at digital dannelse også handler om evnen til å orientere seg i, forholde seg til og være bevisst sine digitale omgivelser.

Som jeg var inne på over, vil digital dannelse være et overbegrep for digitale kompetanse og ferdigheter. Dette blir illustrert i figuren under, hvor «digital dannelse» er på toppen av pyramiden. Å oppnå digital kompetanse kan altså ses på som et overordnet mål ved bruk av digitale verktøy og medier (Baltzersen 2007). Første steg i pyramiden er å besitte de grunnleggende ferdighetene. Jeg har tidligere vært inne på hvordan den grunnleggende

ferdigheten «digitale ferdigheter» arter seg i skolen. Baltzersen (2007) beskriver disse som materielle egenskaper knyttet til digitale verktøy. Han påpeker at de grunnleggende ferdighetene i skolesammenheng er vanskelig å generalisere. Dette begrunner han blant annet med at programvaren elevene bruker ofte er bestemt av skolens kommune på forhånd, og at lærere og elever har restriksjoner mot å laste ned programvare selv. Resultatet av dette blir ofte at kommunene er med på å bestemme hva som legges i disse grunnleggende ferdighetene, og at de varierer fra skole til skole.

Utover grunnleggende ferdigheter nevnes fire trinn i pyramiden. Det første av disse er «Å kunne navigere etter informasjon». Dette beskrives blant annet som det å ha evnen til å søke etter informasjon på en effektiv måte i form av målrettede søk, og det å lese tekst på ikke-lineære måter. Essensen i dette trinnet er at økt bruk av datamaskiner og internett også vil stille nye krav til elevene som kompetent leser (Baltzersen 2007:15). I så måte kan dette trinnet også sies å fokusere hovedsakelig på digitale ferdigheter. Når det gjelder det neste trinnet, «Kildekritisk vurdering av nettinformasjon», dreier dette seg mer rundt noe som kan sees på som digital kompetanse. Her er det sentrale å være bevisst til kilder. Viktige moment blir derfor å være klar over hvem kilden er, og det å vurdere kvaliteten og relevansen av den informasjonen man finner (Baltzersen 2007:16). Det nevnes også at det å mestre kildekritisk vurdering av nettinformasjon inkluderer kunnskap om korrekt kildehenvisning. Det fjerde trinnet kalles «Samarbeid over nett». Her nevnes det blant annet at for å oppnå digital dannelse må man evne å samarbeide over internett. Dette kan for eksempel være via e-post, i chater, blogger eller wikier (Baltzersen 2007). Dette er eksempel på forskjellige typer samarbeid man kan ha over nett, og det utvikles også slike former for kommunikasjonsverktøy kontinuerlig i dagens samfunn. Det å mestre kommunikasjon og samarbeid på nett blir derfor vesentlig for å skjønne det digitale samfunnet, og dermed et eget trinn i den digitale dannelsespyramiden.



*Figur 1: Sammenhengen mellom digitale kompetanser og digital dannelse*

På toppen av pyramiden, hvis de foregående fire trinnene innfris, oppnår man digital dannelse. Ifølge Baltzersen (2007:17) er det tre spørsmål som er definerer begrepet digital dannelse. Disse lyder som følger:

1. Beveger vi oss mot en skolekultur der vi i større grad vil dele informasjon med hverandre enn det vi tidligere har gjort?
2. Vil elever ta større ansvar enn tidligere når de har direkte tilgang til den offentlige sfære?
3. Vil kunnskapsproduksjonen endre seg? (Baltzersen 2007:17).

Disse spørsmålene later til å være noe ledende, og Baltzersen (2007) svarer, i bunn og grunn, på disse selv. Han argumenterer blant annet for at det har blitt økt informasjonsdeling i skolen, at elevene potensielt kan, og vil, ta større ansvar fordi de har tilgang til den offentlige sfære og at kunnskapsproduksjonen har endret seg. Mye av dette virker svært logisk, da den teknologiske utviklingen åpner for at elever kan samarbeide over nett, har tilgang til å dele sitt arbeid med hverandre og har tilgang til en rekke plattformer og hjelpemiddel de ikke hadde tilgjengelig for bare noen år siden.

Holdninger er også et moment som er avgjørende for å forklare digital dannelse. Ifølge Thorvaldsen (2010) bør et dannelsesbegrep som står i relasjon til den teknologiske utviklingen ha som mål å ta vare på gode holdninger knyttet til det å være en nettbruker. Etikk, moralsk



våkenhet, refleksjon og kritisk sans blir sett på som særlige viktige holdninger innenfor digital dannelse. Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009) fremstiller en liste på åtte punkter, som etter deres syn er en god definisjon på begrepet dannelse. Her er det særlig to punkter som kan knyttes tett til digital dannelse:

Evnen til å sette faktaopplysninger inn i videre rammer, samle informasjon fra en rekke kilder og vurdere denne informasjonen på presise og fruktbare måter (Dannelsesutvalget 2009:9).

Evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode (Dannelsesutvalget 2009:10)

I sistnevnte punkt vektlegges noe jeg har vært inne på tidligere, nemlig hvordan man forholder seg til samfunnet rundt seg, og som en liten brikke i noe langt større. På grunn av den teknologiske utviklingen, og alle mulighetene denne byr på, har dette samfunnet blitt vesentlig større bare de siste tiårene. Dette gjør at vi har mulighet til å være en del av verdenssamfunnet i langt større grad enn tidligere, noe som igjen fører til at det blir helt nødvendig å reflektere over hva vår rolle er, og hvordan vi skal takle denne. I så måte vil det første punktet, det å ha evne til å vurdere kunnskap og informasjon på presise og fruktbare måter bli helt essensielt. Her vil typisk termer som kildekritikk og digital dømmekraft nevnes, både i skolen og samfunnet generelt. Som jeg har prøvd å redegjøre for over handler digital dannelse om mye mer enn disse termene, selv om de helt klart spiller en viktig rolle. Thorvaldsen (2010) oppsummerer dette treffende når han beskriver digital dannelse som:

(...) evnen til innsikt, årvåkenhet og skikkethet som setter oss i stand til å handle som gagnlige og selvstendige mennesker i det digitale nettsamfunn. Det digitale er her mer underordnet siden det handler om å forstå seg selv og sin omverden i et bredt og helhetlig kulturelt perspektiv. Digital dannelse er i tillegg et dynamisk begrep som opparbeides og oppgraderes over tid, og selv om vi er ferdig utdannet så kan vi neppe på samme måte si at vi er ferdig-dannet.

Som jeg var inne på tidligere virker det som om den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter» og kompetansemålene i norskfaget, som omhandler digitale problemstillinger, fokuserer mye mer på det materielle ferdighetsaspektet enn det immaterielle kompetanseaspektet. Dette fører til at den digitale kompetansen blir neglisjert, og at det er de digitale ferdighetene som er i høyetet. Hva som er grunnen til dette er vanskelig å si, men det

er uten tvil mer håndfast å proklamere at en elev skal bli flink til å redigere en nettside enn å forklare hva påvirkningskraften og signaleffektene av en slik nettside kan ha i det lokale, nasjonale og globale samfunnet. Videre vil jeg se på hvilken rolle den digitale dannelsen spiller i praksis, i skolefaget norsk.

## **2.3 Digital dannelse i praksis**

Ovenfor har jeg redegjort for hva begrepet digital dannelse er. Svært forenklet kokte dette ned til at digital dannelse består av digitale ferdigheter og digital kompetanse. For å forklare digital dannelse i norskfaget mer spesifikt, vil jeg se på norskfaglige emner hvor digital dannelse kan spille en viktig rolle. Med andre ord vil det bli relevant å se på hvilke deler av norskfaget som potensielt påvirkes av de teknologiske endringene. Selv om disse endringene påvirker hele skolehverdagen, og norskfaget som sådan, vil jeg videre se på særlig tre områder innenfor norskfaget på videregående.

Disse tre områdene er multimodalitet, litteratur og ferdigheter. Når det gjelder de to førstnevnte områdene vil kompetansedelen av dannelsesbegrepet være det mest sentrale. I det sistnevnte området vil, naturlig nok, de digitale ferdighetene vektlegges. Selv om jeg tidligere har påpekt at digitale ferdigheter ikke vil være en stor del av oppgaven, har det i lys av begrepsavklaring kommet frem at digitale ferdigheter også er en viktig del av den digitale dannelsen. Derfor vil det siste området dreie seg om digitale ferdigheter som er relevante i norskfaget. Dette fører også til at jeg vil vektlegge både digital kompetanse og digitale ferdigheter i alle de tre aktuelle områdene av norskfaget. På denne måten vil det bli viktig å se på hvordan digital kompetanse og digitale ferdigheter preger disse tre områdene, og i så måte bidrar til å forklare hvordan digital dannelse arter seg i ulike deler av norskfaget.

### **2.3.1 Multimodalitet**

På bakgrunn av den teknologiske utviklingen som har skjedd i samfunnet, har det oppstått noe som kan forklares som en tekstuell superdiversitet (Haarstad 2018). Et vell av tekstformer, symboler og semiotiske system vrirler omkring oss. Disse finnes i en rekke sammenhenger, og er noe vi må ta stilling til daglig. Dette gjelder i aller høyeste grad norskfaget, og en av dets oppgaver er å forberede elevene på denne superdiversiteten. Tekstbegrepet i norsk har tradisjonelt vært knyttet til litteraturvitenskapen og lingvistikken og det verbalspråklige. Et slikt tekstbegrep har i nyere tid, i møtet med den digitale tekstkulturen, blitt snevert (Rogne 2008:1).

Symboler, bilder, emojier, film, lyd og animasjoner er eksempler på former for tekst elever møter daglig. De fleste av disse består av en form for verbaltekst, men består i tillegg av en eller flere andre kommunikasjonsformer. Gunther Kress er en sentral semiotiker, og en av grunnleggerne av det teoretiske rammeverket for disse kommunikasjonsformene (ibid.). Kress (2003:47) kaller disse kommunikasjonsformene for modaliteter (modes). Multimodale tekster er derfor tekster som kombinerer flere modaliteter som skaper mening på forskjellig måte (Løvland 2007:20).

I norskfaget er både det å forstå ulike modaliteter, hva en tekst er og hvordan det utvidete tekstmangfoldet i dagens samfunn fungerer sentrale elementer. En annen forutsetning innenfor multimodaliteter i norskfaget er at elevene selv skal kunne lage sammensatte tekster, altså tekster med flere modaliteter. Dette kommer blant annet tydelig frem i forklaringen av hva digitale ferdigheter i norskfaget er. Her blir sammensatte tekster forklart på følgende måte:

Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen (Utdanningsdirektoratet 2020).

Begrepet «sammensatte tekster» ble presentert for første gang i LK06, og er en fornyelse av «multimodale tekster» (Rogne 2008:11). Dette innebærer at tekst ikke lenger bare er verbaltekst. Avstanden mellom det tradisjonelle tekstbegrepet og det nye, utvidete tekstbegrepet fører til en rekke utfordringer for norskfaget (Rogne 2008:2). Jon Smidt (2004) mener at det er særlig tre sider ved tekstkompetanse og det utvidete tekstbegrepet eleven bør prøve å utvikle i norskfaget. Disse tre typene kompetanse er tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon. Tekstresepsjonen forklares som å være leser, publikum eller responsgiver, tekstproduksjon som det å ytre seg multimodalt, skriftlig og muntlig, mens tekstrefleksjon kan utvikles i samspill med de to første (Smidt 2004:245). Ifølge Rogne (2008:2) vil tekstrefleksjonen kreve kunnskap, perspektiv og metaspråk. Smidt (2004) selv beskriver denne tekstrefleksjonen på følgende måte:

Refleksjon – og all slags faglig kunnskap – utvikles i samspill med produksjon og resepsjon, gjennom dialoger med faglitteratur og undervisning, lærer og medelever. Den som reflekterer, ytrer seg jo, og den innsikten som utvikles i refleksjonen, er aktivt med både i resepsjon, for eksempel i respons på andres tekster, og i produksjon (Smidt 2004:245)

Denne tredelingen kan minne om begrepstriangelet som forklarte digital dannelse. Der ble summen av digital kompetanse og digitale ferdigheter til digital dannelse, mens i Smidt (2004) sin forklaring av tekstkompetanse blir summen av tekstresepsjon og tekstproduksjon til tekstrefleksjon. Denne sammenligningen kan videreføres, ved å se på tekstresepsjon som digital kompetanse og tekstproduksjon som digitale ferdigheter. På denne måten kan det å utvikle tekstrefleksjon sidestilles med det å ha digital dannelse når det gjelder tekstkompetanse. Rogne (2008:2) mener at denne tredelingen er en fruktbar måte å tilnærme seg det utvidede tekstbegrepet på. Grunnen til dette er at vektleggingen av de ulike punktene kan si noe om hvilken funksjon norskfaget er ment å ha i skolen og samfunnet for øvrig. Det virker logisk at en norskundervisning som preges av tekstproduksjon, ofte produsert med digitale hjelpemidler som krever digitale ferdigheter, fører til at norskfaget blir noe helt annerledes enn undervisning som preges av tekstresepsjon, hvor elevene analyserer og snakker om egne og andres tekster.

I dagens skole heter det «grunnleggende ferdigheter». I sitatet fra Utdanningsdirektoratet (2020) ovenfor kommer det frem hva noen av forutsetningene for å utvikle den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter» i norskfaget i den videregående skolen innebærer. Det er helt tydelig at dette stort sett er egenskaper som kan kalles ferdigheter, noe som tydelig kommer frem i verbene å «lage», «planlegge», «utvikle» og «redigere». I det hele kan det hevdes at det har blitt et økt fokus på ferdigheter i den norske skolen. Langfeldt (2011) mener at der kvaliteten i skolen før ble målt ved hjelp av helhetlige dannelsesperspektiv, har det etter Stortingsmelding 30 og LK06, dreiet seg mer og mer mot at skolens innhold bestemmes og måles ved hjelp av kjernekompetanser, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Dette kan forklares med at fagene er knyttet tettere til en nytte- eller redskapstenking, noe som ofte rettferdiggjøres med at kunnskapen og ferdighetene skal kunne brukes senere i livet (Rogne 2008:15). Aase (2005), derimot, mener at dannelsesoppdraget til norskfaget er knyttet tett til det å gjøre elevene i stand til å mestre den mangfoldige tekstkulturen, noe som skjer både gjennom å forstå sine egne tekster, og gjennom å kunne ytre seg.

Multimodalitet blir mer fremtredende i forbindelse med den teknologiske utviklingen i skolen. Grunnen til dette er at det stadig utvikles nye instrumentelle måter å for eksempel undervise og å lage tekster på. Det er likevel vesentlig å tenke på at tekniske hjelpemidler og ulike teksttyper, til en viss grad, alltid har vært en del av undervisningen. I så måte er den digitale utviklingen bare en forlengende arm av en godt etablert tradisjon (Liestøl et al. 2009:138). En løsning på dette kan være å være åpen for innovasjon og å se på utviklingen av multimodale tekster som

en prosess hvor målet er å danne en tydeligere genre. Denne genren bør være noe alle kan være med å påvirke (ibid.:139). I en slik prosess vil det å være kritisk til nye typer tekster bli essensielt.

### **2.3.1.1 Oppsummering multimodalitet**

Multimodalitet har med andre ord blitt et sentralt område i det moderne norskfaget. Dette kommer tydelig frem blant annet i læreplanverket. I denne sammenheng har særlig uttrykket «sammensatte tekster», en fornyelse av multimodale tekster (Rogne 2008:11), blitt viet stor plass. Det later ikke til at dette kommer til å bli mindre viktig i fremtidens norskfag, kanskje heller tvert imot. Skaar (2016) mener at det er helt nødvendig for skoleelever å forholde seg til digital tekst for å være deltakere i samfunnet:

Digitale tekster vil fortsette å inngå i sosiale strukturer og nettverk på stadig nye måter, og vil dermed sette sitt preg på en hvilken som helst aktivitet de blir forbundet med. Deltakelse vil fortløpende kreve nye former for tekstkunnskap både i skolen og samfunnet forøvrig. Derfor er det all grunn til å tro at den digitale teksten også i fremtiden vil holde på plassen som læringsmål i skolens læreplan (Skaar 2016).

Et annet begrep som er nevnt over, og som er svært relevant for det moderne norskfaget, er «det utvidede tekstbegrepet». Dette begrepet er en forutsetning for de sammensatte teksters eksistens, og kan beskrives som at tekst ikke lenger bare er bokstaver og skrift i en fast, hierarkisk struktur, men også andre medieuttrykk som for eksempel bilder, film og smilefjes (Liestøl 2006). Et eksempel på en sammensatt tekst som er helt avhengig av det utvidede tekstbegrepet for å kunne forklare som en tekst, er nettavisartikler. Disse preges av ulike skrifttyper og – størrelser, farger, bilder, videoer, lydklipp, reklameuttrykk og lignende.

Hågvar (2007) mener blant annet derfor at nettaviser bør bli en del av tekstene som nevnes i den norskfaglige læreplanen. Han begrunner dette med at bruk av digitale verktøy og produksjon av sammensatte tekster allerede er tatt inn som norskfaglige ferdigheter. Dette er tekster som de fleste av elevene befatter seg med daglig, og som i en gryende medieverden blir stadig viktigere å ha kritisk bevissthet rundt. Dette er likevel ganske langt fra tradisjonell litteratur, den som preget norskfaget store deler av det forrige århundret. Denne diskusjonen, altså hva som bør leses og ikke, og litteraturens stilling i norskfaget vil jeg ta for meg videre.

### 2.3.2 Litteratur og literacy

Ifølge Jambak (2015) gjorde reformene i 2006 at norskfaget ble rettet mer mot tekster og mindre mot litteratur, og at de grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og digitale ferdigheter har blitt viktigere enn refleksjon over innholdet i tekstene. Jambak (2015) hevder derfor at «Norskfaget har beveget seg fra nasjonsbyggende, via nasjonsbevarende til nasjonsutviklende». Hans mantra er at norskfaget ikke handler om den målbare karakteren, men at det er et karakterbyggende fag. I stedet for å fokusere på ferdigheter vil det å ta vare på, og utvikle, verdier være norskfagets oppgave.

Kunnskapsløftet blir regnet som en literacy-reform (Berge 2005). Dette fører igjen til at norskfaget har utviklet seg til et literacy-fag, noe som innebærer at hvordan man bruker språk og skriftspråk som redskaper blir mer sentralt (Skaftun 2015). Denne formen for å utvikle målbare ferdigheter står med andre ord i sterk kontrast til Jambak (2015). De som mener at norsk er literacyfag, derimot, mener at det å gjøre elevene skriftkyndige er en av kjernene i norskopplæringen. Dette skal igjen være med på å gjøre elevene til dugelige mennesker i dagens og morgendagens samfunn (Fodstad 2017). En velbrukt definisjon på literacy er følgende:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (PIAAC 2012:1).

Litteraturprofessor Ole Karlsen reagerer, i likhet med Jambak (2015), kraftig på hva norskfaget har blitt til i kjølvannet av den såkalte literacy-reformen. Dette kommer tydelig frem i artikkelen «Literacy, vankunne og ukunne» (2016). Her tegner Karlsen et bilde på den jevne norsklærer som en lærerskikkelse som ikke lenger vet hva han skal prioritere, og som heller bryr seg om «dei enklaste 'læringsmåla', dei som gjer norskfaget til eit nyttefag i enklaste forstand (Karlsen 2016)». Han krever at flere litteraturvitere skal komme på banen i den norskfaglige debatten, og at norskfaget igjen skal bli mer litteraturpreget.

Fodstad (2017) mener at motstanden mot literacy-reformen i norskfaget skyldes en feilaktig forståelse av literacy-begrepet. Ifølge han er det mest problematiske med begrepet at det kan bli for vidt. Videre hevder han at kritikerne har motsatt oppfatning, nemlig at begrepet er for snevert. Literacy-kritikernes frykt beskrives som: «(...) at norskfaget skal bli redusert til et

instrumentelt redskapsfag i språk og kommunikasjon, mens de estetiske, kulturelle og historiske dimensjonene fortreges (Fodstad 2017:20)». Som sagt mener han at dette er en misoppfatning av literacy-begrepet. Likevel er han klar på at denne misoppfatningen kan grunne i en mer anstendig bekymring knyttet til norskfagets utvikling. Denne bekymringen blir referert til som en «Bekymringsmelding på vegne av litteraturen».

Den ovennevnte bekymringen omkring litteraturens stilling i norskfaget er på langt nær noen ny bekymring. Debatten om skjønnlitteraturens plass dukker opp nærmest årlig, i form av blant annet indignerte kronikker og leserinnlegg (Fodstad 2017). Det er særlig to spørsmål som ofte debatteres når det gjelder skjønnlitteraturen i norskfaget. Et av disse er hvor mye plass skjønnlitteraturen får. Hvis utviklingen går for langt, vil dette føre til at skjønnlitteraturen faller helt ut av norskfaget? Dette spørsmålet har blant annet professor i norsk, Sylvi Penne, uttrykt bekymring rundt. Hun mener at flere norsklærere ikke leser skjønnlitteratur med sine elever, og også at læreplanen ikke stiller nok krav til nettopp dette (Penne 2013). I stedet for å lese hele verk, leser man ofte oppsummeringer eller utdrag. I forlenging av dette etterlyser hun også det hun kaller for «lesefellesskapet», som borger for den litterære samtalen. I slike samtaler får tekster mening gjennom tolkning i fellesskap (Penne 2013). En tolkning av en tekst skjer gjennom at både leseren og teksten bidrar til å skape mening (Nielsen et al. 2014). Den litterære samtalen i klasserommet vil føre til at elevene utvider sine perspektiver og får mer grunnleggende forståelse for hva de leser. Ifølge Penne (2013:45) muliggjør dette en aktiv deltakelse i samfunnet. I tillegg vil en velutviklet tolkningskompetanse blant annet bidra til at eleven lettere kan sette seg inn i andres følelsesliv, for eksempel ved en bedre utviklet empati (ibid.:46). I senere tid har lærere rapportert om at de ikke føler at de har tid til en slik form for litteraturlesing, og at økt empati, samfunnsdeltakelse og refleksjonsevne er resultater som er vanskelig å måle. Penne (2013) mener at litteraturlesing og den litterære samtale må vike for andre mål i læreplanen i det moderne norskfaget.

En annen kime til debatt er kanon i det moderne norskfaget. Denne debatten har i senere tid dreiet seg rundt særlig to aspekter. For det første om det skal være en felles kanon i norskfaget, og for det andre hvilke verk eller forfattere som skal/bør leses. Fodstad (2017) beskriver denne debatten som en av de aller mest sentrale i norskfaget. I denne oppgaven vil det ikke bli særlig relevant å se på hvilke verk eller forfattere som bør være kanonisert. Poenget blir mer å se på hva en felles kanon, eller mangel på en sådan, betyr for norskfaget. Hernes (2016) er en av forkjemperne for å bevare en litterær kanon. Han mener at det er opplagt at norskfaget må ha

et felles rammeverk for litteraturreferanser og begrunner dette med at elevene, over hele landet, må ha en felles viten og kunnskap. Slik blir et felles verdigrunnlag til, og en viktig forutsetning for dette er at elever leser samme litteratur. Jambak (2015) samstemmer, og mener at «Vi trenger en felles litterær kanon og felles referanserammer for å utvikle kultur og demokrati».

Professor i nordisk litteratur Ole Karlsen mener at Kunnskapsløftet har vært et kunnskapsfall for norskfaget. Dette forklarer han med at forståelse av litterære virkemidler og kunnskap om litteraturhistoriske referanser har blitt en mangelvare. Karlsen (2016) hevder videre at det nye tekstbegrepet har fortrent skjønnlitteratur og sakprosa, og at Kunnskapsløftet «er i ferd med å utradere den klassiske norske litteraturen». Dette kan virke som hardt skyts, og blant annet professor i tekstvitenskap, Kjell Lars Berge er en motpol til Karlsens og Hernes' syn på litteraturens rolle i det moderne norskfaget. Berge (2016) mener at det ikke er tilfelle at Kunnskapsløftet bidrar til at norske elever ikke lenger leser klassisk skjønnlitteratur. Den store forskjellen fra tidligere er at det ikke finnes føringer på hvilke forfattere som skal leses. Berge (2016) begrunner denne endringen med at man har tillit til norsklærere som fagpersoner, og at disse er i stand til å plukke ut relevant litteratur selv. Dette støttes av Fodstad (2017) som blant annet hevder at en justering av det norskfaglige teksthegemoniet trolig var på sin plass, og at dette var en trend som hadde vært påbegynt lenge før Kunnskapsløftet avskaffet den form for kanon som er skissert ovenfor.

Det finnes med andre ord relativt ulike meninger om skjønnlitteraturens stilling i dagens norskfag. Det virker likevel som de aller fleste i dette ordskiftet mener at skjønnlitteratur har en helt sentral plass i norskfaget. Fodstad (2017:21) reflekterer rundt dette, og mener at det essensielle er at skjønnlitteraturens funksjon må legitimeres tydeligere i planverket. Med dette mener han at det er liten tvil om at litteratur spiller en viktig rolle i læreplanene, og at problemet heller er at dette ikke kommer tydelig nok frem og at læreplanen ikke forklarer hvorfor det bør være slik. Videre skisserer han fire spørsmål, nemlig «Hvorfor skal vi bruke store ressurser på opplæring i skjønnlitteratur? Hva er målet? Hva ønsker vi å oppnå, og hvorfor er det så viktig? (Fodstad 2017:21)». Ifølge Fodstad (ibid.) kan en legitimering av skjønnlitteraturen gjerne ha rotfeste i to former for literacy, nemlig det som på engelsk kalles *critical* og *cultural literacy*. Han oversetter dette til kritisk og kulturell danning, og jevnfører dermed literacy-begrepet med danning.



Videre vil jeg, som Fodstad (2017), oversette literacy til dannelse. Dons (2006) mener at digital dannelse er et begrep som har som formål å koble sammen digital kompetanse og literacy, og at dette begrepet kan forklare blant annet hvordan man kan forholde seg til litteratur i det økte tilfanget av tekster og medier i norskfaget. Det å være «literate» har gått fra å kunne bruke alfabetet til «(...) å være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert (Østerud 2004:179)». I en kompleks læringssituasjon i norskfaget vil dette si at eleven må være i stand til å lese og skrive, ikke bare for å forstå tekst i seg selv, men også for å være i stand til å «lese verden» (Freire & Macedo 1987). Velutviklet digital dannelse kan nemlig knyttes til grunnleggende ideer som demokrati, rettferdighet og frigjøring (Freire 1999). Dette kan igjen ses i lys av for eksempel Jambak sine (2015) ideer om at litteratur er viktig for å forstå og ytre seg i det samfunnet vi lever i. Kanskje kan det samme sies om det å utvikle elevers digitale dannelse? Kanskje er dette også hensiktsmessig for å forstå litteraturen i norskfaget på en ny måte? Eller en nødvendighet for å forstå sammensatte tekster og nye former for litteratur fullt ut?

### **2.3.2.1 Oppsummering litteratur**

Som jeg har vært inne på er kanondebatten i norskfaget en evinnelig diskusjon. Fagfolk har sterke meninger om hva og hvem som skal leses, og ikke. De nye fagplanene legger til rette for at lærere har mer frihet enn tidligere, noe som har vært kritisert flere ganger (Hernes 2016, Jambak 2016). En annen kritikk mot det moderne norskfaget har vært mengden med litteratur på pensum. Penne (2013) hevder at litteraturlesing og -undervisning ikke lenger er en sentral del av morsmålsfaget, slik det var store deler av det 20. århundre. Hun mener det er flere grunner til dette, og forklarer det blant annet med at faget har fått en kommunikativ vending, at fokuset er dreid mot mer målbare ferdigheter som lesing og skriving og tilhørende testresultater. I tillegg nevnes de digitale mediens inntog. Et poeng her er å skille mellom lesing av litteratur og «other kinds of reading» (Rosenblatt 1995). Det er liten tvil om at den teknologiske utviklingen har endret elevers lesevaner. Dette kommer også frem i norskfaget, hvor det er vanligere å lese utdrag fra verk enn hele romaner (Penne 2013), og hvor digitale medier som lydbøker og skjermlesing også er langt mer utbredt enn før. Ifølge Penne (2013) trengs det «nye og mer oppdaterte didaktiske begrunnelser for litteratur i en skole der stadig flere elever mangler litterære lesevaner og leseerfaringer.

Literacy-begrepet har også vært omstridt. Det har blitt forklart som, mer eller mindre, det samme som de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving. Smidt (2018) mener denne forklaringen er alt for snever, og hevder at dette begrepet kan forklare norskfagets formål. Han sier at:

Literacy dreier seg om å kunne handle med og gjennom språk og tekster av ulike slag i ulike modaliteter og medier for ulike behov, og innebærer både «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling», som skrevet står i norskplanens formålstekst av 2013 (Smidt 2018:91).

Hvis literacy er knyttet til kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling, vil digital literacy være med på å forklare hvilken rolle teknologisk utvikling og digitale medier spiller i norskfaget. Øveland Nyhus et al. (2016) mener at det er helt nødvendig å ta hensyn til utviklingen i samfunnet i norskfaget. Det er plass til både høyverdig litteratur og moderne lesestrategier. Hvis man skal passe på den kulturarven, som enkelte kritikere mener blir neglisjert, må man også utdanne elever som kan være med på å bringe kulturarven videre. Derfor vil det å utvikle en digital literacy være essensielt i forbindelse med den digitale danningen i norskfaget.

### **2.3.3 Digitale ferdigheter**

Gilster (1997:28-29) definerer en del av den digitale dannelsen som evnen til å lese og forstå informasjon i en digital kontekst, og at denne evnen skiller seg fra det å lese litteratur på tradisjonelt vis. Det er altså ikke bare tekstbegrepet eller tekstutvalget eller behovet for digital kompetanse som har utviklet seg i norskfaget. Som jeg har vært innom er også de digitale ferdighetene avgjørende for å forstå det komplekse tekstmangfoldet i dagens samfunn. I den kommende læreplanen (NOR01-06) er digitale ferdigheter én av de fem grunnleggende ferdighetene, og beskrives som følger:

Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder.

Jeg har allerede sett en del på de digitale ferdighetene knyttet til det å utforme sammensatte tekster ovenfor. Resten av beskrivelsen handler, mer eller mindre, utelukkende om hvordan man arbeider med kilder digitalt. Det å være kildekritisk og bevisst på ulike mediers påvirkningskraft, og å vise selvstendighet og utøve dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder er utvilsomt en del av den digitale dannelsen i norskfaget. Dette synet kan sies å være forankret i Opplæringslova (, § 1-1), som blant annet sier at :

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (...).»

Etter mitt skjønn virker disse beskrivelsene likevel å være vel overordnet. Å være kildekritisk er like viktig i for eksempel engelsk, matematikk og samfunnsfag eller utenfor skolens porter for den del, og beskrivelsen av de digitale ferdighetene i norskfaget virker derfor litt begrensede. Beskrivelsen av digitale ferdigheter nevner for eksempel ingenting om det å lese digitalt eller det å produsere tekster digitalt, foruten om det å lage sammensatte tekster.

Gilster (1997:28-29) mente, som nevnt, at det å kunne lese og forstå informasjon i digitale tekster krever andre ferdigheter enn det å lese i for eksempel bøker eller aviser. Det skal nevnes at det under den grunnleggende ferdigheten «Å kunne lese» forklares at «Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt (Utdanningsdirektoratet 2020)», men det står ingenting om å for eksempel bruke et tekstbehandlingsprogram i stedet for penn og papir under «Å kunne skrive». Fodstad (2017) mente at litteraturen burde bli tydeliggjort og legitimert ytterligere i planverket. Det virker som det kan hevdes om de digitale ferdighetene i norskfaget også. En større åpenhet og forståelse for den digitale dannelsen i norskfaget kan føre til at lærere må ta stilling til en rekke spørsmål rundt de digitale ferdighetene i norskfaget. Hvorfor er det mer hensiktsmessig å lese på papir enn på skjerm? Er det nødvendig at elevene øver på å skrive for hånd? Evner elevene å reflektere like godt rundt en tekst hvis de hører den på lydbok som de gjør ved å lese den individuelt? Kan digitale ferdigheter og digital dannelse bidra til å utvikle elevene til å bli mer rustet for et fremtidig yrkesliv og til å bli mer demokratiske medborgere? Slike spørsmål kan være med å tydeliggjøre hvilket potensial digitale ferdigheter har i norskfaget.

Frønes og Narvhus (2011) mener at de digitale ferdighetene på mange måter er den minst kommuniserte av de grunnleggende ferdighetene. Dette begrunner de blant annet med at de digitale ferdighetene er den eneste av de grunnleggende ferdighetene som ikke vurderes ved

eksamen eller nasjonale prøver. Dette er på mange måter et paradoks all den tid mange av disse prøvene nå foregår digitalt. Selv om det, naturlig nok, er vanskelig å måle hvor gode elevens digitale ferdigheter er, vil det mest sannsynlig være en stor fordel å være godt rustet i digital lesing og skriving under en prøve som foregår digitalt. Det kan derfor hevdes at digitale ferdigheter er helt essensielle i norskfaget, så vel som i dagens skole for øvrig. Jambak (2015) mener at norskfaget har blitt for instrumentelt, og at «Den norske skolens historiske vekt på selvdannelse, verdier, refleksjon og felles referanserammer danner grunnlaget for hvordan vi analyserer og dermed organiserer vårt samfunn». Kanskje har det blitt slik at de digitale ferdighetene også kan regnes som felles referanserammer som er en nødvendighet i norskfaget? Kanskje er de ikke bare instrumentelle ferdigheter, men også en form for digital (selv)dannelse som dermed representerer verdier og refleksjon, som igjen er avgjørende for norskfagets eksistens?

### **2.3.3.1 Oppsummering digitale ferdigheter**

Som jeg har vært inne på handler de digitale ferdighetene som omtales under grunnleggende ferdigheter for norskfaget stort sett om elementer knyttet til sammensatte tekster og kildekritikk (Utdanningsdirektoratet 2020). Det skal ikke stikkes under en stol at dette er digitale områder som er svært vesentlige for å utvikle elevers digitale dannelse. Det virker likevel litt merkelig at verken lesing eller skriving nevnes under de digitale ferdighetene. De nevnes naturligvis som to av de fem andre grunnleggende ferdighetene, men det står altså ikke noe spesifikt om hva som kjennetegner digital lesing/skriving under den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter». Her skal det nevnes at det å produsere multimodale tekster, som er sentralt i «Digitale ferdigheter», i aller høyeste grad er en form for skriving. I tillegg nevnes det å lese digitalt som et punkt under den grunnleggende ferdigheten «Å kunne lese». Under denne ferdigheten nevnes også aspekter rundt det å utvikle faglighet. Dette er, ifølge Nielsen et al. (2014), en sentral del for leseopplæringen i norskfaget. Lesing av fagtekster er sentralt i en rekke fag, men spesielt viktig i norskfaget, da tekster er fagets primære forskningsobjekt. Selv om litteraturundervisningen skaper et faglig fellesskap, hvor noen bruker den aktivt videre i utdanning og karriere, vil den for de fleste elever være en viktig funksjon for å utvikle sin egen leseferdighet (Nielsen et al. 2014).

Å lese digitalt nevnes så vidt under den grunnleggende ferdigheten som omhandler lesing. Det gjør også det å kunne «lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet 2020). Det å lese i norskfaget handler fortsatt om å kunne tolke og reflektere, men tekstmangfoldet og kompleksiteten har, på bakgrunn av den digitale utviklingen, blitt annerledes enn det var før. Dette fordrer at både elever og lærere er mer bevisste på hva de leser og hvordan de skal lese, men gir også en rekke nye perspektiver på hva lesing er. Kanskje kan for eksempel det å utforske tradisjonell litteratur i lydbokform føre til økt leseglede? Noe som igjen kan føre til, økt grad av empati og til at elevene blir dannede og samfunnsbevisste medmennesker. I så fall vil et slikt verktøy være mer et gode enn et onde.

### **2.3.4 Oppsummering digital dannelse i praksis**

Ovenfor har jeg redegjort for noen av områdene i norskfaget hvor det eksisterer et potensial for digital dannelse. Det finnes, naturlig nok, en rekke andre aspekter i norskfaget som blir påvirket av de digitale endringene i samfunnet, og hvor digital dannelse vil være sentralt for å få en fullkommen forståelse av essensen i faget. I undersøkelsen som følger videre vil jeg blant annet lete etter slike elementer i emnebeskrivelsene jeg analyserer. Dette fordi det finnes en naturlig sammenheng mellom disse tre områdene, som i den andre enden kan være med på å bygge oppunder hva digital dannelse i norskfaget er, og skal være. Multimodalitet, sammensatte tekster og det utvidede tekstbegrepet forklarer hvordan ulike tekster blir til, ser ut og kan leses og skrives. Dette påvirker igjen litteraturbegrepet i norskfaget. Hva er litteratur, hvilken litteratur bør elevene lese og hvordan kan «nye» former for litteratur ha en dannende effekt? Det å inneha digitale ferdigheter er avgjørende for å forstå hvordan slike tekster blir til, og hvordan de kan tolkes, reflekteres og evalueres. I så henseende kan det for eksempel være naturlig å se at det finnes et skille mellom å lese digitalt og analogt i norskfaget. Dette forklarer Utdanningsdirektoratet (2020) som «Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt». Poenget med å redegjøre for disse områdene er å skape et grunnlag for den påfølgende undersøkelsen. Der ser jeg nærmere på en rekke emner i lektorutdanningen i nordisk, og undersøker hvordan disse kan være med på å utvikle fremtidige norsklektorer sin digitale dannelse. I denne undersøkelsen vil det dermed være hensiktsmessig å ha kunnskap om hvordan ulike aspekter av digital dannelse påvirker skolefaget norsk.

### **3.0 Undersøkelse**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for en analyse av ulike emnebeskrivelser ved lektorstudiet i nordisk. Poenget med analysen har vært å undersøke hvordan lektorstudiet i nordisk vektlegger digital danning i utdanningsløpet. For å finne ut dette har jeg valgt å se på emnebeskrivelsene i en rekke emner hos de fire største universitetene i Norge, Universitetet i Oslo (UiO), Universitetet i Bergen (UiB), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Norges arktiske universitet (UiT). Grunnen til at jeg valgte å inkludere disse fire universitetene var for å få et bredt grunnlag til å si noe om hvordan lektorstudiet i nordisk er bygd opp. Det var også interessant å sammenligne de ulike utdanningsinstitusjonene og se om det fantes tydelige forskjeller i deres tilnærming til digital danning. Jeg har sett på emner som er skreddersydd for lektorstudiet i nordisk. Dette gjorde at det ikke bare var emnebeskrivelsene i de tradisjonelle nordiskemnene som ble interessante, men også de som beskrev aktuelle pedagogikk- og didaktikkemner. Dette ble gjort for å kunne undersøke mer spesifikt og utfyllende om lektorstudiet.

Ifølge Fosslund (2015) henger høyere utdanning etter resten av samfunnet når det gjelder å ta i bruk digital teknologi. I forlengelse av dette hevdes det også at institusjoner for høyere utdanning i liten grad har forankret bruken av digitale verktøy i fagplaner, emnebeskrivelser og arbeidskrav (Norgesuniversitetet 2015). Dette fører blant annet til at undervisningskravene om at alle studenter møter aktiviserende og varierte lærings- og vurderingsformer der digitale muligheter utnyttes (Meld. St. 16 (2016-2017:21)), ikke oppfylles tilstrekkelig. Det er dette jeg har brukt som utgangspunkt i den videre undersøkelsen, og et av hovedmomentene blir derfor å se om bruken av digitale verktøy og digital kultur gjenspeiles i emnebeskrivelsene ved nordiskstudiet.

#### **3.1 Hva er en emnebeskrivelse?**

Innledningsvis vil det være nødvendig med en begrepsavklaring rundt hva en «emnebeskrivelse» er, da disse utgjør den sentrale delen av empirien i denne undersøkelsen. Grovt sett kan man si at emnebeskrivelsene forklarer hva emnet handler om, hvilket læringsutbytte studenten skal sitte igjen med, krav til tidligere emner/erfaringer, hvordan undervisningen foregår og hvordan studentene vurderes. Selv om utformingen av emnebeskrivelsene varierer noe fra universitet til universitet, vil de fleste av dem treffes av beskrivelsen nedenfor:

Emnebeskrivelser skal gi studentene et representativt bilde av hva emnet handler om, hva man kan når emnet er avlagt (læringsutbytte), eventuelle forkunnskapskrav, undervisningens og vurderingens omfang og art, og hvilken innsats som forventes i undervisningen (UiO u.å.).

Det jeg har undersøkt beskrives primært som faglig innhold og læringsutbytte. Jeg har dermed utelukket temaer som for eksempel læringsaktiviteter, altså hvordan undervisningen foregår, og vurderingsformer. Selv om dette naturligvis er sentrale deler av emnebeskrivelsene, var ikke disse elementene vesentlig for undersøkelsen. For å forklare hvilken digital dannelse studentene sitter igjen med ble det derfor mer hensiktsmessig å se på hva emnet handler om, og hvilket læringsutbytte studentene forventes å sitte igjen med når emnet er avlagt.

For å få en bredere forståelse for hva en emnebeskrivelse er, vil det være sentralt å se på kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning er (Meld. St. 28 (2015-2016)). Læringsutbyttet skal, ifølge kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning, beskrives i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. I undersøkelsen observerte jeg at de aller fleste læringsutbyttene i emnebeskrivelsene ble beskrevet av kunnskaper og ferdigheter, mens en rekke manglet det siste punktet, generell kompetanse. Som jeg har vært inne på tidligere består digital dannelse av både digitale ferdigheter og kompetanse. Det at den generelle kompetansen ofte utelukkes i beskrivelsene av læringsutbyttet kan derfor svekke emnebeskrivelsens evne til å forklare hvilken digital kompetanse studentene sitter igjen med etter avlagt emne. Før jeg ser nærmere på dette, og redegjør for funnene i undersøkelsen generelt, vil jeg i det videre klargjøre hvordan potensialet for digital dannelse i de ulike emnebeskrivelsene ble gradert.

### **3.2 Gradering av potensial for digital dannelse i emnebeskrivelsene**

Intensjonen med denne undersøkelsen er altså å kartlegge hvilke emner som tilbyr eller har potensiale til å tilby digital dannelse, slik de er beskrevet i sine respektive emnebeskrivelser. Et moment det er viktig å understreke her, er at min analyse består av observasjon og fortolkning av hva som er skrevet i emnebeskrivelsene. Jeg vet med andre ord lite om hva som foregår praktisk i de ulike emnene. Måten jeg har gradert på er å se etter de to bestanddelene av digital dannelse. Disse er, som tidligere nevnt, digitale ferdigheter og digital kompetanse. For å gradere har jeg derfor satt opp et enkelt scoresystem. De emnene som inneholder elementer av digitale ferdigheter og digital kompetanse, og som samtidig knytter disse til skolefaget norsk på en overbevisende måte, har fått toppscore – 3. Emner som inneholder en kombinasjon av de to

elementene, digital kompetanse og digitale ferdigheter, fikk score 2. De som bare inneholder ett av elementene fikk score 1. De emnene som ikke inneholder noen av elementene fikk bunnscore – 0. De emnene som har fått bunnscore er de emnene som, i sine emnebeskrivelser, later til å ha minst potensial til å utvikle lektorstudenter i nordisk sin digitale dannelse. Emnene med toppscore, derimot, er emner som har et høyt potensial til å utvikle studentenes digitale dannelse.

Graderingen er skjematisk fremstilt i tabell 1 under. Elementene som nevnes henviser til de ovennevnte elementene. I tillegg skal det nevnes at mange av emnebeskrivelsene inneholdt en del enkeltmomenter og formuleringer som har potensiale til å forklare digital dannelse. Disse emnebeskrivelsene ble fortolket og analysert nøye. Målet med denne fortolkningsprosessen var å avklare hvor godt disse formuleringene, som ikke direkte beskrives som verken digitale ferdigheter eller digital kompetanse, kan forklare emnets potensial til å utvikle digital dannelse. Dette var vesentlig for å skape enda tydeligere skillelinjer og grunnlag for graderingen under. Tabellen under er et referansepunkt videre i undersøkelsen. Emnene som scoret topp- og bunnscore, ble særlig relevante. Grunnen til dette er at toppscore-emnene er de emnene som faktisk tilbyr det jeg er på utkikk etter når det gjelder digitale og norskfaglige aspekter. I stedet for å se på bunnscore-emnene som irrelevante fant jeg etter hvert ut at disse emnene er høyst relevante. Hvorfor nevnes ikke digital dannelse og andre aspekter i disse emnene? Er det en rød tråd mellom faglig innhold og at disse aspektene ikke nevnes?

| <b>Elementer som er relevant for digital dannelse i emnet</b>                   | <b>Gradering</b> |
|---|------------------|
| Ingen aktuelle elementer  | 0                |
| Enten digitale ferdigheter eller digital kompetanse                             | 1                |
| Både digitale ferdigheter og digital kompetanse                                 | 2                |
| Digitale ferdigheter + digital kompetanse, og klar kobling til skolefaget norsk | 3                |

*Tabell 2: Gradering av digital dannelse i de ulike emnene*

### **3.3 Tallmaterialet**

Før jeg redegjør for de funnene jeg gjorde i undersøkelsen vil jeg kort belyse tallmaterialet undersøkelsen består av. Jeg har gått gjennom samtlige obligatoriske og valgbare emner for nordiskstudiet ved de fire universitetene NTNU, UiB, UiT og UiO. Disse emnene er emner som har vært en del av studieløpet i årene fra 2015 og frem til i dag. På noen av universitetene er



studieløpet fastlagt, mens ved andre er valgfriheten større. I likhet med valgfriheten av emner, varierer også hvor mange studiepoeng de ulike obligatoriske emnene har. Derfor vil det obligatoriske løpet se nokså forskjellig ut ved de fire universitetene. Alt i alt har jeg analysert det faglige innholdet og læringsutbyttene til 161 ulike emner. Fordelingen av disse emnene tydeliggjøres i tabellen under.

| Universitet  | Obligatoriske emner | Valgbare emner | Antall emner |
|--------------|---------------------|----------------|--------------|
| NTNU         | 25                  | 15             | 40           |
| UiB          | 23                  | 0              | 23           |
| UiT          | 13                  | 36             | 49           |
| UiO          | 12                  | 37             | 49           |
| Antall emner | 73                  | 88             | 161          |

*Tabell 3: Oversikt over fordeling av analyserte emner*

Som vist i tabellen er studieløpene ved de fire universitetene relativt ulike. Ved UiO praktiserer de en del store fag (15 studiepoeng), og har relativt stor valgfrihet. Denne valgfriheten gjør seg særlig tydelig på masternivå, hvor studentene må velge om de skal ta master i nordisk eller norskdidaktikk. Innenfor disse to veivalgene finnes det igjen en del obligatoriske emner. Det er slike emner jeg har valgt å kalle «valgbare obligatoriske emner». I motsetning til UiO er valgfriheten og størrelsen på fagene veldig annerledes ved UiB. Her er de aller fleste fagene obligatoriske, noe som gjør at alle nordiskstudentene går gjennom mer eller mindre samme løp. Derfor består dette løpet av mange obligatoriske fag, og ingen «valgbare emner».

### 3.4 Resultat

Det jeg lette etter i emnebeskrivelsen var altså formuleringer, relevante ord og andre aktuelle momenter som viser i hvilken grad et gitt emne tilbyr digital dannelse. Innledningsvis valgte jeg å se på universitetene hver for seg, før jeg senere satte dem opp mot hverandre. Poenget med det var ikke nødvendigvis å drive en komparativ analyse av universitetene, men heller å tydeliggjøre hvordan lektorstudiet ved hvert enkelt universitet vektlegger aspekter som omhandler digitale aspekter i sine emnebeskrivelser. Det sentrale er likevel summen, hvordan lektorstudiet i nordisk ved de fire universitetene bidrar til å gi studentene digital dannelse. Jeg gav emnene scorer ut ifra de kriteriene som jeg satte over. Noen av disse scorene blir forklart i løpet av kapittelet, mens resten av scorene blir redegjort for i en oppsummerende tabell til slutt

i hvert delkapittel. Som jeg argumenterte for ovenfor er det to motpolene, nemlig bunn- og toppscore, særlig interessante. Videre vil jeg derfor ta for meg ett emne som har fått toppscore og ett emne som har fått bunnscore ved hvert av de fire universitetene. Poenget her er blant annet å forklare hvorfor disse emnene har fått denne graderingen, og å tydeliggjøre hva som skiller emner topp- og bunnscore.

### **3.4.1 Aktuelle emner og formuleringer ved NTNU**

Jeg analyserte 40 ulike emnebeskrivelser ved lektorstudiet i nordisk ved NTNU. 25 av disse var obligatoriske emner, mens 15 var valgbare emner. Det var flere av disse emnene som hadde potensial til å utvikle studentenes digitale dannelse. Ett av disse, PPU4654 – Fagdidaktikk 1 – norsk, nevner skolefaget norsk i sin beskrivelse av det faglige innholdet i emnet. Dette var ett av få emner hvor emnebeskrivelsen var knyttet tett til skolefaget norsk. Et av målene var for eksempel at studenten skal ha «kunnskap om utviklingen av faget som skole-, kultur og forskningsfag (NTNU 2020a)». Det vil med andre ord være høyst aktuelt å se på hva den teknologiske utviklingen har gjort med norskfaget de siste årene. Et annet mål for emnet er at studenten skal sitte igjen med «kunnskap om hvordan arbeid med utvikling av grunnleggende ferdigheter kan integreres i faget (ibid.)». Det virker logisk at de grunnleggende ferdighetene også trekkes inn i emner på lektorstudiet, da disse til en viss grad styrer hvordan skolefaget norsk skal se ut. Det vil også være essensielt for digital dannelse i norskfaget å ha kunnskap om hvordan arbeidet med å utvikle disse grunnleggende ferdighetene foregår. Som jeg var inne på gis digitale aspekter lite plass i de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving i norskfaget.

Profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) er et annet moment som er nært knyttet til definisjonen digital dannelse. Et av læringsutbyttene for emnet PPU4654 – Fagdidaktikk 1 er at studenten «kan utvise profesjonsfaglig digital kompetanse i arbeidet med å fremme god læring (ibid.)». Som nevnt er digital kompetanse sammen med digitale ferdigheter det som legger grunnlaget for digital dannelse i denne oppgaven. Det vil med andre ord være vesentlig at studenter opparbeider seg en profesjonsfaglig digital kompetanse som grunnlag for å utvikle en digital dannelse. I tillegg til dette tar dette didaktikk-emnet opp et annet viktig moment. Et mål for studentene ved å ta dette emnet er nemlig å de skal kunne «begrunnet fagets plass i skolen og dets samfunnsmessige relevans». Her er det mange aktuelle problemstillinger som kan belyses. Blir norskfaget mer samfunnsmessig relevant på bakgrunn av teknologisk utvikling? Hva gjør det med norskfaget at det blir mer samfunnsmessig relevant? Får norskfaget

en sterkere eller svakere posisjon i skolen med denne utviklingen? Dette er komplekse spørsmål. En diskusjon som tar for seg alle disse temaene, i større eller mindre grad, er diskusjonen om norskfaget skal være et nytte- eller danningsfag. PPU4654 - Fagdidaktikk 1 – norsk legger med andre ord grunnlag for mange relevante diskusjoner. Selv om det ikke tar opp danningselementet eksplisitt har jeg valgt å gi dette emnet toppscore – 3.

Et emne i den andre enden av skalaen er Språk3210 – Lingvistisk teori og komparativ grammatikk. Det faglige innholdet har svært få aspekter som kan knyttes til digitale ferdigheter eller digital kompetanse. Dette emnet blir beskrevet som et emne som «tar for seg språkstruktur og språklig variasjon, sett fra en lingvistikkteoretisk og komparativ synsvinkel». Videre sies det at aktuelle temaer i emnet blant annet er «hvordan grammatisk struktur og variasjon mellom språk skal forstås og analyseres, og hvordan språklig variasjon kan ha betydning for innlæring av språk (NTNU 2020b)». Med andre ord blir verken skolen, skolefaget norsk, danning eller digitale aspekter nevnt. Læringsutbyttene for dette emnet omhandler blant annet å ha god «kjennskap til teorier om språkstrukturer og språklig variasjon (...)» og det å ha «god innsikt i et utvalg av aktuelle problemstillinger og debatter i lingvistisk teori. (ibid.)». Læringsutbyttene inneholder altså, i likhet med det faglige innholdet, ikke særlig mange aktuelle elementer når det kommer til å utvikle studentenes digitale dannelse. Det er helt klart rom for dette, og da særlig digitale ferdigheter, i språk-emner. Et enkelt eksempel kan være at setningsstrukturer blir analysert ved hjelp av datamaskiner i stedet for med penn og papir. Dette kommer, dog, ikke frem i denne emnebeskrivelsen. Dermed har jeg gått ut fra at denne formen for digitale ferdigheter ikke er relevant i emnet, noe som gjør at emnet Språk3210 – Lingvistisk teori og komparativ grammatikk ender opp med bunnscore – 0.

I tabellen under er scorene til alle emnene jeg analyserte ved NTNU listet opp. De fleste emnene som har fått bunnscore – 0 var emner som enten hadde et språklig fokus, som SPRÅK3210 – Lingvistisk teori og komparativ grammatikk, eller bachelor- og masteremner som er designet for å forberede studenter til å skrive obligatoriske oppgaver. Sistnevnte emner er ofte relativt generalisert, mens førstnevnte emner ofte viser seg å være veldig språkspesifikke. Dermed er det ikke noe rom for verken skolefaget norsk, digitale og teknologiske aspekter i disse emnebeskrivelsene.

| Score               | 0  | 1  | 2 | 3 |
|---------------------|----|----|---|---|
| Obligatoriske emner | 13 | 6  | 4 | 2 |
| Valgbare emner      | 6  | 7  | 1 | 1 |
| Totalt              | 19 | 13 | 5 | 3 |

Tabell 4: Score for emner ved NTNU

### 3.4.2 Aktuelle emner og formuleringer ved UiB

Som jeg nevnte ovenfor, har ikke studentene ved lektorstudiet i nordisk ved UiB like store friheter når det kommer til å velge emner som de øvrige universitetene. Det at studieløpet er mer rigid førte til at det ble færre emner å analysere. Dette gjorde at jeg endte opp med å analysere 23 emner ved Universitetet i Bergen. 18 av disse er obligatoriske, mens de øvrige fem var delvis valgbare emner. Det fastsatte studieløpet ved UiB gjør det på mange måter enklere å si noe håndfast om hvilken digital dannelse en lektorstudent i nordisk sitter igjen med. Grunnen til dette er at samtlige studenter, foruten om noen få valgbare emner, går gjennom akkurat samme studieløp. Dette fører også til at det går an å gjøre seg noen interessante refleksjoner. For det første blir det lettere å trekke konklusjoner om den digitale dannelsen en student ved UiB sitter igjen med, enn hos en studentgruppe som har større valgfrihet. Dermed går det an å se på om dette relativt fastsatte studieløpet tilbyr lektorstudentene i nordisk tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter til å utvikle en digital dannelse. For det andre gir det grunnlag til å se på om større valgfrihet tilsvarer mer fokus på digital dannelse, om det er motsatt eller om dette ikke har noen sammenheng.

Et pedagogikk-emne med mange relevante formuleringer var PEDA122 – Lærerprofesjonen, skolen og samfunnet. Målet for dette emnet er at «studentane skal oppnå forståing for skulen som samfunnsinstitusjonen og læraren si rolle som profesjonell yrkesutøvar i skulen (UiB 2020a)». Samspillet mellom emnet og det som skjer i skolen er veldig tydelig, mens skolefaget norsk, teknologi og digitale aspekter får lite direkte oppmerksomhet. Dette vises også i dette emne sitt læringsutbytte. Her fokuseres det blant annet på skolens rolle i samfunnet og skolen som organisasjon. Det er likevel ett av læringsutbyttene som er særlig interessant med tanke på digital dannelse, nemlig at studenten «viser kunnskap om ulike yrkesetiske perspektiv i lærarprofesjonen og korleis desse vert uttrykt i styringsdokument for skulen (ibid.)». Dette er rimelig generelt, men et av disse perspektivene kan absolutt være digitale aspekter i

undervisningen. Det at en lektorstudent er klar over hvilke krav som blir stilt til digitale ferdigheter, kompetanse og dannelse i styringsdokumenter for skolen er helt essensielt. Det er nemlig helt sentralt at en nyutdannet lektorstudent i nordisk har et forhold til hva styringsdokumentene sier om de digitale aspektene i norskfaget. Et eksempel på et slikt styringsdokument kan være den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter». I bunn og grunn er denne formuleringen relativt generell, og sier derfor ikke noe konkret om den digitale dannelsen en lektorstudent sitter igjen med. Det går likevel an å argumentere for at dette emnet har potensial til å utvikle studenters digitale dannelse. Hvis en student skal ha kunnskap om ulike yrkesetiske perspektiv i lærerprofesjonen, og være bevisst over hvordan disse perspektivene blir uttrykt, er det sentralt at den har utviklet digitale ferdigheter og digital kompetanse. På bakgrunn av dette har jeg valgt å gi dette emnet toppscore – 3. Det skal sies at denne scoren er noe tvilsom, da få av de utvalgte aspektene nevnes direkte i emnebeskrivelsene.

I likhet med flere av de andre universitetene, var det en rekke av emnene ved UiB som fikk bunnscore – 0. Noen av disse er språk-emner, men en god del av de er også emner som er knyttet til det å skrive bachelor- og masteroppgave. Ett av de emnene som har fått bunnscore – 0 ved UiB er NOLLISP300-L- Nordisk: Prosjektførebuande emne. Dette emnet er et typisk masterforberedende emne. I det faglige innholdet i emnebeskrivelsen beskrives hovedmålet med emnet som at «studenten skal planlegge arbeidet med masteroppgåva si i samråd med oppnemnd rettleiar (UiB 2020b)». Når det gjelder læringsutbyttene gjøres det tydelig at studenten skal ha «avansert kunnskap om eit sjølvvalt felt av nordistikken (ibid.)». Dette kan i teorien bety at dette er et felt som er relevant når det gjelder digital dannelse, men dette kommer ikke frem. De øvrige læringsutbyttene handler stort sett om hvordan man skal formulere, fremstille og planlegge et forskningsarbeid. I særlig ett av læringsutbyttene virker det som om digitale ferdigheter lett kunne vært integrert. Dette er målet om at studenten «kan finne og vurdere relevant forskningslitteratur (ibid.)». Her hadde det utvilsomt vært mulig å forklare dette med hvordan dette kan gjøres digitalt, hvorfor dette er hensiktsmessig og at den digitale dannelsen er sentral både for å finne og vurdere forskningslitteratur. Dette nevnes, dog, ikke. Det gjør ikke andre digitale aspekter heller. Derfor har emnet NOLLISP300-L- Nordisk: Prosjektførebuande fått bunnscore 0.

| Score               | 0  | 1 | 2 | 3 |
|---------------------|----|---|---|---|
| Obligatoriske emner | 14 | 4 | 3 | 2 |

Tabell 5: Score for emner ved UiB

### 3.4.3 Aktuelle emner og formuleringer ved UiT

Totalt analyserte jeg 49 emner ved lektorstudiet i nordisk ved UiT. 13 av disse var obligatoriske emner. Det vil si at hele 36 av de 49 emnene jeg analyserte ved UiT var valgbare emner. Ved Norges arktiske universitet er det med andre ord større frihet når det kommer til å velge emner i løpet av studiet enn ved Universitetet i Bergen. De obligatoriske emnene er også større, slik at det ikke blir like mange av dem som ved en del av de andre universitetene.

Et emne som tar for seg en del digitale aspekter ved UiT er PFF-2025 – Norskdidaktikk. Det faglige innholdet i dette emnet «tar sikte på å gjøre studenten kjent med skolefaget norsk (UiT 2020)». Måten det faglige innholdet gjør dette på er ved å legge vekt på fire hovedtemaer. Ett av disse temaene er veldig interessant, og kalles «Bruk av IKT/digitale verktøy i norskfaget». Bruk av verktøy høres relativt materielt ut, og må nok sees på som en digital ferdighet. I og med at dette er ett av fire hovedtemaer i emnet er det, dog, rimelig å anta at man også ser på kompetansedelen av den digitale dannelsen. Her kan for eksempel refleksjoner rundt denne bruken og spørsmål som «Hva fører denne bruken til?» og «Hvorfor er akkurat denne bruken av verktøy optimal?» være sentralt.

Et av læringsutbyttene i dette emnet er at studenten skal ha kunnskap om «Norskfaget i historisk perspektiv, herunder kunnskap om hvordan norskfaget (UiT 2020a)». Et annet av læringsutbyttene er at studenten skal ha kunnskap om «Fagets legitimitet og posisjon i skolen i dag, læreplaner i faget og problemstillinger knyttet til dagens norskfag (ibid.)». Selv om disse læringsutbyttene ikke nevner digitale aspekter ordrett, gir de digitale og teknologiske aspektene i norskfaget utvilsomt grobunn for mange aktuelle problemstillinger. I det store og hele tar dette emnet opp aspekter og formuleringer som er svært relevante for å utvikle den digitale dannelsen. Ikke bare nevnes digitale verktøy eksplisitt, de nevnes også i tilknytning til skolefaget norsk. Det kan hevdes at det er de digitale ferdighetene som står i fokus her, men det blir også satt krav til reflektering rundt norskfagets posisjon i skolen i dag. Dermed er dette et emne som fyller de fleste av de kravene jeg leter etter, og får dermed toppscore – 3 i denne undersøkelsen.

I tabellen under er alle de analyserte emnene ved UiT, og deres score samlet. Forklaringen på at så mange emner har bunnscore er relativt lik som de to ovennevnte universitetene. I tillegg må det også nevnes at det var svært mange valgbare emner ved UiT. Dette førte til at det ble en del spesialiserte emner med relativt snevert faglig innhold. Et eksempel på dette kan være emnet NOR-3602: Topografisk litteratur: Øya i nordisk litteratur. Her er det faglige innholdet sentrert rundt «hvordan øya som sted utnyttes litterært, hvilken status og funksjon øya har i litteratur hvor handlingen helt eller delvis finner sted på ei øy (UiT 2017)». Dette emnet har lite potensial til å utvikle elevenes digitale dannelse, og er derfor ett av de 36 valgbare emnene som har fått bunnscore – 0 ved UiT.

| Score               | 0  | 1  | 2 | 3 |
|---------------------|----|----|---|---|
| Obligatoriske emner | 9  | 1  | 1 | 2 |
| Valgbare emner      | 18 | 11 | 5 | 2 |
| Totalt              | 27 | 12 | 6 | 4 |

Tabell 6: Score for emner ved UiT

### 3.4.4 Aktuelle emner og formuleringer ved UiO

Lektorstudiet ved Universitetet i Oslo har, i likhet med UiT, stor valgfrihet. Grunnen til dette er for det første at de fleste obligatoriske emnene er større enn 7,5 studiepoeng, slik de fleste obligatoriske emnene ved de andre universitetene er. For det andre er det en større andel av studiet som er fordypning enn hos de øvrige skolene. Studentene ved lektorstudiet ved UiO velger å spesialisere seg i enten nordisk eller norskdidaktikk. Dette forklarer også det høye antallet valgbare obligatoriske emner.

Et av de obligatoriske emnene ved UiO heter RETKOM1102 – Tekst og kommunikasjon. Dette emnets tekstbegrep knyttes tett til tekstbegrepet som finnes i skolens læreplan, noe som kommer tydelig frem i emnebeskrivelsen: «Tekstbegrepet dette emnet legger til grunn omfatter, på samme måte som i skolens læreplan, både muntlige og skriftlige tekster, og det legges vekt på at tekster er satt sammen av mange slags uttrykk – at de er multimodale (UiO 2020a)». Emnet tar med andre ord for seg det utvidede tekstbegrepet, knytter dette til skolens læreplan og vektlegger multimodale tekster. Dette kommer frem videre i emnebeskrivelsen, hvor det står at tekstene på kurset «vil bli hentet fra forskjellige tekstkulturer i samfunnet, slik som litteratur,

skole, politikk, arbeidsliv og medier.»). Pensumet i emnet er med andre ord variert, og later også til å være et grunnlag for å belyse hva det utvidede tekstbegrepet og multimodale tekster er. Dette emnet tar dermed for seg en del elementer som omhandler digitale elementer og knytter disse til skolen. Skolefaget norsk nevnes, dog, ikke spesifikt. Det kan likevel hevdes at en del av de nevnte elementene utvilsomt er relevant for digital dannelse. På bakgrunn av dette endte emnet RETKOM1102 – Tekst og kommunikasjon med å få toppscore – 3.

Under følger tabellen for alle de analyserte emnene ved universitetet i Oslo. I likhet med de tre øvrige universitetene har brorparten av de analyserte emnene fått bunnscore – 0. Også her er grunnen til dette at mange av emnene er språk-emner, bachelor- og masterrelaterede emner og spesialiserte valgbare emner som ikke favner om digitale og teknologiske momenter, dannelsesaspekter. I tillegg er de aller fleste av disse emnene ikke knyttet mot skolefaget norsk eller skolen i det hele tatt. Et eksempel på et emne med en slik bunnscore ved UiO er emnet NOAS1100 – Innføring i norsk som andrespråk. Det faglige innholdet i dette emnet har som mål å gi «en innføring i teorier om andrespråkstilegnelse, mellomspråk og analyse av mellomspråkstekster.» I tillegg ser det på «norsk språk i et kontrastivt perspektiv, andrespråkskommunikasjon og -læring, ordlæring, flerspråklighet, flerspråklig opplæring og skjønnlitteratur i et andrespråksperspektiv (UiO 2020b)». Det er med andre ord ingen av de utvalgte elementene og formuleringene som nevnes i det faglige innholdet. Dette gjelder også læringsutbyttene. Disse fokuserer blant annet på hvordan norsk språk er bygd opp, hva flerspråklighet er for noe og det å «reflektere over skjønnlitteratur i andrespråksperspektiv». Dermed fikk dette emnet, i likhet med de fleste andre andrespråks-emner, bunnscore – 0.

| Score               | 0  | 1 | 2 | 3 |
|---------------------|----|---|---|---|
| Obligatoriske emner | 7  | 3 | 1 | 1 |
| Valgbare emner      | 26 | 5 | 3 | 3 |
| Totalt              | 33 | 8 | 4 | 4 |

Tabell 7: Score for emner ved UiO



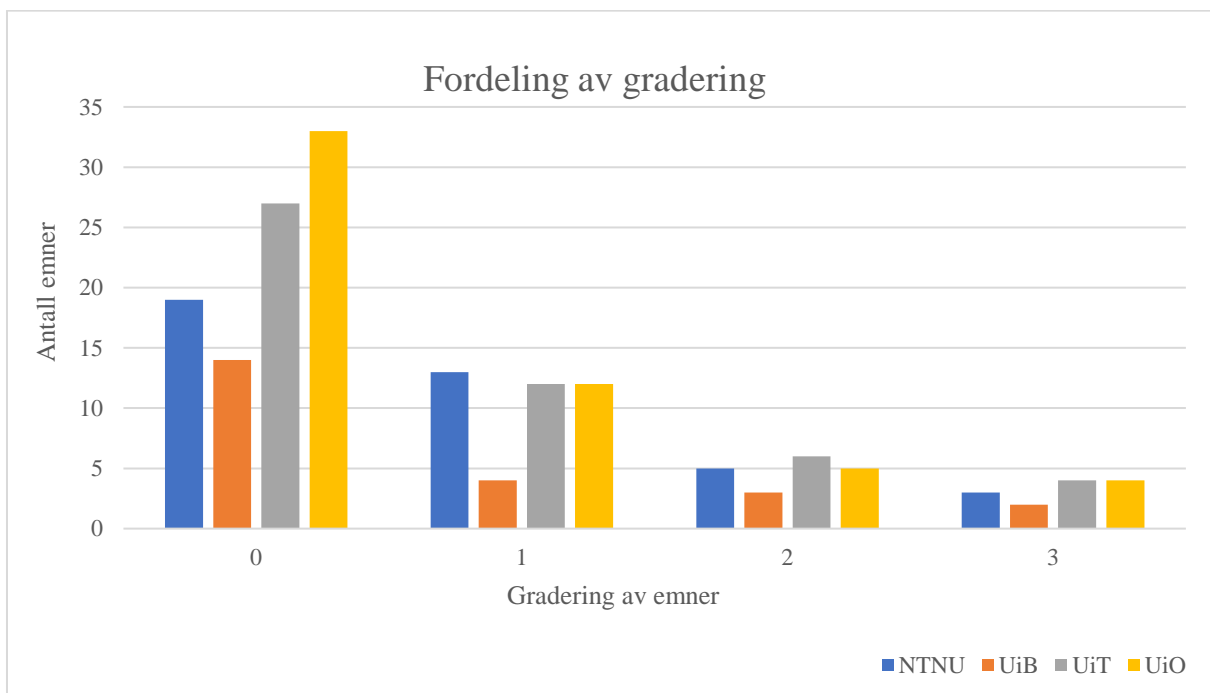
### 3.5 Oppsummering

Avslutningsvis følger en tabell som viser fordelingen av scorene de ulike emnene fikk, uavhengig av universitet og om det er obligatoriske eller valgbare emner. Her kommer det frem at ca. 58 % av emnene har fått bunnscore – 0. Dette er altså emner med få eller ingen elementer eller formuleringer som er relevant for å utvikle den digitale dannelsen hos en lektorstudent i nordisk. Når det gjelder emner som har fått 2 eller 3 i score utgjør dette ca. 19 % av emnene jeg har analysert. De to sistnevnte scorene er altså emnebeskrivelsene som, til en viss grad, nevner både digitale ferdigheter og digital kompetanse. Fordelingen av scorer kommer frem i tabellen under.

| Score        | 0  | 1  | 2  | 3  |
|--------------|----|----|----|----|
| Antall emner | 93 | 37 | 18 | 13 |

Tabell 8: Fordeling av score for de ulike emnene

Som jeg var inne på innledningsvis i dette kapittelet ville det være interessant å se på hvordan fordelingen var mellom de ulike universitetene. Er det noen lektorstudier i nordisk som tilbyr flere emner som potensielt utvikler digital dannelse enn andre? Eller er det kanskje noen som ikke fokuserer like mye på det? Dette visualiseres i grafen under.



Figur 2: Fordeling av scorer ved de ulike universitetene

I grafen over kommer det frem at fordelingen ved de ulike universitetene er relativt like. Det kan se ut til at UiB skiller seg noe ut, hvor en relativt stor andel av emnene (14 av 23) har fått bunnkarakter – 0. Dette vil si at rundt 61 % av emnene som ble analysert ved UiB hadde få eller ingen av de elementene jeg definerte som interessante for å utvikle digital dannelse. Den samme andelen, ca. 61 %, gjelder også ved UiO. Som jeg var inne på ovenfor fikk 55 % av alle emnene bunnscore. UiO og UiB skiller seg med andre ord ut ved å ha enda flere emner med bunnscore enn UiT og NTNU. Spesielt ved NTNU er andelen av bunnscore-emner lav. Der er det bare 47,5 % (19 av 40) emner som har fått bunnscore.

Det var ca. 8 % av alle de analyserte emnene som fikk toppscore – 3. Alle universitetene hadde relativt lik fordeling av emner med toppscore. Ved alle de fire universitetene utgjorde nemlig emnene med toppscore en andel på mellom 7,4 % (UiO) og 8,6 % (UiB) av de analyserte emnene. Det er med andre ord godt under én tiendedel av de analyserte emnene som har fått toppscore, altså emner med et høyt potensial til å utvikle lektorstudenter i norsk sin digitale dannelse. I motsatt ende har, som jeg har vært inne på, over halvparten av alle de analyserte emnene fått bunnscore – 0. Det er dermed helt tydelig at emner med bunnscore er overrepresentert i denne undersøkelsen.

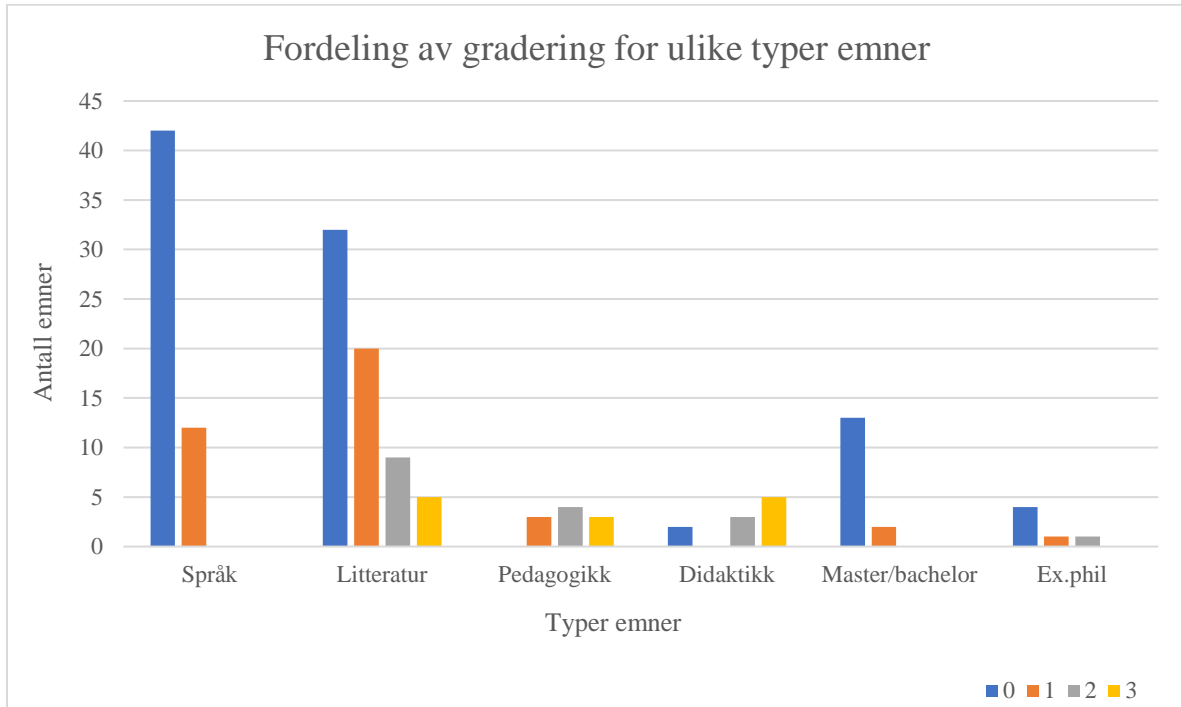
Videre har jeg også sett på hvilken type emner som er representert i denne undersøkelsen. Dette kan forklares hovedsakelig med hvilken fagretning emnet er innenfor. Ved å undersøke så mange obligatoriske og valgbare emner ble det aktuelt å se på en rekke forskjellige fagretninger. Jeg har valgt å kategorisere de undersøkte emnene under følgende seks fagretninger:

1. Språkfag
2. Litteraturfag
3. Didaktikkfag
4. Pedagogikkfag
5. Ex. Phil.
6. Bachelor- og masterfag

De fleste av disse er relativt etablerte og selvforklarende fagretninger. Dette gjelder kanskje ikke i like stor grad for den sjette kategorien, som jeg har valgt å kalle «Bachelor- og masterfag». Dette er ikke bachelor- og masteremner i de ulike fagretningene, men kan heller beskrives som bachelor- og masterforberedende emner. Dette er altså emner som ofte er med

på å klargjøre og forberede studenter til å skrive en av de to nevnte oppgavene. De aller fleste av disse emnene er obligatoriske. Et eksempel på et slikt emne er NOLLISP300-L- Nordisk: Prosjektførebuande emne, som er nærmere forklart under delkapittelet 3.4.2 «Aktuelle emner og formuleringer ved UiB». Som det kommer frem av grafen var det 15 slike emner fordelt på de fire universitetene. Hele 13 av disse 15 emnene fikk bunnscore – 0. De to øvrige 13 emnene fikk nest laveste score - 1. Dermed var det ingen av emnene i denne kategorien som fikk høyere score enn 1, og nesten 87 % av de analyserte bachelor- og masterforberedende emnene fikk bunnscore – 0. Det kan dermed fastslås at disse emnene ikke har som formål å utvikle digital dannelse hos lektorstudentene i nordisk.

Det samme gjelder i stor grad for emnene som faller under fagretningen språk. Hele 42 av 54 analyserte språklige emner fikk bunnscore – 0. Det vil si at nesten 78 % av disse emnene hadde få eller ingen elementer når det kommer til å utvikle digital dannelse. De resterende tolv emnene fikk nest laveste score – 1. I likhet med de bachelor- og masterforberedende emnene, fikk ingen av språk-emnene scoren 2 eller 3. Dermed kan man, også for disse emnene, fastslå at det faglige innholdet og læringsutbyttene sentrerer rundt andre elementer og formuleringer enn de digitale.



Figur 3: Fordeling av scorer for ulike fagretninger

Når det gjelder litteraturemner var scorene relativt jevnt fordelt. Også her var det flest emner som hadde bunnscore – 0. Dette gjaldt 32 av 66 emner. Rett under halvparten av alle litteraturemnene fikk altså bunnscore. Typisk for disse emnene var at de omhandlet ulike forfatterskap, spesifikke litterære perioder eller tema. I disse emnebeskrivelsene var det lite, eller ingenting, som sa noe om digitale ferdigheter, digital kompetanse, danning eller skolefaget norsk. Emnet fikk dermed, i likhet med 32 andre litteraturemner, bunnscore – 0. Nesten halvparten av de analyserte litteraturemnene fikk altså bunnscore. Det var fem litteraturemner som endte opp i motsatt ende av skalaen. Det var med andre ord bare ca. 7,6 % av litteraturemnene som fikk toppscore.

Dette forholdstallet var noe helt annet i pedagogikk- og didaktikkemnene. 3 av 10 pedagogikkemner fikk toppscore mens så mye som halvparten, 5 av 10, av didaktikkemnene fikk toppscore. I disse emnene var det også en god del med score 2, og få eller ingen emner med bunnscore. På generelt grunnlag kan det derfor hevdes at pedagogikk- og didaktikkemner har et større potensial for å utvikle digital dannelse. Hvorfor det er slik at enkelte typer emner scorer høyere på potensial for å utvikle digital dannelse enn andre? Er denne fordelingen av emner som har potensiale for å utvikle digital dannelse tilfredsstillende? Slike spørsmål vil jeg ta for meg i den videre diskusjonen.

## 4.0 Konklusjon

I dette kapittelet diskuterer jeg funnene jeg gjorde i undersøkelsen. Diskusjonens overordnede anliggende er å finne ut om dagens emnebeskrivelser i lektorstudiet i nordisk er tilstrekkelige for å utvikle lektorstudenters digitale dannelse. Jeg vil se nærmere på fordelingen av emner med bunn- og toppscore, og ta et dypdykk inn i fordelingen av scorer mellom de ulike fagretningene. Her vil det bli særlig sentralt å se på de tradisjonelle nordiskretningene språk og litteratur, og emnene under disse. Hva skiller de to retningene? Hvorfor er fordelingen slik den er? Finnes det emner som har et underliggende digitalt potensial som ikke kommer til syne i emnebeskrivelsene? Dette er spørsmål som vil bli sentrale i diskusjonen. For å foregripe noe, kan det sies at det utvilsomt er rom for flere aspekter knyttet til digital dannelse i emnebeskrivelsene enn det er nå. På bakgrunn av dette vil jeg, ved hjelp av læreplanmål for grunnskolen og rammeverk for høyere utdanning reflektere rundt om de digitale aspektene bør ha en større plass i lektorutdanningen i nordisk.

Avslutningsvis vil jeg gå mer i dybden på hva digital dannelse i skolen er, og hva det vil være i fremtiden. Hvis det faktisk er sånn at skolefaget norsk har en helt annen utvikling enn studieretningen nordisk, vil det trolig være ønskelig å justere dette. Ved at det ikke gjøres noe, kan det i verste fall føre til at differansen mellom det faglige innholdet som lektorer lærer seg ved universiteter og det de selv skal lære bort blir uforholdsmessig stort. Selv om jeg konkluderer med at noe bør gjøres, er ikke denne oppgavens mandat å si noe særlig om hva og hvordan disse endringene skal foregå. Dette vil, dog, være et interessant problemområde å se videre på for å utvikle lektorstudiet i nordisk. I tillegg vil det, ikke minst, være med på å belyse viktigheten av digital dannelse. Både for kommende lærere, elever og i samfunnet generelt.

### 4.1 Hva tyder resultatene på?

Over var jeg inne på at en stor andel av de undersøkte emnene fikk bunnscore. Dette gjaldt ca. 58 % av emnene, mens nesten 23 % av emnene fikk scoren 1. Det vil si at 81 % av de emnene jeg analyserte fikk en score som tilsier at deres emnebeskrivelser enten ikke har noen aktuelle digitale elementer, eller at de vagt nevner et eller annet om enten digitale ferdigheter eller digital kompetanse. Dette er et tydelig bilde på at digitale ferdigheter, digitale kompetanse og en kobling mellom disse og skolefaget norsk ikke vies særlig stor plass i emnebeskrivelsene i lektorstudiet i nordisk. Jeg så også nærmere på hvordan scorene var fordelt. Det ble særlig interessant å se på forskjellene mellom de ulike universitetene og mellom ulike fagretninger.

Det viste seg at fordelingen mellom scorene ved de ulike universitetene var nokså jevn. UiB og UiO skilte seg noe ut, da de hadde flest emner med bunnscore relativt sett. Fordelingen av emner med score 2 og 3, derimot, var noenlunde lik mellom de fire universitetene. Det kan dermed hevdes at de fire universitetene tilbyr en ganske lik mengde av emner som vektlegger elementer knyttet opp mot digital dannelse.

Forskjellene på graderingen ble vesentlig tydeligere da jeg så på fordelingen mellom de seks ulike fagretningene emnebeskrivelsene befant seg under. Disse fagretningene var språkfag, litteraturfag, didaktikkfag, pedagogikkfag, Ex. Phil. og bachelor- og masterfag. Her var det veldig klare forskjeller på hvor godt emnebeskrivelsene la opp for å utvikle studentenes digitale ferdigheter og kompetanse. Videre ser jeg nærmere på språk- og litteraturemnene, og fortolke hva scorene for disse emnene tyder på. Grunnen til at disse to fagretningene er spesielt interessante er at disse utgjorde nesten tre fjerdedeler av de analyserte emnebeskrivelsene.

Språkemnene skilte seg særlig ut som emner som fikk lav score. Hva er grunnene til dette? De fleste av de språkemnene jeg analyserte dreier seg ofte om én av tre språklige fenomen. Ett av disse fenomenene er norrønt og/eller komparativ grammatikk. I disse emnebeskrivelsene handler det faglige innholdet og læringsutbyttene blant annet om å lære seg sentrale elementer av norrønt, se på språklig utvikling fra gammelt av og frem til i dag og det å sammenligne datidens språk med det norskspråket som vi kjenner. I så måte kan det, til en viss grad, argumenteres for at digitale aspekter ikke er direkte relevant i disse emnene. På den andre siden foregår mye av undervisningen av disse emnene digitalt. Mange av de originale tekstene er også digitalisert, og dermed en del av et korpus. Derfor vil det være nødvendig å ha både den digitale kompetansen som kreves for å være kildekritisk og reflekterende rundt dette korpuset, men også å ha digitale ferdigheter for å lese, skrive og prosessere det. Dette nevnes sjelden, eller aldri, i emnebeskrivelsene for emner som har norrønt og/eller komparativ grammatikk som hovedtema. Det samme kan sies om det å koble emnebeskrivelsen til skolefaget norsk. I tillegg virker det som emnebeskrivelsene er relativt fastsatte, og lite uavhengige av hvilket universitet de er forfattet ved. I enkelte tilfeller er nok dette det beste, da fagretningen strengt tatt ikke forandrer seg stort. Denne oppgaven dreier seg mer om å avdekke denne problematikken enn å komme med løsninger, men en vinkling som kunne vært relevant er for eksempel å se på hvordan runeskrift brukes som multimodale uttrykk i dagens populærkultur. Slike typer tilnæringer til fagstoffet kommer sjeldent, eller aldri, frem i emnebeskrivelsene.

Mye av det samme kan sies om et av de andre fenomenene som preger en del av de språklige emnene, nemlig de emnene som omhandler norsk grammatikk mer spesifikt. Her er emnebeskrivelsene ofte preget av at studentene skal lære seg grammatiske strukturer og anvende disse i analyser i for eksempel trestrukturer. Dette er også emner med lange tradisjoner, hvor det nok er naturlig at digitale elementer blir utelatt i stor grad. Jeg tror likevel at det ville vært hensiktsmessig for en lektorstudent at en del av de aktuelle trestrukturene hadde vært digitalisert og systematisert. På denne måten hadde ulike former for strukturer vært lettere tilgjengelig både under studietida og når man skal ta tak i grammatiske problemområder i skolehverdagen.

Den siste typen av språklige emner som jeg har analysert er emner som har norsk som andrespråk som hovedtema. I disse emnene stiller emnebeskrivelsene seg noe annerledes. Både fordi en del av verktøyene i slike emner er multimodale (lyd, bilder, video), og fordi det er nødvendig å lære seg digitale medier og lignende for å lære seg et fremmedspråk i dagens samfunn, og ikke minst fordi disse emnene knyttes mer direkte mot skolefaget norsk og samfunnet for øvrig. Det skal sies at en del av emnene fokuserer mer eller mindre utelukkende på det strukturelle og grammatiske ved norsk språk, noen få tar utgangspunkt i digitale verktøy og knytter dette til undervisning, skolefaget norsk og samfunn.

Når det gjelder litteraturemner er fordelingen av scorer litt jevnere. Også her har brorparten av emnene fått scoren 0 eller 1. De emnene som har fått lavest score er emner som enten har veldig spesifikke temaer eller emner som handler om gitte litterære perioder. I disse emnene er det faglige innholdet og læringsutbyttene i emnebeskrivelsene ofte preget av relativt fagspesifikke mål. Dette kan for eksempel være å kjenne til verkene til en gitt forfatter, vite hva som kjennetegner en isolert litterær periode eller å ha kunnskap om hva denne perioden gjorde for ettertiden. I og med at disse emnene er såpass konsentrert rundt ett enkelt emne, vil det kanskje være naturlig at de ikke omhandler digitale aspekter i like stor grad som en del andre emner. Likevel er for eksempel kanondebatten relevant i denne sammenhengen. Her kan det å se på eldre verker, forfatterskap og litterære perioder i lys av nyere tids utvikling være aktuelt. Det vil i så fall være naturlig å trekke inn ulike literacy-begrep, som for eksempel digital literacy og media literacy. Et annet poeng er at svært få av disse emnene trekker inn skolefaget norsk. En lektorstudent i nordisk skal utvilsomt besitte en rekke litteraturfaglige kunnskaper, men hvordan skal disse kunnskapene brukes mest hensiktsmessig i et moderne klasserom med et utvidet tekstbegrep? Slike elementer trekkes sjeldent inn i disse emnene, selv om de trolig

kunne vært med på å skape større forståelse for verker, perioder og forfattere og samtidig gjort de mer relevant for lektorstudentene og deres fremtidige elever. I sum hadde dette trolig ført til et større fokus på digital dannelse i de aktuelle emnene.

Selv om de fleste av litteraturemnene fikk lav score, er likevel ikke fordelingen like skeiv som hos de språklige emnene. Litteraturemnene utgjorde nemlig hele fem av totalt 13 toppscoremner. I tillegg var over halvparten, ni av 17, av de emnene som fikk scoren 2 litteraturemner. De litteraturemnene som skilte seg ut med høy score var blant annet litteraturemner som tok for seg digitale aspekter, det utvidede tekstbegrepet og ulike literacy-perspektiver i sine emnebeskrivelser. En gjennomgangstone i det faglige innholdet og læringsutbyttene i disse emnebeskrivelsene var blant annet temaer som multimodale uttrykk og digitale medier.

De ovennevnte elementene er selvsagt relevante for å se på hvordan emnene evner å utvikle studenters digitale dannelse. En innvending her er at de aller fleste læringsutbyttene knyttet til disse digitale momentene er forankret i digitale ferdigheter. Målet blir derfor å lære materielle ferdigheter som å skrive på PC, lete i digitale arkiv eller å produsere et multimodalt uttrykk. Den delen av digital dannelse som omhandler digitale ferdigheter blir dermed relativt nøye omtalt. Det er den andre delen, digital kompetanse, som ser ut til å bli mer eller mindre oversett i de aller fleste av de undersøkte emnene. Dette gjelder, naturligvis ikke, de emnene med toppscore i like stor grad som de med bunnscore. Likevel er dette en av to vesentlige funn som ble gjort i undersøkelsen. For det første virker det altså som de digitale ferdighetene vektlegges sterkere enn de den digitale kompetansen. For det andre er det påfallende mange emner som ikke nevner digitale aspekter overhodet. Videre vil jeg se på hvorfor det er problematisk at emnebeskrivelsene i nordisk ikke vektlegger elementer knyttet til digital dannelse sterkere.

#### **4.2 Er manglende digital dannelse i emnebeskrivelsene problematisk for lektorutdanningen i nordisk?**

I og med at store deler av oppgaven har omhandlet viktigheten av digital dannelse i lektorutdanningen i norsk, kan kanskje tittelen på dette delkapittelet av konklusjonen virke noe banal. Poenget her er ikke å besvare et retorisk spørsmål, men heller å begrunne at mangelen på digital dannelse i emnebeskrivelsene som kommer frem i resultatene, kan være problematisk for lektorutdanningen i nordisk. Denne begrunnelsen vil være forankret i læreplaner for



videregående opplæring, rammeverk for høyere utdanning og annen relevant teori. Her var det særlig interessant å se om de analyserte emnebeskrivelsene dekket det behovet for digitale ferdigheter og digital kompetanse som kommer frem blant annet i konkrete læreplanmål for skolefaget norsk og i de grunnleggende ferdighetene «digitale ferdigheter» som også er en vesentlig del av læreplanen i dagens videregående skole. Avslutningsvis vil jeg trekke inn egne refleksjoner rundt emnet. Her vil det være aktuelt å se på hva en innføring av en rekke digitale aspekter potensielt kan gjøre med emnebeskrivelsene til de tradisjonelle nordiskemennene. Selv om dette er utenfor denne oppgavens mandat, vil det også være interessant å ta et avsluttende skråblikk på hvordan denne implementeringen kunne foregått.

#### **4.2.1 Samsvar mellom emnebeskrivelser og læreplan**

Som jeg har fastslått ovenfor tyder resultatene av undersøkelsen på at digitale aspekter som digital kompetanse, digitale ferdigheter og digital dannelse ikke vektlegges i særlig stor grad i de aller fleste emnebeskrivelsene i lektorstudiene i nordisk ved de fire utvalgte universitetene. Dette gjaldt også deres tilknytning til skolefaget norsk, noe som fører meg over på et sentralt tema. Hvor godt samsvarer det digitale fokuset i det faglige innholdet og læringsutbyttene i de analyserte emnebeskrivelsene ved lektorstudiet egentlig med hva som forventes at elever ved den videregående skolen skal lære om de samme temaene? Enklere sagt: Har en nyutdannet norsklektor den digitale dannelsen som læreverket ved den videregående skolen forutsetter? For å svare på dette vil jeg videre se på de læreplanene jeg gjennomgikk i teorikapittelet og sammenligne disse med emnebeskrivelsene fra resultatdelen. Målet med dette er altså å finne ut om den digitale dannelsen som tilbys i emnebeskrivelsene ved lektorstudiet kommer til kort ved endt utdanning, og vice versa – tilbyr emnebeskrivelsene digitale ferdigheter og digital kompetanse som ikke er lovfestet i skolefaget norsk, men som likevel kan være nyttige redskap i den moderne skolehverdagen?

#### **4.2.2 Samsvar mellom emnebeskrivelser og den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter»**

Som jeg har vært inne på er den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter» én av i alt fem grunnleggende ferdigheter i grunnskolen. Slik jeg har definert digitale ferdigheter i denne oppgaven, omhandler dette stort sett materielle og håndfaste egenskaper man trenger for å bruke digitale verktøy. Dette gir også mening, da det var nettopp «Digitale verktøy» denne grunnleggende ferdigheten het før den ble endret til «Digitale ferdigheter» i 2012 (Danbolt

Drange & Birkeland 2016:55). Den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter» blir blant annet definert av fem ulike ferdighetsområder (Utdanningsdirektoratet 2017):

1. Bruke og forstå
2. Finne og behandle
3. Produsere og bearbeide
4. Kommunisere og samhandle
5. Utøve digital dømmekraft

De aller fleste av verbene i disse ferdighetsområdene er rettet mot praktiske formål knyttet til eller rundt digitale verktøy. Dermed kan det trekkes paralleller til mange av de digitale aspektene som ble funnet i de ulike emnebeskrivelsene i undersøkelsen. De fleste digitale funnene her var, som sagt, av lignende art og beskrev hvordan studentene skulle oppnå ulike digitale ferdigheter. Ordlyden i, og formålet med, de aktuelle funnene i emnebeskrivelsene samsvarer på denne måten relativt godt med det mest sentrale i ferdighetsområdene som definerer digitale ferdigheter.

Et eksempel på et slikt funn finnes for eksempel i emnet SPRÅK3001 – Forskningsmetoder i språkvitenskap ved NTNU. Her er ett av læringsutbyttene at «Kandidater som har bestått dette emnet kan finne informasjon i digitale og fysiske arkiv (NTNU 2020c).». Et annet eksempel på lignende ordlyd kommer frem i emnet NOSP105 – Nordisk: Språkhistorie og talemål ved UiB. I dette emnet er et av læringsutbyttene at «Studenten kan bruke elektronisk programvare til å skrive tekstar der det trengst særlege norrøne og fonetiske skrifteikn (UiB 2020c).». Disse digitalrettede læringsutbyttene inneholder med andre ord elementer som er til forveksling lik ferdighetsområdene for digitale ferdigheter. Dette er altså ferdighetsområder som, stort sett, omhandler materielle ferdigheter knyttet til digitale aspekter.

Hva så med den digitale kompetansen? Hvordan forklarer de fem ulike ferdighetsområdene innen den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter» denne delen av digital dannelse? Og hva med de aktuelle funnene i emnebeskrivelsene? For å forstå dette bedre så jeg mer inngående på innholdet i disse ferdighetsområdene. Jeg vil med andre ord skille ut hva den digitale kompetansen i disse ferdighetsområdene er, før jeg videre ser på om denne også finnes i de aktuelle emnebeskrivelsene.

Ferdighetsområdet «Bruke og forstå» tar for seg en del sentrale aspekter ved digital kompetanse. En høy måloppnåelse innenfor dette ferdighetsområdet handler blant annet om å ivareta informasjons- og datasikkerhet, være bevisst på hvilke digitale ressurser som tas i bruk, hvorfor digitale uttrykk utformes som de gjør og hvem som er mottaker for disse. Et annet aspekt som kommer frem i dette ferdighetsområdet er viktigheten av å vurdere egen digital arbeidsprosess kritisk. For å oppnå ferdighetsnivå 5 under ferdighetsområdet «Utøve digital dømmekraft» er det en forutsetning at elevene forvalter egen digital identitet og i tillegg respekterer andres digitale identitet i tråd med gjeldende regelverk. Selv om de fleste verbene som beskriver de ulike ferdighetsområdene er knyttet til å utvikle digitale ferdigheter, virker det likevel som disse digitale ferdighetsområdene også vektlegger digital kompetanse. Det å lære seg å være bevisst på avsender, mottaker og budskap av digitale uttrykk, å forstå viktigheten av informasjons- og datasikkerhet og ikke minst det å forvalte egen, og respektere andres, digitale identitet er gode eksempler på at disse ferdighetsområdene også vektlegger digital kompetanse. Dermed kan det virke som den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter», til en viss grad, evner å fremheve både digitale ferdigheter og digital kompetanse.

Hvordan samsvarer så dette med emnebeskrivelsene for lektorstudiene i nordisk? Som jeg har vært inne på er de digitale ferdighetene relativt godt representert i emnebeskrivelsene. Disse forekom ofte i form enkeltsetninger som vist i eksemplene over. Når det kommer til kompetansedelen av den digitale dannelsen, var dette utvilsomt sjeldnere kost. Det var, dog, enkelte av emnebeskrivelsene som hadde momenter som omhandlet aspekter knyttet til digital kompetanse. Dette kommer kanskje særlig frem i et av læringsutbyttene i emnet PPU4654 – Fagdidaktikk 1 – norsk ved NTNU. Her heter det nemlig at «Studenten kan utvise profesjonsfaglig digital kompetanse i arbeidet med å fremme god læring (NTNU 2020a).». Bortsett fra dette handler både det faglige innholdet i emnet, og de øvrige læringsutbyttene lite eller ingenting om digitale aspekter. Det skal sies at jeg kun har analysert ordlyden i emnebeskrivelsene, noe som gjør det vanskelig for meg å vite hva som foregår i undervisningen av dette emnet fra semester til semester. Det at emnebeskrivelsen nevner profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) spesifikt er utvilsomt interessant, men det er vanskelig å vite hvordan utviklingen av denne kompetansen foregår i praksis. Denne emnebeskrivelsen sier heller ikke noe mer inngående om hva PfdK er, noe som gjør det vanskelig å fastslå hvilken profesjonsfaglig digital kompetanse studentene sitter igjen med etter fullført eksamen i emnet.

Bortsett fra emnebeskrivelsen i PPU4654 – Fagdidaktikk 1 – norsk var det ingen emner som nevnte «digital kompetanse» spesifikt. Det var likevel, i likhet med ferdighetsområdene for den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter», innslag av elementer som omhandlet digital kompetanse. Et eksempel på dette finnes blant annet i emnet PFF-2025 – Norskdidaktikk ved UiT. Her er et av læringsutbyttene at «studenten har kunnskap om norskfag i historisk perspektiv, herunder kunnskap om hvordan norskfaget har utviklet seg», mens i et annet av læringsutbyttene er målet blant annet at studenten har kunnskap om «fagets legitimitet og posisjon i skolen i dag, læreplaner i faget og problemstillinger knyttet til dagens norskfag (UiT 2020).». Ingen av disse læringsutbyttene er direkte knyttet til digital kompetanse, eller digitale aspekter som sådan. Det går likevel an å hevde at det å vite noe om utviklingen til norskfaget, og det å ha kunnskaper om dets legitimitet og posisjon i skolen i dag, forutsetter at studenten besitter et visst nivå av digital kompetanse. Som nevnt ovenfor er det vanskelig å vite hvordan de ulike emnene undervises i praksis, men slik jeg tolker blant annet denne emnebeskrivelsen er det fullt mulig at dette emnet tar for seg flere temaer som er relevante for å utvikle en digital kompetanse. Dette gjelder også en rekke andre emner i undersøkelsen. På mange måter går det an å si at disse emnebeskrivelsene har potensial til å utvikle digital kompetanse, men likevel ikke gjør det direkte. Dette gjør at det blir stor forskjell fra emnebeskrivelsene og ferdighetsområdene når det kommer til det å utvikle digital kompetanse.

#### **4.2.3 Samsvar mellom emnebeskrivelser og kompetansemål**

Videre vil jeg se på hvordan resultatene fra emnebeskrivelsene samsvarer med kompetansemålene for norskfaget ved den videregående skolen. Innledningsvis oppsummerte jeg disse til å stort sett dreie seg om to digitale aspekter. Det ene er å bruke og analysere multimodale uttrykk og det andre er å bruke kilder kritisk. Disse er begge knyttet mer til ferdighetsaspektet enn kompetanseaspektet av digital dannelse, noe som også var en gjennomgangstone i emnebeskrivelsene. Mange av de aktuelle digitale elementene som ble funnet i emnebeskrivelsene reflekterer nettopp dette. De er ofte sentrert rundt digitale ferdigheter. I tillegg er det ganske mange av dem som handler om de to temaene som går igjen i kompetansemålene for den videregående utdanningen, altså formuleringer knyttet til multimodalitet og kildebruk. Et eksempel på det første finnes i emnet NORD2600 – Norsk som literacy-fag ved NTNU, hvor et av læringsutbyttene er at studenten etter fullført studie skal kunne «Redegjøre for sentrale begrep relatert til multimodale tekster (NTNU 2020d).». Det finnes flere eksempler på emner som tar for seg momenter knyttet til multimodale aspekter.

Også når det gjelder kildebruk finnes det en rekke emnebeskrivelser for lektorstudiet i nordisk som tar for seg dette. Et eksempel på dette er blant annet emnet EXFAC00AS - Examen facultatum, Akademisk skriving ved UiB. Her er en del av det faglige innholdet enkelt og greit beskrevet som «kjeldekritikk» (UiB 2020d). Emnebeskrivelsen sier videre veldig lite, eller ingenting, om hvordan denne kritikken skal foregå, hva en kilde er eller hva det er å være kildebevisst for øvrig. Det samme gjelder for en del andre emnebeskrivelser som tar opp kildebruk. Det er ofte bare nevnt at kilder skal brukes og at dette må gjøres ordentlig. Et eksempel på dette finnes for eksempel i emnet NOR3090 – Bacheloroppgave i nordisk ved UiO, hvor to av læringsutbyttene er at studenten skal kunne å «referere til kilder og litteratur på en riktig måte» og «finne fram til relevant litteratur og kilder» (UiO 2020c). Dette kan utvilsomt sies å være digitale ferdigheter, men har lite å gjøre med den digitale kompetansen som også er en sentral del av det å utvikle digital dannelse.

De undersøkte emnebeskrivelsene med innslag av digitale aspekter samsvarer relativt godt med kompetansemålene og ferdighetsområdene til den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter». Dette kan blant annet forklares med at det er de digitale ferdighetene som vies mest plass, mens det er sjeldnere mellom de formuleringene som fokuserer på digital kompetanse. I mange av emnebeskrivelsene er disse formuleringene korte, konkrete og beskriver ikke noe særlig mer enn at studenten må lære seg en spesifikk ferdighet. I så måte samsvarer de ikke helt med ferdighetsområdene og kompetansemålene. Disse forklarer mer i detalj hvordan og hvorfor elevene skal tilegne seg disse digitale ferdighetene. I den videregående skolen skal digitale ferdigheter også være inkorporert i samtlige fag, ikke bare norskfaget. Dette gjelder ikke emner ved lektorutdanningen i nordisk, der de fleste av emnebeskrivelsene er preget av få, eller ingen, digitale elementer.

Et annet element som nevnes i forbindelse med kompetansemålene i den videregående skolen er at elevene skal «utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt (Utdanningsdirektoratet 2020b)». Denne formen for digital kompetanse kommer ikke til syne i emnebeskrivelsene i lektorstudiet i nordisk. På mange måter kan det derfor virke som at både de digitale ferdighetene og den digitale kompetansen er vektlagt mer i den videregående skolen enn det er i lektorutdanningen i nordisk. De digitale ferdighetene fordi hensikten med dem blir forklart grundigere og digital kompetanse fordi det ser ut til at de aller fleste emnebeskrivelsene i lektorstudiet i nordisk omhandler ferdigheter snarere enn kompetanse.

### 4.3 Oppsummering

For å oppsummere er det altså stadig to moment som har gjort seg gjeldende gjennom hele denne undersøkelsen. For det første at fokuset på digital dannelse i emnebeskrivelsene for lektorstudiet i nordisk ved de fire største universitetene i Norge er relativt fraværende. De aller fleste emnebeskrivelsene nevner ingen formuleringer som er relevante verken for digitale ferdigheter, digital kompetanse, digital dannelse eller knytter emnet til skolefaget norsk. Slik er det ikke i kompetansemålene og ferdighetsområdene for den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter» i den videregående skolen. Her har de digitale aspektene en mer helhetlig og tydelig distribusjon enn ved lektorstudiet. Satt på spissen kan man derfor si at det er større krav til digital dannelse for elevene ved videregående enn for de lektorstudentene som i fremtiden skal undervise dem. Dette høres ut som et paradoks, og gjør nok at enkelte ferdigutdannede lærere ikke har den digitale dannelsen de bør ha når de starter i ny jobb. Gudmundsdottir et al. (2014) undersøkte nettopp dette i lærerutdanningen. Et av de mest merkbare resultatene i denne undersøkelsen var at lærerne selv mente at lærerutdanningen var under middels gode når det gjelder opplæring av IKT i undervisning. Som Thorvaldsen (2010) nevnte, har de teknologiske endringene ført til en enorm økning i kunnskapsmassen. Dette krever også nye holdninger og læringsstrategier for lektorstudenter i nordisk, noe som ser ut til å være en mangelvare i de aller fleste analyserte emnebeskrivelsene.

IKT i undervisning er ofte synonymt med utvikling av digitale ferdigheter og bruk av digitale verktøy. Dette fører meg til et annet viktig moment jeg avdekket i undersøkelsen, nemlig digital kompetanse. Det viste seg nemlig at de fleste digitale momentene i emnebeskrivelsene for lektorstudiet i nordisk dreide seg om digitale ferdigheter, og lite om digital kompetanse. At det er lagt så lite fokus på digital kompetanse er noe merkelig, da dette også er helt sentralt for å oppnå digital dannelse. Det er nok flere grunner til at det er slik. For det første er digitale ferdigheter relativt målbart. For det andre er nok det å bruke digitale verktøy i en eller annen form det mange i skolen forbinder med teknologi og andre digitale aspekter. For det tredje er det trolig også mange som ikke er klare over forskjellene mellom digital kompetanse og digitale ferdigheter, og at disse to til sammen utgjør digital dannelse. En bevissthet rundt dette vil nok være helt sentralt når fremtidige emnebeskrivelser skal utarbeides. Hvordan dette skal gjøres, er som sagt ikke det som er viktig i denne oppgaven. Det vil likevel bli interessant å se om de digitale aspektene, og da særlig den digitale kompetansen vektlegges mer i kommende emnebeskrivelser. Hvis ikke er det fare for at differansen mellom utviklingen av en digital

dannelse i emnebeskrivelsene for lektorstudiet i nordisk og i læreplanen for den videregående skolen bare kommer til å bli større i fremtiden.

## 5.0 Litteraturliste

- Baltzersen, R.K. (2007). IKT – mirakelkur eller tynn suppe? En kritisk analyse av sentrale teknologibegreper innenfor skolefeltet. Høgskolen i Østfold. Rapport 2007:9.  
Tilgjengelig fra: <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148514/hefte9-07.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A.J. og S. Nome (red). Det nye norskfaget. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Berge, K.L. (2016). Hernes og norskfaget, Morgenbladet, 29. januar. Tilgjengelig fra: <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2016/01/29/hernes-og-norskfaget/>.
- Calvani A., Fini, A., Ranieri, M., & P. Picci (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenager. Computers & Education, 58(2), 797-807. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>.
- Danbolt Drange, E-M. & Birkeland, N.R, (2016). Digitalt innfødte eller digitalt velfødde?, i Tønnesen, E.S., Birkeland, N.R, Danboldt Drange, E-M., Kvåle, G., Rambø, G-R. & Vollan, M. (red.) Hva gjør lærerstudenter når de studerer?. Oslo: Universitetsforlaget, s. 53-71.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Tilgjengelig fra: <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>.
- Dons, C. (2006). Digital kompetanse som literacy? - Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. Digital kompetanse 1 (1).
- Erstad, O. (2010). Digital kompetanse i skolen – en innføring. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. & T.E. Hauge (red.) (2011). Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Tilgjengelig fra: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Tilgjengelig fra: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>.
- Fodstad, L.A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget – noen strøttanker om litteratur, literacy og læring. I Norsklæreren 1(17), s. 17-24.



- Fossland, T. (2015). Digitale læringsformer i høyere utdanning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1999). De undertryktes pedagogikk. Oslo: Gyldendal.
- Freire, P. & D. Macedo (1987). Literacy. Reading the word and the world. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Frønes, T.S. & E.K. Nørvhus. (2011). Elever på net. Digital lesing i PISA 2009. Oslo: ILS, UiO.
- Gilster, P. (1997). Digital literacy. New York: Wiley.
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse - En systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet, i Norsk pedagogisk tidsskrift 102(3), s. 214-246.
- Gudmundsdottir, G.B., Dalaaker, D., Egeberg, G., Hatlevik, O.E. & Tømte, K. (2014). Interactive technology. Traditional practice? Two case studies of teachers' commencing with interactive whiteboards and tablets, Nordic Journal of Digital Literacy. 9(1), s 23- 43.
- Gravdahl, J.T. (2019). Kyborg. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/kyborg>.
- Haarstad, S. (2018). Multiliteracy - inn i ei ny tekstverd. NORD2600 Norsk som literacy-fag. Tilgjengelig fra: [https://ntnu.blackboard.com/ultra/courses/\\_8852\\_1/cl/outline](https://ntnu.blackboard.com/ultra/courses/_8852_1/cl/outline).
- Hernes, G. (2016). Samfunnets store speil, Morgenbladet, 22. januar.
- Hågvar, Y.B. (2007). Å forstå avisa: Innføring i praktisk presseanalyse. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jambak, T. (2015). Norskfaget som nasjonsbygger, Aftenposten, 17. november. Tilgjengelig fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/BwGw/norskfaget-som-nasjonsbygger-thom-jambak>
- Karlsen, O. (2016). Literacy, vankunne og ukunne, Dag og Tid, 9. desember.
- Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. London og New York: Routledge.
- Langfeldt, G. (2011). Ansvar og kvalitet – Strategier for styring i skolen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Liestøl, G. (2006). S sammensatte tekster – sammensatt kompetanse, i Nordic Journal of Digital Literacy 4(1).
- Liestøl, G., Hannemyr, G., & Fagerjord, A. (2009). S sammensatte tekster: Arbeid med digital kompetanse i skolen. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løvland, A. (2007). På mange måtar. Samansette tekstar i skolen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (red.),

- Dannelsens forvandlinger. Oslo: Pax Forlag.
- Nielsen, I. et al. (2014). Lesing i norsk. I Skaftun et. al. (red.) Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet, s. 181-198. Oslo: Cappelen Damm.
- Norgesuniversitetet (2015). Digital tilstand 2014. Norgesuniversitetets skriftserie 1. Tilgjengelig fra: <https://diku.no/rapporter/digital-tilstand-2014>.
- Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=2>.
- Meld. St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NTNU (2020a). PPU4654 - Fagdidaktikk 1 – norsk. Tilgjengelig fra: <https://www.ntnu.no/studier/emner/PPU4654#tab=omEmnet>.
- NTNU (2020b). Språk3210 – Lingvistisk teori og komparativ grammatikk. Tilgjengelig fra: <https://www.ntnu.no/studier/emner/SPR%C3%85K3210#tab=omEmnet>.
- NTNU (2020c). SPRÅK3001 – Forskningsmetoder i språkvitenskap. Tilgjengelig fra: <https://www.ntnu.no/studier/emner/SPR%C3%85K3001#tab=omEmnet>.
- NTNU (2020d). NORD2600 – Norsk som literacy-fag. Tilgjengelig fra: <https://www.ntnu.no/studier/emner/NORD2600#tab=omEmnet>.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred og A.Veum (red.) Literacy i læringskontekster, s. 43-54. Oslo: Cappelen Damm.
- PIAAC. (2012). Adult Literacy. Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Tilgjengelig fra: [http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en\\_2649\\_39263294\\_2670850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_39263294_2670850_1_1_1_1,00.html).
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag – tekstmogrepet i norskplanene, i Acta Didactica Norge 2(1).
- Rosenblatt, L. M. (1995). Literature as Exploration (5. utg.). New York: The Modern Language Association of America.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy, i Nordic Journal of Literacy Research, 1(1). Tilgjengelig fra: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/170/147>.
- Smidt, J. (2004). Sjangerer og stemmer i norskrommet. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skovholt, K. og Veum, A. (2006). Ravis plas i de nye nårskfage, Aftenposten, 6. januar.  
Tilgjengelig fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/m04mg/ravis-plas-i-de-nye-naarskfage>.
- Skaar, H. (2016). Den digitale teksten i det norske morsmålsfaget - Læremiddel og læringsmål, i Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi 1(1). Tilgjengelig fra: [https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/04/Den-digitale-teksten-i-det-norske-morsm%C3%A5lsfaget-L%C3%A6remiddel-og-l%C3%A6ringsm%C3%A5l\\_web.pdf](https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/04/Den-digitale-teksten-i-det-norske-morsm%C3%A5lsfaget-L%C3%A6remiddel-og-l%C3%A6ringsm%C3%A5l_web.pdf).
- Smidt, J. 2018. Norskfagets dimensjoner. I Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet, s. 75-96. Oslo: Fagbokforlaget/LNU.
- Søby, M. (2007). Digitalt kunnskapsløft?, i Nordic Journal of Digital Literacy 2(2), s. 57-60.
- Thorvaldsen, S. (2010): Dannelse i en digital nettalder. I Brekke, M. (red.), Dannelse i skole og lærerutdanning. Oslo: Universitetsforlaget.
- UiB (2020a). Lærerprofesjonen, skolen og samfunnet. Tilgjengelig fra: <https://www.uib.no/emne/PEDA122>
- UiB (2020b). Nordisk: Prosjektførebuande emne. Tilgjengelig fra: <https://www.uib.no/emne/NOLISP300-L>.
- UiB (2020c). NOSP105 – Nordisk: Språkhistorie og talemål. Tilgjengelig fra: <https://www.uib.no/emne/NOSP105>.
- UiB (2020d). Examen facultatum, Akademisk skriving. Tilgjengelig fra: <https://www.uib.no/emne/EXFAC00AS>
- UiO (2020a). RETKOM1102 – Tekst og kommunikasjon. Tilgjengelig fra: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/RETKOM1102/>.
- UiO (2020b). NOAS1100 – Innføring i norsk som andrespråk. Tilgjengelig fra: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NOAS1100/>.
- UiO (2020c). NOR3090 – Bacheloroppgave i nordisk. Tilgjengelig fra: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NOR3090/>.
- UiO (u.å). HF's krav til emnebeskrivelser. Tilgjengelig fra: <https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsslotte/sta/enheter/hf/program-emner/behandling-emner/emnebeskrivelse.html>.
- UiT (2017). NOR-3602: Topografisk litteratur: Øya i nordisk litteratur. Tilgjengelig fra: <https://uit.no/utdanning/emner/emne/509713/nor-3602>.
- UiT (2020). PFF-2025 – Norskdidaktikk. Tilgjengelig fra: [https://uit.no/utdanning/emner/emne?p\\_document\\_id=619501](https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=619501).

- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Tilgjengelig fra:  
<https://www.udir.no/kl06/nor1-05>.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet.  
Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Hva er grunnleggende ferdigheter? Tilgjengelig fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>.
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Læreplan i norsk (NOR01-06). Tilgjengelig fra:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.
- Utdanningsdirektoratet (2020b). Grunnleggende ferdigheter. Tilgjengelig fra:  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, S. (2004). Utdanning for informasjonssamfunnet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, S. & Schwebs, T. (2009). Mot en IKT-didaktikk. I Østerud, S. (red.), Enter – Veien mot en IKT-didaktikk.
- Øveland Nyhus, J., Øvern, I. & A. Syse Talsethagen (2016). Litteraturkritiker på villspor, NRK, 12. desember 2016. Tilgjengelig fra:  
<https://www.nrk.no/ytring/litteraturkritiker-pa-villspor-1.13271591>.
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K. mfl. (red.) Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv. Bergen: Fagbokforlaget.

## **Masteroppgavens relevans for lektoryrket**

I og med at dette er en masteroppgave tilknyttet lektorutdanningen ved NTNU, er det et krav å forklare hvilken relevans denne oppgaven har for lektoryrket. I mitt tilfelle var nettopp relevans for lektoryrket en av hovedgrunnene til at jeg valgte å skrive om digitale aspekter i skolefaget norsk og lektorutdanningen. Jeg synes det å se på hvordan den teknologiske utviklingen i samfunnet for øvrig, og hvordan denne utviklingen påvirker lektoryrke er meget interessant.

Det som er hovedfokus i oppgaven, er å undersøke om emnebeskrivelsene ved lektorstudiet i nordisk har potensiale til å utvikle lektorstudenters digitale dannelse. Som jeg er inne på, føler mange lærerstudenter på at de ikke har tilstrekkelig med digitale ferdigheter og digital kompetanse når de starter sin yrkeskarriere (Gudmundsdottir et al. 2014). I denne masteroppgaven har jeg sett på om dette også kan gjelde lektorstudenter i nordisk. Derfor har jeg analysert emnebeskrivelsene i overkant av 160 emner på jakt etter årsaker som forklarer hvilken digital dannelse disse sitter igjen med etter endt studieløp. Dermed har jeg funnet noen av de bakenforliggende årsakene som forklarer lektorstudenters digitale dannelse. Denne studien har dermed vært veldig relevant for lektoryrket, da et av hovedfokusene for oppgaven har vært å se på hvordan det å utdanne kommende norsklektorerers digitale dannelse er vesentlig i det fremtidige skolefaget norsk.

Jeg tror også at dette vil være et forskningsområde som vil være aktuelt og relevant fremover i tid. Det er umulig å se for seg hvordan skolefaget norsk, og lektoryrket ser ut om 20 eller 50 år, men en ting som er, mer eller mindre, garantert er at digitale aspekter kommer til å bli gjøre seg enda mer gjeldene i skolen enn de er i dag. Hvordan kommer dette til å fungere i praksis? Hva gjør det med mange av de tradisjonelle emnene i norskfaget? Hva gjør dette med kravene til lektorens digitale ferdigheter, digitale kompetanse og digitale dannelse? Det er slike spørsmål som besvares både direkte og indirekte i denne masteroppgaven, noe som gjør at dens relevans for virket som lektor i aller høyeste grad er til stede.

