



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP 350

Mastergradsoppgåve i nordisk

Vårsemester 2015

Digitalisert norskundervisning

*- med sosiokulturelt læringssyn og digitale verktøy som
"identitetsfyrtårn"*

Turid Krogh Nøstdal

Forord

Endeleg har eg kome så langt at eg kan takke for hjelpa!

Først vil eg takke rettleiaren min, Heming Gujord. Desse åra har du hatt stor tru på prosjektet mitt og synt fagleg entusiasme ved kvart møte. Du har vist stort tolmod for meg og arbeidsprosessen min, og du har synt omtanke langt ut over det ein kan forvente av ein rettleiar.

Eg vil også takke skulen som tok meg godt imot og lærarinformantane som tok seg tid til intervju.

Så vil eg takke deg, pappa, for all den hjelpa du har gitt meg. Du har løfta meg opp og dytta meg fram i denne prosessen. Denne oppgåva er til deg!

I tillegg vil eg takke familie og vener som har oppmuntra meg til å halde fram.

Tusen takk, Kjell, for all støtte og kjærleik du har vist meg i denne tida. Eg gler meg til alt vi har i vente!

Samandrag

Tema for denne masteravhandlinga er norskundervisninga ved ein vidaregåande skule som har teknologi og innovativ bruk av digitale verktøy som grunnsteinar i sin pedagogikk. Føremålet med undersøkinga er å presentere og analysere fem ulike lærarar sine røynsler frå ei digitalisert norskundervisning. For å kunne danne meg eit mest mogleg heilskapleg bilete av lærarane sitt arbeid i norskklasserommet, vil eg vise kva institusjonelle rammer skulen legg til grunn for norskundervisninga, korleis norsklærarane karakteriserer si eiga undervisning i faget med omfattande bruk av digitale verktøy, og til sist korleis skriveopplæringa i norsk vert prega av teknologiske hjelperåder.

Det metodiske utgangspunktet for denne studien er kvalitativt, og dei avgrensande rammene for prosjektet gjer det rimeleg å kalle undersøkinga ein kasusstudie. Datamaterialet byggjer på fylldige lærarintervju gjennomførte i lokala til den aktuelle skulen. I tillegg har eg gjennomgått og brukt skulen sin utviklingsplan som utfyllande data.

Funna mine viser ein viss diskrepans mellom dei pedagogiske og metodiske måla til skulen og den norskfaglege praksisen til lærarane. Norsklærarane viser noko atterhald i bruken av digitale verktøy, og dei ser ut til å stå som vern om det dei kallar det tradisjonelle i norskfaget. Det kjem til syne ei viss spenning mellom tradisjon og nyskaping, mellom fokus på fagleg innhald og vektlegging av literacy i det norskfaglege arbeidet.

Abstract

The topic of this master thesis is the teaching practice of the Norwegian subject in a highschool where digitalization and innovative use of digital tools are central parts of the school's pedagogical platform. The purpose of this study is to present and analyse the experiences of five different teachers based on their digitalized teaching of the mother language. To make the picture as detailed and wholesome of how the teaching practice in the Norwegian classrooms is carried out, I will focus on the school's own institutional framework; on how the mother language teachers characterize their own teaching practice involving extensive use of digital tools; and finally how the writing education is marked by the use of technological aids.

My study is based on qualitative method and on didactical theories. It is therefore reasonable to call my thesis a case study. The data material has been collected by in-depth interviews conducted at the school in question. Additionally, I have studied and used the school's plan of pedagogical development as complementary data.

My findings show a slight discrepancy between the educational and methodical goals set by the school's faculty, and how the Norwegian subject is taught in the classroom. The teachers are somewhat reticent in their use of digital tools and they seem to "protect" what they call traditional methods of education in their teaching of the Norwegian subject. A certain tension appears between tradition and innovation, and between academic preferences and literacy in the Norwegian teachers' practice in the classroom.

Innholdsliste

| | |
|--|------------|
| Forord | II |
| Samandrag | III |
| Abstract | IV |
| Innholdsliste | V |
| 1 Innleiing | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for val av tema | 1 |
| 1.2 Hensikt med og problemstilling for prosjektet | 2 |
| 1.3 Metodiske val i oppgåva | 3 |
| 1.4 Strukturen i avhandlinga | 3 |
| 2 Metodisk tilnærming | 4 |
| 2.1 Introduksjon | 4 |
| 2.2 Kvalitativ tilnærming som ramme for innhenting av empirisk materiale | 4 |
| 2.3 Ulike typar analyseeiningar | 6 |
| 2.4 Kjelder og kjeldebruk | 6 |
| 2.5 Kvalitativt intervju som verktøy | 7 |
| 2.5.1 Utveljing av informantar | 7 |
| 2.5.2 Det semistrukturerte intervjuet | 7 |
| 2.5.3 Forskar og intervjuar | 8 |
| 2.5.4 Intervjusituasjonen | 9 |
| 2.6 Frå intervjusvar til data | 10 |
| 2.7 Kvalitetsvurdering: Validitet og reliabilitet | 10 |
| 2.8 Veggen vert til medan vi går | 11 |
| 3 Teoretiske rammer for studien | 12 |
| 3.1 Plassering av studien innanfor norskdidaktisk tradisjon og forskning | 12 |
| 3.1.1 Didaktiske forskingsarbeid som er relevante for denne avhandlinga | 12 |
| 3.2 Sosiokulturelt læringssyn | 14 |
| 3.3 Thomas Ziehe om "nærleikstyranniet" i skulen | 15 |
| 3.4 Danning | 18 |
| 3.4.1 Auka ansvar for danning i skulen med det digitale inntoget? | 21 |
| 3.5 Klargjering av faglege omgrep | 22 |
| 3.5.1 Literacy | 22 |
| 3.5.2 Nytte i norskfaget | 22 |
| 3.5.3 Sjanger | 23 |
| 4 Presentasjon og drøfting av empiriske funn | 24 |
| 4.1 Innleiing | 24 |
| 4.2 Nye institusjonelle rammevilkår og nye teknologiske hjelperåder i norskundervisninga og skriveopplæringa – nye vilkår, ny kontekst | 25 |
| 4.3 Korleis legg lærarane dei institusjonelle rammene ved skulen til grunn for metodikken i norskundervisninga? | 25 |
| 4.3.1 Korleis manifesterer skulen sine mål om sosiokulturell læring seg i bruken av IKT i norskundervisninga? | 30 |
| 4.4 Korleis karakteriserer lærarane si eiga norskundervisning med digitale verktøy? | 33 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.4.1 | Skjer det eit skifte frå fokus på fagkunnskap til kommunikasjonskunnskap i det digitaliserte norskklasserommet? | 36 |
| 4.5 | Korleis har lærarane implementert den reviderte læreplanen i norsk i undervisninga si? | 46 |
| 4.5.1 | Kva skjer med skriveopplæringa i norsk når sjangeromgrepet forsvinn frå eksamensoppgåvene? | 46 |
| 4.5.2 | Kva er ei god skriveoppgåve sett i lys av Ziehe sine omgrep "regresjon" og "progresjon"? | 52 |
| 4.5.3 | Meiner lærarane at elevane får utvida tekstkompetanse når undervisninga er prega av digital verktøybruk? | 54 |
| 5 | Samanfatning | 61 |
| 5.1 | Nye institusjonelle rammevilkår og nye teknologiske hjelperåder i norskundervisninga og skriveopplæringa – nye vilkår, ny kontekst | 62 |
| 5.1.1 | Korleis verkar skulen sine mål om digitalisert undervisning inn på lærarane sitt arbeid i norskklasserommet? | 62 |
| 5.1.2 | Korleis karakteriserer lærarane si eiga norskundervisning med digitale verktøy? | 64 |
| 5.1.3 | Korleis har lærarane implementert den reviderte læreplanen i norsk? | 64 |
| 5.2 | Metodekritikk | 66 |
| 5.3 | Sluttord | 67 |
| | Litteraturliste | 69 |

Vedlegg 1: Kvittering frå NSD

Vedlegg 2: Førespurnad om deltaking i prosjektet

Vedlegg 3: Informert samtykke

Vedlegg 4: Intervjuguide

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Sidan eg sjølv gjekk ut av den vidaregåande skulen i 2007 har det skjedd ei rivande utvikling, særleg når det gjeld pedagogiske hjelperåder. Elevar nyttar i dag berbar PC i alle former for tekstsaking og til læringsarbeid generelt i alle fag. Teknologibaserte verktøy er heilt naudsynte både i det private næringslivet og i offentleg tenesteyting. Statlege retningslinjer føregrip difor digitale framsteg ved til dømes å inkludere digital dugleik som ei av fem grunnleggande ferdigheiter i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Digitale ferdigheiter er såleis sidestilte med det å kunne rekne, skrive, lese og med munnlege ferdigheiter.

For dei fleste lærarar er nok hovudregelen at dei tre siste ovannemnde ferdigheitene er godt integrerte i alt arbeid i norskfaget. Samstundes viser forskning at "[e]n lav andel av norske lærere rapporterer at de ofte tar i bruk digitale verktøy i undervisningen" (Ottestad et al., 2013, s. 7). Denne rapporten er rett nok basert på undersøkingar på 9. trinn i grunnskulen, men det er rimeleg å tru at resultatene er representative også for stoda i den vidaregåande skulen.

Skulen i mi undersøking frontar teknologibruk og innovasjon i undervisninga og læringsarbeidet til elevane. Det er difor interessant å undersøke korleis norskfaget ved ein slik progressiv og reformvennleg skule blir formidla. Eg har i denne masteravhandlinga undersøkt tre nivå av norskfaget; kva dei institusjonelle og pedagogiske rammene har å seie for lærarane sitt arbeid i norskklasserommet, korleis lærarane sjølve karakteriserer si digitaliserte norskundervisning, og korleis dei meiner arbeid med digitale verktøy påverkar skriveopplæringa til elevane i norskfaget.

Det er mi von at dette prosjektet skal vere av allmenn interesse for lærarar og kanskje andre interesserte. I tillegg håpar eg det kan gje meg auka innsikt i digitalisert norskundervisning, og elles bu meg på mi komande lærargjering.

1.2 Hensikt med og problemstilling for prosjektet

Som nemnt ovanfor er det stor variasjon i implementeringa av digitale verktøy i undervisninga til lærarane i den norske skulen. Målet med denne studien er såleis ikkje å kome fram til generell karakteristikkk av norskfaget og digital dugleik som grunnleggande ferdigheit i den vidaregåande skulen. Målet er snarare å bruke nedslagspunkt i min empiri for å vise korleis norsklærarane skildrar si formidling av norskfaget - med omfattande støtte i digitale verktøy.

Eg har valt ut følgjande forskingsspørsmål som grunnlag for mi undersøking. Utvalet er gjort for å kunne skaffe fram mest mogleg pålitande informasjon om det overordna temaet eg vil prøve å belyse i denne studien:

Nye institusjonelle rammevilkår og nye teknologiske hjelperåder i norskundervisninga og skriveopplæringa – nye vilkår, ny kontekst:

1. Korleis legg lærarane dei institusjonelle rammene ved skulen til grunn for metodikken i norskundervisninga?

-Korleis manifesterer skulen sine mål om sosiokulturell læring seg i bruken av IKT i norskundervisninga?

2. Korleis karakteriserer lærarane si eiga norskundervisning med digitale verktøy?

-Skjer det eit skifte frå fokus på fagkunnskap til kommunikasjonskunnskap i det digitaliserte norskklasserommet?

3. Korleis har lærarane implementert den reviderte læreplanen i norskundervisninga si?

-Kva skjer med skriveopplæringa i norsk når sjangeromgrepet forsvinn frå eksamensoppgåvene?

-Kva er ei god skriveoppgåve sett i lys av Ziehe sine omgrep ”regresjon” og ”progresjon”?

-Meiner lærarane at elevane får utvida tekstkompetanse når undervisninga er prega av digital verktøybruk?

1.3 Metodiske val i oppgåva

Empirien er henta ut ved hjelp av kvalitativ metode. Undersøkinga tek føre seg eit avgrensa område av ein større heilskap, og er såleis ein kasusstudie. Materialet er basert på intervju eg har gjennomført med fem ulike norsklærarar ved same skule i Hordaland fylkeskommune. I tillegg til intervju har eg gjennomgått og nytta skulen sin utviklingsplan i analysen.

1.4 Struktura i avhandlinga

Studien består av fem kapittel. I innleiingskapitlet gjer eg greie for bakgrunnen for temaet i masteravhandlinga med min eigen motivasjon som bakteppe. Derest følgjer metodekapitlet, der eg presenterer og grunnlegg dei metodiske vala som ligg til grunn for framgangsmåten i denne undersøkinga. I tredje kapitlet, teorikapitlet, plasserer eg prosjektet inn i relevant forskning, i tillegg til å gjere greie for dei teoretiske rammene. I kapittel fire presenterer og analyserer eg dei empiriske funna frå det materialet eg har innhenta i lys av relevant teori. Sidan dette kapitlet inneheld både presentasjon og analyse, er det naturleg at nokre delar av teksten meir ber preg av presentasjon enn analyse. Eg kommenterer sjølv funna mine der eg meiner det er føremålstenleg. I siste kapitlet vil eg oppsummere funna mine og gje ein sluttkommentar. Dei siste to kapitula er organiserte i samsvar med rekkefølga av dei forskingsspørsmåla som vert presenterte i innleiingsdelen.

2 Metodisk tilnærming

2.1 Introduksjon

I dette kapittelet vil eg vise den metodiske tilnærminga til prosjektet og knyte henne til relevant teori. Målet er såleis å klargjere dei metodiske vala som har lege til grunn for innsamling av informasjon for å kunne svare på den problemstillinga som er utgangspunktet for dette prosjektet.

Uthenta informasjon om norskfaget ved den aktuelle skulen er berre informasjon om ein les han isolert. Det er i lys av teori og mot ein teoretisk bakgrunn at denne informasjonen vert verdfull kunnskap. Og prosessen krev metodiske retningslinjer om han skal ha fagleg verdi, og såleis er han er fagleg gyldig berre viss desse blir følgde.

Grønmo skriv at metode "[g]enerelt sett er en (...) planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål. I vitenskapelig virksomhet er målet å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen" (Grønmo, 2004, s. 27). I lys av ovanstående sitat kan ein seie at føremålet med dette metodekapittelet er å vise kva metode eg har nytta for å arbeide meg frå problemstilling til ferdig avhandling. Eg skal altså vise *framgangsmåten* som har lege til grunn i arbeidet med å finne svar på dei spørsmåla som vert stilte i problemstillinga mi. Det er ved å forankre framgangsmåten for analysen i metode at "resultatet" av analysen vert fagleg haldbar og valid i norskdidaktisk samanheng.

2.2 Kvalitativ tilnærming som ramme for innhenting av empirisk materiale

I undersøkingar som metodisk sett er i slekt med mi, ligg fokuset på elevane og den erfaringa dei har med bruken av digitale verktøy i læringsarbeidet; som til dømes i masteroppgåva til Camilla Bøe ved Høgskolen Stord/Haugesund (2012) . Bakgrunnen for min studie er derimot, som nemnt ovanfor, ønsket om å gjennomføre ei undersøking av kva røynsler norsklærarane har gjort seg i sin praksis ved denne utvalde vidaregåande skulen. Eg vil altså granske nærare undervisningspraksisen i norskfaget ved ein skule der digitale verktøy spelar ei vesentleg rolle i det daglege arbeidet i klasserommet.

Mål og tema i denne studien gjer det føremålstenleg å nytte kvalitativ metode for å hente inn informasjon. Målet med prosjektet er å få ei djupare forståing av korleis sentrale aktørar ved den aktuelle skulen, i dette høvet *norsklærarar*, oppfattar si rolle. For å få tilgang til deira personlege meiningar og tankar er kvalitative data best eigna for ein slik analyse som eg vil gjennomføre: ”Kvalitet handler om karakteren eller egenskapene hos noe (...)”, jamført med kvantitet som er ” (...)mengden av denne karakteren eller disse egenskapene” (Widerberg, 2001, s. 15). Den kvalitative metoden vil høve best for å skaffe fram den kunnskap og innsikt som er målet mitt i denne studien.

Aase og Fossåskaret (2007, s. 13) både jamfører og jamsteller det dei kallar kvantitativ og kvalitativ *retning* innan metodefaget, og skildrar den *typen* spørsmål som vert stilte i ei kvalitativ undersøking; ”(...)spørsmål [som] fører oppmerksomheten mot meningsdimensjonen ved sosiale fenomen, deres karakter og innholdsmessige egenskaper”. Det er altså særdraga i det som kjem til uttrykk i til dømes eit intervju med ein informant som er objekt for analysen i kvalitativ forskning.

Ved å undersøke praksisen i norskfaget ved denne skulen med kvalitativ metode som arbeidsreiskap vonar eg å vise korleis norskfaget ser ut i dag, og såleis forsøke å antyde føresetnadene for den digitale framtida for norskfaget. Tilhøva ved ein digital føregangsskule vil såleis kunne gi eit interessant bilete av korleis framtida for norskfaget vil kunne komme til å sjå ut.

Tanken er altså å nytte informantane sine røynsler frå eiga undervisning som empirisk materiale for ein analyse av norskfaget ved ein skule som har teke den nye læringsteknologien i bruk og integrert den i all undervisning. Ein slik analyse kan vere verdfull både for meg sjølv som framtidig lærar og for andre som er nyfikne på kva som kan bli rammene for framtida sitt norskfag.

2.3 Ulike typar analyseeiningar

Det informantane mine svarar på spørsmåla i intervjuguiden min, utgjer det Grønmo (2004, s. 101) kallar *analyseeiningar*. I tillegg til aktørar, meiningar, handlingar skriv han at også hendingar kan vere analyseeiningar i ein vitenskapleg studie. I min studie er det aktørar og deira meiningar og erfaringar som utgjer analyseeiningane. Grønmo skil dei rett nok frå kvarandre; ”[e]n aktør kan være et enkelt individ eller en gruppering av individer, som for eksempel en familie, en organisasjon, en bedrift, en kommune eller en nasjon (...)”. Utgangspunktet kan også vere ”(...) ytringer fra ulike aktører. Det er innholdselementer i disse ytringene som utgjør analyseenheten. Innholdet kan være meninger, i svært vid forstand, som for eksempel standpunkter, holdninger, argumenter, tanker, ideer og oppfatninger, betraktninger, verdier og vurderinger” (Grønmo, 2004, s. 79). Ei slik skarp kategorisering let seg ikkje lett gjennomføre i ein studie av norsklæraren og hennar undervisning, særleg ikkje i ein studie som byggjer på erfaringsintervju. Å innføre slike klare skilje vil nok heller ikkje bidra til å svare på problemstillinga i dette masterprosjektet. Saman utgjer difor både aktørane og deira meiningar analyseeiningane i denne studien.

2.4 Kjelder og kjeldebruk

Etter at analyseeiningane som skal undersøkast er fastlagde, kan arbeidet med å hente ut informasjon starte. ”Den informasjonen vi trenger om analyseenhetene, kan hentes fra ulike informasjonskilder eller datakilder. Analyseenhetene i en studie kan også være kilder til informasjon om seg selv, men ofte bruker vi andre kilder for å finne eller få informasjon om analyseenhetene” (Grønmo, 2004, s. 120). Informasjonskjeldene i mitt prosjekt er såleis lærarinformantar i tillegg til relevante dokument. Desse dokumenta omfattar til dømes halvårsplanar, den aktuelle skulen sin utviklingsplan og den nasjonale læreplanen i norsk. Føremålet med å inkludere slike dokument i undersøkinga er å belyse informasjonen frå intervju og observasjonar frå fleire hald, altså ”[u]like typer dokumentarisk materiale som kan analyseres med sikte på å få frem relevant informasjon om de samfunnsmessige forholdene vi vil studere” (Grønmo, 2004, s. 120). Dokumenta utfyller og kompletterer såleis dei andre kjeldene som vert nytta. Wiederberg støttar denne framgangsmåten når ho skriv at ”[d]e kvalitative innfallsvinklene utfyller hverandre, og kan derfor med fordel kombineres” (Wiederberg, 2001, s. 17).

2.5 Kvalitativt intervju som verktøy

Som nemnt tidlegare er siktemålet med prosjektet å beskrive lærarane si forståing av si eiga undervisning i norskfaget. Såleis er *det kvalitative intervjuet* eit godt verktøy for å kunne hente ut den informasjonen som skal danne grunnlaget for min analyse. Ifølgje Wiederberg er ”[d]et som utmerker et kvalitativt intervju, (...) at man følger opp det intervjupersonen tar opp og som kan kaste lys over vedkommendes forståelse av det aktuelle temaet” (Wiederberg, 2001, s. 16). I dei intervjua eg utfører, vil det altså vere rom for at den einskilde læraren kan få utdjupe og utfylle svara sine etterkvart som ulike emne vert tekne opp i samtalen. Såleis er ”[m]ålet med en intervjustudie (...) å komme så tett som mulig på intervjupersonens opplevelser og i siste instans formulere et koherent og teoretisk velinformert tredjepersonsperspektiv på opplevelsen i en eventuell skriftlig rapport” (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 20).

2.5.1 Utveljing av informantar

Ein person i leiinga ved skulen opprettar kontakt mellom meg og aktuelle intervjuobjekt ved å formidle ei skildring av prosjektet mitt til norsklærarar ved skulen. Lærarar som er interesserte, tar så kontakt med meg. Denne forma for utveljing av informantar kallar Grønmo (2004, s. 101) utveljing ved *selvseleksjon*. Det vil seie ei form for utval av informantar der aktørane får informasjon om studien og ein invitasjon om å ta del. Utvalet av informantar består såleis av aktørar som sjølve tek initiativ til å vere ein del av prosjektet.

Kontaktpersonen min formidla namna på nokre interessantar etterkvart som dei melde seg. Denne prosessen tok tid, og eg var spent på om eg ville få nok informantar. For å få kunnskap om lærarane sine røynsler med digitalisert undervisning i norskfaget, meiner eg det vil vere nyttig å gjennomføre intervju med fem norsklærarar.

2.5.2 Det semistrukturerte intervjuet

Thagaard (2003), forklarar korleis ein kan kategorisere ulike typar forskingsintervju utifrå kor ”stramt” dei er strukturerte, og etter kor nøye fastlagde dei er frå intervjuaren si side på

førehand. I den eine enden av skalaen finn vi intervju med "(...) lite struktur, og [som] kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor hovudtemaene er bestemt på forhånd" (Thagaard, 2003, s. 84). I motsett ende av skalaen, ifølgje Thagaard, er dei intervjuar der forskaren på førehand har lagt til rette for eit strengt styrt og strukturert intervju, der spørsmåla er bestemte på førehand etter ei fast rekkefølge. Dette opnar for at informanten sjølv formidlar kriteria for si oppfatning av sin eigen situasjon (Thagaard, 2003, s. 84). Vidare skriv ho at fordelene med slike strengt strukturerte intervju er at "[...] svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme temaene".

Mellom desse to ytterpunkta av kvalitative intervjuformer finn ein det Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 26) kallar *det semistrukturerte forskingsintervjuet*. Det vert også kalla *det kvalitative forskingsintervjuet* (Weiss og Kvale sitert i Thagaard, 2003, s. 85). Sidan det sistnemnde fagomgrepet lett kan forvekslast med dei to andre typene av kvalitative intervju, vel eg å kalle den intervjutypen eg nyttar for semistrukturert intervju. Ifølgje Thagaard vert denne intervjutypen karakterisert ved at tema for intervjuet er fastlagt av intervjuaren på førehand, men at rekkjefølgja på desse temaa vert bestemt undervegs. Dette krev at den som styrer intervjuet på førehand er godt budd på at samtala til dømes kan endre retning, og at informanten kan kome til å ta opp nye, viktige emne. Slike "skifte" i tema krev gode oppfølgingsspørsmål frå intervjuaren si side, og ho må samstundes vere bevisst på å styre samtalen i ei føremålstenleg retning.

For meg er den semistrukturerte intervjutypen den mest tenlege varianten, fordi han vil gjere det mogleg for meg å lese av og analysere informasjon, som i ein analyse vert *data*, på tvers av dei ulike intervjuar. I ein analyse av slike intervjuetranskripsjonar vil ikkje målet vere å beint fram samanlikne svara frå dei ulike intervjuar, men til ei viss grad å jamføre dei, setje dei opp mot kvarandre og sjå dei i lys av konteksten, som er norskklasserommet ved skulen. Eventuelle motsetnader, ulike syn, erfaringar og liknande, vil vere verdfulle og fruktbare i ein analyse.

2.5.3 Forskar og intervjuar

Thagaard (2003) dreg fram intervjuaren sin bakgrunnskunnskap om informanten sin situasjon som ein avgjerande føresetnad for eit vellukka intervju. Ho viser til at slik kunnskap og

innsikt ”(...) gir et grunnlag for å utforme de temaene som skal tas opp i intervjuet” (Thagaard, 2003, s. 86). For min eigen del er det nok slik at med ein gong ideen til prosjektet kom, og interessa for skulen sine arbeidsformer og metodar var etablert, såg eg etter artiklar knytte til emnet, bloggar skrivne av tilsette og synspunkt ytra av elevar ved skulen. Difor meiner eg at eg, ved å lese tilgjengeleg informasjon om skulen og praksis i norskfaget der, har skaffa meg eit naudsynt fagleg oversyn for å kunne gjennomføre intervju med aktuelle lærarar på ein forsvarleg måte.

I tillegg til ein viss kunnskap om den undervisninga som går føre seg ved skulen, har eg noko generell kunnskap om og ein del røynsler frå norskundervisning, som eg har fått gjennom den lærarutdanninga eg har teke og arbeidet som vikarlærar i fem år. I prosessen med å førebu meg til lærarintervjua har eg vore medviten på å ikkje la inn mine egne erfaringar få farge oppfatninga mi av undervisningspraksisen til lærarane ved skulen. Det har vore viktig for å kunne utvikle ei spørsmålsliste som ikkje verkar leiande på informantene. Eg har såleis forsøkt å unngå at intervjuguiden vert farga av dei eventuelle oppfatningane om praksisen i norskfaget som eg har gjort meg på bakgrunn av mine forkunnskapar om og erfaringar frå slik undervisning.

2.5.4 Intervjusituasjonen

Intervjua vil bli gjennomførte i klasserommet, eller i nærleiken av klasserommet, der lærarane dagleg har si norskundervisning fordi eg vil unngå det Ryen (2002, s. 135) kallar ”kontorstolintervju”. I slike intervju vert informantene teken ut av det rommet, eller den situasjonen, der røynsler vert hausta og kunnskap vert utvikla. Eg ser det som utelukkande positivt at ”samtalene” med lærarane skjer i dei omgjevnadene dei er i til dagleg; i den konteksten som er hovudmålet for denne undersøkinga. Slik vil all empirien kome frå klasseromsfeltet, og såleis vil rammene for informasjonsinnhentinga vonleg auke prosjektet sin validitet.

Ein kritikk som kan rettast mot avgjersla om å gjennomføre enkeltintervju med informantane, er at ”[d]et frarøver dem den dynamikk som for eksempel gruppeintervju vil kunne legge for dagen i form av utsagn som er kommet fram gjennom sosial interaksjon, i likhet med i det

daglige liv” (Ryen, 2002, s. 135). Ved å gjennomføre individuelle intervju i staden for gruppeintervju misser eg truleg nokre viktige poeng som berre kan hentast ut frå ei samtale mellom norsklærarkolleger. Samstundes er det rimeleg å tru at individuelle intervju vil kunne fremje nyanserte meningsytringar. Stemma til den einskilde norsklæraren vil kome tydelegare fram, og det vert såleis interessant å samanstillе dei ulike røystene i intervju.

2.6 Frå intervjusvar til data

Ifølgje Grønmo (2004, s. 123), er informasjon som ein hentar frå kjelder ikkje automatisk data, men kan danne *grunnlaget* for data: ”Data er informasjon som er bearbeidet, systematisert og registrert i en bestemt form og med sikte på bestemte analyser” (Grønmo, 2004, s. 123). Etter å ha transkribert intervju vil eg systematisere og samanfatte materialet slik at det vert lettare og meir oversiktleg å hente ut relevant data. Ei slik samanstilling og samanlikning av materialet er i tillegg viktig for å greie å lese ut viktige og fruktbare funn.

2.7 Kvalitetsvurdering: Validitet og reliabilitet

Kvaliteten på dei dataa som ligg til grunn for ein analyse, er avgjerande i eit forskingsprosjekt som mitt. Om datakvaliteten er dårleg, held heller ikkje analysen og drøftinga mål. Grønmo (2004, s. 220) peikar på ein systematisk framgangsmåte for å gjere ei slik vurdering av datakvaliteten: ”Denne framgangsmåten tar utgangspunkt i to overordnede kriterier for kvalitetsvurderinger” og innbefatter *validitet* og *reliabilitet*”.

Omgrepet reliabilitet refererer til kor påliteleg datamaterialet er: ”Høy reliabilitet innebærer at datamaterialet i liten grad varierer på grunn av (...) metodologiske forhold, og at variasjonene i data hovedsakelig reflekterer reelle forskjeller mellom analyseenheter” (Grønmo, 2004, s. 220). Kvaliteten på dei dataa eg samlar inn, vil nok variere, men dette skuldast sannsynlegvis individuelle forhold ved norsklærarane som vert intervju, så lenge dei metodiske rammene for prosjektet mitt er tydelege og faste.

Validiteten i datamaterialet dreiar seg om kor relevant og gyldig materialet viser seg å vere i arbeidet med å svare på problemstillinga i oppgåva: ”Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingene (...)”, og er eit ”(...) uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet

svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget” (Grønmo, 2004, s. 221). I mitt tilfelle vil det vise seg kor valide dataa mine er først når intervjurunden er avslutta og transkriberinga er fullført. Først under arbeidet med analysen av materialet i drøftingsdelen av oppgåva vil eg finne ut kor godt datamaterialet eignar seg til å svare på dei spørsmåla som vert stilte i dette masterprosjektet. For å unngå å hente inn dårlege dataa, er førearbeidet med intervjuguiden avgjerande. Eg må stille dei riktige spørsmåla for å få gode og presise svar.

2.8 Veggen vert til medan vi går

I eit forskingsprosjekt med ei kvalitativ tilnærming til det som skal undersøkast, vil det ikkje vere slik at ein kan kome fram til og grunngje eit resultat på bakgrunn av til dømes gjentekne målingar med likt resultat, slik det er mogleg å gjere når ein nyttar kvantitativ metode.

Wiederberg (2001, s. 18) viser til at forskaren i eit kvalitativt forskingsprosjekt kan ende opp med å gjere funn utanom det som på førehand var planen å undersøke. Intervju kan difor opne for nye perspektiv, vinklingar og andre problemstillingar enn dei ein hadde førebudd i forkant av intervjuet, fordi nye, verdfulle tema kan verte tekne opp av informantene.

Her er det rimeleg å nemne at prosjektet mitt si kvalitative tilnærming, ”(...) basert på et fleksibelt design og et nært og sensitivt forhold til kildene, skulle gi særlig gode muligheter for *relevante* tolkingar. Datainnsamlingen kan styres slik at den resulterer i informasjon som er mest mulig dekkende i forhold til undersøkelsens problemstilling og kildens egenart” (Grønmo, 2004, s. 131). Mitt forskingsarbeid kan altså føre til uventa funn, men desse funna kan likevel vise seg å vere relevante på bakgrunn av dei metodevala som ligg til grunn.

3 Teoretiske rammer for studien

I dette kapitlet vil eg først forsøke å sette avhandlinga mi inn i ein norskdidaktisk tradisjon og vise til andre forskingsprosjekt som tematisk er i slekt med mitt. Derest vil eg presentere den teorien som står sentralt i avhandlinga. Eg vil trekkje fram ulike forfattarar sine synspunkt og vidare samanfatte det som er særleg interessant i min analyse. Til sist vil eg kort klargjere sentrale omgrep og vise korleis eg nyttar dei i mi undersøking.

3.1 Plassering av studien innanfor norskdidaktisk tradisjon og forskning

Det er eit medvite val at eg ikkje knyter denne masteroppgåva til ein bestemt litteratur-, eller språkdidaktisk kategori. Målet er å diskutere ulike sider ved norskfaget: Kva som hender med norskfaget når digitale verktøy blir fullstendig implementerte i arbeidet med norskfaget, til dømes korleis elevane nyttar seg av digitale verktøy i tekstskaping i norskfaget. Desse problemstillingane vil eg drøfte i lys av forskjellige teoretiske utgangspunkt. Ifølgje Henning Fjørtoft gir "[n]orskdidaktikk gir oss teoretiske begreper og rammer som gjør det mulig å identifisere ulike undervisningspraksiser og læringsprosesser" (Fjørtoft, 2014, s. 19). Eg vil i tillegg diskutere fleire sider ved norskundervisninga, uavhengig av kvar temaet høyrer heime norskdidaktisk, og dra inn ulike didaktiske, og ikkje-didaktiske, teoriar for å danne meg eit mest mogleg heilsleg bilete av norskundervisninga ved den skulen undersøker.

Eg har von om at det å halde oppgåva open for fleire ulike teoretiske perspektiv kan hjelpe meg til å diskutere norskfaget ved denne høgteknologiske skulen på ein balansert måte. Det er også føremålstenleg å opne for å diskutere fleire norskdidaktiske aspekt ved norskfaget under *eitt*, sidan denne masteravhandlinga har eit avgrensa omfang.

3.1.1 Didaktiske forskingsarbeid som er relevante for denne avhandlinga

Mitt masterarbeid støtter seg til nokre utvalde delar av *Den nordiske skolen, fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modermålsfag* (Kaspersen & Elf, 2012),

og då særleg dei kapitla der Laila Aase har bidrege. Den metodiske utforminga av dette skandinaviske samarbeidsprosjektet liknar i mangt mitt. På bokomslaget står det at ”[f]orskernes felles empiri har vært undervisningsdagbøker og intervju med 26 danske, norske og svenske morsmållærere, primært fra videregående skole” (Kaspersen & Elf, 2012). Omfanget her er større, men føremålet likt. Kaspersen og Elf sitt prosjekt har heller ikkje nokon klar litteratur- eller språkdidaktisk merkelapp, men inkluderer studiar av mellom anna

(...) skriveundervisning, litteraturundervisning, og multimedial undervisning, (...) flerkulturelle aspekter, på undervisningen, på lærernes refleksjoner over morsmålfagets disipliner, på de yngste lærernes profesjonsorienterte tilgang til undervisningen og på dilemmaer som oppstår mellom disiplinfagenes faglige mål og profesjonsfeltets fokus på elev og individuell utvikling i den nordiske skolen” (Kaspersen & Elf, 2012, sitat frå bokomtala på baksida av boka).

Målet med mitt masterprosjekt fell til ein viss grad også saman med siktemålet til SKRIV-prosjektet ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, der Jon Smidt var leiar:

Forskerne i SKRIV (...) var delt på flere ulike team som fulgte fjorten barnegrupper over to år i ulike fag og på ulike trinn fra siste år i barnehagen til første år i videregående skole. I den første fasen i SKRIV-prosjektet lå vekten på observasjon og innsamling av materiale fra alle disse barnehagene og skolene, og på å kartlegge og beskrive de ulike skrivekulturene som ble observert (Smidt, 2012, s. 94-95).

Men medan SKRIV-prosjektet hadde som føremål å ”(...) gi et bidrag til arbeid med skriving i ulike skolefag (...)” (Smidt, 2012, s. 94), er målet med mitt prosjekt mellom anna å skildre ulike skrivesituasjonar i norskfaget ved ein utvald skule og å vise det særeigne ved skrivekulturen i norskfaget ved skulen. Forskarane i SKRIV-prosjektet nytta det ovannemnde materialet innhenta i første fasen av forskingsarbeidet for å kunne ”(...) peke på problemområder for skriving i ulike fag” (Smidt, 2012, s. 95). Eg vil nytte det empiriske materialet frå lærarintervjua mine for å trekkje fram både problemområde og positive aspekt ved skrivekulturen i dei ulike norskklasseromma. Mitt prosjekt har tekstskaping med digitale verktøy som eitt av fleire fokusområde, og det er såleis ei breiare, opnare og mindre konsentrert undersøking enn SKRIV-prosjektet.

Ifølgje Krumsvik og Jones manglar det didaktisk forskning - tufta på empiri - på norskklasserom der digitale verktøy er heilt implementerte:

The digital classroom is in many regards an extension of the physical classroom and needs to be considered as a new "room" for learning that goes hand in hand with pupils' sociocultural development and online existence. The complementary possibilities of this are interesting, but challenging (Krumsvik & Jones, 2007, s. 120)

Vonleg vil min studie kunne bidra til å gje eit innblikk i eit norskklasserom der digitaliserte verktøy er heilt implementerte.

3.2 Sosiokulturelt læringssyn

Ifølgje Jon Smidt (2012, s. 96) har sosiokulturelle teoriar og eit syn på skriving som sosial praksis vore ein grunnpremiss for skriveforskning i Noreg i nyare tid. Han trekkjer fram Mikhail Bakhtin som ein sentral teoretikar, og nemner Olga Dysthe som ein av dei som har nytta hans idear i si forskning. Skulen eg har henta empiri frå, viser i sine utviklingsplanar frå tidlegare skuleår til Dysthe si forskning. I dette prosjektet er det difor føremålstenleg å analysere det intervjumaterialet som eg har samla inn ut frå dei rammene som skuleleiinga sjølv ynskjer å bli forstått innanfor, i tillegg til andre teoretiske rammer eg sjølv vel ut. Såleis vil eg kunne diskutere kor vidt skulen sin formuleringsarena; utviklingsplanen til skulen, skil seg frå realiseringsarenaen, som eg har fått innsyn i gjennom dei lærarintervja eg har gjennomført, ved hjelp av dei forståingsrammene skulen sjølv refererer til.

I utviklingsplanen vert det slått fast at den pedagogiske plattformen til skulen er å vere "ein lærande skule". I samsvar med eit sosiokulturelt læringssyn slår den ovanneemde planen fast at læring er eit produkt skapt i samspel mellom individ. Dette er i samsvar med skulen sitt ønske om å vere ein lærande institusjon. I utviklingsplanen kjem det fram at skulen ønsker å ha ei sosiokulturell tilnærming til si læringsforståing. Det vert som sagt vist til Dysthe sine teoriar når skulen hevdar at det å ha eit sosiokulturelt teoriperspektiv på kunnskap og læring inneber å erkjenne at læring har å gjere med relasjonar mellom menneske, og at læring skjer i samspel og deltaking mellom menneske. I utviklingsplanen kan ein lese at skulen ser læring i eit sosiokulturelt perspektiv, og som noko langt meir enn det som skjer inne i det enkelte individet sitt hovud. Det har å gjere med omgjevnadene i vid forstand. Samarbeid og

interaksjon vert betrakta som grunnlaget for læring. Læring er å ta del i praksisfellesskap, og i deltaking er det aktiv handling i samhandlinga. Sentralt står gjensidig engasjement og eit felles oppgåveansvar, og sosial praksis er viktig for å vere eit lærande individ.

Dysthe viser til Bakhtins tese om at dialogisk forståings- og meningsskaping er sentral i all undervisning;

Det er ikke individet, men ”vi” som skaper mening. (...) Det er responsen, tilbakemeldingen fra mottakerne, som er det aktiverende prinsippet: Det skaper grunnen for forståelsen, det forbereder grunnen for en aktiv og engasjert forståelse. Forståelsen kommer til sin rett bare i responsen (Dysthe, 1995, s. 65)

Sitatet ovanfor er kjernen i utviklingsplanen til skulen i kortform. Det ”aktiverande” prinsippet som Dysthe viser til, har skulen ”teke ut i live”, til dømes i form av digitale skrivearbeidsformer. I analysekapittelet freistar eg å trekkje fram ei arbeidsform som er positivt balansert samanlikna med til dømes dataspel i undervisninga, jamfør Ziehe sitt omgrep om progresjon og regresjon i læringsarbeidet i skulen.

3.3 Thomas Ziehe om ”nærleikstyranniet” i skulen

Sidan mitt forskingsområde såleis er ”nytt”, og det er nye fysiske føresetnader som ligg til grunn for aktivitetar i mange norskklasserom i dag, har eg måtta sjå meg rundt etter teori som ikkje nødvendigvis har ”norskdidaktikk og det digitale” i tittelen på bokryggen. I leitinga etter høveleg teorilitteratur vart det raskt klart for meg at forskning på den skulen som er emne for denne undersøkinga, ein føregangsskule innan teknologibasert undervisning, ville vere eit godt høve til å nytte etablert teori til å setje lys på eit nytt og aktuelt emne. Praksis i norskfaget ved denne skulen eignar seg dermed godt som forskningsemne for eit prosjekt som freistar å skildre kva nye norskdidaktiske rammer som blir lagde til grunn for ein type norskundervisning prega av omfattande bruk av digitale verktøy.

Thomas Ziehe går langt i sin kritikk av elevar si kunnskapsløyse og manglande danning i skulen i dag:

Hvad der er slående i dag, er selvbevidstheden i forhold til det, man ikke aner noget om. Den enorme mangel på dannelsesviden camoufleres overhovedet ikke af eleverne, de skammer seg ikke over det, fordi det er blevet kulturelt legitimt ikke at vite noget (Ziehe, 2004, s. 35).

Konsekvensen, skriv han, vert at lærarar må legge mykje arbeid i å legitimere og grunnje den kunnskapen ho formidlar i klasserommet. Som følge av dette vert det ei dreining mot det kvardagslege i skulen, og ein får ei undervisning som orienterer seg mot elevane sine interesser. Det å ta "(...) utgangspunkt i hverdagssituationer er i den grad blevet en selvfølgelighed for eleverne, at de efterhånden langt fra opfatter det som en gave, men blot som en mindste forudsætning for troverdighed" (Ziehe, 2004, s. 27). Læringsarbeidet tek utgangspunkt i det kjende, eller det som angår eleven. I norskfaget vert dette problematisk til dømes i læraren si formidling av litteratur, fordi det føreset at eleven maktar å frigjere seg frå sitt eige perspektiv.

Sylvi Penne omtalar det ovannemnde, og på det tidspunktet ikkje avslutta, prosjektet i *Nordisk morsmålsdidaktikk* (Ongstad, 2012a). I det kapittelet ho har bidrege med, "Elevorientering i et literacy-perspektiv", trekkjer ho fram eitt av funna i *Den nordiske skolen, fins den?* (Kaspersen & Elf, 2012):

(...) jo mindre motiverte elevene er, jo mindre faglig målrettede og jo mer "elevorienterte" blir lærerne. Det snakkes om hva elevene "liker" og "ikke liker". Det skapes "opplevelser" – mest mulig nær elevenes egen livsverden. Skolen gjøres hjemmekoselig, som en fortsettelse av hjemme- og fritidslivet – ikke et sted for nye roller, nye perspektiver og nye innsikter (Penne, 2012, s. 291-292)

Penne (2012, s. 293) nyttar sitatet i ei drøfting av ei individorientering av eleven i det norske skulesystemet mot eit historisk og teoretisk bakteppe. Ho viser til at det ikkje er gjennomførbart i skulen at all læring skal knytast til det allereie kjende for eleven slik det skjer i eleven sin heimesfære. I skulen må læring skje med forankring i dei institusjonelle krava skulen set, og læring på ein skulearena kan såleis ikkje skje på dei same premissane som læring heime. Årsaka er at læring i skulen har andre føresetnader enn heime, fordi

skulelærdom kjem frå framande kjelder og ukjende livsverder. Dette er eit synspunkt som har mange av Ziehe sine tankar i seg.

I tilknytning til Ziehe og Penne sine meir og mindre kritiske tankar om individorientert undervisning, er det interessant å trekkje fram andre didaktiske vinklingar på same tema. Olga Dysthe uttrykkjer til dømes eit meir positivt syn på elevorientert undervisning: ”(...) [K]unnskap må forankres i elevens livsverden fordi det endelige målet for læring er å sette eleven i stand til å forstå seg selv, å forstå verden rundt seg og bedømme og handle som individ og som et medlem av sosiale grupper” (Dysthe, 1995, s. 48). I eigne auge står Dysthe for eit ”(...) konstruktivistisk og samtidig interaksjonistisk syn på læring” (Dysthe, 1995, s. 47), som dermed skil seg frå eit læringssyn der kunnskap er noko overførbart: Det som kjem frå læraren sin munn, vert formidla inn i eleven sitt hovud. Ifølgje Dysthe er dette ei oppfatning som er, og tradisjonelt har vore, ei gjengs haldning både i skulen og i samfunnet elles (Dysthe, 1995). Ein kan kanskje lese ei ulik tilnærming til læringsarbeid hos Penne og Ziehe på den eine sida og Dysthe på den andre.

Men det vil ikkje vere rett å tillegge Dysthe den meining at all undervisning skal ta utgangspunkt i eleven og det eleven veit. Ho hevdar at

[m]ens ”presenterende undervisning” er enveis formidling av kunnskap, er ”sosial-interaktiv undervisning” alle typer undervisning som aktivt legger vekt på å skape dialog mellom eleven og andre og mellom eleven og det stoffet som læres. Formålet er å legge til rette for at elevene konstruerer sin egen kunnskap, for eksempel ved at det nye knyttes til det eleven vet og kan fra før, og ved at det nye stoffet blir belyst gjennom andre elevers måte å oppfatte det på (Dysthe, 1995, s. 51-52).

Basert på eiga erfaring meiner ho at begge dei ovannemnde typene er legitime former for undervisning, men av di undervisninga i skulen, i historisk lys, har bore så sterkt preg av den presenterande forma, er det behov for å legge mykje større vekt på den sosio-interaktive tilnærminga til undervisning (Dysthe, 1995). Det vil vel vere rett å seie at Dysthe i det vesentlege står for eit elevsentrert læringssyn.

Ein kan lese Ove Skarpenes sine tekstar om ei *pedosentrering* av skulen med Ziehe sine tankar om same emne som bakteppe. Han trekker inn eit fagleg kunnskapsfokus i problematiseringa av "(...) det elevsentrerte kunnskapssynet [som] innebærer et fokus på elevens virkelighet som kan medføre en fare for at kunnskapen skal legge til rette for en slags total aksept" (Skarpenes, 2005, s. 428). Dette opnar opp for ei subjektivering av eleven. Då oppstår, ifølgje Skarpenes, ein konflikt der fagkunnskap og faglege danningstradisjonar vert neglisjerte:

Stopper ikke denne tendensen, vil standarder i skolen i økende grad gå i oppløsning, og faglige dannelsesstradisjoner og saklighetskrav vil miste ytterligere legitimitet. En hypotese vil være at et problem for den videregående skolen i framtiden ikke nødvendigvis vil være at den ikke tolererer ulike menneskers og gruppers særegenhet, men at problemet vil bli å vite hvordan man skal ivareta denne toleransen uten å relativisere kunnskapen ytterligere (Skarpenes, 2005, s. 428).

Skarpenes stiller her spørsmål ved kva dannelsingsaspekt som er til stades i ei undervisning som set så stort fokus på eleven si deltakarrolle at den kunnskapen som skal fylle elevdeltakinga blir borte. Eleven sin sfære kan i ytste konsekvens få så stor merksemd at det framande, til dømes kunnskap med dannelsingspotensiale, vert neglisjert. Han kallar dette ei infantilisering av skulekulturen. Denne infantiliseringa truar kunnskapen i skulen, meiner Skarpenes: "Det er en underkommunisering av forutsetningene for å være kritisk, engasjert, problemorientert, tolerant osv. i det nye paradigmet" (Skarpenes, 2005, s. 429).

3.4 Danning

Trass i at Skarpenes meiner det nye paradigmet i skulen underkommuniserer eleven sine evner, slår føremålsparagrafen til læreplanen i Norsk i Kunnskapsløftet fast at skulen skal drive eit kontinuerleg læringsarbeid som inneber at elevane skal; verte medvitne om, lære om, uttrykkje seg, orientere seg, bruke, ytre seg, utvikle evner, verte motiverte til, lese om, kommunisere, oppleve, reflektere, tenkje kritisk, setje ord på eigne tankar, produsere, tilpasse språk, fordjupe seg. Dei skal verte oppmuntra til aktivt å bidra til, endre, ivareta og skape i den kontinuerlige prosessen som den norske kulturarven er (Utdanningsdirektoratet, 2013). Desse krava indikerer eit danningsmål for norskfaget i skulen som liknar det målet som kjem

til uttrykk i Aase sin definisjon av omgrepet ”danning”. Der går individet gjennom ”(...) en sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt” (Aase, 2003, s. 13). Den sosialiseringsprosessen som Aase skisserer, har mange likskapstrekk med den læreplanen beskriv: ”Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur (...)” (Udir, 2013, s. 2). Kanskje kan ein seie at Aase sitt dannelsingsomgrep inneheld føremåla med læreplanen i kortform. Aase samanliknar sjølv sitt dannelsingsomgrep med skulen sitt. For jamvel om Aase formulerer dannelsingsomgrepet så vidt og romsleg at det også kan gjelde danning i samfunnet generelt, og dannelsingsmålet i læreplanen tydeleg er knytt tett opp mot ein skule- og samfunnskontekst, slår Aase fast at definisjonen hennar likevel ”[f]ormidler (...) et syn på danningen som prosess, knyttet til kultur og historie og til historie og kulturavhengige verdier som endres, men som likevel gir perspektiver på fortid og framtid” (Aase i Nome & Aasen, 2005, s. 37). Eg finn difor føremålstenleg å nytte Aase sin definisjon av danning i analysedelen av dette masterprosjektet.

Aase dreg også eit klart skilje mellom skulen sitt dannelsingsomgrep og ei danning som går føre seg elles i samfunnet, fordi dannelsingsprosessen i skulen dreier seg om ”(...) en *bestemt* danning knyttet til bestemte tradisjoner og til en bestemt kunnskap. Her ligger med andre ord en sterk tro på at det er sammenheng mellom danning, kultur og kunnskap” (Aase i Nome & Aasen, 2005, s. 37). Dette stadfestar i første avsnittet i føremålsparagrafen i læreplanen i norsk:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Udir., 2013, s. 2).

Ved å setje tankar rundt danning inn i ein større humanistisk tradisjon viser Henning Fjørtoft kva den har hatt å seie for norskdidaktikken:

Dannelsestenkingen har [...] bidratt til å løfte norskdidaktikken fra overflatiske metodediskusjoner til en mer overordnet drøfting av fagets *hvorfor*. For en norsklærer vil dette blant annet bety at undervisningen på den ene siden må sette elveene i stand til å håndtere de språklige og kommunikative utfordringene som verden stiller dem overfor. De må mestre hele det mangfoldet av tekst- og samtaleformer de vil møte i sitt individuelle liv, enten det er romaner, søknadsskjemaer bryllupstaler, selvangivelser eller statusoppdateringer i sosiale medier. På de andre siden vil det også bety at elevene må håndtere seg selv og andre i denne virkeligheten. Deres personlige integritet og identitet vil bli kontinuerlig utfordret i møte med andre mennesker gjennom hele livet, og norskfaget tilbyr muligheter til å utvikle deres kulturelle bevissthet, selvforståelse og innsikt i sosiale og historiske dimensjoner av menneskelivet (Fjørtoft, 2014, s. 68).

Her understrekar Fjørtoft norskfaget sit store oppgåve som kultur- og danningsfag. Ansvar for dannelsesarbeidet er i følgje Aase for viktig til at det kan verte overlate til heimen og individet sjølv å utvikle (Aase i Nome & Aasen, 2005, s. 37). Skulen, og norsklæraren har såleis ei viktig oppgåve. Norskfaget er ikkje sentralt berre på grunn av sitt høge timetal, norsklæraren ber også eit viktig samfunnsansvar når ho underviser. Læreplanen i norsk er omfattande, og norskfaget skal hjelpe elevane til å verte lesande, skrivande og deltakande menneske, og norsklæraren skal merkje vegen fram til slik deltaking

Fjørtoft viser og til Laila Ase som meiner at

[n]orskfaget forvalter ulike måter å lese, skrive, snakke og tenke på, og at elevenes deltaking i disse kulturformene fremmer modning og vekst både individuelt og kollektivt. Gjennom lesing og skriving og refleksjon utvikler elevene en refleksiv holdning til sin individualitet og de kulturelle fellesskap de inngår i. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt (Aase i Fjørtoft, 2014, s. 65).

3.4.1 Auka ansvar for danning i skulen med det digitale inntoget?

I *forklaringa* til den reviderte læreplanen i norsk kjem det fram at identiteten til faget som både kultur- og ferdigheitsfag har vorte forsterka i den nyreviderte læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette understrekar endå ein gong den sentrale rolla til norsklæraren i skulen sitt dannelsesarbeid.

I eit samfunn prega av nyskapande teknologi, rivande utvikling og skiftande rammer for korleis informasjon og kunnskap vert skapt og formidla, vert også skulen prega av dei same utviklingstrekka. Difor må både føremålet i norskplanen og praksis i faget reflektere det samfunnet elevane skal innlemmast i. At digitale ferdigheiter er ein av fem grunnleggjande dugleikar i alle fag, viser korleis samfunnsutvikling og læringsarbeidet i skulen heng uløyseleg saman: Elevane skal ta del i eit samfunn der ein stor del av kommunikasjonen er digital, og arbeidsmåtane i norskfaget må difor innlemme det digitale.

Henning Fjørtoft gjer seg følgjande tankar om denne problemstillinga: Med Kunnskapsløftet vart

(...)[v]ekten på sentrale kanontekster ytterligere nedtonet, og såkalte sammensatte eller multimodale tekster har fått en ny og sentral rolle. Nye teknologier i og utenfor skolen fører til kulturelle skifter både blant lærere og elever, og ulike forventninger til digital kompetanse kan skape spenninger mellom lærere, elever, foreldre/foresatte og andre som blir berørt av skolens og norskfagets virksomhet (...) For norsklæreres del oppstår det et behov for kunnskaper og ferdigheter innenfor nye teksttyper, medier og uttrykksformer. Forfatterne av rapporten *Framtidas norskfag* vektlegger for eksempel at faget skal forvalte og utvikle norsk språk- og tekstkultur. Alle elever som bor i Norge, uavhengig av kulturell bakgrunn, skal oppleve at norsk er et kommunikasjonsfag, et handlingsfag, et identitetsfag, og et dannelsesfag. De vektlegger også at norskfaget spiller en særegen rolle i skolen fordi den kompetansen det gir, er viktig for elevens personlighet, læring og samfunnsdeltakelse (Fjørtoft, 2014, s. 56)

3.5 Klargjering av faglege omgrep

3.5.1 Literacy

Eg har valt å nytte Kunnskapsdepartementet sin definisjon av literacy frå St.meld. 30 som grunnlag for min bruk av omgrepet i avhandlinga mi:

De grunnleggende ferdighetene som er omtalt her, er helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De er uavhengige av fag, men fagene er i ulik grad egnet for utviklingen av slike ferdigheter. Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet «Literacy» som favner bredere enn bare det å kunne lese. Det omfatter både «Reading, Writing and Numeracy», som inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate». «Digital Literacy» er et begrep som anvendes for å definere og beskrive både grunnleggende IKT-ferdigheter og innovativ bruk av IKT i læringsarbeidet. (Kunnskapsdepartementet, 2003)

I denne rapporten vert definisjonen av literacy forankra i dei grunnleggande ferdigheitene. Teksten ovanfor skil mellom literacy og digital literacy, men denne distinksjonen gjer ikkje eg i mi undersøking. Eg meiner dei står i eit gjensidig avhengigheitsforhold til kvarandre i norskundervisninga ved den aktuelle skulen, fordi alt læringsarbeid skjer ved hjelp av digitale verktøy. Eg vil difor nytte literacy som ein term som omfattar begge omgrepa og meiningane.

3.5.2 Nytte i norskfaget

I denne avhandlinga drøftar eg nytteomgrepet i fleire samanhengar. Sjøberg skil mellom grunngeving for skulefaga og innhaldet i dei. Han set danning på den eine sida og nytte på den andre. Den nytteorienterte tradisjonen har bakgrunn i eit syn på kunnskap som noko som gir avkastning gjennom utdanning i form av betre levevilkår: ”Kunnskaper kan brukes til å mestre verden og samfunnet, kunnskap gir herredømme over naturen, kunnskap gir frihet fra tvang” (Sjøberg, 2001, s. 36). Eg vil bruke *nyttefokus* som omgrep i min analyse, og nytte

Sjøberg sin definisjon om at eit instrumentelt nyttefokus i dømes norskfaget innber eit syn på læringsarbeid som noko som gir avkastning i form av høgare utdanning.

3.5.3 Sjanger

Sjangerfokuset står sentralt i denne oppgåva og krev ei klargjering av omgrepet sjanger og min bruk av det. Ongstad definerer sjanger slik:

Inndelings- og gjenkjenningssystemet består av trekk som kan kombineres med hverandre innbyrdes. Mange trekk går igjen i ulike sjangre og gjør dem egentlig i slekt med hverandre. (...) Hvis kombinasjoner av trekk er det vi bruker for å bruke og kjenne igjen sjangrer, blir både *likhet* og *forskjell* viktig for å forstå fenomenene sjanger og kontekst. (...) Altså er et system av sjangrer, enten det nå er i et fag eller et yrke eller en kultur eller et språk, ikke bare likhetsbasert, men også forskjellsbasert, og disse to betingelsene følger hverandre som sola og skyggen (Ongstad, 2004, s. 81)

Ongstads definisjon av sjanger og sjangersystem er føremålstenleg å nytte i mitt arbeid fordi definisjonen hans opnar for ein bruk av omgrepet både på ein tradisjonell måte, men også flytande og skiftande. Det er i samsvar med endringane i den reviderte læreplanen i norsk som ikkje opererer med strenge sjangermønster: Inndelinga av sjangrar er ikkje fast og rigid, men eit system med kombinasjonar av sjangertrekk bestemt av føremålet med skrivinga.

4 Presentasjon og drøfting av empiriske funn

4.1 Innleiing

I dette kapittelet vil eg freiste å gje eit bilete av den digitaliserte norskundervisninga til fem ulike norsklærarar ved same vidaregåande skule. Med nedslagspunkt frå lærarane sine intervju som kjelde vil eg vise korleis satsingsområda til skulen, innovativ bruk av digitale verktøy i undervisning og læringsarbeid, fungerer som ramme for arbeidet i norskklasserommet. Eg har valt ut sitat frå intervjumaterialet og lese dei i lys av relevant teori. Målet er å vise at det norskfaget som lærarane underviser, står i eit spenningsfelt mellom tradisjon og nyskaping, mellom fokus på fagleg innhald og vektlegging av literacy i det norskfaglege arbeidet.

Eg har valt å nytte fire av artiklane frå jubileumsutgåva av "Norsklæreren" frå januar 2015 som teoretisk grunnlag og utgangspunkt for analysen av empirien frå lærarintervjua mine. Føremålet er å sette materialet inn i ein aktuell norskfagleg kontekst, og såleis nytte både faghistoria, stoda i dag og blikket på norskfaget si framtid som bakteppe for analysen. Eg vil nytte Arne Johannes Aasen sin artikkel om "Norskfaget i framtida" som utgangspunkt for diskusjonen om korleis norsklærarane meiner dei institusjonelle rammene ved skulen verkar inn på metodikken i deira undervisning. Dernest vil eg bruke Pål Hamre og Laila Aase sine bidrag til jubileumsutgåva av "Norsklæreren" som utgangspunkt for ei drøfting av korleis norsklærarane karakteriserer si eiga undervisning, og endeleg vil eg bruke Marte Blikstad-Balas og Frøydis Herzberg sin artikkel om "sjangerformalisme" og "sjangeranarki" i ei undersøking av korleis dei enkelte lærarane gjennomfører skriveopplæring i norskklasserommet. Det er i denne samanhengen viktig å understreke at Aase, Blikstad-Balas, Hertzberg og Hamre er autonome forskarar som byggjer artiklane sine på eiga forskning og elles primærkjelder. Aasen sin artikkel drøftar Ludvigsenutvalet sin delrapport, og hans bidrag til bladet må difor lesast som ein undervegscommentar til det utgreiingsarbeidet han deltek i.

Dette kapittelet inneheld både ein presentasjon av funna mine og ein analyse av dei. Det er difor naturleg av nokre delar av teksten er forma som ein presentasjon av empirien og medan andre er meir analytiske.

4.2 Nye institusjonelle rammevilkår og nye teknologiske hjelperåder i norskundervisninga og skriveopplæringa – nye vilkår, ny kontekst

4.3 Korleis legg lærarane dei institusjonelle rammene ved skulen til grunn for metodikken i norskundervisninga?

I forordet til *Literacy in the New Media Age*, skriv Gunther Kress at "[i]n this 'new media age' the screen has replaced the book as the dominant medium of communication (...)" (Kress, 2003). Det manifesterte seg ved den skulegranskinga som utgjør det empiriske materialet for denne masteroppgåva. Skulen hadde som mål å vere innovativ og nyskapande frå starten, og ifølgje ein nyhendeartikkel om diskusjonen som reiste seg etter denne kontroversielle avgjerda, var det elevane sjølve som til sist sette foten ned og ville ha lærebøkene attende. Elevane meinte at dei digitale hjelpemidla som skulen hadde sett føre seg å ta i bruk, ikkje fungerte optimalt. Særleg i realfaga var heildigitaliseringa av det faglege arbeidet lite vellukka. Avgjerda om å fronte skulen som heildigital ved til dømes å legge bort dei fysiske læreverka, måtte skulen gå attende på etter press frå elevmassen. Skulen måtte såleis gjeninnføre lærebøkene som undervisningsmateriell. Eit liknande modererande tiltak nemner eg seinare i dette kapitlet. Fordi skuleleiinga skildrar skulen som ein heildigital skule på sine nettsider med fokus på kreativ og innovativ læring, var det interessant å spørje lærarinformantane om dei kjende på slike forventingar til si eiga norskundervisning.

Om elevane skal verte nytenkande og kreative individ etter avslutta opplæring ved denne skulen, er det naturleg å undersøke kor vidt lærarane var det i si undervisning. Eg spurde om dei opplevde forventingar om å vere digitalt kreative i si norskundervisning. Av fem svara fire av mine lærarinformantar eit klart "ja" på spørsmål om dei opplevde sterke forventingar om å vere "ekstra kreativ, eller til å legge vekt på digital kreativitet i norskundervisninga". I tillegg bad eg lærarane forklare *kvar* desse forventingane kom frå.

Arne samanfattar det som ei slags avtale som han inngjekk i tilsettingsprosessen:

Ja, og dei kjem frå leiinga ved skulen, fordi at det står ganske tydeleg og klart i utviklingsplanen til skulen at vi skal legge vekt på entreprenøriell verksemd når det gjeld bruken av IKT i skolen. Så det var berre noko som var forventa av meg då eg

vart tilsett her. Eller, det var noko eg godtok. At her legg ein vekt på, ja, entreprenøriell bruk av IKT i skulen. Og under det så kan ein jo seie at det ligg ei forventning om å vere kreativ på eitt eller fleire plan.

Som Arne slo også Berit fast at innovativ bruk av digitale verktøy var noko leiinga la til grunn som ein føresetnad for praksisen som lærar ved skulen, og at ho difor merka forventningane: ”Ja, det gjør jeg. Og forventningene kommer fra ledelsen ved skolen, hvor det er eksplisitt ønske om at vi skal være innovative når det gjelder å ta i bruk nye digitale verktøy. Så det gjør jeg absolutt”.

Som Arne og Berit opplevde også Elin at leiinga ved skulen, og då særleg rektor, forventa av henne at ho skulle vere digitalt kreativ i sin praksis som lærar. Derimot var denne haldninga ikkje særskilt tydeleg hos elevane:

Eg kjenner det ikkje så veldig frå elevane. Elevane er litt slik at dei synest det er litt kjekt med det analoge, då, som vi kallar det. Slike ting. Og det vert faktisk litt gøy, sånn at viss dei har fått attende ein stil som er retta på papir, så er det ”wow”, så kult. Så dei likar det.

Sitatet frå Elin viser kor innarbeidd den digitale kulturen ved skulen er. Elevane vart nærast begeistra over innslag av ”handretta” oppgåvesvar som Elin hadde levert ut til klassen sin.

Den eine av lærarinformantane, Dan, meinte han kjende på slike forventingar vedrørande digital kreativitet i norskklasserommet, men at desse eine og åleine kom frå han sjølv:

Forventningene, i den grad det er forventninger, kommer vel egentlig ene og alene fra meg selv. Jeg opplever ikke noen ekstra forventninger om å være ekstra kreativ fra verken kollegaer eller ledelse. Jeg får egentlig drive på som jeg vil. Ja. Ganske autonom i mitt eget klasserom.

Her kan eg nemne at denne læraren hadde ei sterk interesse for IKT og skulle arbeide som e-koordinator ved skulen året etter. Med ei slik personleg og grunnleggande interesse og entusiasme for IT og IKT, kan det tenkjast at han difor ikkje kjende eit merkbart press, sidan han uansett var digitalt kreativ. I sitt intervju forklarar også Carsten kvifor forventningane om

digital kreativitet i undervisninga ikkje er merkbara i det daglege arbeidet som lærar ved ein slik pionerskule. Såleis kan kanskje sitatet frå Carsten også forklare kvifor Dan ikkje opplevde ”krava” personleg:

Jeg opplever at det er forventninger om det, og jeg føler at de er lokale. Det er en del av kulturen på denne skolen. Der prøver vi å se nye muligheter, og i det ligger kreativiteten, og vi prøver i så stor grad som mulig å basere oss på digitale verktøy for å lære oss det og kunne beherske verktøyene så godt som mulig. Ja, så jeg opplever absolutt forventninger, men de føler jeg er...de er såpass sterke lokalt at det som eventuelt kommer fra sentralt, det legger man ikke merke til, fordi man allerede er kommet forbi det stadiet der. Sentrale undervisningsmyndigheter, ja, de oppfordrer oss til bruk av det, både når det gjelder kreativitet og når det gjelder digitale verktøy, spesielt.

I intervjuet bad eg norsklærarane spesifisere *kvar* forventningane om digital kreativitet kom frå. Det var berre Carsten som viste til sentralt hald. Det er usikkert kva han meinte når han viste til ”sentralt hald”, men det er rimeleg å tru at det var tale om retningslinjer frå Utdanningsdirektoratet og elles frå Kunnskapsløftet. Det Carsten seier, er nok eit teikn på at skulen er så utviklings- og framtidsretta at det Læreplanen seier om kva elevane bør lære om digitale verktøy i utdanninga si, uansett blir noko perifert ved denne skulen fordi skulen sine egne styringsmål er meir progressive enn dei som er nasjonalt fastsette. At skulen ”overoppfyller” dei sentrale måla, er truleg grunnen til at Carsten hevdar at han er ”kommet forbi de føringene der”.

Ifølgje delrapporten ”Elevens læring i fremtidens skole” frå Ludvigsenutvalet, skriven på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, spelar rektor ei viktig rolle som bindeledd mellom fylkeskommunen og skulen ho leier. Funksjonen hennar inneber fleire fastlagde oppgåver, men i sitt mandat frå skuleeigar er ho autonom i til dømes arbeidet med å utvikle pedagogiske retningslinjer ved sin skule:

Rektor skal lede den pedagogiske utviklingen av skolen, og er i tillegg personalleder og leder for administrasjon og budsjettarbeid. Kommuner og fylkeskommuner har delegert mange avgjørelser og oppgaver til den enkelte skole, fra rekruttering av lærere til ansvar for skolebygg. Rektorrollen er en omfattende lederrolle med bred

portefølje og forventninger både fra lokal skoleeier og nasjonale utdanningsmyndigheter (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 23).

Vidare i rapporten heiter det at "[o]verordnede nasjonale mål i læreplanene for fag gir skolen og lærerne stor frihet til å vurdere hvilket lærestoff, hvilke arbeidsmåter og hvilken organisering som er best egnet for at elevgruppen og den enkelte elev skal nå kompetansemålene" (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 26). Carsten oppsummerte sine synspunkt slik at det var digitalisering, i tillegg til sosiokulturell læring, som var skulen sine "identitetsfyrtårn":

Så, sosiokulturelt, denne skolen er jo tungt basert på at sosiokulturell læring er "manna fra himmelen", kall det det, altså, og det er, sammen med det digitale, kanskje denne skolens viktigste identitetsfyrtårn, kan du si, altså det er det som tydeligst signaliserer hva vi ønsker å gjøre på denne skolen, det er det digitale og det er det sosiokulturelle. Og det er såpass sterkt at dersom man er en lærer som ikke syns det er veien å gå, så er det nok helt sikkert lurt å heller se etter en annen skole å jobbe på, tenker jeg. Det er ikke så mye rom for å være uenig i at det er veien å gå. Så kan man selvfølgelig veksle i et klasserom med en annen form for læring eller undervisning, men det sosiokulturelle manifesterer seg i alt som gjøres på denne skolen her.

Ifølgje Carsten er det "det digitale" og sosiokulturell læring som fungerer som grunnvollane eller "identitetsfyrtårna" ved skulen. Det at skulen har eit så klart fokus på å integrere desse komponentane i læringsarbeidet, gjer at lærarar som ikkje avfinn seg med rammene som skulen legg for måtane å arbeide på ved skulen, kanskje ikkje passar inn i miljøet i det heile, i følgje Carsten. Likevel kom det fram hos fleire av dei andre lærarane at dei hadde merka seg nokre "rebellar" i kollegiet som mellom anna ikkje ville ha kontakt med elevane via Facebook. Samtlege av mine informantar nytta Facebook som kommunikasjonskanal med elevane. Dei meinte at det var lettare å nå ut til elevane der enn via It's Learning, der dei færraste av elevane logga seg inn jamleg. Lærarane nytta det sosiale nettverket til å kommunisere praktisk og fagleg informasjon, i tillegg til at det hadde vist seg å ha positiv effekt på det sosiale samspelet i dei ulike klassene. Ifølgje Berit opnar Facebook opp for god dialog: "Jeg tenker det at det har noe med det å være i dialog med elevene, og tonen man har på Facebook, opplever jeg har vært veldig bra".

Leiinga ved skulen i mi undersøking har såleis klare retningslinjer for korleis elevane og lærarane skal arbeide for å nå læringsmåla i Kunnskapsløftet; læringsarbeidet skal basere seg på eit sosiokulturelt læringssyn, og arbeidet skal skje ved hjelp av innovativ bruk av digitale verktøy.

Berit meinte at den satsinga skulen har på IKT i undervisninga, meir eller mindre har gjort lærarane i norskseksjonen samstemte, men at enkelte ikkje ”følgjer strømmen” ukritisk. På spørsmålet om kva som kjenneteikna norskseksjonen ved skulen, svara ho:

Vi er en veldig stor norskseksjon her. Lærere som er i veldig forskjellige aldersgrupper, med ulik bakgrunn. Så jeg tenker at det kjennetegnes av at en stor del av lærerne er nok, hva skal jeg si, i første rekke når det gjelder digitalisering. Og er opptatt av å være veldig innovative. Og så er det en del lærere som tutler litt etter, og så er det en del lærere som fortsetter litt som de har gjort det før. Men jeg ser at i større og større grad, så blir alle på en måte trukket med

I ”Norskfaget i framtida” peikar Arne Johannes Aasen på ulike problemstillingar som han meiner vil verte meir aktuelle i faget i tida som kjem. Med bakgrunn i Ludvigsenutvalet sin delrapport som kom hausten 2014, viser han at i samfunnet ”[...] dei siste tiåra, har endringstakten vore høg. Ny teknologi har medført endringar innan yrkesliv, utdanning og tekstkulturar, og vi må ta høgde for at endringar vil kome” (Aasen, 2015, s. 25). Ifølgje Aasen vil desse endringane gjere det naudsynt å undersøke kva kompetansar samfunnet vil ha behov for i framtida, og då særleg kva nøkkelkompetansar folk treng for å delta på alle område i samfunnet.

Dei nøkkelferdigheitene Aasen peikar på i sin artikkel, er identiske med OECD sine ”Key competencies”. Desse vert skildra som eit tredelt sett av ferdigheiter som ligg til grunn for at menneske skal kunne fungere og samhandle godt både i lokalsamfunn og i globale samfunn. OECD deler nøkkelkompetanse inn i tre punkt som heng nøye saman:

1. Å kunne bruke verktøy for å kommunisere. Til dømes å kunne bruke språk som eit sosiokulturelt verktøy for kommunikasjon, samt fysiske digitale verktøy og informasjonsteknologi.

2. Ein må kunne kommunisere og interagere i heterogene menneskegrupper.
3. Til sist må mennesket vere i stand til å ta ansvar for sitt eige liv og å vere eit autonomt individ i samfunnet

(DeSeCo, 2005, s. 5)

I sin artikkel dreg Aasen (2015) fram slike språkhandlingar for kommunikasjon som særleg viktige, og at dei difor bør vere sentrale tema for norskfaget i framtida.

Skulen eg har undersøkt, forsøker i sin pedagogikk såleis å ta høgde for slike samfunnsendringar som er nemnde ovanfor, ved å legge klare rammer for korleis undervisninga skal gå føre seg i klasseromma: Den *skal* vere digitalt innovativ, og den *skal* vere basert på eit sosiokulturelt læringssyn. I sin rapport viser Ludvigsenutvalet til ulik forskning på kva som fremjar læring. Mellom anna kjem det fram at "[k]unnskap bygges opp gjennom kommunikasjon, forhandling og samarbeid, ikke bare i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, men også ved bruk av digitale kommunikasjonsteknologier" (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 33). Den kombinerte satsinga på digitale verktøy og ei undervisning basert på eit sosiokulturelt læringssyn er altså i tråd med anbefalingane frå Ludvigsenutvalet sin mellombelse rapport. I neste avsnitt vil eg presentere og kommentere integreringa av det sosiokulturelle læringssynet i norskarbeidet ved skulen.

4.3.1 Korleis manifesterer skulen sine mål om sosiokulturell læring seg i bruken av IKT i norskundervisninga?

Det er grunn til tru at kravet om Facebook-kommunikasjon ved nytilsettingar, slik som Elin framstilte det, har sin bakgrunn i skulen sin ideologi om at "læring skjer i samspel med andre", og at det ved skulen er eit berande prinsipp at måten læringsarbeidet er lagt opp på, skal gi rom for samlæring. I skulen sin utviklingsplan kjem det fram at dei i sin organisasjon ser alle, både tilsette og elevar, som lærande. I tillegg skal organisering av læringsarbeidet gi rom for samspel mellom grupper og individ. Dette kan ein tolke som at sjølve organiseringa i forkant av eller i samband med læring også skal skje i samspel. Dette stadfestar Arne i sitt svar på spørsmål om korleis skulen sine mål om eit sosiokulturelt læringssyn manifesterer seg i den daglege norskundervisninga:

(..) kommunikasjon mellom lærar og elevar går jo føre seg mykje utanom skulen. Først og fremst gjennom Facebook-grupper til dømes, som vi har i alle fag, der, viss eg har ein kommentar til timen, eller lekser, eller tilrådd lesing, eller kva det måtte vere, så kan eg legge det ut der og få, ikkje berre beskjed om kven som har sett det, men elevane kan då skrive attende til meg veldig, veldig kjapt. Og sidan dette er ein arena som elevane brukar mykje frå før, så kjem responsen, både frå dei og frå meg, mykje, mykje raskare enn han gjer til dømes på It's learning

Difor verkar det som om det sosiokulturelle prinsippet i skuleorganisasjonen er gjennomgåande, og at både planlegging i forkant av norskundervisninga, kommunikasjon rundt faget i for- og etterkant av timane og informasjonsflyten generelt går føre seg på Facebook-grupper som elevane og lærarane skipar saman. Berit stadfesta at ho nytta slike grupper til reint praktiske føremål, men at andre lærarar også har valt å trekke det inn i faget dei underviser.

Ei innvending mot å gjere Facebook, og likeins Google, til ein fast del av skulekvardagen til elevane, er at begge konserna er store marknadsaktørar med sterke økonomiske interesser for å "sette agendaen" også i skulen. I ein fersk nyhendeartikkel i Klassekampen kjem det fram at Facebook nyleg endra algoritmane sine for å styre kva innhald brukarane får opp i sin "feed". Dette har mellom anna ført til stor nedgang i talet på besøkande hos nettaviser. Årsaka, slik det blir framstilt, er at Facebook vi gje rom til aktørar som er villige til å betale for å nå fram med budskapet sin (Vollan, 2015). Difor kan det å sleppe Facebook til i undervisninga føre til ei kommersialisering av skulen.

I intervjumaterialet mitt kom det også fram at gjennomføringa av eit sosiokulturelt læringssyn som styrande prinsipp for både lærarar og elevar har fleire negative sider. Ein av lærarane fortalde kva som skjedde då det sosiokulturelle læringssynet blei innført: Første året var det ei klar forventning om at lærarane som underviste same fag, kurs og trinn skulle gjere ting likt i arbeidet sitt. Tanken bak var at lærarane skulle få utnytte kompetansen sin best mogleg, til glede for flest mogleg og for å lære mest mogleg av kvarandre. Dette samkøyrdede arbeidet var såleis ein føresetnad for samlæring i kollegiet ved skulen. Dette synet har no tapt terreng. Årsaka er at lærarane opplevde det som ei tvangstrøye å heile tida skulle gå i takt med dei andre medlemmane i kollegiet. Skulen kom til ei erkjenning om at dette hindra den enkelte læraren i å få bruke ressursane sine på si spesifikke elevgruppe best mogleg. Lærarane

opplevde at dette hemma initiativet og kreativiteten deira. Dette førte til at dei miste eigarforholdet til den kreative delen av lærarvirket sitt grunna det dominerande sosiokulturelle synet på læringsarbeidet. Av den grunn skåra skulen dårleg i ei medarbeidarundersøking, og det førte til at fylkeskommunen og arbeidstilsynet vart kopla inn. Lærarane kjende at dei ”miste” litt av seg sjølve, men skuleleiinga får honnør for at dei endra kursen i organisasjonen: Lærarane får no monaleg større albogerom, og no blomstrar kreativiteten. I skulen sin oppstartsfasen var det ein naturleg tanke å utvikle ein felles kultur for lærarstaben og å forsøke å få kollegiet til å gå i takt. Men strukturen vart for rigid, og det var riktig av skuleleiinga å slakke litt på kontrollen etter kvart. Det gav rom for sjølvstendige initiativ og skapte auka arbeidsglede.

Det er eit interessant funn at leiinga modererer seg i spørsmålet om kor styrande dette læringssynet skal vere kollegialt, men at det, ifølgje samtlege lærarar, fungerer godt i norskundervisninga. Funna syner altså at elevane samarbeider og samskriv godt i norskfaget, men at lærarane treivst dårlegare med å arbeide så tett og difor etterlyste større individuelt handlingsrom.

I Ludvigsenutvalet sin mellombelse rapport kjem det fram at ”[k]unnskap bygges opp gjennom kommunikasjon, forhandling og samarbeid, ikke bare i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, men også ved bruk av digitale kommunikasjonsteknologier” (Fremtidens skole, 2014, s. 33) i samband med elevar si læring. Utvalet slår altså fast at samarbeid og samlæring fremjar elevane si læring, og skulen si satsing er såleis i samsvar med forskning på området. Elevane ved skulen nyt godt av samarbeid seg i mellom, ansikt-til-ansikt, i tillegg til at digitale kommunikasjonsteknologiar er godt integrerte i måten dei samarbeider om skriving i norskfaget.

For Berit har det sosiokulturelle aspektet vore viktig, og ho har hatt ei sentral rolle i arbeidet med å etablere det i undervisningskulturen ved skulen:

Dette er jo også noe av det jeg har jobbet mye med, og også vært en av de første til virkelig å ta i bruk og kurse de andre i. Det går mye på dette med samskriving. Og det bruker jeg mye i undervisningen. Dette med Googledokumenter, og at elever og jeg samarbeider i ett dokument, det bruker jeg i nesten all skriveopplæring, og jobber prosessorientert med det. Så det er ett eksempel. Så samskrivingsdokumenter, det bruker jeg mye

4.4 Korleis karakteriserer lærarane si eiga norskundervisning med digitale verktoy?

På spørsmål om kva som kjenneteikna den enkelte læraren sin bruk av digitale verktoy i norskklasserommet, svara Arne at "[d]et mest openberre er sjølvsagt at all tekstproduksjon er digital. At all tekstproduksjonen er på PCen, og vert levert digitalt, og blir retta digitalt". Men trass i at skulen sin utviklingsplan uttrykker klare mål om å halde fram med å ligge i front i bruken av teknologi for innovativ læring, karakteriserer Arne likevel si norskundervisning som noko meir konservativ samanlikna med undervisning i andre fag når det gjeld bruken av digitale verktoy og nettressursar: "Litt på grunn av fagets eigenart. Så i produksjonen av tekstar så er det forholdsvis, ja, ikkje konservativt, men der er det heller ikkje så mykje som ikkje alle andre lærarar gjer i sine respektive fag".

Meir uklart vert det når Arne til sist viser til at det også er "[...] bruken av, analysen av komplekse, multimodale tekstar; då først og fremst spel", som kjenneteikner hans bruk av digitale verktoy i norskklasserommet. Såleis gjer han arbeid med dataspel som ein multimodal teksttype til eit kjenneteikn på si digitale norskundervisning, samstundes som han, riktig nok nølande, karakteriserer bruken av digitale ressursar som meir konservativ i norskfaget enn i andre fag. I svaret til Arne på neste spørsmål, om kor vidt han opplever forventingar om å vere digitalt kreativ i norskfaget, kjem det fram at han kjenner slike forventingar, og at desse kjem frå leiinga ved skulen. På denne bakgrunnen kan det verke som om det oppstår ein slags konflikt mellom skulen sin formuleringsarena; utviklingsplanen, og signal frå leiinga, og realiseringsarenaen ved skulen; i dette tilfellet læringsaktiviteten i norskklasserommet.

Fleire av informantane antyder noko av det same i sine intervju. Dan skildrar sitt norskarbeid som tradisjonelt, men med ei digital ramme:

Så, i bunn og grunn så føler jeg ikke at jeg er banebrytende der, på noe vis, da. Det blir dessverre, kan man kanskje si, ehm, slik at det digitale egentlig bare tar over for slik det analoge har vært tidligere, men at det skjer digitalt, men at aktiviteten gjerne ikke er noe annerledes enn den var før det ble digitalt, da. Men, det letter i stor grad en del arbeid.

Ifølgje Dan er ikkje norskundervisninga hans banebrytande. Ein kan tolke det slik at det faglege innhaldet er det same, men at elevane arbeider digitalt og at det ifølgje han ”lettar arbeidet”. Dette utdjupar han ved å nemne at elevane sine tekstar er lagra på ”skyer”, og at dei såleis kan skrive kvar som helst. Han meiner også at dei digitale arbeidsmåtene, utan særleg fokus på læreverk, fører til at lærearbeidet vert meir tema- og kompetansemålretta enn tidlegare:

Man mister det ”støttehjulet” som man gjerne kan kalle en bok for å være, da. Og blir tvunget til å jobbe litt mer aktivt med opplegget sitt. Og da er man heller ikke bundet til de sidene en lærebokforfatter har valgt ut. Man velger heller ressurser etter hva man anser er det beste for å nå det kompetansemålet. Så, jeg tror egentlig det har vært sunt for meg som lærer å kunne glemme den ”lese-fra-perm-til-perm”-tankegangen, da

Han la også til at det har vore ei merkbar negativ utvikling i konsentrasjonsevna til elevane i samband med tekstlesing, som følgje av det å ikkje ha lærebøker i alle fag. Terskelen er høgare for elevane når det gjeld å setje seg ned og lese lengre tekstar på ei digital side, og elevane har større vanskar med å navigere seg fram til nyttig fagstoff utan konkrete læreverk. Dette viste seg særleg ved eksamensførebuingar. Difor laga han sjølv ressursar til elevane med fagstoff som han henta ”litt over alt”.

Vanskane Arne nemnde med både lesing av lengre tekstar og det å navigere på digitale sider, kan koplust til det Anne Mangen (2013) skriv om å lese i bok samanlikna med iPad. Ho viser mellom anna at lesing på iPad eller PC medfører at lesaren ikkje får umiddelbar og fysisk oversikt over heile teksten, slik ein raskt opplever det med ei fysisk bok eller eit anna papirmedium. Kor mange sider som gjenstår av ein digital tekst, får ein oversikt over berre gjennom visuelle markørar og liknande. Å ikkje ha denne taktile og sanslege oversikta kan verke negativt inn på det heilskaplege grepet om og inntrykket av teksten (Mangen, 2013, s. 380). Kanskje er det fordi elevane ikkje ”kjenner” kor lang teksten er, og ikkje fysisk kan bla i papirsider at langlesing og det å navigere seg fram til relevant fagstoff vert vanskeleg for elevane, slik Arne hevdar. Såleis kan ein kanskje seie at det har vore sunt for Arne å gløyme den perm-til-perm-tankegangen han beskriv, men at denne utviklinga har vore meir utfordrande for elevane.

Berit har hatt læring som fokus i sin bruk av digitale verktøy i norskklasserommet: ”Det er læringen som står i fokus for meg. Andre er kanskje mer opptatt av dette med variasjon i undervisningen, og dette med å prøve noe nytt, og å utvikle elevenes digitale kompetanse osv. Men for meg så har det nok vært den norskfaglige læringen som har vært hovudfokuset”. Ho utdjuar dette seinare, og slår fast at den omfattande bruken av IKT rett nok pregar hennar norskundervisning i ganske stor grad, men at det for henne er viktig å spørje seg kva det er vi utdannar elevane for. For henne handlar dette om ein balansegang mellom opplæring til eksamen og ”læring for livet”. Difor, ”(..)[v]il det si at all min undervisning er ikke så veldig innovativ. Den er nok ganske tradisjonell også på mange områder, men jeg tenker at den skal være det”. Det er vanskeleg å vite akkurat kva Berit meiner når ho seier at norskundervisninga hennar skal vere tradisjonell, og at ho koplur dette til målet med opplæringa i norskfaget. Eg tolkar dette som at målet om å vere digitalt kreativ i norskfaget ikkje skal gå på kostnad av læringa, som ho ser som hovudmålet med undervisninga. Ein kan også knyte det til at Berit, i likskap med mange norsklærarar med utdanning frå universitet, har ein fagleg identitet som er fast forankra i tradisjonsfaget norsk.

Carsten definerer seg sjølv som ein ”digitalt aktiv” lærar, med eit ønske om å nytte digitale hjelpe- og kommunikasjonsmiddel, men utan at denne bruken er ukritisk:

Bruker digitale verktøy aktivt inn i norskundervisningen på alle trinn, og innenfor alle kompetanseområder, men er postmodernist og bruker ikke digitale verktøy når jeg mener det er det beste, så digitale verktøy er et nytt verktøy vi kan velge å bruke når det er riktig å bruke det, så det jeg tar med meg først og fremst, er jo en vilje og en interesse for å bruke digitale hjelpemiddel når det er mulig å bruke de.

At Carsten oppfattar seg sjølv som postmodernist, tolkar eg slik at den digitale *arbeidsforma* i norskfaget ikkje skal stå i vegen for det faglege innhaldet, og at han nyttar digitale verktøy der han ser det som tenleg. Såleis føyer han seg inn i rekka til respondentane over, som digitaliserer norskundervisninga og arbeidsmåtane; tekstproduksjon, lesing, lytting osv, når det opnar for *læringspotensiale*. Dei ovannemnde lærarane viser altså ei kritisk og sjølvstendig tilnærming til den heildigitaliserte undervisningsforma; ingen av dei nytta digitale verkty for *bruken* si skuld åleine.

4.4.1 Skjer det eit skifte frå fokus på fagkunnskap til kommunikasjonskunnskap i det digitaliserte norskklasserommet?

I jubileumsutgåva av Norsklæreren frå januar i år har Pål Hamre skrive om ”Norskfaget og skjønnlitteraturen”. Med bakgrunn i doktorgradsavhandlinga si beskriv han skjønnlitteraturen sitt ”rise and fall” i norskfaget ved å identifisere tre ulike diskursar. Han skildrar desse diskursane mot eit faghistorisk bakteppe, og argumenterer for at dei kan gi verdfull innsikt om opplæringa i norskfaget også på eit generelt plan. I det følgjande vil eg vise korleis Hamre sine tre skulehistoriske diskursar kan vere fruktbare i ein analyse av arbeidet i det digitaliserte norskklasserommet.

Hamre låner omgrepet ”restaurative rørsler” frå Alfred Telhaug (1997) som analytisk reiskap i framstillinga si av reformer i grunnskulen og i den vidaregåande skulen frå 1976-2013:

Karakteristikken min av perioden frå 1976 til i dag, restaurative rørsler, kan forståast i denne samanhengen. Dels er dette ein referanse til det Oftedal Telhaug har karakterisert som ei restaurativ utdanningstenking, med element som kan tolkast i opposisjon til reformpedagogikken, særleg i sin syttitalsvariant: frå elevsentrert perspektiv til meir vekt på samfunnet sitt behov, frå ei interesse for heile barnet til ei meir intellektuell tilnærming knytt til læringsutbytte og endeleg som ein renessanse for tradisjonelle borgarlege verdiar, til dømes knytte til førestillingar om fedrelandet. Ein kan òg sjå på dette som ein renessanse for det humankapitalistiske perspektivet frå etterkrigstida med to komponentar: ei nykonservativ interesse for tradisjonen og ei nyliberalistisk interesse for effektivitet i opplæringa, det siste gjerne basert på måling og bruk av eksakte metodar. Humankapitalismen er både human- og kapitalorientert, den representerer både ei rehistorisert verdiforankring og ein omtanke for komande bruttonasjonalprodukt. I alle høve har dei sine pedagogiske røter; dei er restaurative rørsler (Hamre, 2014, s. 468)

Her viser Hamre korleis Gudmund Hernes konkretiserte ønsket om å gi elevane det han kalla ”felles referanserammer” ved å nytte den norske skjønnlitterære tradisjonen som utgangspunkt: ”Når den nasjonale fellesskapen skal konkretiserast, vender ein seg altså mot

fortida og (re)identifiserer ein høglitterær arv – dette er vår cultural literacy, dette er det alle elevane skal møte, kjenne og kunne og dermed bli ein del av” (Hamre, 2014, s. 398). Hamre viser at Hernes gav lite rom for det barnesentrerte, eller med Ove Skarpenes (2005) sine ord, ”pedosentrerte” i L-97. Læreplanen var forankra i det fagleg tradisjonelle, og elevane skulle altså ha det ”norske” som felles referanseramme.

Det kan sjå ut som om Hamre meiner Hernes både femna for vidt i fagstoffet som vart presentert i norsklæreplanen, og at referanserammene samstundes i stor grad var nasjonalt forankra og såleis snevre:

Aldri før har den obligatoriske grunnutdanninga inneheldt (sic) så djerve ambisjonar om høglitterær danning av nasjonal karakter, aldri før har bokskulen vore så massiv i sitt møte med elevar med vidt ulike føresetnader (Hamre, 2014, s. 399)

Overgangen til Kunnskapsløftet 10 år seinare vart såleis stor. Frå eit syn på at det var kulturarven som ein heilskapleg storleik som skulle formidlast, opplevast og lærast, kom det med Kunnskapsløftet eit syn på den norske kulturarven som noko elevane skulle vere med på å utvikle vidare. Med Kunnskapsløftet fekk eleven såleis ei sentral og aktivt medverkande rolle i norskundervisninga, og var ikkje lenger eit individ som passivt kunne ”fyllast opp” med kunnskap. I ei samanlikning av korleis litteraturlesing i norskfaget er framstilt i dei to læreplanane, konkluderer Hamre med at

... mange av endringane er knytte til at læreplanane representerer ulike læreplantypar – L-97 skildrar kunnskapsmål og eit spesifisert kunnskaps- og dannelsingsinnhald, medan Kunnskapsløftet er kompetansebasert og spesifiserer kunnskaps- og dannelsingsinnhaldet i liten grad (Hamre, 2014, s. 407)

Den generelle delen av Kunnskapsløftet er ei vidareføring av L-97 med sine felles nasjonale referanserammer forankra i nasjonal kulturarv. Dernest kjem Læringsplakaten med ei oversikt over elevrettar med eit elevnært utgangspunkt, og til sist fagplanane, som Hamre meiner er eit uttrykk for sosiale og kollektive verdiar. Ifølgje han er resultatet ein læreplan med sprikande intensjonar:

Om desse ulike diskursane har noko felles i det heile, kan det kanskje handle om at dei alle representerer former for restaurative rørsler. Ei rørsle handlar om at ein vil gjenreise kulturarven, ei anna handlar om at ein vil gjenreise synet på individet og eleven som autonomt, og ei tredje handlar om at ein vil gjenreise fellesskapen (Hamre, 2014, s. 410)

Arne vart spurd om kva tankar som ligg bak når lærarane avgjer kva teksttypar og -sjangrar som skal førast opp i planane for undervisninga. Han svara at planane ”sleper med seg tradisjonen” trass i den nyleg reviderte norskplanen. Norskseksjonen ved skulen tok del i eit møte arrangert av LNU om den reviderte norskplanen:

Der gjekk dei gjennom, ganske konkret, kva som er nytt i den nye læreplanen. Og då blei det endå tydelegare for meg at den litt meir tradisjonelle norskundervisninga (...) må gå. Rett og slett. Eg er litt redd for å stivne fast i eit mønster og å miste fleksibiliteten om ein held den tradisjonelle norske litterære kanon litt for tett til brystet og ikkje innser, som eg sa, at no heiter det ”studieførebuande”, det heiter ikkje ”allmenn” lenger. Og at det som går på at du kan lese litteratur, kultur og historie inn i eitt kompetansemål i vg2 og vg3. Og det er det. Veldig liten del av læreplanen. Medan i L97 hadde du konkrete verk som skulle lesast; konkrete forfattarar som skulle lesast, osv. Det er heilt borte no. Det som var om det moderne prosjektet i førre versjonen av læreplanen, det er borte. Det einaste som står att, er ”førestillinga om det norske”. Det er det einaste konkrete som står. Alt anna er liksom litt ”opp i det blå”. Og det vitnar jo om eit trendskifte. No går ein frå å fokusere på kunnskapar til å fokusere på ferdigheiter. Veldig mange kompetansemål seier noko om ferdigheiter. Og det heng jo saman med at dei grunnleggande ferdigheitene bør få meir fokus. Eg veit ikkje.

Arne summerer kort opp Pål Hamre sine poeng i dette sitatet og viser til eit skifte frå eit fokus på kunnskap til ferdigheiter, og såleis den instrumentelle diskursen i norskfaget som Hamre peika på: ”Ut frå eit slikt perspektiv er ein opptatt av befolkninga sine kunnskapar og ferdigheiter. (...) Å lese godt og skrive godt blir slik grunnlag for vidare utdanning og produktiv deltaking i arbeidslivet” (Hamre, 2015, s. 20).

For Arne er dette skiftet naudsynt, og han knyter ferdigheitskunnskap til det å bu elevane på studium etter vidaregåande opplæring. Neste år, fortalde han, vil han sette elevane til å skrive akademiske tekstar: ”Eg kjem til å gå litt bort frå den tradisjonelle samansettinga av sjangrar og nynorsk, og heller konsentrere meg litt meir om kjeldebruk, disposisjon, føremål med tekstar, mykje meir retorikk, og det å skrive informerande og resonnerande tekstar”.

Grunngjevinga hans var at elevane bør meistre det før dei tek til på høgare utdanning, og at elevane sjølve ser nytteverdien. Ifølgje Arne var elevane opptekne av den: ”Dei har ekstremt fokus på nytteverdien av...”får vi bruk for dette?”, det er dei veldig opptekne av. Og då kan vi seie; ”ja, de får faktisk bruk for dette her”. Så gjer det noko med motivasjonen deira òg, trur eg”.

Det er oppsiktsvekkande at Arne er så villig til å akseptere både skulen sine prinsipp om ”kunnskap for framtida” og elevane sin etterspurnad etter nyttekunnskap at han er villig til å gje opp så viktige grunnsteinar i norskfaget som til dømes nynorsk til fordel for opplæring i akademisk skriving. Dette vitnar om manglande lærarautonomi og at Arne overopppfyller skulen sine mål og krav om å vere utviklingsretta og progressiv.

Henning Fjørtoft slår fast at det i læreplanen for norskfaget i Kunnskapsløftet er ei spenning ”[...] mellom de humanistiske tradisjonene det springer ut av, og den store interessen for literacy som preger den internasjonale skoledebatten” (Fjørtoft, 2014, s. 18). Under tittelen ”Hovudområde” i Læreplanen i norsk kan ein lese ei slik spenning ut frå sjølve inndelinga ”munnleg kommunikasjon”, ”skriftleg kommunikasjon” og til sist ”språk, litteratur og kultur” som eitt samla område (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Det er likevel sjeldan ein kan finne eksempel på at den ovannemnde spenninga i norskfaget blir så tydeleg stadfesta som i sitatet frå Arne sitt intervju. Det er nok ikkje mange norsklærarar som er einige med Arne i at nøkkelkunnskapar skal få så stor plass i norskfaget at nynorsken vert pressa ut.

Som nemnt ovanfor viser det empiriske materialet at fire av lærarane karakteriserer si norskundervisning som tradisjonell meir enn direkte nyskapande. Ein kan altså sjå eit spenningsfelt mellom tradisjon og den visjonen skulen har om nyskaping og innovativ læring i sine klasserom, og dei aktuelle lærarane sine vurderingar av restriksjonar i bruken av digitale verktøy i norskundervisninga. Som nemnt tidlegare, skal det ifølgje Berit vere slik i

norskfaget. Både sitatet frå Fjørtoft og utdraget frå Læreplanen i norsk viser noko liknande for norskfaget generelt; det tradisjonelle står ofte i eit motsetningsforhold til det nye, moderne og globale. Denne typen diskusjon finn ein og i Stortingsmelding 20. om opplæringstilhøva i den norske skulen i dag, med eit blick mot ein fellesskule for framtida:

Opplæringen skjer i et spenn mellom tradisjon og framtid. Grunnleggende nasjonale verdier og tradisjoner skal ivaretas i skolen og formidles til elevene. Samtidig vil møtet mellom ulike kulturer gi nye impulser og grunnlag for refleksjon over og dialog om hva slags samfunn vi ønsker å skape i framtiden. Evnen til å utnytte de mulighetene som ligger i et mer sammensatt og mangfoldig felleskap, er avgjørende for hvordan samfunnet utvikler seg. Opplæringen skal også vise hvordan nyskaping og kreativitet gjennom historien har utviklet menneskenes levkår og livskvalitet. Historien gir respekt for hva mennesker har fått til tidligere, men den viser også at framtiden gir store muligheter som dagens barn og unge kan være med på å forme med egen innsats og skaperevne (Kunnskapsdepartementet, 2013)

”Nasjonsbyggingsdiskursen” er ”(...) den ideologiske førestillinga om at morsmålsfaget skal vere eit *norskfag*” (Hamre, 2015, s. 20), og det er rimeleg å tru at det er denne førestillinga Arne har i tankane når han snakkar om å ”halde den litterære kanon tett til brystet”. Det same gjeld for Berit sitt synspunkt. Kanskje omtala dei norsklærarane eg intervjuja norskundervisninga si som ”tradisjonell”, ”ikke spesielt banebrytende”, eller med Telhaug sitt omgrep *restaurativ*, på bakgrunn av utdanninga si i nordisk. Alle dei fem lærarane var universitetsutdanna med bachelorgrad eller mastergrad/hovudfag, og hadde såleis ein tradisjonell norskfagleg utdanningsbakgrunn. Den faglege konservatismen som kjem til uttrykk her, er kanskje ein funksjon av intervjuobjekta mine si høge akademiske utdanning og solide kunnskapsnivå.

I si doktorgradsavhandling stiller Norunn Askeland spørsmål om kva retning utviklingstrekkka i norskfaget peikar:

Skal det først og fremst vere eit nasjonsbyggande danningsfag, der formidling av ulike former for kanon er viktig, eller skal det først og fremst vere eit tekstfag, der studentar og elevar skal få reiskapar til å møte dei ulike formene for tekst og kommunikasjon som finst i eit meir og meir internasjonalt mediesamfunn? (Askeland, 2008, s. 13)

Ho etablerer ein slags motsetnad mellom tradisjonell nasjonsbygging og danning på den eine sida og tekst og kommunikasjon som tilgangsreiskapar på den andre. Det kan sjå ut som om Askeland meiner det berre er nasjonsbyggingsfaget som har eit dannelsingsaspekt ved seg. Mange vil nok vere einige i at det er ein konflikt mellom fagleg innhald og literacy, og at han kanskje kjem tydelegast fram i norskfaget. Det er likevel urimeleg å meine, som Askeland, at tekstfaget norsk ikkje ber danning i seg. Fjørtoft etablerer ein meir balansert diskusjon der "[...] enkelte literacyforskere vil fremheve populærkulturelle uttrykk som en viktig faktor i barn og unges kognitive, kulturelle og språklige utvikling, kan andre påpeke at norskfaglig dannelse skal utfordre populærkulturen og utvide elevenes kulturelle horisont" (Fjørtoft, 2014, s. 66). Ei balansert tilnærming kan truleg vere både å framheve popkulturelle uttrykk som viktige for språkleg utvikling, og samstundes vere medviten om at norskfagleg danning kan og bør utfordre populærkulturen.

Ove Skarpenes bidreg til ein beslektet diskusjon om utviklingstrekk i norskfaget i "Nytt norsk tidsskrift". I denne artikkelen viser han til doktorgradsavhandlinga si, og viser korleis kunnskapsinnhaldet og pedagogikken i den vidaregåande skulen har endra seg dei siste tiåra, og at desse endringane har forankring i "kollektive verdsettingsformer" (Skarpenes, 2005, s. 420). Han rettar kritikk mot det han kallar ei "pedosentrering i skulen"; ei utvikling med røter i framveksten av eit nytt "sosialiseringsparadigme" i den vidaregåande skulen. Skarpenes har undersøkt forarbeida til og gjennomføringa av R74 og R94 med fokus på faga matematikk, norsk og samfunnslære. Han meiner framveksten av det ovannemnde sosialiseringsparadigmet har tre hovudårsaker: Struktura i den vidaregåande skulen har endra seg, ny kunnskap og pedagogikk har vorte konstruert på reformnivå, og til sist har denne nye kunnskapen og pedagogikken, som Skarpenes har dokumentert i forarbeida til og realiseringa av dei nye læreplanane, også følgt med inn i dei ulike fagplanane. Resultatet av desse utviklingstrekk vert, ifølgje Skarpenes, eit sosialiseringsparadigme: "Prosessen startet tidlig på 1960-tallet, og ulike aktører har bidratt til å skape et paradigme hvor undervisningen i videregående skole handler om å gi elevene relevant og praktisk kunnskap for å kunne delta på bred front i samfunnet" (Skarpenes, 2005, s. 419). Arne sin merknad om at elevane hans etterlyste nyttekunnskap i skriveopplæringa kan tene som eksempel på kvar denne utviklinga står i dag.

I tråd med den utviklinga som Skarpenes skisserer, skildrar Hamre human-capital-diskursen i norskfaget: ”Ut frå eit slikt perspektiv er ein opptatt av befolkninga sine kunnskapar og ferdigheiter. Ved å investere i utdanning og opplæring vil ein altså auke i første omgang humankapitalen, i neste omgang kapitalen, altså bruttonasjonalproduktet” (Hamre, 2015, s. 21). Denne diskursen dreiar seg altså om å hente ut ressursar i menneske gjennom utdanning, motivert av økonomisk vinst. Kanskje er det denne diskursen som ligg til grunn for nyttefokuset i norskundervisninga til Arne.

Skarpenes argumenterer for at ønsket om å realisere personlege ressursar kan få skadelege konsekvensar for eleven. I tilfelle der ønsket om sjølvrealisering er stort, men moglegheitene ikkje er til stades, meiner han at ein slik tilstand kan få fatale konsekvensar for individet; ein ”kunnskapsanomisk tilstand”, kallar Skarpenes det og viser til Durkheim sine teoriar (2005, s. 420). Ei pedosentrering av skulen er ein gjennomgripande prosess, og ”[i] denne prosessen har kunnskap knyttet til faglig dannelse blitt mindre sentral, og til dels blitt erstattet av kunnskap for å utvikle hele og deltakende mennesker gjennom andre pedagogiske aktiviteter” (Skarpenes, 2005, s. 423).

Skarpenes argumenterer med støtte hos kjende sosiologar, med bakgrunn i teoriar som ikkje er umiddelbart knytte til norskdidaktiske debattar og problemstillingar. Likevel vil eg argumentere for at det kan vere relevant å trekkje teorien hans om dei påstått pedosentriske tendensane i den vidaregåande skulen inn i min analyse av norskfaget ved ein skule som frontar kunnskap om teknologi som eit hovudverktøy for læring.

Det står ikkje noko i skulen sin utviklingsplan om at digitale verktøy berre skal nyttast når det er *føremålstenleg*, men at elevane i størst mogleg grad skal møte utfordringar med bruk av teknologi. Det er uklart om dei nemnde utfordringane som elevane møter, har samband med arbeidsoppgåver i skulen, eller om det er utfordringar elevane vil møte etter avslutta skulegang. Eg antar at det gjeld i bådøve. Utviklingsplanen stadfestar at skulen har som mål å halde fram med innovativ bruk av teknologi i læringsarbeidet. Skulen har ein visjon om å sameine eit sosiokulturelt læringssyn med eit ønske om å vere i stendig pedagogisk utvikling. Det kjem klart fram at teknologi, innovasjon og utvikling i læringsarbeidet er berande verdiar for denne skulen. Eg meiner at målsettingane i skulen sin utviklingsplan er uttrykk for eit slikt instrumentelt kunnskaps- og læringssyn som Skarpenes kritiserer i sin artikkel:

Måten å tenke kunnskap på ble forandret. I stedet for å tenke kunnskap som innføring i faglige tradisjoner og teorier, ble det i det nye samfunnet viktig å gi elevene relevant kunnskap de kunne bruke for å delta. Det var en sentral oppfatning at denne kunnskapen var noe annet enn faglig kunnskap (Skarpenes, 2005, s. 422)

Skulen sin utviklingsplan oppmodar vidare elevar og lærarar til innovativ læring og entreprenørskap som går ut over gjeldande lære- og fagplanar. Dette inneber mellom anna at skulen oppmuntrar til å søke om støtte til pilotforsøk. Målet er at elevane skal freiste å ”sjå ut” i samfunnet etter kunnskap, og at slikt arbeid skal kunne gå på kostnad av fag og tilhøyrande læreplanar. Ifølgje Skarpenes er det problematisk at det han kallar fagleg kunnskap vert sett *meir* til sida i ein skulekvardag der den tradisjonelle kunnskapen allereie lid under fokuset på den kunnskapen som er relevant for at elevane skal kunne delta. Skulen sin utviklingsplan inneheld mykje om slik ”deltakingskunnskap”, men heller lite om korleis han skal fungere som insitament for å gå i djupna i det Skarpenes meiner er fagleg kunnskap. Kort sagt viser utviklingsplanen at kunnskap om og kjennskap til teknologi vert tillagt ein eigenverdi i læringsarbeidet. Elevar ved skulen får ta del i pågåande prosjekt ved eksterne utdannings- og forskingsinstitusjonar, som skal gi elevane relevant teknologisk innsikt, men det dei lærer, treng ikkje å ha forankring i læreplanen.

Det at fleire av lærarane forklarte at dei var kritiske til bruken av digitale verktøy for bruken sin eigen del, kan ein tolke slik at han ikkje bør stå i vegen for den reint faglege formidlinga. Som nemnt ovanfor slo Berit fast at

[d]et er læringen som står i fokus for meg. Andre er kanskje mer opptatt av dette med variasjon i undervisningen, og dette med å prøve noe nytt, og å utvikle elevenes digitale kompetanse osv. Men for meg så har det nok vært den norskfaglige læringen som har vært hovudfokuset.

Og den kjensgjerninga at lærarane karakteriserer undervisninga si som tradisjonell snarare enn digitalt banebrytande, viser at norskfaget står i ei særstilling. Ei slik oppfatning samsvarer

med Ongstad sitt syn på morsmålsfaget om at det "(...) neppe er tvil om at det er tale om «verdens største fag». Det er kanskje også det enkeltfag det samlet sett brukes mest ressurser på og som har flest obligatoriske og tilbudte timer i utdanningssystemet" (Ongstad, 2012b, s. 178). Kanskje ser norsklærarane i mi undersøking seg sjølve som formidlarar av det som for mange er sjølve *kjernefaget* i skulen, og at fokuset på teknologisk innovasjon såleis kan komme i vegen for formidlinga av grunnleggande fagkunnskapar slik fagplanen beskriv. Sitatet frå Berit sitt intervju kan i alle høve tolkast slik.

4.4.1.1 Lærarautonomi

Literacyfokuset dominerer i utviklingsplanen og det metodefokuset som skulen sitt planverk frontar. Samstundes ser norsklærarane ut til å stå som "vern", meir eller mindre medvite om den tradisjonelle fagkunnskapen; det norskfaglege innhaldet som ikkje omhandlar literacy og nøkkelkunnskapar. Det kjem her til uttrykk ein interessant dynamikk som gjenspeglar den spenninga som artiklane i Norsklæreren peikar på. Denne dynamikken beskriv Ongstad som generell for morsmålsfaget; "L1 som fag har tydeligere og mer uttalt enn før fått en dobbeltfunksjon, både å være et fag per se, og å være plattform og redskap for læring og metaforståelse av kunnskap" (Ongstad, 2012b, s. 182). Hamre meiner at denne utviklinga har si forklaring i historia til norskfaget:

I framveksten av det moderne norskfaget var skjønnlitteratur i ei privilegert rolle, og det var knytt opp mot ideal om folkedanning og nasjonsbygging. I det norskfaget vi ser i dag, er skjønnlitteraturens rolle utfordra, nasjonsbyggingsperspektivet svekt og det er eit meir individorientert dannelsesperspektiv som utfordrar det meir innhaldsorienterte og det kollektivt funderte (Hamre, 2014, s. 31).

Som nemnt ovanfor oppfyller skulen til fulle dei måla Aasen ser føre seg for framtida sitt norskfag, men samstundes ser lærarane ut til å vise atterhald når det gjeld ferdigheitsfokus i si undervisning, kanskje i eit forsøk på å bevare kjerneverdiane i det tradisjonelle norskfaget.

Ove Skarpenes viser korleis han meiner denne dobbeltfunksjonen i norskfaget gjorde seg gjeldande. Han hevdar at eleven i den generelle læreplanen (L-97) vart karakterisert som mellom anna ein målrasjonell elev med nye typar kunnskapskrav:

Det handlet om å finne fram til kunnskap man mente kunne legge til rette for at det enkelte mennesket på egne premisser skulle kunne delta i det differensierte, omstillingskrevende, globaliserte samfunnet. Denne kunnskapen var en annen enn den som er forankret i fagene og kunnskapstradisjonene, og i de saklighetskravene som tilhører disse (Skarpenes, 2005, s. 422)

Sitatet frå Skarpenes sin artikkel oppsummerer ein aktuell debatt om kor vidt det tradisjonelt faglege innhaldet i norskfaget kan verte ”forstyrra” av ein pedagogikk som set eleven og hennar sjølvrealisering i sentrum og som utgangspunkt for undervisninga. Skarpenes har vorte sterkt kritisert for å ha eit forelda syn på forholdet mellom elevsentrert og kunnskapssentrert undervisning. I eit intervju i Morgonbladet rettar professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Lars Løvlie (Dypvik, 2005), følgjande kritikk mot Skarpenes:

Det Skarpenes har studert er læreplanar, desse seier noko om korleis departementet tenkjer om kunnskap. Og dette har Skarpenes studert godt. Men som kjend [sic] er ikkje planar det same som verkelegheit, og det er her eg stussar, for i intervjuet snakkar Skarpenes om situasjonen i skulen.

Løvlie påpeikar at Skarpenes ikkje har førstehandskjennskap til norskfaget slik det blir formidla i skulen i dag. Heller ikkje Hamre byggjer på slik praksisnær kunnskap i si doktorgradsavhandling. Mine informantar har derimot solid røynsle frå norskklasserommet. Deira erfaringar frå norskundervisninga meiner eg gir Skarpenes rett i at kunnskapsfaget norsk i nokon mon må vike plass for kunnskapar om samfunnsdeltaking.

4.5 Korleis har lærarane implementert den reviderte læreplanen i norsk i undervisninga si?

4.5.1 Kva skjer med skriveopplæringa i norsk når sjangeromgrepet forsvinn frå eksamensoppgåvene?

I vår fekk eg delta på eit uformelt didaktikkseminar ved Universitetet i Bergen. Der presenterte ein fersk doktorgradsstipendiat prosjektet sitt. Emnet var endringane i oppgåveteksten i avsluttande eksamen i norsk skriftleg som følgje av den reviderte læreplanen, og gav grunnlag for ein diskusjon mellom dei frammøtte. Ein deltakar gav uttrykk for at sjangeromgrepet slett ikkje har mist sin verdi og betydning i didaktikken sjølv om fokuset har vorte endra i den nye læreplanen, og uttrykte interesse for korleis endringane har manifestert seg i sjølve skriveundervisninga i norskklasserommet. I dei neste avsnitta skal eg forsøke å gi eit bilete av korleis lærarane meiner dei har endra, og i nokre høve ikkje endra, skriveopplæringa si etter revideringa av norsklæreplanen. Eg meiner det er særleg interessant å undersøke kor langt norsklærarane har kome med å innpasse endringane i læreplanen i si undervisning, ettersom skulen har som eit overordna mål å ligge i front både pedagogisk og teknologisk.

I 2013 vart læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet revidert. Sjangeromgrepet har vorte tona ned til fordel for eit fokus på sjølve skrivehandlinga og målet med den. Omgrepet har rett nok ikkje forsvunne. Det vert til dømes nemnt i ei rekkje ulike kunnskapar elevane skal ha lært å bruke aktivt i arbeid med tekstskaping etter vg3 studiespesialiserande: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Teksten skal utformast etter føremålet med skrivehandlinga og hensikta med ytringa, og ”[e]n av de største endringene i eksamensoppgåvene tilpasset den reviderte læreplanen i norsk er at sjangrene er borte” (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 47).

Denne endringa hadde Berit teke omsyn til, og ho hadde tilpassa skriveundervisninga si deretter. Ho kommenterte si implementering av den reviderte læreplanen i norsk slik:

(...) vi har jo fått ny læreplan nå. Og sjangerundervisning har vært veldig viktig for meg. Og jeg liker nok litt dette med å kategorisere litt, og å tydeliggjøre og så videre. Men, nå har vi jo sett at sjangrene er i forflytning, sant. Og fra Utdanningsdirektoratets hold, så presiseres det at elevene skal ikke skrive i sjanger lenger. (...) Så sjanger er på en måte ute av læreplanen. Den har ikke den betydningen som den har hatt. Så det har jo selvsagt ført til at jeg har måttet justere kursene dette året her. Og jeg tenker at det er helt nødvendig.

Berit meinte at skiftet fra sjangerfokus til større vektlegging av skrivehandling var naudsynt i arbeidet med å gjere elevane meir medvitne i skrivearbeidet. Ho hadde flytta fokuset meir over på verkemiddel og teksten sin funksjon i si undervisning. Utviklinga i norskplanen såg ho som naturleg, og den "(..) følger denne glidningen vi har sett i sjangerbegrepet de siste årene med introduksjon av nye sjangre. med sakprosa og skjønnlitteratur, at distinksjonen ikke er så tydelig lenger".

Også Arne var oppteken av å ta læreplanendringa til etterretning i si skriveundervisning, og kopla det til at han var fersk i lærarjobben:

Grunnen til at eg er så oppteken av det, er at eg eigentleg ikkje har min måte å gjere ting på. Eller, at eg er heilt ny som norsklærer. Og difor mykje meir oppteken av "Kva er den nyaste læreplanen? Kva er det den seier?". Men hadde du vore norsklærer i 10-15 år, så er det for så vidt fullt forståeleg at du held fram litt slik som du alltid har gjort dei siste åra. Og når du då er omgitt av kollegaer med same innstilling, så må ein kanskje vere litt sta, og eg heldt på å seie, gå under maska "ung og uvitande" for å gå mot straumen. Eller så blir ein kanskje litt upopulær. Eg veit ikkje.

Ifølgje Leif Johan Larsen kan Arne si oppleving av ein viss resignasjon i norskseksjonen etter innføringa av den reviderte norskplanen skuldast dei

(...) stadig hyppigere departementale skriv og stadig mer omfangsrrike ramme- og fagplaner. Disse er neppe særlig motiverende og læringsanvisende. Etterhvert er de blitt så diffuse og substansløse at fagsynet blir usynlig for de fleste vanlige lærere; det pedagogiske synet blir derimot overtydelig (Larsen, 1991, s. 14).

Så tidleg som i 1991 karakteriserte altså Larsen fagplanar som diffuse og utan substans. I 2015 er nok mange einige med Larsen i at læreplanen er vid og lite konkret, og at den krev av læraren at ho i stor grad må konkretisere innhaldet på eiga hand i si undervisning. Då kan det enklaste vere, som Arne seier, å ”halde fram litt som du alltid har gjort”.

Av dei fem intervjuja lærarane var det nok Dan som i størst grad passa inn i Arne sin ovannemnde karakteristikk, og såleis representerte eit etterslep gjennom sin praksis:

(...) på VG1, så jobber jeg nesten utelukkende etter sjangertype som organiserende modell. Det er stort sett sjangertype vi jobber med; først fokusere på en hovedsjanger, og så på en annen hovedsjanger, og så ulike tekster innenfor der; gjerne lese noen tekster innen sjangeren, og så kanskje prøve å skrive noen egne tekster innenfor den sjangeren, og litt sånne ting som det. Så sjanger er veldig, veldig viktig som en slags struktur å jobbe etter på VG1.

Ein slik måte å arbeide på samsvarer med at ”(...) sjangerskriving kan spille en avgjørende rolle, fordi det vil gjøre elevene bedre i stand til å oppfylle de ulike formålene de møter både på eksamen og senere. Det å gi elevene støtte i form av faste mønstre og eksplisitt vise hva som er typisk i en sjanger, er god gammeldags *scaffolding*(...)” (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50). Ut frå dette sitatet er det likevel rimeleg å hevde at Dan kanskje har eit for sterkt sjangerfokus i undervisninga si.

Berit skildra prosessen ho hadde vore gjennom for å skifte frå det klare sjangerfokuset ho hadde halde fast på over lang tid som norsklærer. Ho samanfatta korleis omstillingsfasen etter revideringa kom til uttrykk i undervisninga hennar:

Ja, altså det har jo vært en omstillingfase det også. Og jeg har nok vært ganske sånn tradisjonell i det elevene selv skal skrive dette året her. Men det er sikkert fordi det er en tilpasning for læreren også, ikke sant. Det har jeg vært. Men vi har jobbet med essay, og jeg har nok undervist ganske tradisjonelt om essay også. Om retorisk analyse har jeg undervist ganske tradisjonelt. Men jeg har også forsøkt å bevege meg videre fra sånn som det var før, men det er jo en omstilling for oss som er oppvokst med sånn veldig bevisst og rigid sjangerundervisning, så er det en omstilling, altså.

Det var lite som tydde på at dei fire andre intervjuobjekta brukte sjanger som eit like ”rigid” organiseringsprinsipp som Dan. Alle fem intervjuobjekta vart spurde om kor viktig sjangerlære var i deira norskundervisning. Arne svara at det kom an på sjangeren. For han var det viktigare å vere medviten om føremålet med ein tekst enn dei konkrete sjangertrekka, ”(...) for sjangertrekka er jo forma, oppstått ut av eit føremål. Det tykkjer eg er det viktigaste”. Sjangerlære hadde vore svært viktig i Carsten si undervisning, men no meinte han at intensjonane om å prøve ”å tone ned det med sjanger” var vegen å gå:

Ikke fordi jeg er imot sjanger, jeg tror sjanger er veldig viktig. Hovedgrunnen er at jeg tror, og det er et problem generelt med norskfaget, at de som har laget læreplanen/føringene forventer altfor mye av elevene sine. Det ødelegger for god norskundervisning at det forventes at vi skal innom for mange sjangre. Så elevene får ikke tid til å drille seg ordentlig i en sjanger og forstå måten den struktureres på før de blir sendt videre på neste sjanger, og dermed så blir norskfaget en endeløs rekke av nye skrivemetoder og skrivestiler og skrivestrukturer som de hopper fra, og så er de for unge til å klare å få de til å feste seg.

Carsten er her inne på det same temaet som det Lars August Fodstad tek opp i den kronikken som avsluttar jubileumsutgåva av Norskklæraren. Han viser til at Ludvigsenutvalet i sin delrapport dreg fram djupnelæring som grunnleggande i elevane si læring: ”Stor emnebredde vil selvsagt kunne motvirke dybde, men hvem vil påstå at dybdelæring er lettest å oppnå for dem som har minst bredde? For å jobbe dypt må man også jobbe bredt (...)” (Fodstad, 2015, s. 94). Eg har ikkje grunnlag for å meine at Carsten er ueinig med Fodstad, men i dette sitatet gir han uttrykk for at han heller kunne tenke seg å korte ned den ”endeløse rekken” av skrivemetodar, og heller ”drille” elevane grundigare i færre emne.

Arne vart spurd om han merka eit skifte i fokus frå sjanger til skrivehandling blant medlemmane i norskseksjonen ved skulen. Og trass i at fire av mine fem lærarinformantar hadde teke omsyn til den reviderte norskplanen i si skriveopplæring, svara Arne at han ikkje merka stort til ei omlegging av undervisninga hos norskseksjonen generelt: ”Det eg har fått inntrykk av hos kollegaene mine, er at det ikkje har vore så veldig mykje forandring. Fordi eg trur ein ikkje er blitt medviten om det. Faktisk. (...) Eg trur det tek tid”. Gunn Imsen forklarar at den gjennomførte læreplanen, det som går føre seg i klasserommet, gjerne kan bere preg av at læraren har etablert undervisningsmetodar som ho har erfart fungerer. Imsen siterer

Goodlad, som hevdar at lærarar tidleg innarbeider eit avgrensa metodisk repertoar som dei sidan nyttar (Imsen, 2009, s. 196). Dette samsvarer dårleg med det skulen sjølv beskriv som eit "(...) ønske om å stadig være innovative og i utvikling". Det er rimeleg å tru at dette ønsket også burde ha omfatta iverksettinga av ein revidert læreplan i norsk, og at Dan si rigide sjangerundervisning og Arne si vurdering av norskseksjonen si skriveundervisning dermed representerer eit slags pedagogisk etterslep i høve til skulen sin utviklingsplan og visjon.

I det første nummeret av *Norsklæreren* av 2015, med hovudtema "Norskfaget 125 år", er "Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?" ein av dei utheva artiklane. Her diskuterer Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg nedtoninga av sjangerfokuset i læreplanen. Sistnemnde forfattar har lenge vore ei tydeleg røyst i debatten vedrørande sjangerundervisninga i norskklasserommet, og i artikkelen sin argumenterer Blikstad-Balas og Hertzberg for at sjangeromgrepet kanskje er viktigare enn nokosinne: "Når elevene nå blir bedt om å gjøre skrivehandlinger som oppfyller ulike formål, er vår påstand at de er helt avhengige av å kjenne til tekstnormer og ha noen sjangrer å velge mellom for å oppfylle det gitte formålet" (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 51). Elevane må ha konkrete "knaggar" å henge tekstkunnskapane sine på, og difor meiner dei to at sjangerundervisning ikkje berre er viktig, men at det også er naudsynt i skriveopplæringa. Rett nok, skriv dei to, bør denne sjangerlæringa kombinerast mellom anna med "(...) å bruke elever som responsgivere på hverandres tekst" (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 51).

Og informantane i mi undersøking følgjer denne oppskrifta; elevane nyt godt av ein variasjon i skriveopplæringa som femner om både eksplisitt og implisitt sjangerundervisning. I tillegg får elevane nytte ei effektiv digital form for prosesskriving som opnar opp for å nytte kvarandre til å gje og få respons, slik Blikstad-Balas og Hertzberg skriv. Denne prosesskrivinga er godt integrert i alle fag, og elevane bruker digitale skriveprogram som forenkler prosessen med undervegsvurdering frå læraren. Berit eksemplifiserte:

Hadde du og jeg vært elever i en norskklasse, og jeg skrev en tekst, så hadde jeg invitert deg inn i dokumentet mitt, og omvendt, og så hadde vi hjulpet hverandre til å skrive og til å klare det best mulig. Denne måten å jobbe på er typisk for et sosiokulturelt læringssyn. Vi jobber sammen, og vi lærer av hverandre i samarbeid. Så det var et veldig konkret eksempel som i min norskundervisning er veldig viktig, og som har vært en utrolig berikelse som lærer. Virkelig!

I eit notat til Ludvigsenutvalet frå Senter for IKT i utdanningen kjem det fram at ”[s]amarbeidsrettede arbeidsformer i tekstproduksjon, har uten hjelp av teknologi sterke begrensninger. Med digitale samskrivingsverktøy, som for eksempel wikier, endres skrivingen i skolen i retning av en mer dynamisk, innholdsfokusert prosess” (Hultin & Berge, 2014, s. 9). Samskrivinga, som Berit knyter til skulen sitt uttalt sosiokulturelle syn på læring, vert altså mogleg å gjennomføre takka vere dei digitale programma. Det er også endringsskapande for skrivehandlinga i norskklasserommet at ”[d]igitale teksttyper har tydeligere prosessuelle eigenskapar, noe som får konsekvenser for vektleggingen av prosess framfor produkt i språkfagene” (Hultin & Berge, 2014, s. 13). For Elin har ikkje prosesskriving berre vore positivt:

(...) problemet er at nokre mest sannsynleg har fått litt urealistiske karakterar, samanlikna med kva dei kan klare utan tilbakemelding. Og på ein eksamen, så vil der ikkje vere noka tilbakemelding. Der vil ikkje vere noka hjelp. Så eg fryktar eksamensdagen litt. Eg må innrømme det. At nokon kjem til å gå på ein smell. Eg er redd for det, altså. Eg trur mange kjem til å gå ned i karakter på grunn av det. Fordi dei har så mykje prosessorientert. Og dei lærer av det, men dei vert framleis ikkje gode til å skrive det førsteutkastet, for det er alltid eit førsteutkast. Så eg er litt redd dei kjem til å få eit sjokk eksamensdagen. Så eg vurderer no i tredje klasse å ikkje ha så mykje prosessorientert for å sjå, slik at dei forstår kva dei må klare.

Svaret til Elin viser at ei *for* sterk vektlegging av prosessorientert skriving kan vere uheldig på eksamensdagen, fordi elevane har vorte vande med ein skriveprosess med fleire innleveringar og gjentekne undervegsvurderingar frå læraren. Prosesskriving opnar for ”(...) nytt blikk på elevens strategier og større forståelse for vekstmuligheter i teksten” (Aase, 2015, s. 37), men dreier skrivinga til elevane seg i for stor grad om den, kan konsekvensen bli at elevane ikkje er sjølvstendige nok ved ein skriftleg eksamen. Dette behøver ikkje å vere ein-sidedig negativt. Ein diskrepans mellom standpunkt-karakter og eksamens-karakter kan spegle ei positiv breidde i elevane sin skrivekompetanse.

Dei andre lærarane vart også spurde om dei meinte det var paradoksalt at norsklærarane la så stor vekt på prosess- og samskriving sidan eksamen er strengt individuell. Fleire svara ja, men

understreka at det paradoksale var ei arkaisk eksamensform, og at deira skriveopplæringsmetodar hadde verdiar langt ut over eksamen.

4.5.2 Kva er ei god skriveoppgåve sett i lys av Ziehe sine omgrep ”regresjon” og ”progresjon”?

I ”Noen diskurser i norskfaget 1970-2010” viser Laila Aase til Thomas Ziehe når ho forklarar kvifor det sterke elevfokus i skulen i dag kan føre til ei undervisning og eit lærestoff som går langt i å møte elevane på deira arena (Aase, 2015, s. 38). Faren er, skriv Aase, at ”(...) individualiseringen kan komme til å undergrave norskfagets dannelsingsprosjekt” (Aase, 2015, s. 38). Når norsklærarar legg til rette for elevarbeid i faget, bør dei altså unngå å stadig ta utgangspunkt i det elevnære og det kjende. Larsen argumenterer for at elevane må frigjere seg frå det trygge og få ”(...) erfare at anstrengelser lønner seg og fører til lystfølelse på et på stadig høyere nivåer. Noe av det viktigste skolen kan gjøre, er å være med på å gi elevene slike erfaringer (...)” (Larsen, 1991, s. 10). Sylvi Penne viser til at lærarane ofte fokuserer mindre på faglege mål og vert meir elevorienterte i sine undervisningsmåtar og i valet av fagstoff når elevane er lite motiverte (Penne i Ongstad, 2012a, s. 290). Demotiverte elevar var ikkje noko merkbart problem for lærarane i mi undersøking. Eg vil likevel argumentere for at bruken av til dømes dataspel i undervisninga kan vere eksempel på at ”[d]et skapes ”opplevelser” – mest mulig nær elevenes egen livsverden. Skolen gjøres hjemmekoselig, som en fortsettelse av hjemme- og fritidslivet – ikke et sted for nye roller, nye perspektiv og nye innsikter” (Penne, 2012, s. 292). Berit forklarte korleis ei norskundervisning prega av dataspelbruk kunne skape frustrasjon for lærarar som ikkje var positive til spelbruk:

Det er nok en del som opplever at det å overta klasser fra de som har jobbet mye med spill i undervisningen tenker at ”overtar jeg den klassen, så har de ikke den kompetansen som jeg ønsker at de skal ha på andre felt.” Så noen lærere, de opplever kanskje at dette med spill, det er spennende, men det tar for stor plass, og at det kanskje kan gå utover elevenes helhetlige kompetanse.

I heimesfæren, skriv Penne, lærer barn best når ny kunnskap vert knytt til det som allereie er kjent. Ho meiner at det ikkje let seg gjere i skulen: ”Det elevene der lærer, vil alltid måtte være mer eller mindre knyttet til skolens krav. Ellers er det ikke ”skole”, men bare en

fortsettelse av hverdagslivet. Skolelærdom kommer fra fremmede kilder (...)” (Penne, 2012, s. 293).

Larsen går langt i å kritisere vaksne, og kanskje også lærarar, som identifiserer seg med ulike ungdoms- og subkulturar sin emosjonalitet: ”(...) måten enkelte intellektuelle identifiserer seg med dem på er patetisk. Man forkaster både det posisjonelle ved å være voksen og sine egne analytiske evner til fordel for følelsmessig engasjement” (Larsen, 1991, s. 9). Kanskje kan ein kople det følelsmessige engasjementet som Larsen her skildrar til det engasjementet nokre norsklærarar har for dataspel i undervisninga, slik Berit beskriv det.

Men kva er eit *godt* døme på skriveoppgåver som balanserer det Ziehe kallar progresjon og regresjon, ”(...) dvs mellann framåtskridande kunskaps- og ferdighetsutveckling och utlevelse av det man redan har i sig (...)”? (Fornäs i Ziehe et al., 1993, s. 12). Med bakgrunn i empirien frå mine norsklærarintervju, vil eg argumentere for at *blogginnlegget* er ein teksttype som stettar desse krava dersom det er lærarinstruert, har fagleg oppgåveinstruks og har bloggplattformen som realiserings- og publiseringsarena. Berit uttrykte eit sterkt engasjement for bruk av blogg i norskfaget:

Det som kanskje har vært en veldig viktig ting for meg i norskundervisningen, det har vært det å finne mest mulig realistiske kommunikasjonssituasjoner. Og det er nok også derfor at blogging har appellert så veldig sterkt til meg. At de får en stemme, at de ikke skriver for et sånt illusorisk publikum, men får et reelt publikum. Det har vært fryktelig viktig. Og det har vi fått til! Og jeg ser jo også hvordan det gleder elevene. Jeg kan gi deg et par helt konkrete eksempler;

I fjor så var vi med på ungdommens kritikerpris, og da hadde jeg med klassen min, vi var juryklasse der. Og da blogget de litt i sammenheng med det. Og da var det altså en av elevene som skrev, faktisk om den boken som vant Ungdommens kritikerpris, og så opplevde hun det at forfatteren gikk inn og kommenterte på bloggen hennes. Og den gleden og stoltheten som eleven opplever da, og at det som de skriver, faktisk har noe å si for noen andre enn læreren, det er jo helt rørende.

Arne slutta seg til dette synet i sitt intervju, og fortalde at ein medlærar som arbeidde mykje med blogg i norskfaget forklarte korleis elevane ”(...) føler at dei ikkje skriv for han, dei skriv

for dei der ute (...). At dei veit at dei skriv for eit publikum som er meir enn berre læraren og medelevane. Dei skriv for verda og andre der ute". Dette gav motivasjon i skrivearbeidet. Skrivesenteret stadfestar dette synet: "Interesserte lesere er en god motivasjonsfaktor for alle skrivere, og tilbakemeldinger gir elevene et tilfang av ideer som de kan anvende i senere tekster og til å utvikle egen skriving. Å gi elevteksten autentiske mottakere vil derfor være et nyttig pedagogisk grep for lærere" (Skrivesenteret, 2013).

"Bloggmediet er også et godt eksempel på hvordan tekst som subjektiv uttrykksform har fått en større plass i det digitale samfunnet" (Hultin & Berge, 2014, s. 14), og det herskar liten tvil om at dette er ein av dei moderne sjangrane born og unge vert eksponerte mest for. Allereie i 2011 konkluderte Aslaug Kongshavn i si masteravhandling at: "[p]å bakgrunn av resultatata frå analysen, vil eg hevde at blogg har ei framtid som digitalt verkty i ein didaktisk kontekst" (Kongshavn, 2011, s. 122). Ein må kunne seie at utviklinga har gjeve henne rett.

4.5.3 Meiner lærarane at elevane får utvida tekstkompetanse når undervisninga er prega av digital verktøybruk?

Eg spurde norsklærarane om dei trudde elevane fekk utvida tekstkompetanse som eit resultat av den gjennomførte bruken av digitale verktøy i tekstsapinga. Carsten meinte bruken ikkje var avgjerande, fordi han trudde norske ungdomar var "så digitale i forhold til de nye sjangrene uansett". La han sterk vekt på blogging i undervisninga, forsvann fokuset frå andre emne, til dømes epikk og lyrikk. Dessutan, hevda Carsten, var blogging allereie gamalt nytt:

Det har allerede vært en stund, man har lest masse blogger, og det er få som skiller seg ut som mer interessante enn andre. Det kan være kjekt å tenke at elever som sliter med motivasjonen syns det er kjekkere å lese en blogg enn en novelle, men i realiteten er det jo bare en tekst, det og.

Kanskje kan ein tolke Carsten sitt svar som at bloggsjangeren var så kjend for elevane at han valde å ikkje vektlegge arbeid med blogg. Sterkt fokus på denne "nye" sjangeren stal tid frå til dømes epikk og lyrikk-sjangrane, som Carsten heller ville prioritere. "Med digitalisering kommer muligheten for større bredde og variasjon i tekstene som tas inn i skolen" (Hultin & Berge, 2014, s. 13), og ifølgje Carsten må "man gi og ta hele tiden": "Realisering av læreplanene forutsetter ofte at bredde i fagene må vektlegges, og det kan være utfordrende

samtidig å legge til rette for at elevene får arbeidet grundig nok med det de skal lære i dybden” (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). Som Carsten understrekar, må ein som norsklærer heile tida velje ut og prioritere for å oppnå slik djupnelæring.

Berit svarta at ho i høgste grad trudde dei digitale verktøya bidrog til breiare tekstkompetanse hos elevane, og la vekt på at det var samlæringa og arbeidet med tekst i fellesskap som var avgjerande her. I sitt intervju sa Elin seg i stor grad samd med Berit.

Arne sitt svar var interessant. Han meinte tekstkompetansen til elevane vart påverka av dei digitale verktøya ”[k]un i den grad der bruken av IKT er med på å endre undervisninga. Men eg trur ikkje verktøya i seg sjølve endrar sjanger. Nei, det trur eg ikkje”. Dette står i strid med det Berge og Hultin skriv om at ”[b]ruk av digitale verktøy har brakt fram en rekke nye tekstformer og tekstlige uttrykk. Internett har blitt en egen sjangerarena, og de nye tekstformene formidles og publiseres raskt” (Hultin & Berge, 2014, s. 13).

Heller ikkje Dan såg føre seg at digitale verktøy i tekstproduksjonen gav elevane *breiare* tekstkompetanse samanlikna med elevar ved skular som ikkje gjer så omfattande bruk av dei. Svaret til Dan var sjølvmotseiande, fordi han samstundes uttrykte at elevane viste god kompetanse når det gjaldt å skape samansette tekstar:

Nei, egentlig ikke. Det tror jeg ikke. Men jeg tror at den digitale kompetansen som eleven får i norsken, at en gjerne først og fremst ser spor av en bedre kunnskap hos elevene når det gjelder å produsere sammensatte tekster; film, youtube-videoer, den type ting, da. At i løpet av de årene de går her på skolen, så blir de aller fleste av elevene ganske fortrolige med å produsere video og sånne ting. Og det sier seg selv at det må jo selvsagt skrives tekst til det også, men jeg tror at rent skriftlig, så spiller ikke denne skolens fokus på det digitale noen stor rolle. Men når det gjelder nyere, multimodale sjangre, så tror jeg elevene på denne skolen har et større utbytte av det, og blir mer kompetente til å skape de tekstene. Hvis man bruker det i litt mer utvidet forstand, tekstbegrepet.

Dan ser ut til å skilje mellom omgrepa verbaltekst og samansett tekst. Ein av norsklærarinformantane i Silje Edwardsen sitt masterprosjekt uttalte at ”[v]i er ikke i forkant

når det gjelder å jobbe med sammensatte tekster. Er nok litt konservative med å legge vekt på verbalteksten. Den er kjernen i norskfaget. Der har vi vår kompetanse (...)"'. Edvardsen slo fast at eit slikt syn på tekst gav uttrykk for mangel på endringskompetanse i høve til ein dynamisk tekstkultur (Edvardsen, 2014, s. 54). Det ikkje grunnlag for å hevde at Dan generelt ser verbaltekst som forskjellig frå samansette tekstar. Likevel kan ein få inntrykk av at han ser verbaltekstkompetansen til elevane som isolert frå og upåverka av den solide kompetansen han meiner elevane har i å inkorporere andre element i det produktet som ein samansett tekst er, og at det er *dette* elevane har hatt mest utbytte av i bruken av digitale verktøy i tekstarbeid:

Jeg tenker kanskje at det som først og fremst er ekstraordinært med det digitale, det er jo ikke at det er, holdt jeg på å si, Comic sans eller Calibri størrelse ditt og datt, i stedet for en blyant, men at man får mulighet til å bruke flere medier samtidig. Man fletter sammen lyd og bilde og tekst og i det hele tatt ganske mange elementer. Så, sånn sett så er det egentlig det multimodale som det digitale har hatt mest innvirkning på i norskfaget, synes jeg.

I tilknytning til synspunkta i det ovanneemde sitatet kan eg nemne at Elin opplevde utfordringar med å formidle til elevane *når* det var føremålstenleg for dei å lage multimodale tekstar: "Elevane puttar inn bilete i tekstar, lagar multimodale tekstar, og det arbeider eg for at dei skal forstå trekkjer *ned* på ein eksamen". Såleis kan ein seie at Dan etablerte eit ganske klart skilje mellom verbaltekstkompetanse og kompetanse om samansette tekstar, medan elevane til Elin hadde litt problem med å *skilje* desse kompetansane.

4.5.3.1 Implisitt sjangerkunnskap

Fire av lærarane trudde elevane fekk nytte av implisitt sjangerkunnskap, sidan det i den digitaliserte norskundervisninga også vert teke i bruk andre sjangrar enn dei tradisjonelt "skulske". Funna mine talar for at fleire av lærarane også meinte at elevane sjølve er med på å skape, omforme og utvikle til dømes bloggsjangeren. Berit såg bloggsjangeren som eit godt høve for elevane til å gjere sjølvstendige tekstval, på bakgrunn av erfaringar som norsklæraren ikkje nødvendigvis deler:

Da blir de hevet litt ut i det, og spesielt de som har drevet mye med blogging hvor de ikke har en sånn klar sjangeroppfattelse, og hvor kanskje ingen egentlig har det. Så

klart så har de måttet det; ”Hva passer her og hvordan skal jeg gjøre det?”, og ta selvstendige valg, og på en måte definere sjangeren litt for seg selv, da. Så jeg tenker at det har vært nyttig.

Det var ikkje nødvendigvis tale om å nytte implisitt sjangerkunnskap, men heller at elevane fekk bruke sine subjektive preferansar i tekstarbeidet, uttalte Carsten. Men til liks med Berit såg han elevane som sjangerutviklarar i større grad enn han som norsklærer kunne vere:

Ja, det tror jeg. Jeg tror du tenker på sjangre som de selv er med på å utvikle. Der det er de som er sjangerutviklere i mye større grad enn det vi er. De bestemmer hvilke av disse sjangrene som fungerer. La oss ta blogg som sjanger, det er de som er med og avgjør hva som blir lest og ikke blir lest. Det er ikke nødvendigvis implisitt kunnskap, det handler om hva de liker, hva de syns fungerer og ikke fungerer. Og det som fungerer, kommer på en måte til å bli definisjonen på hva som er en blogg, og det som er gode blogger, vil danne rammene for hvilke trekk som kjennetegner en god blogg, så der får de ikke så mye eksplisitt fra oss. Det er de som utvikler.

I samband med det ovannemnde spørsmålet i intervjuguiden refererte Elin eit interessant eksempel frå ein eksamenssituasjon som illustrerer korleis elevane fekk nytta den implisitte sjangerkunnskapen sin:

Ein gong på ein eksamen så var det ei oppgåve der dei skulle argumentere for kva sjanger ein vedlagd tekst hadde. Ingen av lærarane forstod kva sjanger det var, men elevane skjønna at det var eit blogginnlegg. Dei hadde tolka det som blogginnlegg, og det hadde fleirtalet gjort. Då hadde dei kanskje ”fått det inn” utan at vi nødvendigvis hadde lært dei det.

Dette eksempelet viser korleis lærarane vart ståande ”ute og sjå inn” på at elevane fekk nytta ein kompetanse dei korkje hadde fått gjennom undervisninga eller kunne dele med norsklærarane.

Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 50) argumenterer for at bortfallet av sjangerkravet i eksamensoppgåvene i norsk skriftleg i verste fall kan føre til at ”(...) [a]lt blir overlatt til elevenes implisitte sjangerkompetanse. Og den er som vi vet, avhengig av elevenes

hjemmebakgrunn og lesererfaringer”. Såleis kan ein seie at bloggsjangeren er ein ”demokratisk” sjanger for elevar i dag. Bloggen er blitt allemannseige og ein ”hushaldnings-tekst”. Og særleg blir elevane ved denne skulen sterkt eksponerte for den, sidan heile elevmassen har den same tilgangen til internett og digitale verkøy i skuletida. Bloggsjangeren er like flytande, udefinert og open for både skrivar og lesar, og den vert i stor grad definert av ho som skriv og av føremålet med skrivehandlinga. ”Internett har blitt en egen sjangerarena, og de nye tekstformene formidles og publiseres raskt (...)” (Hultin & Berge, 2014, s. 13). Bloggsjangeren krev difor sjølvstendige og bevisste språklege val frå elevane si side.

4.5.3.2 Ein tekstkompetanse med verdiar som kan realiserast etter avsluttande eksamen:

Ein kan sjå bloggsjangeren som ein teksttype elevane har stor nytte av å meistre ikkje berre *til*, men også *etter* eksamen. Det å kunne planlegge, formulere og publisere eit blogginnlegg vert såleis eit eksempel på det Berit omtalar som

(...) denne balansegangen man opplever i skolen. Jeg skal selvfølgelig ruste dem til å gjøre det bra på en avsluttende eksamen. Og samtidig skal jeg gi dem, og det er jeg også veldig opptatt av, å kunne gi dem selvtilit til å kunne ha en stemme i det offentlige rom, for eksempel. Til det å finne glede ved det å kunne uttrykke seg, å kunne finne sin egen skriftlige stemme og finne glede ved å kunne skrive. Så, det er forskjellige ting (...).

Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 50). meiner det vil ”(...) være naivt å tro at oppgaver med formål i seg selv er mer ”ekte” skriveoppgaver, bare fordi vi har diktet opp en situasjon elevene skal se for seg når de skriver” Ved eksamen veit eleven at sjølv om ho blir beden om å ”sjå føre seg at teksten skal verte publisert i eit nettmagasin”, så skriv ho reelt sett for sensor. Berit hadde derimot opplevd at elevar på eiga hand hadde publisert tekstar frå skriveoppgåver ho hadde laga:

Jeg ser jo at en del elever, de publiserer de også på Youtube. På eget initiativ. Fordi at de opplever at ”dette er noe jeg mestret, og dette er et produkt som jeg er litt stolt av”.

Og så igjen, blant annet dette året, så jeg at en av elevene mine fra i fjor hadde publisert en fantastisk fin sånn her forelesning om Holberg på Youtube. Og da kan jeg si det at ”jeg ser du har publisert det, og da regner jeg med at det er greit at jeg kan bruke det i min undervisning som et godt eksempel på hvordan denne oppgaven kan løses”. Og så blir tekstene på en måte en ressurs for meg igjen, som elevene har åpnet opp for at de kan være, i og med at de har offentliggjort det. Dette er utrolig gledelige ting å se, og jeg tenker at dette er noe av det vi forsøker å få til.

Sitatet til Berit viser at ei ”ekte” eksamensoppgåve som slett ikkje er ekte, kan ha eit føremål langt ut over den avgrensa og bundne skrivekonteksten som skriftleg eksamen representerer. I utviklingsplanen til skulen står det at alle elevane ved skulen skal få øve seg i å publisere på internett, i fleire ulike fora og innan ulike sjangrar. Viss norskundervisninga heile tida opnar opp for at elevane kan publisere og ”nå ut” med tekstane sine, kan dette ha innverknad på skrivesituasjonen dermed også prestasjonen på eksamen. På eksamensdagen kan eleven sitte og ha i mente at ho seinare kan publisere teksten, og at produktet frå eksamensdagen såleis ikkje berre er eit førsteutkast for sensor. Det kan motivere eleven og gjere den oppdikta skrivesituasjonen meir autentisk, ekte og realistisk.

4.5.3.3 Elevar med nyttefokus i den norskfaglege skriveopplæringa

Ut frå min empiri kan ein lese at lærarane er opptekne av *nytteverdien* av sjangrane og teksttypane dei set elevane til å produsere. Denne nytteverdien, kjem det fram i materialet, finn ein i dei teksttypane og tekstformene som elevane sjølv ser føre seg at dei får bruk for etter fullført vidaregåande skule. Arne har teke elevane sine preferansar og interesser på alvor og til etterretning når han vurderer kva han skal fokusere på i skriveopplæringa i norskfaget. Om prioriteringa seier han at

”[d]en har endra seg litt det siste året. Eg gjekk frå å ta for gitt at ein skal lære elevane dei tradisjonelle sjangrane, som kåseri, novelle, essay og artikkel, osv. Men sidan det no ikkje heiter ”allmennfag” som namnet var i mi tid; no heiter det studieførebuande eller studiespesialiserande, så då synest eg det burde vere meir enn berre eit hamskifte. Det burde vere meir enn berre ei kosmetisk endring. Det burde vere noko som er meir gjennomgripande. Om det skal heite ”studieførebuande”, så burde det vitterleg bu elevane på eit liv i høgare utdanning. Til neste år har eg, til dømes, tenkt å fokusere

mykje meir på akademisk tekst, akademiske sjantrar, akademisk skriving. Fordi det burde dei jo kunne når dei tek til på universitetet, eller høgare utdanning, høgskule. Og etter mi erfaring så er det ingen som kan det når dei kjem ut av vidaregåande. Ingen. Og det er jo nesten sjølvmotseiande når dei tek eit program som heiter ”studieførebuande” og dei ikkje ein gong lærer seg akademiske sjantrar. Så eg kjem til å gå litt bort frå den tradisjonelle samansetjinga av sjantrar og nynorsk, og heller konsentrere meg litt meir om kjeldebruk, disposisjon, føremål med tekstar, mykje meir retorikk og det å skrive informerende og resonnerande tekstar. For det er det dei får bruk for når dei skal ta høgare utdanning.

Eit slikt fokus på nytteverdi i tekstarbeidet er ei imøtekomming av ønsket om i større grad å tilpasse norskfaget på studieførebuande til den vidare utdanninga til elevane (Aasen, 2015, s. 27). Ifølgje Arne er det *ingen* som meistrar den akademiske sjangeren etter fullført studieførebuande. Han meiner det er paradoksalt at så lite av skriveopplæringa dreiar seg om å bu elevane på det som ventar etter fullført studieførebuande retning på vidaregåande skule, nemleg høgare studium. Aasen stiller eit viktig spørsmål i samband med denne diskusjonen: ”Kjem kulturarvdimensjonen i norskfaget i konflikt med utvikling av dugleik i å forstå og skape meining i tekstkulturane i samtida? (Department of Education and Early Childhood Development, 2007, sitert i Aasen, 2015, s. 27)”. Eg let følgjande påstand frå Ove Skarpenes (2005, s. 426) vere eit svar på det spørsmålet Aasen stiller: ”Det er alle måtene vi kan være muntlige og skriftlige aktører på i samfunnet som blir det sentrale, og det fokuseres mindre på hvilket innhold som skal fylle disse måtene å snakke og skrive på”. Desse to sitata beskriv den spenninga mellom det tradisjonelle og det meir framtidretta i norskfaget som eg meiner å ha funne tydelege spor av i mitt analysemateriale. Det kan sjå ut som om nytteomsynet vinn terreng på kostnad av kunnskaps- og dannelsingsdimensjonen i det norskfaget som lærarane i mi undersøking formidlar.

5 Samanfating

I masterprosjektet mitt har eg presentert og analysert empiri frå norsklærarintervju for å vise kva effekt lærarane meiner ein gjennomgripande bruk av digitale verktøy har hatt på deira undervisning i norskklasserommet. Gjennom planlagde og strukturerte intervju har eg samla inn eit fyldig erfaringsmateriale frå undervisningskvardagen til fem norsklærarar. Med bakgrunn i denne empirien har eg laga ein analyse av dei følgjande tre nivåa i norskfaget ved skulen: Kva institusjonelle rammer skuleleiinga legg til grunn for undervisningspraksisen, korleis lærarane meiner det verkar inn på praksisen deira i norskklasseromma, korleis lærarane balanserer forholdet mellom fagkunnskap og deltakingskompetanse i norskfaget og kva innverknad norsklærarane meiner dei digitale verktøya har på tekstkompetansen til elevane.

Eg har nytta følgjande overordna tema og forskingsspørsmål for å undersøke dei ovannemnde komponentane i faget:

Nye institusjonelle rammevilkår og nye teknologiske hjelperåder i norskundervisninga og skriveopplæringa – nye vilkår, ny kontekst:

Korleis legg lærarane dei institusjonelle rammene ved skulen til grunn for metodikken i norskundervisninga?

-Korleis manifesterer skulen sine mål om sosiokulturell læring seg i bruken av IKT i norskundervisninga?

-Korleis verkar skulen sine mål om digitalisert undervisning inn på lærarane sitt arbeid i norskklasserommet?

Korleis karakteriserer lærarane si eiga norskundervisning med digitale verktøy?

-Skjer det eit skifte frå fokus på fagkunnskap til kommunikasjonskunnskap i det digitaliserte norskklasserommet?

Korleis har lærarane implementert den reviderte læreplanen i norsk?

-Kva skjer med skriveopplæringa i norsk når sjangeromgrepet forsvinn frå eksamensoppgåvene?

-Kva er ei god skriveoppgåve sett i lys av Ziehe sine omgrep ”regresjon” og ”progresjon”?

-Meiner lærarane at elevane får utvida tekstkompetanse når undervisninga er prega av digital verktøybruk?

Eg har gjennomført kvalitative intervju med fem lærarar ved den aktuelle skulen, samanfatta det empiriske materialet og dernest forsøkt å analysere lærarane sine synspunkt i lys av relevant teori for å finne gode svar på forskingsspørsmåla mine. Eg har freista å skaffe meg kunnskap om korleis bruk av digitale verktøy har verka inn på norskundervisninga ved ein skule som satsar sterkt på innovativ læring og omfattande bruk av IKT-verktøy. Målet har vore å utvikle min eigen norskdidaktiske fagkunnskap med tanke på mitt framtidige virke som norsklærer. I tillegg har eg villa trekke fram relevante funn som kan vere instruktive og nyttige for andre som er nyfikne på og interesserte i norskfaget si framtid.

I dette sluttkapittelet vil eg oppsummere og kommentere funna mine med det tredelte forskingsspørsmålet mitt som bakteppe. Under kvart spørsmål vil eg samanfatta funna eg har analysert, kommentere dei og såleis forsøke å svare kortfatta på dei spørsmåla eg har stilt. Føremålet er å trekke ut dei mest sentrale observasjonane og funna som grunnlag for nokre hovudsynspunkt. Såleis freistar eg å trekke nokre varsame konklusjonar i dette masterprosjektet. I eit sluttord er det også viktig å vurdere om eg kunne ha tatt andre metodiske grep i arbeidet mitt for å styrke prosjektet sine kvalitative resultat.

5.1 Nye institusjonelle rammevilkår og nye teknologiske hjelperåder i norskundervisninga og skriveopplæringa – nye vilkår, ny kontekst

5.1.1 Korleis verkar skulen sine mål om digitalisert undervisning inn på lærarane sitt arbeid i norskklasserommet?

Eg har undersøkt ein vidaregåande skule som må kunne seiast å stå i ei særstilling i den norske skulen. Skuleleiinga forventar at lærarane er kreative og bryt nytt land i bruken av digitale verktøy i undervisninga. Fire av fem lærarar uttrykte at denne forventinga var noko dei merka godt, og at det var ein innarbeidd del av skulekulturen ”å sjå moglegheiter” i

bruken av IKT i undervisninga. Ein av lærarane går så langt som til å seie at dei lærarane som ikkje avfinn seg med, eller tilpassar seg, kravet om å *skulle* bruke digitale verktøy i undervisninga, bør leite etter ein annan skule å arbeide ved. Likevel kjem det fram at fleire lærarar ikkje seier seg villige til å møte elevane på Facebook, trass i at nettopp det vert lagt fram som eit krav i tilsettingsprosessen.

Det empiriske materialet frå intervju viser at lærarane er metodisk selektive og at dei avgrensar bruken av digitale verktøy der dei meiner det er tenleg, trass i at det i utviklingsplanen vert slått fast at skulen skal vere ein pionerskule når det gjeld bruk av teknologi for innovasjon i læringsarbeidet. Skulekulturen er såleis i tråd med eit samfunn i rask endring, medan funna mine viser ein diskrepans mellom dei ideologiske måla om innovativ læring og lærarane sin *faktiske* bruk av digitale verktøy.

Allereie i oppstartsfasen vedtok denne skulen at det sosiokulturelle læringssynet, i tillegg til bruken av digitale verktøy i undervisninga, skulle vere ein grunnstein i lærarane sitt arbeid og samarbeid. Det vart raskt kjent at lærarane opplevde det som ei tvangstrøye å stadig skulle gå i takt med dei andre i kollegiet. Fleire av lærarane gav i medarbeidersundersøkingar uttrykk for at samlæringsprinsippet la ein dempar på kreativiteten og det personlege initiativet i dei ulike fagseksjonane, og saka enda med at både arbeidstilsynet og fylkeskommunen som skuleeigar vart koplå inn. Leiinga la om kursen etter denne saka, og lærarane opplever no eit godt arbeidsmiljø som følgje av at dei rigide sosiokulturelle arbeidsformene er endra. Det er eit interessant funn at elevane ser ut til å trivast med å arbeide etter prinsippet om samlæring, medan at lærarane opplevde det som hemmande i sitt lærarvirke.

I tillegg til at digitale verktøy opnar for nye moglegheiter, innan dømes prosesskriving, viser empirien som nemnt ovanfor at samskriving er viktig i alle fag ved skulen, og særleg i norskfaget. Dette meiner norsklærarane er eit resultat av at det sosiokulturelle synet blir lagt til grunn i læringsarbeidet. Dette fungerer godt; elevane lærer med og av kvarandre. Dei skriv saman og åleine i til dømes Google Docs, og lærarane kan lett få innsyn i skrivearbeidet for å gi rettleiing og undervegsvurdering.

Lærarane gav uttrykk for at den viktigaste endringa i undervisningsmetodane er at den tidlegare "analoge" undervisninga no har teke ei digital form, og at digitale skriveprogram og verktøy til dømes gjer prosess- og samskriving til ein vesentleg del av skriveopplæringa i

norskfaget. Denne utviklinga er i tråd med Ludvigsenutvalet sitt syn om at "[d]et fremmer læring at elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid" (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 33).

5.1.2 Korleis karakteriserer lærarane si eiga norskundervisning med digitale verkøy?

Fleirtalet av dei intervjuja lærarane beskriv si norskundervisning som tradisjonell snarere enn innovativ og nyskapande, og at årsaka er å finne i norskfaget sin eigenart. Dette synet set eg i samanheng med Hamre (2014) sin bruk av omgrepet "restaurative rørsler"; eit forsøk på å gjenreise, eller, for desse informantane sitt vedkommande, halde i hevd kulturarvdimensjonen i det norskfaget dei formidlar ved ein utviklingsretta skule. Eit slikt syn, som til dømes Berit gjev uttrykk for, tilskriv eg universitetsutdanninga hennar, som er forankra i tradisjonelle faglege verdiar og kunnskapar.

Informanten Arne meiner det tradisjonelle norskfaget, med fastsett kanon og tradisjonelle sjangrar, "må gå" til fordel for eit norskfag som bur elevane ved studiespesialiserande på høgare utdanning. Fleire av norsklærarane ser ut til å støtte Arne i ønsket om å gi meir plass til desse *instrumentelle ferdigheitene*, som også elevane sjølve etterlyser i norskfaget. I denne delen av analysen har eg nytta Skarpenes (2005) sitt omgrep om "pedosentrisme" for å vise spenninga mellom dei instrumentelle kunnskapane som skulen frontar, og dei lærarane som er skeptiske til at digital praksis og nyttefokus skal fortrenge dei tradisjonelle norskfaglege verdiane. Den same spenninga er elles beskriven i fleire diskusjonar om framtida til norskfaget, mellom anna i artiklane i jubileumsutgåva til Norsklæraren (2015).

5.1.3 Korleis har lærarane implementert den reviderte læreplanen i norsk?

Lærarintervjua viser at lærarane er merksame på endringane som inneber eit skifte til skrivehandling og mål med skrivinga. Fleire ser også denne utviklinga som naudsynt og naturleg. Dette syner at norsklærarane har endringskompetanse, noko som er i samsvar med skulekulturen: Eit bevisst endringsfokus i samsvar med eit samfunn i utvikling. Men trass i at fleirtalet av lærarane har teke omsyn til den reviderte læreplanen, gir til dømes Arne uttrykk

for at fleirtalet i norskseksjonen ikkje har endra skriveopplæinga si i samsvar med den reviderte norsklæreplanen. Av dei fem informantane var det Dan som såg ut til å passe best inn i karakteristikken til Arne; han heldt fram med det ein må kunne kalle rigid sjangerundervisning, der sjangrane vart brukte som styrande metodesprinsipp i skriveopplæinga.

Empirien min viser at norsklærarane gjennomfører ei skriveopplæring i tråd med Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) sine tilrådingar om ein variasjon som inneber både sjangerundervisning, fokus på skrivehandling og føremål med tekst, i tillegg til prosessorientert skriving både åleine og i samarbeid. Eitt av spørsmåla mine var om samskrivingsfokus, som direkte følgje av det sosiokulturelle læringssynet som er knesett ved skulen, var ein tankekross sidan eksamen er strengt individuell. Lærarane var nesten samstemte i at det var eksamensfoma som var gamaldags, og at samskriving hadde ein nytteverdi langt ut over avsluttande eksamen.

I denne samanhengen var det eit interessant funn at Elin var uroleg for at elevane hennar kanskje kom til å gå ned i karakter ved avsluttande eksamen. Hennar skriveopplæring hadde eit sterkt fokus på prosesskriving, og dette trudde ho kom til å få følgjer for elevane, sidan skriftleg eksamen eigentleg er eit førsteutkast til sensor. Om standpunkt-karakter skil seg frå eksamens-karakter, kan det hevdast at dette ikkje nødvendigvis er negativt, som Elin meiner, men at det syner to ulike tekstkompetansar hos eleven, ein kompetanse i prosessorientert skriving og ein annan i meir avgrensa og "bunden" skrivekontekst.

Eg har sjølv liten kunnskap om bruk av dataspel i undervisninga. Likevel har eg freista å vise at dataspel i norskfaget kan innehalde eksempel på skriveoppgåver som inneber regresjon for elevane, då slike spel for mange byggjer på heimesfæren framfor tradisjonell norskfagleg kunnskapslæring i ein meir utfordrande skulekontekst. Berit peikar på at lærarar som tek over norskklasser som har arbeidd mykje med spel, uttrykker at elevane ikkje nødvendigvis har dei grunnleggande norskfaglege kompetansane lærarane ønsker at elevane skal ha. Såleis kan det vere for dårleg samsvar og samheng mellom den førre læraren si opplæring og den ho skal ta til med.

I arbeidet med Ziehe (1993) sine omgrep om regresjon og progresjon har eg funne at skriveoppgåver som føreset blogginnlegg *kan* representere progresjon: Berit nemner eit døme

på ei konkret skriveoppgåve i samband med at norskklassa hennar las bøker og var jury i Ungdommens kritikerpris. Elevane skreiv bokmelding på sin eigen blogg og fekk kommentarar frå forfattaren av boka på blogginnlegget sitt. Berit lukkast såleis i å skape autentiske skrivesituasjonar for elevane der dei ikkje skreiv berre for ho, men vende seg til eit breitt publikum og fekk verdfulle svar. Ho trekte og fram at elevar på eige initiativ publiserte norskfaglege tekstar i ulike fora på internett. Eg meiner dette viser at bloggarbeid i norskfaget har verdiar ut over avsluttande eksamen, fordi det gjer skrivesituasjonen på avsluttande skriftleg eksamen meir autentisk om elevane har planar om å publisere tekstane sine i etterkant.

På spørsmål om lærarane trudde elevane fekk utvida tekstkompetanse på bakgrunn av den gjennomgåande bruken av digitale verktøy i undervisninga, var meininga delte blant norsklærarane. Elin og Berit sa dei trudde samlæringa i tekstarbeidet førte til at elevane lærte av kvarandre og saman, og at dei såleis gjorde kvarandre flinkare. Dan og Arne trudde ikkje bruken av verktøya i seg sjølv gav seg utslag i form av ein breiare tekstkompetanse, men at elevane ved skulen sannsynlegvis ville sitte att med gode kunnskapar i å lage samansette tekstar fordi dei meistra tekstverktøya godt. Dette svaret meiner eg er sjølvmotseiande, sidan kompetanse i å skape multimodale tekstar er med på å gi elevane nettopp ein *brei* tekstkompetanse.

Sjølv om Arne meinte IKT-bruk ikkje endrar sjangrar, viser empirien min at elevane får vere med på stadig å utforme og utvikle bloggsjangeren. Lærarane peika på at elevane får nytta implisitt sjangerkunnskap om blogg i skriveopplæringa si. Eg vil argumentere for at bloggsjangeren er ein ”demokratisk” sjanger for elevar i dag. Det faktum at elevane vert massivt og kollektivt eksponerte for den, gjer dei i stand til både å nytte implisitt sjangerkunnskap i skrivearbeidet og i tillegg vere med på å vidareutvikle blogginnlegget som sjanger.

5.2 Metodekritikk

I 2013, då eg starta arbeidet med dette masterprosjektet, var den reviderte læreplanen i norsk enno ikkje gjort gjeldande. Eg hadde i utgangspunktet eit klart sjangerfokus i min

intervjuguide, men eg endra seinare dei spørsmåla som dreia seg direkte om sjanger til i staden å omhandle tekstkompetanse. Sjølv om eg i intervjuarbeidet likevel leita etter ”restar” av sjangerorientert skriveopplæring, var det føremålstenleg å ikkje ”legge orda i munnen på lærarane”. Dette var ei vellukka endring, som fekk fram fleire interessante synspunkt på skriveopplæringa som eg først ikkje hadde sett føre meg.

Eg kunne med føremon ha utført ein pilotstudie før eg besøkte skulen for å ta lærarintervjua og såleis spissa til intervjuguiden min, men av tidsomsyn let ikkje dette seg gjere. Det var heller ikkje avgjerande for resultatet i dette masterarbeidet. Lærarane svara ofte langt og utfyllande, og gjerne på spørsmål som kom seinare i guiden min. Dette kravde at eg til tider måtte improvisere for ikkje å stille lærarane same spørsmål på ny, og var ei god og disiplinerte øving for meg. Arbeidet med å samanfatte svara i ettertid vart meir krevjande, men empirien ber preg av at lærarane har fått snakke fritt, noko eg trur har hatt ein klart positiv effekt og gitt meg eit rikt og fruktbart materiale å analysere.

5.3 Sluttord

Eg skal sjølv ta til som norsklærer i skulen, og dette prosjektet har gitt meg kunnskapar om og eit godt innblikk i korleis digitale verktyø endrar - og ikkje endrar - formidlinga av norskfaget. Arbeidet har vore av stor verdi i utdanninga mi, og det har gjort meg betre budd på det arbeidet som ventar i norskklasserommet.

Då eg gjekk inn i denne skulen i fjor, hadde eg tankar om å undersøke korleis det utviklingsstyrte og progressive norskfaget der såg ut. Funna mine har vist at faget er prega av ei viss spenning mellom danning og fagkunnskap på den eine sida og eit meir instrumentelt nyttefokus på den andre. Denne problemstillinga blir elles drøfta i ferske rapportar og ny forskning på korleis framtida sitt norskfag vil kunne sjå ut.

Funna viser elles ein norskseksjon som ikkje berre står fram som samstemt, men som også har rom for solistane. Eg fann at fleire av medlemmane i norskseksjonen var progressive, nytenkande og utradisjonelle i sin praksis, men at nokre også var meir konservative, moderate og tradisjonelle i tilnærminga til norskfaget. Ein slik karakteristikk vil også kunne høve på norskseksjonane ved dei fleste norske skular.

Eg vil vere varsam med å trekkje for bastante konklusjonar på bakgrunn av funna mine i denne avhandlinga. Likevel gir empirien min grunnlag for å antyde nokre tendensar: Norskundervisninga ber klart preg av skulen sine satsingsområde; sosiokulturelt læringssyn og innovativ bruk av digitale verktøy. At leiinga har måtta moderere synspunkta sine slik dei kjem til uttrykk i utviklingsplanen, og at norsklærarane kan vere både moderate og progressive, tradisjonelle og endringsvillige i undervisninga si, viser at vegen mot den moderne skulen og det nye norskfaget ikkje er bein, men snarare krokete og svingete. Men: Denne skulen har eit "identitetsfyrtårn" til å lyse opp for dei vegfarande.

Litteraturliste

- Aase, L. (2003) Norsklærerens selvforståelse. *Norsklæreren*, 27(4), s. 13-19.
- Aase, L. (2015) Noen diskurser i norskfaget 1970-2010. *Norsklæreren*, 39(1), s. 33-38.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007) *Skapte virkeligheter : kvalitativt orientert metode*, Oslo, Universitetsforl.
- Aasen, A. J. (2015) Norskfaget i framtida? *Norsklæreren*, 39(1), s. 25-31.
- Askeland, N. (2008) Lærebøker og forståing av kommunikasjon : om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997-99. Oslo, Universitetet i Oslo
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015) Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 39(1), s. 47-51.
- Bøe, C. (2012) *På sporet av fremtidens kompetanse : 21st Century Skills*. Akademisk avhandling, Høgskolen Stord/Haugesund.
- DeSeCo (2005) *The definition and selection of key competencies*. Tilgjengeleg frå: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Lasta ned 14. februar 2015]
- Dypvik, A. S. (2005) Pedagogikken har ikkje skulda. *Morgenbladet*. 19. august 2005. [Internett] Tilgjengeleg frå: http://folk.ntnu.no/kopseng/content/old/gammel_side/dld/pedocentrisme/pedagogikken_har_ikje_skulda.pdf [Lasta ned 10. april 2015]
- Dysthe, O. (1995) *Det flerstemmige klasserommet : skrivning og samtale for å lære*, Oslo, Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Edvardsen, S. (2014) *Det litterære programmet. Læreres tolkning og implementering av kompetansemålet «å sette sammen og framføre et avgrenset litterært program» i Kunnskapsløftet*. Bergen, Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen.
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdidaktikk*, Bergen, Fagbokforl. : Landslaget for norskundervisning.
- Fodstad, L. A. (2015) Fremtidens norskfag. *Norsklæreren*, 39(1), s. 94.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen, Fagbokforl.
- Hamre, P. (2014) Norskfaget og skjønnlitteraturen : ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen.
- Hamre, P. (2015) Norskfaget og skjønnlitteraturen -rise and fall? *Norsklæreren*, 39(1), s. 16-23.
- Hultin, H. & Berge, O. (2014) *Notat til utvalgsarbeid om digital kompetanse*. [Internett] Tilgjengeleg frå: <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole>, [Lasta ned 28. mars 2015].
- Imsen, G. (2009) *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk*, Oslo, Universitetsforl.
- Kaspersen, P. & Elf, N. F. (red.) (2012) *Den Nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*, Oslo, Novus.
- Kongshavn, A. L. (2011) *Litterære samtalar i lause lufta? : ein komparativ analyse av litterære samtalar i det tradisjonelle og virtuelle klasserommet*. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*, London, Routledge.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (red.) (2007) *Digital kompetanse og tilpassa opplæring*. Oslo, Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet (2003) *Kultur for læring*, St.meld. nr. 30. (2003-2004). [Internett] Tilgjengeleg frå:

- <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/> [Lasta ned 15. mai 2013]
- Kunnskapsdepartementet (2013) *På rett vei.*, St.meld. nr. 30. (2012-2014). Tilgjengeleg frå: <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ref=search&term=20>. [Lasta ned 11. oktober 2013]
- Kunnskapsdepartementet (2014) Elevers læring i fremtidens skole. NOU 2014:7. Oslo, Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. [Internett] Tilgjengeleg frå: <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf> [Lasta ned 12. november 2014]
- Larsen, L. J. (1991) Ungdommelighet og tyranni. *Norsklæreren*, 15(4), s. 5-16.
- Mangen, A. (2013) Empirisk forskning på den litterære leseopplevelsen: hva kan eksperimentelle tilnæringer tilføre litteraturforskningen? . I: Oterholm, K., Smidt, J. K. og Vold, T. red. *Litteratursosiologiske perspektiv*. Oslo, Universitetsforl, s. 361-387.
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2005) *Det Nye norskfaget*, Bergen, Fagbokforl.
- Ongstad, S. (2004) *Språk, kommunikasjon og didaktikk - Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*, Bergen, Fagbokforl.
- Ongstad, S. (2012a) *Nordisk morsmålsdidaktikk : forskning, felt og fag*, Oslo, Novus.
- Ongstad, S. (2012b) Trender i internasjonal morsmålsdidaktisk forskning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(3), s. 172-184.
- Ottestad, G, Throndsen, I, Hatlevik, O., Rohatgi, A. (2013) Digitale ferdigheter for alle? - Norske resultater fra ICILS 2013. Oslo, Senter for IKT i utdanningen.
- Penne, S. (2012) Elevorientering i et literacy-perspektiv. Morsmålsdidaktiske refleksjoner med utgangspunkt i den nordiske skolen. I: Ongstad, S. red. *Nordisk morsmålsdidaktikk : forskning, felt og fag*. Oslo, Novus, s. 290-229
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen, Fagbokforl.
- Sjøberg, S. (2001) *Fagdebattikk : fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- Skarpenes, O. (2005) Pedosentrismens framvekst – Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringssparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (04), s. 418-431.
- Skrivesenteret (20. juni 2013) *Publisering av elevtekster*. [Internett] Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Tilgjengeleg frå: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/publisering-av-elevtekster/> [Lasta ned 27. november 2014]
- Smidt, J. (2012) Skrivepedagogikk - skriveforskning - skrivedidaktikk : skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I: Ongstad, S. red. *Nordisk morsmålsdidaktikk*. Oslo, Novus, s. 76-108.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.) (2012) *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*, Bergen, Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk*. [Internett] Tilgjengeleg frå: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/> [Lese 12. april 2014]
- Vollan, M. B. (2015) Styres av algoritmene. *Klassekampen*. 22. mai 2015 [Internett] Tilgjengeleg frå: <http://www.klassekampen.no/article/20150522/ARTICLE/150529935> [Lese 23. mai 2015]

- Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*, Oslo, Universitetsforl.
- Ziehe, T. (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine : nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Redigert av Jacobsen, J.C, omsett av Fin, H.C, m. fl. København, Politisk Revy.
- Ziehe, T., (1993) *Kulturanalyser : ungdom, utbildning, modernitet*, Omsett av Fornäs, J. & Retzlaff, J. Stockholm, Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Heming Gufjord

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen

Sydnesplassen 7

5007 BERGEN

Vår dato: 09.01.2014

Vår ref: 36632 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 08.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

36632 *Digitalisert norskundervisning - ein undervisningsmetode for framtida?
Analyse av norskundervisninga ved ein skule med digitalisering som
satsingsområde*

Behandlingsansvarlig *Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder*

Daglig ansvarlig *Heming Gufjord*

Student *Turid Krogh Nøstdal*

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.09.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. red@hio.no

TRONDHØM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 73 50 19 07. kjro.nansu@nt.ntnu.no

Informasjon til informantane om studien

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

”Digitalisert norskundervisning - ei undervisningsform for framtida? Analyse av norskundervisninga ved ein skule med digitalisering som satsingsområde”

Bakgrunn og formål

Mi interesse for norskundervisninga ved denne skulen fekk eg først og fremst etter å ha lese mykje om den i media og på skulen sine eigne nettsider. I fjor deltok eg også på ein konferanse ved skulen, som elevane var med på å arrangere. Like etter denne vitjinga hadde eg ei samtale med fagleiaren ved skulen om korleis undervisninga i norskfaget her er lagt opp. Utgangspunktet for dette prosjektet er såleis ei genuin interesse for den norskfaglege praksisen ved skulen. Korleis gjer de det? Og er det vellukka?

Eg ønskjer å få eit innsyn i kva erfaringar eit utval av norsklærarar har gjort seg ved ein skule der undervisninga i høg grad er digitalisert. Kva haldingar har de til digitalisert undervisning i norskfaget, kva kompetanse har de til å gjennomføre slik undervisning, og kva er skulen sine rammeføresetnader for å gjennomføre digitalisert norskundervisning?

Målet med prosjektet mitt er å analysere den informasjonen eg hentar ut gjennom lærarintervju i lys av norskdidaktisk teori og teori med eit sosiologisk tilsnitt, og såleis vere av interesse for fleire. Eg vil gå inn i skulen, gjennomføre lærarintervju, og dernest analysere norsklærarane sine meiningar og synspunkt på arbeidet som norsklærer ved ein skule med teknologi, IKT og forskning som satsingsområde, fordi eg trur resultatet/funna vil ha ein

informasjonsverdi for mange. Arbeidet mitt vil vonleg verte til nytte for framtidige lærarar som meg sjølv, men også for andre som er interesserte i å sjå kva retning og form norskfaget kanskje vil ta i framtida. Kanskje kan ein seie at prosjektet vert gjennomført på bakgrunn av ei samfunnsutvikling som vert stadig meir teknologifokusert, og ved ein skule som tek høgde for ei utvikling som går i den retninga.

Eg har difor von om at nokre av dykk som utgjer den norskfaglege kompetansen ved skulen vil dele av erfaringa og praksisrøynsla dykkar. Eg vil gjennomføre einskilte intervju med fire lærarar som melder si interesse, og nytte desse intervjuja som grunnlag for ein analyse. Denne analysen vil utgjere kjernen i masterprosjektet mitt; ***”Digitalisert norskundervisning - ei undervisningsform for framtida? Analyse av norskundervisninga ved ein skule med digitalisering som satsingsområde”***. Masterprosjektet skriv eg som avsluttande del av det femårige integrerte lektorutdanninga i nordisk ved institutt for lingvistiske og litterære studier ved Universitetet i Bergen.

Som nemnt ovanfor, er eg avhengig av norsklærarar som vil samtale om/bli utspurde om norskundervisning si, og eg vonar såleis at dei som er interesserte, tek kontakt med fagleiaren ved skulen som såleis vil opprette kontakt mellom oss.

Kva inneber deltaking i prosjektet?

Intervjupersonane blir utvalde med hjelp frå leiinga ved skulen. Informantane er først og fremst utvalde fordi dei er norsklærarar ved denne skulen. Forskingsintervju utgjer størstedelen av datagrunnlaget i denne studien.

Spørsmåla vil først og fremst omhandle læraren sine personlege erfaringar frå undervisning i eit norskfag der IKT er ein grunnleggjande komponent.

Frå intervjuja vil dataa bestå av lydopptak og notatar.

Kva hender med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil verte konfidensielt behandla. Det er berre eg og min rettleiar som vil ha tilgang på personopplysningane som inngår i datamaterialet. Både personopplysningar og lydopptak vil verte lagra på den måten at namneliste vil verte skilt frå andre data, og lagra på passordbeskytta område.

Skulen vil få eit anonymiserande namn i samband med desse undersøkingane. Men sidan skulen står i ei særstilling både i fylket og i Noreg, kan ein ikkje sjå bort ifrå at dei som les avhandlinga mi kan kome til å kjenne att skulen.

Etter planen skal prosjektet vere avslutta 15.09.14. Personopplysningar og lydopptak vil då verte sletta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket ditt utan å oppgi noka årsak. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningane om deg verte sletta.

Dersom du ønskjer å delta, eller om du har spørsmål om studien, ta kontakt med meg, Turid Krogh Nøstdal (tlf.: 91553892), eller rettleiaren min Heming Gujord (tlf.: 55 58 24 39).

Studien er meld til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 3

Informert samtykke:

Samtykke til deltaking i studien

Eg gjev med dette mitt samtykke til å vere informant i masterstudien til Turid Krogh Nøstdal. Eg har motteke informasjon om studien, og seier meg villig til å delta.

Eg gjev med dette løyve til at anonymiserte data vert nytta i dette forskingsarbeidet, og at dei kan verte offentleggjorde ved publisering av den ferdige masteroppgåva. Godkjenninga gjeld intervju ved hjelp av bandopptakar, og sikker lagring av desse dataa.

Signatur.....Stad/dato.....

Intervjuguide

***”Digitalisert norskundervisning – ei undervisningsform for framtida?
Ein analyse av den innverknaden digitalisering har hatt på norskundervisninga ved ein skule med sjanger som hovudfokus”.***

Eg ønskjer å få eit innsyn i kva erfaringar eit utval av norsklærarar har gjort seg ved ein skule der undervisninga i høg grad er digitalisert. Kva haldingar har de til digitalisert undervisning i norskfaget, interesse og motivasjon. Kva kompetanse har de til å gjennomføre slik undervisning, kva erfaringar har du gjort deg og kva er skulen sine rammeføresetnader for å gjennomføre digitalisert norskundervisning?

Innleiing:

1. Kor gammal er du?
2. Kor lenge har du arbeidd som norsklærer?
3. Kva utdanning har du?
4. På kva trinn/studieretning underviser du i norsk?

Personlege føresetnader for digitalisert norskundervisning:

5. Kva ”IKT-bakgrunn” har du?
6. Kva meiner du sjølv at du bidreg med/tek med deg av faglege, både norskfaglege og digitale ferdigheiter, til fagmiljøet ved skulen?

Hovuddel

Kva kunnskap trengst for å undervise i norskfaget ved ein skule som legg stor vekt på IKT?

1. Om du har utdanninga di frå ei lærarutdanning: Med bakgrunn i lærarutdanninga di, kjende du deg tilstrekkeleg rusta til å byrje som lærar ved denne skulen?

Kva erfaringar har du gjort deg med digitalisert norskundervisning?

2. Kva kjenneteiknar din bruk av digitale verkty i arbeidet norskklasserommet?
3. Opplever du sterke forventningar om å vere ekstra kreativ, eller til å legge vekt på digital kreativitet i norskundervisninga? Viss ja, kvar kjem forventningane frå?

Institusjonelle føresetnader for digitalisert norskundervisning?

4. Kan du seie litt om rammene/føresetnadene skulen legg til grunn for undervisninga i norskklasserommet?
5. Korleis pregar det di norskundervisning at skulen legg vekt på omfattande bruk av IKT?
6. Korleis manifesterer skulen sine mål om sosiokulturell læring seg i bruken av IKT i den daglege norskundervisninga?
7. Korleis pregar den digitale satsinga til skulen den undervisninga som går føre seg i norskklasserommet heilt konkret?

Meir generelt:

8. Kva meiner du kjenneteiknar det norskfaglege miljøet ved X VGS?
9. Har medlemmene i norskseksjonen motstridande syn på bruken av teknologi?
10. Meiner du at elevane som tek til i første klasse er budde på den gjennomførte bruken av digitale verky i undervisninga?
11. Nyttar du Facebook i norskundervisninga?
12. Har du inntrykk av at det å møte eleven på til dømes Facebook hatt positiv innverknad på læringsmiljøet anna enn til reint praktiske føremål?

Sjangerskriving som formell kompetanse i læreplanen, i skulen sin utviklingsplan og i klasserommet.**Skriveopplæring og sjanger/tekstkompetanse**

13. Kva meiner du er hovudmålet med skriveopplæringa i norskundervisninga di?
14. Kva legg du i omgrepet ”skrivning som grunnleggande ferdigheit i norsk”?
15. Kor viktig er sjangerlære i di norskundervisning?
16. Korleis vil du karakterisere den sjangerforståinga elevane ved X VGS oppnår i norskfaget du underviser?
17. Kva skriftelege teksttypar og sjangrar inngår i repertoaret til studiespesialiserande i norskfaget ved skulen på det trinnet du underviser?

Evt:

18. Kor stor del av tekstproduksjonen til elevane utgjør reindyrka tradisjonelle og etablerte sjangrane, som til dømes kåseri, essay, artikkel, og analyse?

19. Kva tankar ligg bak når lærarane legg planar for kva tekstsjangrar og teksttypar som skal stå oppført i halvårsplanane?
20. Trur du elevane i større grad får nytta implisitt sjangerkunnskap når ei digital norskopplæring i stor grad tek i bruk andre sjangrar enn dei tradisjonelt ”skulske”?
21. Korleis bur skriveopplæringa i norskundervisninga di elevane til å ta del i ulike tekstkulturar/til å møte samfunnet sine krav til skrivekompetanse?
22. Trur du at den omfattande bruken av digitale verkty i tekstproduksjonen gir elevane ein *breiare* tekstkompetanse jamført med skular der digitale verkty er mindre implementert i norskundervisninga?
23. Om du har erfaring frå andre vidaregåande skular: Kan du jamføre den tekstkompetansen elevane ved X VGS får med den du arbeidde ved før?
24. Korleis implementerer du dette kompetansemålet i di skriveopplæring: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne tilpasse språk og uttrykksmåtar til ulike skrivesituasjonar i skole, samfunn og arbeidsliv” (Udir.)?
25. Med bakgrunn i ovannemnde arbeidsmåtar i skriftleg norsk; korleis meiner du desse metodane rustar elevane i skrivearbeidet i norsk?
26. Korleis lærer dine elevar å “bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster” (Udir.)?
27. Med bakgrunn i dei teksttypane som elevane vert sette til å skrive i di undervisning, korleis får dei moglegheit til å “kombinere auditive, skriftlege og visuelle uttrykksformer og bruke ulike digitale verktøy i presentasjonar” (Udir.)?

28. Kva betyr skulen sitt mål om at ”Vi skal være ledende på teknologisk, forskningsbasert og entreprenøriell læring og undervisning” (X VGS) for dei arbeidsmåtene du vel å la elevane nytte i skriftleg norsk?
29. Tilfører (sam-)arbeidsmåtene i digital tekstproduksjon norskfaget noko nytt didaktisk eller metodisk?
30. Under ”formål” i læreplanen i norsk kjem det fram at ”[n]orskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” (Udir.). Tradisjonelt har responsen på eleven sine tekstforsøk ofte kome frå faglæraren åleine, eventuelt også frå medelevar. Kva gjer publisering av elevtekstar på t.d. bloggar med skrivekonteksten til elevane?
- a. Evt: (Verkar det motiverande å få tekstane publiserte?)
31. Elevane nyttar ofte samskriving som arbeidsmetode. Er det eit paradoks at slikt arbeid i stor grad blir vektlagt når eksamensforma er strengt individuell?