

Om bruk av IKT i litteraturundervisningen

Anders M. Gullestad og Eirik Vassenden

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Universitetet i Bergen

E-post: anders.gullestad@uib.no og eirik.vassenden@uib.no

Bakgrunn

Akkurat når norsk litteratur tok steget inn i den digitale tidsalderen kan nok diskuteres, men det mye som taler for at det symbolladede året 1984 kan stå som en passende symbolsk begynnelse. Nærmere bestemt var det dette året Jan Kjærstad publiserte artikkelen med den i retrospekt lettere daterte tittelen “EDB og romanen” i *Vinduet*, det ærverdige litteraturtidsskriftet han året etter selv kom til å bli redaktør for. Her argumenterer han for at på samme måte som 1800-tallets realistiske forfattere utforsket kapitalismens strukturer i sine skrifter, og på samme måte som 1970-tallets radikale AKP (m-l)-forfattere frivillig lot seg proletarisere for å få førstehånds erfaring med arbeiderklassen de satte sin revolusjonære tiltro til, så burde 1980-tallets skarpe penner vende seg mot datamaskinen som medium. For, som Kjærstad hevdet, så “utgjør [EDB] hverdagen for store grupper i Norge og verden; kontorer automatiseres, datamaskiner benyttes i sentraladministrasjonen, roboter i industrien, EDB i skolens undervisning” (Kjærstad 1984: 33).

Selv om langt fra alle forfattere var eller er like begeistret for datamaskinen og dens muligheter som Kjærstad, kan man i 2017 uansett slå fast at det altså er over 30 år siden den norske litteraturen for alvor begynte å vise interesse for det feltet som i dag går under navnet informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). Selv om det også finnes norske litteraturforskere som har latt seg fascinere av dette feltet,¹ så finner man her nok en langt større skepsis eller endog vegring mot å ta den teknologiske utviklingens betydning for litteraturen inn over seg enn det som har vært tilfellet blant forfatterne. Ikke dermed sagt at litteraturforskere bør forstås som teknologifiendtlige ludditter *per se*, men i de tilfellene hvor faglitteraturen berører tematikken, så er det påfallende hvor ofte det kun skjer i forbifarten, nærmest som en unnskyldning for at man deretter med god samvittighet kan ignorere hele problemfeltet. Dette fenomenet eksemplifiseres f.eks. av følgende uttalelse fra en lærebok om narratologisk analyse fra 1999, hvor forfatteren i innledningskapitlet, etter først å ha påpekt at “antallet CD-rom-fortellinger [...] etter alt å dømme [vil] øke dramatisk i nær fremtid, og dermed aktualisere kravet om en fortelle teori og analysemetodikk som ikke bare er tilpasset boken som medium”, går videre til å fastslå at hans egen bok “ennå ikke [har] tatt steget over i CD-ROM-alderen” (Gaasland 1999: 12). Inntrykket som formidles til leseren – ved siden av en svært spesifikk og daterbar forståelse av teknologien – blir dermed at IKT nok kan være vel og bra, det, men at det uansett har minimalt å si for litteraturen, som fremdeles forstås som ensbetydende med kjeder av tegn trykket i en bok.²

Dette bringer oss til emnet for den følgende undersøkelsen, som har sitt utspring i undertegnedes egne erfaringer fra undervisningsarbeid som henholdsvis førsteamanuensis og

¹ I norsk sammenheng, se blant annet Espen Aarseth (1997 og senere) og Øyvind Prytz (2016).

² I rettferdighetens navn må det påpekes at en lignende kritikk som den som her rettes mot Gaasland, nok også kunne vært rettet mot en rekke andre innføringsbøker, inkludert det som skrives om forholdet mellom teknologi og litteratur i kapitlet “Epikk” i den nye læreboken som artikkelforfatterne er involvert i, *Innføring i sjangerlære* (Gullestad *et al.* under publisering).

professor i nordisk litteratur. Selv om vi begge anser oss som rimelig datakyndige og benytter enkelte teknologiske hjelpemidler i vår egen undervisning – først og fremst programvare som PowerPoint, skjermforelesningsverktøy som Screencast og UiBs læringsplattform, Mitt UiB – er vi likevel usikre på hvor nyttige mange andre typer digitale verktøy egentlig vil være innenfor vårt fagfelt. Ta ulike quizprogrammer som Kahoot! og Socrative, for eksempel: Vi har ved flere anledninger hørt forskere fra de harde vitenskapene snakke varmt om den økte læringseffekten de selv mener å ha oppnådd i undervisningssammenheng ved hjelp av denne typen studentaktiverende hjelpemidler. Selv om det der og da er lett å la seg rive med av deres teknologientusiasme, har vi i etterkant ofte sittet igjen med en følelse av at disse verktøyene vil være mye mer nyttige for fag hvor en i stor grad formidler faktakunnskap, enn det er innenfor litteraturundervisning, hvor de sentrale læringsmålene dreier seg om analyse, refleksjon og studentenes evne til å kombinere historisk og teoretisk kunnskap med detaljert tekstanalyse. For å gi et konkret eksempel, så kan quizprogrammer utvilsomt være nyttige redskap for å få studentene til å huske når Sigrid Undset fikk Nobelprisen i litteratur, men kan de også brukes for å få dem til å bli bedre lesere og fortolkere av Undsets verker, så som *Kristin Lavransdatter*? Det er dette vi er usikre på. Samtidig er det heller ikke lett å se for seg hvordan denne typen digitale redskaper egentlig kan bidra til å utvikle den spesielle relasjonen mellom leser og verk som den amerikanske litteraturredaktøren Louise Rosenblatt har hevdet at litteraturundervisningen må ha som sitt fremste mål å utvikle.³

Disse innvendingene til tross innrømmer vi gjerne at vi på ingen måte er sikre i vår sak.

Det skyldes i hovedsak at erfaringsgrunnlaget for å mene noe er spinkelt, ikke bare lokalt ved vårt

³ “Our subject-matter as teachers of literature, then, is the transactions between readers and books. If we are to ‘teach literature,’ certain kinds of experience known as literary must first be brought about – that is our primary responsibility” (Rosenblatt 1956: 67).

eget studiested, men også i faget for øvrig. Kanskje kan denne typen hjelpemidler likevel gi en god læringseffekt også innenfor litteraturundervisningen – det er mulig det bare er vi som enda ikke har oppdaget hvordan vi best kan utnytte de mulighetene som ligger i teknologien. Vi har derfor vært nysgjerrig på hvordan andre som underviser i litteratur har forholdt seg til lignende spørsmål. Ut fra samtaler med universitetskollegaer er inntrykket at mange deler vår usikkerhet, og vi har derfor vært spesielt interessert i å få mer kunnskap om hvordan lærere som underviser i litteratur i den norske skolen stiller seg til slike problemstillinger: Deler de denne skepsisen, eller har de tvert imot vært mer pragmatiske og tidligere ute med å omfavne de mulighetene som teknologien bærer i seg? Og, hvis det siste faktisk er tilfellet, vil det være mulig å gjøre seg nytte av deres løsninger også på universitetsnivå?

Dette bød det seg en mulighet til å undersøke nærmere da vi var involverte i å utarbeide det nystartede EVU-kurset Norsk 1A: Nordisk litteratur 1: Tekstkunnskap og sjangerforståing, et emne som første gang ble avholdt høsten 2016, med Gullestad som emneansvarlig. Emnet er direktefinansiert av Utdanningsdirektoratet under fanen “Kompetanse for kvalitet” (Kfk), og målet er å heve den norskfaglige kompetansen til studentene, som alle allerede var ansatte som lærere på 8.-13. trinn, dvs. i ungdomsskolen eller på videregående. Blant direktoratets kravspesifikasjoner til kurset, heter det at det måtte inneha “ett eller flere arbeidskrav som innbefatter oppgaver relatert til pedagogisk bruk av IKT ut over kun bruk av læringsplattform” (Utdanningsdirektoratet 2015: 2). I praksis valgte vi å løse dette arbeidskravet ved å be studentene skrive et refleksjonsnotat hvor de med utgangspunkt i en eller flere av kursets didaktiske pensumtekster måtte uttale seg om sin egen bruk av IKT i norskundervisningen generelt og i litteraturundervisningen spesielt. I det følgende vil vi presentere og drøfte svarene deres på denne oppgaven, noe som vil kunne ut i en diskusjon hvor vi drøfter i hvilken grad

studentenes innspill har gitt oss nye ideer om hvordan vi bedre kan inkorporere – eller i det hele tatt forholde oss til – IKT i vår egen litteraturundervisning.

Om kurset, studentgruppen og refleksjonsnotatet

Før vi går inn på studentenes svar, er det nødvendig med litt mer bakgrunn om kurset, som er det første av fire emner á 15 studiepoeng som tilbys som et samarbeid mellom ulike deler av nordiskmiljøet ved UiB, inkludert nordisk språk, litteratur, didaktikk og norsk som andrespråk. Kort fortalt er Norsk 1A og 2B litteraturemner og 1B og 2A språkemner, men alle fire inkluderer en didaktisk komponent. Studentene tar et emne i semesteret og undervisningen for hvert enkelt kurs er fordelt på tre todagerssamlinger. I forkant av hver samling er studentene pålagt å levere inn et skriftlig arbeide hvor de besvarer en oppgitt oppgave. Oppgaven om IKT ble gitt i forbindelse med semesterets siste samling for Norsk 1A høsten 2016. Refleksjonsnotatet skulle være 3-5 sider langt og på nynorsk, og oppgaveteksten lød som følger:

Refleksjonsnotat:

Besvar følgende spørsmål med utgangspunkt i egne erfaringer og/eller intervjuer med kollegaer. Knytt refleksjonene dine opp mot en eller flere av følgende pensumtekster: Ola Erstad: “Hva er digital kompetanse?”, Greta B. Gudmundsdottir og Inger Throndsen: “IKT i skolen” og Hildegunn Otnes: “Digital tekstskaping – hva er målet?”

- I hvilken grad pleier du å benytte annen informasjons- og kommunikasjonsteknologi enn skolens læringsplattform i egen undervisning?
- Forventes/kreves det at lærerne ved din skole tar i bruk IKT, eller er det opp til hver enkelt å avgjøre?
- Opplever du IKT som et nyttig redskap i ditt daglige virke, eller føler du at fokuset på teknologi står i fare for å gå på bekostning av det faglige?

- Kan du komme på fordeler og ulemper ved bruk av IKT mer spesifikt i litteraturundervisningen?
- Har du erfaring med konkrete teknologiske hjelpemidler i egen litteraturundervisning som du tenker at også kan være nyttige for dine medstudenter?

Når det gjelder studentene, er målgruppen altså lærere som mangler den påkrevde formelle undervisningskompetansen i norsk, og søkerne som blir tatt opp på kurset får stipend eller frikjøp fra egen undervisning av Udir. for å kunne delta på samlingene. Høsten 2016 var det opprinnelig 22 studenter som var oppmeldt i kurset, men noen falt fra underveis, slik at det var 19 som besvarte refleksjonsoppgaven om bruk av IKT.⁴ Studentene hadde hovedsakelig tilhørighet i de tre vestlandfylkene, men det var også noen som kom fra andre deler av landet. Litt over halvparten av studentene jobbet på videregående skole, resten på ungdomsskolen. Av videregåendelærerne var det litt mer enn halvparten som jobbet på studieforbereende utdanningsprogram, resten på yrkesforberedende utdanningsprogram. Den mest erfarne studenten hadde jobbet som norsklærer siden tidlig på 1980-tallet, mens flere var helt nyutdannede og hadde derfor lite eller ingen undervisningserfaring i norsk – det var dette som var grunnen til at studentene fikk valget mellom å skrive om egne erfaringer og å intervju kollegaer. Av de 19 som besvarte oppgaven var det tolv som skrev med utgangspunkt i egne erfaringer, fem intervjuet kollegaer og to kombinerte egne erfaringer med intervjuer.

Generelt om IKT i undervisningen

Før vi vender oss mot studentenes spesifikke refleksjoner omkring IKT i litteraturundervisningen, vil vi først se nærmere på deres oppfatninger om nytten av teknologiske hjelpemidler i undervisningen generelt. Her er det spesielt to momenter som må trekkes frem. For det første: All

⁴ Vi har anonymisert besvarelsene og vil i det følgende referere til studentene som student 1, 2, 3 og opp til 19.

den tid “digitale ferdigheter” inngår som en av de fem grunnleggende ferdighetene som Kunnskapsløftet (LK06) krever at elever skal læres opp til å mestre, har IKT den siste tiårsperioden vært en viktig og innarbeidet del av norsklærerhverdagen. Dette er likevel ikke ensbetydende med at det finnes noen allment akseptert oppfatning om hva dette egentlig vil si i praksis. Ei heller er det noe som lærerne nødvendigvis reflekterer mye over i sitt daglige virke; eller som student 2 formulerte det: “At elevane skal ha digital kompetanse som ein av dei grunnleggande ferdigheter, er noko ein er bevisst på og i skulekvardagen er dette sjølv sagt men utan at ein gjerne problematiserer kva som ligg i dette omgrepet”.⁵

Slik de aller fleste av studentene gir uttrykk for, forventer skoleledelsen at de benytter digitale hjelpemidler i undervisningen, men det er stor variasjon i hvor strenge føringer de har å forholde seg til. Et lite mindretall nevner veldig konkrete føringer, f.eks. med hensyn til hvilke hjelpemidler de skal anvende og hvordan dette skal gjøres – student 4 beskriver blant annet hvordan ledelsen ved hennes skole hadde gjort det helt klart for lærerne at de var nødt til å bruke iPad i undervisningen mens student 13 nevner at hennes skole har en klart definert plan for IKT-arbeidet. For det store flertallet minner realiteten likevel mer om den situasjonen som student 1, 5 og 15 henholdsvis beskriver på følgende måter: “Bruk av IKT i alle fag er det eit krav om, men ikkje nødvendigvis i alle tema, til alle tider”; “Det blir forventet at lærarane brukar IKT i alle fag, men det er ikkje krav til mengde eller metodikk”; og “Det er ei klar forventning frå skulen si side at vi nyttar IKT i undervisninga. Det er likevel ingen sterke føringar med tanke på korleis dette skal skje”. Til tross for en uttalt forventning om å gjøre nytte av IKT, står flertallet av lærerne dermed i praksis ganske fritt med hensyn til hvordan de vil gjøre dette. Samtidig er det også en

⁵ Noe lignende påpekes av student 18, som fastslår at “[s]amtidig som vi [lærerne] er komfortable med nivået på kompetansen og bruken av datateknologi, er det likevel eit spørsmål om vi har greidd å følge opp intensjonen læreplanen har for utvikling av digital kompetanse”. For et forsøk på en slik problematisering som student 2 etterlyser, se Otnes (2009).

god del av studentene som trekker frem at skoleledelsen i stor grad benytter midler til innkjøp og drifting av maskinpark og programvare, heller enn til tilstrekkelig kursing av de ansatte.⁶ Selv om det finnes unntak, så er det mange som gir uttrykk for at de føler at det i hovedsak var opp til dem selv å finne ut hvordan teknologien best burde anvendes; for å sitere student 6: “Da eg kom ny til skulen vår for tre år sidan var eg ikkje så van med å bruke IKT på denne måten. Eg fekk ingen opplæring, men gjennom prøving og feiling så har eg lært meg det grunnleggande slik at eg fungerer godt i den digitliserte [sic] kvardagen”.⁷ Da Gullestad diskuterte refleksjonsnotatene med studentene i plenum beskrev flere av dem som hadde best teknisk kompetanse dessuten hvordan de i praksis ofte endte opp med å måtte hjelpe sine mindre datakyndige kollegaer, i mangel av et tilfredsstillende organisert tilbud fra skoleledelsen.⁸ Et flertall av studentene gir altså uttrykk for at de i større grad har ervervet sin IKT-kompetanse ved hjelp av utprøving på egen hånd eller gjennom veiledning fra kollega, enn gjennom å delta på organisert opplæring i regi av skolen eller andre aktører, noe som samsvarer godt med funn gjort i tidligere forskningslitteratur.⁹

Det andre hovedmomentet som må trekkes frem, er at selv om materialet for undersøkelsen vår ikke er omfattende nok til at man kan bruke refleksjonsnotatene til å trekke

⁶ Det er mye som taler for at denne beskrivelsen kan være dekkende for den generelle tilstanden i norsk skole, jf. Gudmundsdottir og Throndsen (2015: 138-141). Her må det likevel påpekes at spørsmålet om kommunenes økonomi vil ha stor innvirkning på i hvilken grad skolene har anledning til å prioritere IKT. Dette kommer tydelig frem i refleksjonsnotatet til student 7, som forteller om sine vidt forskjellige erfaringer som lærer på en ungdomsskole i en kommune med god råd og deretter på en annen i en kommune med adskillig dårligere økonomi. På førstnevnte skole var både maskinparken og kurstilbudet til lærerne adskillig bedre enn på sistnevnte.

⁷ I og med at slik prøving og feiling på egenhånd er tidkrevende, er det også lett for at en slutter å holde seg oppdatert så snart en føler at en behersker de vanligste teknologiske redskapene på en grei måte, jf. student 10, som påpeker at “[i] ei hektisk skulekvardag blir det fort nedprioritert å oppdatere seg i forhold til den teknologiske utviklinga”.

⁸ Når det gjelder datakyndighet blant lærere er spørsmålet om alder et perspektiv man utvilsomt må ta høyde for, slik student 2 er inne på når hun hevder at “[s]om ny lærar i videregående er det naturleg å ynskje seg auka digital kompetanse sjølv, for å ha noko å gje elevane som både er yngre og kvikkare, deltek på LAN og har alskens ‘skills’ inne. Her tenkjer eg det er viktig at unge dataglade kollegaer kan vere fadderar [sic] for oss meir tradisjonelle akademikarar som sjølv har studert og formidla våre tankar via penn og blekk”.

⁹ Se f.eks. Egeberg *et al.* (2012).

sikre generelle slutninger, så samsvarer studentenes oppfatning likevel svært godt med det som kommer frem i statistikken som presenteres i en av de tre pensumtekstene som studentene kunne ta utgangspunkt i, nemlig Greta B. Gudmundsdottir og Inger Throndsens “IKT i skolen” (2015). Kort fortalt legger de to forfatterne her frem resultatet av en omfattende nasjonal undersøkelse som viser at norske lærere i all hovedsak stiller seg svært positive til bruk av IKT i undervisningen. Samtidig viser det seg at lærernes faktiske IKT-bruk er forholdsvis beskjeden, iallfall når det kommer til andre hjelpemidler enn de aller mest utbredte, så som Word, epost, PowerPoint osv. For eksempel er det bare 59% av norske lærere som har svart “Jeg vet hvordan jeg gjør det” på spørsmålet om de kan installere programvare på sine datamaskiner, mens kun 52% oppgir at de vet hvordan de benytter regneark til å lagre informasjon eller analysere data (Gudmundsdottir og Throndsen 2015: 132).¹⁰

Gudmundsdottir og Throndsen påpeker med andre ord en interessant diskrepans mellom lærernes holdninger til IKT og deres faktiske bruk, et fenomen som også tydelig gjenspeilet seg i studentenes refleksjonsnotater. Når det gjaldt holdninger fremstod alle sammen som overveiende positive, selv om graden av entusiasme varierte noe: Der enkelte slet med å komme på noen som helst motforestillinger mot bruk av IKT i undervisningen, var det andre som trakk frem både positive og negative aspekter. Blant dem som utelukkende var positive, var de to kollegaene som student 11 hadde intervjuet. På spørsmålet om de opplevde IKT som et nyttig redskap i sitt daglige virke, så fikk hun “eit klart ja til svar, dei ser bare det nyttige av å kunne bruke IKT i undervisninga”. Blant de viktigste fordelene som flere av studentene trakk frem, kan nevnes

¹⁰ Dette samsvaret mellom studentenes egne erfaringer og resultatene av undersøkelsen var noe som ble påpekt i flere av refleksjonsnotatene, jf. student 9, som hevdet at “[h]aldninga mi til IKT-bruk er nok ganske på linje med det Gudmundsdottir og Throndsen kom fram til i si undersøkning, at eg er positiv til IKT-bruk, men at eg kanskje ikkje fullt ut nyttar moglegheitene som finnes i det”.

at IKT i deres øyne bidro til en større skriveglede hos elevene; at det gjorde det mulig å endre lærerens rolle fra formidler til veiviser; at det medførte bedre kontakt med elevene, noe som gjorde det lettere både å engasjere dem og lære fra dem; at IKT gjorde prosessorientert skriveing og undervisvurdering lettere; at oppgaveretting ble enklere; at elevene fikk bedre tilgang til kilder; og at spesielt svake elever fikk en økt mestringsfølelse ved å benytte seg av digitale verktøy.

Når det gjelder ulike problematiske aspekter ved bruken av IKT som ble vektlagt i refleksjonsnotatene, kan disse grovt sett deles i tre kategorier: 1) Ulemper for læreren, 2) Ulemper for elevene og 3) Felles utfordringer for lærere og elever. De to problemene som ble nevnt av desidert flest av studentene, hører begge hjemme i kategori 2): For det første eksisterte det en utbredt oppfatning om at den stadige tilgangen til nettet, med alle dets fristelser, påvirker elevenes konsentrasjonsevne og tålmodighet på en negativ måte, og dernest vektlegger en rekke av studentene også hvor dårlige elevene generelt er til å vurdere ulike kilders sannhetsgehalt og troverdighet.¹¹ Ifølge student 8 blir dette problemet desto større, all den tid elevene selv ofte “trur at dei forstår kjeldekritikk”, uten egentlig å gjøre det. Av denne grunn trekker hun følgende konklusjon om de utfordringene lærere i dag står overfor:

Her er også den største fallgruva med internett; nokre gonger finn ein for lett upålitelig informasjon, og mykje av den. I tillegg har eg meir enn ein gong erfart at elevar er for kjappe til å godta den “vitskapen” dei finn på nettet. Det ligg altså eit stort, og nesten umogleg, ansvar på læraren om å lære elevane god kjeldekritikk og søkjeteknikk.

¹¹ Andre utfordringer som også ble nevnt i refleksjonsnotatene, kan oppsummeres som følger: 1) Praktiske utfordringer knyttet til IKT, så som tregt nett og utstyr som ikke virker; redselen for å miste kontrollen eller for å legge til rette for krenkelsjer; den kontinuerlige teknologiske utviklingen gjør det vanskelig å holde tritt med elevenes datakunnskaper; arbeid med IKT er tidkrevende; lærerhverdagen fremstår som et nullsumspill – hvis IKT skal inn i undervisningen betyr dette at noe annet må ut. 2) Forskning viser at man lærer bedre ved å skrive for hånd enn på data; risikoen for plagiat øker; det er mye som tyder på at elever som leser dårlig på papir leser enda dårligere på skjerm. 3) Lesing på skjerm gir enkelte vondt i øynene; mange liker bedre å lese på papir enn på skjerm.

Disse innvendingene til tross, var det likevel unison enighet om at fordelene uansett mer enn veide opp for ulempene; eller som student 5 formulerte det: “I alt trur eg vi vinn meir enn vi tapar ved å sleppe IKT inn i klasseromma”.¹² Selv den studenten som gikk lengst i å uttrykke eksplisitt skepsis mot nyttverdien av IKT – student 12 – endte opp med en lignende konklusjon:

Eg har aldri sett på meg sjølv som ein teknologientusiast, kanskje heller det motsette, og då eg gjekk i gong med denne oppgåva var eg ikkje særleg overtydd om at eg nytta særleg mykje IKT i undervisninga mi. Etter å ha reflektert omkring eigen praksis, ser eg at eg nok nyttar digitale hjelpemiddel i stor grad, utan at eg tenkjer så mykje på at det er det eg gjer. IKT er ein naturleg del av kvardagen og difor ein naturleg del av undervisninga mi.

Også studentenes vurdering av egen digital kompetanse stemmer godt overens med det generelle bildet Gudmundsdottir og Throndsen presenterer.¹³ Med unntak av noen få over gjennomsnittet teknologikyndige og -interesserte studenter, så gav den store majoriteten uttrykk for at selv om en føler at en fint behersker de vanligste programmene og hjelpemidlene, så skulle det ikke mye til før en følte at en var på tynn is. Noe slikt var det den mest erfarne av lærerne – student 18 – gav uttrykk for da han, etter å ha beskrevet et mislykket forsøk på å anvende programmet Windows Moviemaker i sin undervisning, slo fast som følger: “Det skal ikkje mange slike erfaringar til før ein som lærar vel vekk denne type elevarbeid. Det eg og kollegaene mine ikkje er trygge på, vel vi fort vekk”. Dette er et viktig poeng som skoleledelsen utvilsomt bør bli mer bevisst: I den grad man ønsker at andre enn bare de mest datakyndige lærerne skal prøve ut nye teknologiske hjelpemidler i sin undervisning, vil det være påkrevd med mer og bedre tilrettelagt kursing enn det som majoriteten av studentene gav uttrykk for at de hadde fått tilbud om ved sine skoler.

¹² Her må det også påpekes at fordelene nok for mange virket mer håndgripelige enn ulempene; som student 8 formulerte det: “Eg er overtydd om at all bruken av data må gå ut over noko, men det er vanskeleg å sette fingaren på kva”.

¹³ For en nærmere analyse av begrepet digital kompetanse, se Krumsvik (2007) og Erstad (2010: 93-116).

Om IKT i litteraturundervisningen

Når det gjelder den spesifikke nytteverdien av IKT i litteraturundervisningen, så var det her noe mer uenighet enn det som var tilfellet når det gjaldt bruken av IKT i undervisning generelt. Blant de aller mest positive var student 13, som hevdet at “[s]pesifikt i litteraturundervisningen er IKT og dei mulighetane [sic] ein har svært gode”. På den andre ytterkanten finner en blant annet student 12 og 14, som begge gav uttrykk for at de generelt var mer restriktive med å benytte seg av teknologiske hjelpemidler i litteraturundervisningen enn det de var i annen undervisning. For å sitere førstnevnte: “Eg skjermar ofte undervisninga i skjønlitteratur frå IKT [...]. [...] i hovudsak har eg tru på at eleven les skjønlitteratur best når opplevinga, i alle fall i fyrste omgang, skjermast frå andre sine tolkingar”. Her tyder det på at skepsisen iallfall delvis skyldes et ønske om at elevene skal få anledning til å nærme seg de litterære tekstene på egen hånd, uten at deres lesning først skal bli formet av all den informasjonen som kun befinner seg noen få tastetrykk unna på nettet. Selv om det ikke kommer helt klart frem, kan det være et lignende ønske om å verne om den personlige leseopplevelsen som ligger til grunn for student 14s påpeking om at teknologiens generelle nytteverdi til tross, så finnes det likevel “mange tilfelle kor det vil være hensiktsmessig å la være å bruke IKT. Nokre døme på dette kan være når man lesar romanar, noveller, artiklar, og mykje meir”.¹⁴ Noe lignende er også student 2 inne på når hun berører de potensielle ulempene ved lite gjennomtenkt bruk av IKT i litteraturundervisningen: “Ulemper med IKT i ein slik samanheng er dersom teknologien og fokuset på effektar, går framfor det personlege møtet eller den meditative lesestunda [og] leseopplevinga og i staden for å vere tekståpnarar [...] vert eit stunt i fargar, lyd og bilete”. Hos flere av studentene ser vi med andre ord en bevissthet om at

¹⁴ Noe lignende ble også satt ord på av en av kollegaene som student 16 hadde intervjuet: “Respondent C ser at overdriven bruk av teknologi kan gå på bekostning av faglig fordjupning, når til dømes oppgåvene krevjer nærlesing av skriftlige tekstar”. Nevnes må også student 4, som opprinnelig hadde vært skeptisk til nytten av IKT i forhold til litteraturen – med hennes egne ord: “I starten så me på litteraturundervisninga som ein slags oase i ein teknologisk prega kvardag” – men som på sikt var blitt mer positiv.

feil eller lite gjennomtenkt bruk av teknologiske hjelpemidler i litteraturundervisningen kan virke mot sin hensikt, slik at IKT i verste fall kan ende opp med å overskygge eller ødelegge for elevenes leseopplevelse, altså akkurat det elementet som Rosenblatt hevder det må være litteraturundervisningens fremste oppgave å verne om.

Når det gjaldt spørsmålet om hva det var de mente IKT kunne bidra med, var det studentene først og fremst la vekt på økt variasjon. For mange betød dette i praksis noe slikt som at det ble lettere å få elevene deres til å komme seg gjennom lengre pensumtekster hvis de, heller enn f.eks. å måtte lese en hel roman, kunne nøye seg med å lese noen utdrag kombinert med å anvende andre sanser, f.eks. gjennom å se deler av en filmatisering funnet på nettet, høre deler som lydbok samt kanskje samarbeide med andre elever om å filmatisere og redigere noen scener ved hjelp av dertil egnede programmer o.l.¹⁵ Der romanen av elevene ofte blir ansett som for lang, blir lyrikk av mange ansett som for vanskelig, og også her trakk flere av studentene frem nytteverdien av IKT. Nærmere bestemt var det flere som nevnte den positive læringseffekten av det å lage sammensatte tekster, som f.eks. multimodale lyrikkmontasjer hvor elevene fikk i oppgave å illustrere et dikt ved å lage en kortfilm eller en PowerPoint.

Blant andre viktige momenter som gikk igjen i refleksjonsnotatene, fremheves den økte tilgangen til litteratur som internett medfører av mange som positiv. Her ble spesielt sider som ung.no, Aftenpostens Si;D og ndla.no trukket frem. Sistnevnte, som samler ulike digitale hjelpemidler for videregående opplæring, ble nevnt av hele ni av de 19 studentene og fikk gjennomgående svært mye skryt; student 11 hevder f.eks. at NDLA “er ein veldig bra nettressurs. Lett og orientere seg på sida, og ein finner mange gode læringsaktivitetar”, mens student 19

¹⁵ Det at elevene de siste årene ser ut til å ha blitt stadig dårligere til å lese lengre tekster, var noe flere av studentene var inne på. Student 5 hevdet f.eks. som følger: “Det verker for meg som at elever i stadig mindre grad har motivasjon eller konsentrasjon til å lese lengre tekster på papir”.

påpeker at nettstedets opplegg er “veldig bra, med filmer og oppgaver, som gjer det levande. Ein kunne truleg klart seg med det som finst på NDLA [i norskundervisningen] viss ein går inn for det”. Dette skrytet var dog ikke enstemmig, all den tid en av de mest datakyndige studentene – student 5 – viste seg å være sterkt kritisk til nettstedet. Nærmere bestemt bemerket han hvordan mye av budsjettet til innkjøp av lærebøker ved skolen hvor han jobber var

blitt kanalisert inn i det digitale læreverket NDLA. Det vil seie at det blir vanskelegare for oss lærarar å få kjøpt inn nye lærebøker, og vi blir i staden oppmødt til å bruke NDLA meir. Slik blir vi fråteken moglegheita til sjølv å velje læremiddel. NDLA er diverre mangelfullt på fleire områder, og blir sjeldan oppdatert. I norskfaget manglar mykje. Eit stort problem er at det ikkje er tekstar frå den litterære kanon, så desse må vi finne i bøker, og då forsvinn jo litt av poenget med eit digitalt læreverk.

En skal selvfølgelig være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner basert på én enkelt kritisk stemme, men i den grad student 5s påstander om NDLA medfører riktighet, kan dette vitne om en problematisk tendens til ensretting. Dette spesielt siden også flere andre studenter trekker frem at deres skolars investeringer i maskinpark og programvare eksplisitt ser ut til å gå på bekostning av innkjøp av trykte lærebøker; for å sitere student 14: “Vi blir heilt klart oppmuntra til å bruke IKT på skulen min. Det merkes blant anna på at skulen i liten grad er villig til å kjøpe inn nye lærebøker. I staden for å bruke lærebøker blir vi oppmuntra til å i stadig større grad bruke internett og digitale læremiddel”. All den tid vurderingen til student 5 skiller seg så markant fra oppfatningen til de andre åtte studentene som også nevnte nettstedet (student 1, 3, 6, 10, 11, 14, 16 og 19), kan det muligens også bidra til å belyse Ola Erstads påstand om at man hos “de aller fleste [norske] elever, og for så vidt også lærere, [finner] et ureflektert forhold til kildebruk på internett” (Erstad 2010: 109, vår utheving).

Til sist kan nevnes noen av de andre nettstedene og app'ene som studentene fremhevet at de hadde hatt gode erfaringer med. Både litteraturløgg, Prezi, Screencast-O-matic, OneNote, Twitter, Facebook, Fakebook, Inklewriter, Storytel, Storybird og ulike quizprogrammer ble trukket frem som redskaper som på ulike måter hadde bidratt til å engasjere elever i litteraturundervisningen, men dessverre var det ikke så mange som drøftet eller utdypet hvordan de konkret hadde anvendt disse i sin undervisning.

Drøfting og konklusjoner

I vår gjennomgang av de 19 studentenes refleksjonsnotater, har vi hatt som mål å finne ut noe om lærernes holdninger til og deres konkrete bruk av IKT generelt og i litteraturundervisningen spesielt. Noe av det første som slår oss, er at til tross for at en del av studentene målbærer varianter av den skepsisen vi selv har følt på i forhold til den eventuelle nytteverdien av digitale hjelpemidler i litteraturundervisningen, så er de i hovedsak mer positive enn det vi selv er: Som vi har sett, var selv de av lærerne som legger mest vekt på utfordringene knyttet til IKT-bruk i undervisningen, likevel overveiende velvillig innstilt, om enn i noe mindre grad når det gjelder litteraturundervisning enn andre former for undervisning. Enhver som hadde forventet en tilsvarende holdning til LK06s økte fokus på IKT som den pietistiske avholdsmannens, da han ble spurt om at Bibelen forteller om at Jesus gjorde vann om til vin – “Me vett at det står der, men me liga det ikkje” – vil derfor bli skuffet.

I den grad undertegnedes meninger er representative for de oppfatningene om nytteverdien av IKT som eksisterer blant faglige ansatte i litterære fag innenfor UH-sektoren, er det flere mulige forklaringer på at vi ikke deler de holdningene som kom til syne både i

refleksjonsnotatene og hos Gudmundsdottir og Throndsen. Man kan for eksempel tenke seg at dette kan bunne i en grad av konservativisme og motvilje mot endring innenfor de tradisjonelle litteraturfagene slik de undervises i på høyere nivå, og da spesielt på universitetene. En annen og mer interessant forklaring har å gjøre med nivået på dem vi underviser. Ser vi nærmere på hva de 19 studentene mente at IKT kunne bidra med i praksis i litteraturundervisningen, er det nemlig påtakelig hvor mange av de verktøyene som ble fremhevet som har til felles at de egner seg til å *motivere* elever til å bli kjent med tekster de ellers ikke ville orket eller hatt tålmodighet til å lese i sin helhet, f.eks. grunnet omfang (som i tilfellet romanen) eller fordi de tilhører en presumptivt vanskelig sjanger (som i tilfellet lyrikk). Dermed kan det se ut til at IKT i den norske skolen iallfall til en viss grad fungerer som et redskap for å “lure” elevene til å gjøre noe mange av dem i utgangspunktet ikke har lyst til å gjøre: nemlig å lese litteratur.¹⁶ Selv om heller ikke litteraturstudentene på universitetet alltid er like motiverte som det vi, som undervisere, gjerne skulle ha ønsket, er dette ikke et problem på samme måte, all den tid vi kan ta det for gitt at iallfall en god del av våre studenter allerede har en oppriktig interesse for litteratur. Dermed blir utgangspunktet et helt annet, slik at en god del av de teknologiske hjelpemidlene som kan være svært nyttige for å gjøre elevene kjent med litteratur og for å vekke deres litteraturinteresse i skolesammenheng, vil ha lite for seg på universitetsnivå, fordi de primært ser ut til å fungere på et introduserende nivå. Når målet for litteraturstudiet ved universitetsnivå er å fremme studenters evne til å analysere og reflektere over tekster de forutsettes å kunne tilegne seg på egen hånd, er verktøy utviklet primært for å lette tilegnelsen av tekstene muligens av mindre nytte. Samtidig er

¹⁶ Vi har her ikke gått nærmere inn på forskjellene i oppfatning mellom lærere som jobber i ungdomsskolen, på studieforberedende utdanningsprogram på VGS og på yrkesforberedende utdanningsprogram på VGS, men alt taler for at motviljen mot litteratur er størst blant elever som hører hjemme på sistnevnt. I praksis gir dette seg også utslag i at de ikke bare har færre undervisningstimer i norsk enn elever på studieforberedende, men at de også har mindre skjønnlitteratur på pensum samt at en i undervisningssammenheng har en tendens til å nedprioritere skjønnlitteraturen til fordel for andre, presumptivt mer matnyttige sjangre, som det å skrive en jobbsøknad. Som student 9 formulerer det: “Eg underviser i norsk på vg2 på yrkesfag, og det er relativt få skjønnlitterære innslag på årsplanen for dette trinnet på vår skule”.

det også flere av strategiene som studentene fremhevet, så som å lage multimodale lyrikkmontasjer eller å filmatisere deler av en roman eller et skuespill, som nok kan ha en god effekt for å gjøre skoleelever kjent med litteratur, men som vil være alt for tidkrevende til at de vil kunne anvendes på universitetsnivå.

For å oppsummere, har dette arbeidet gitt oss et nyttig innblikk i hvordan norsklærere forholder seg til kravet om IKT i undervisningen og i deres refleksjoner om nyttige og potensielt problematiske aspekter som dette medfører. Til tross for at bare et lite mindretall ser ut til å ha kunnskap og interesse nok til aktivt å holde seg oppdaterte om den teknologiske utviklingen, er inntrykket likevel at lærerne generelt har vært flinke til å tilpasse seg den nye, mer datafokuserende skolehverdagen som ble innvarslet av LK06. Samtidig ser de ut til å ha et pragmatisk syn på IKT, hvor det er lite fokus på teknologien for teknologiens egen skyld, men hvor det avgjørende spørsmålet er om den er nyttig eller ikke. Som vi har sett har dette ført til at enkelte av studentene har valgt å skjerme litteraturundervisningen sin fra IKT-kravet, mens andre også her har funnet det de opplever som nyttige måter å anvende teknologien på. Dette til tross fremstår likevel de tilnærmingene til IKT-basert litteraturundervisning og de konkrete redskapene som ble nevnt i refleksjonsnotatene som lite anvendelige på universitetsnivå. Spørsmålet om hvordan vi selv kan anvende teknologiske hjelpemidler for å oppnå en økt læringseffekt hos våre egne litteraturstudenter står derfor fremdeles ubesvart.

Litteraturliste

- Egeberg, G., Gudmundsdottir, G.B., Hatlevik, O.E., Ottestad, G., Skaug, J.H. og Tømte, K. (2012) *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Erstad, O. (2010) *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, G.B. og Thronsen, I. (2015) "IKT i skolen". I: Hatlevik, E. og Thronsen, I., red. *Læring av IKT: Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 125-145.
- Gullestad, A.M., Hamm, C., Sejerstad, J.M., Tjønneland, E. og Vassenden, E. (under publisering) *Innføring i sjangerlære*. Oslo: Samlaget.
- Gaasland, R. (1999) *Fortellerens hemmeligheter: Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærstad, J. (1984) "EDB og romanen". *Vinduet* 38 (2), s. 30-35.
- Krumsvik, R.J. (2007) "Digital kompetanse i kunnskapsløftet". I: Krumsvik, R.J., red. *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 64-94.
- Otnes, H. (2009) "Digital tekstskaping – hva er målet? – Kompetansemål, delmål, vurderingskriterier, kjennetegn" I: Haugaløkken, O.K., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Otnes, H., red. *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 150-160.
- Prytz, Ø. (2016) *Litteratur i en digital tid*. Oslo: Spartacus.
- Rosenblatt, L. (1956) "The Acid Test for Literature Teaching". *The English Journal* 45 (2), s. 66-74.
- Utdanningsdirektoratet (2015) "Tilsagnsbrev. Videreutdanningstilbud som del av 'Kompetanse for kvalitet'". Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Aarseth, E. (1997) *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.