

Thomas Arnesen

Skolefagsundersøkelsen 2009

Fagrapport engelsk

Høgskolen Stord/Haugesund 2010

Engelskfaget og bruk av IKT i undervising – mønster og faglege fundament

SAMANDRAG

Resultata frå den nasjonale kartleggingsstudien Skolefagsundersøkinga 2009 viser at IKT er berre brukt i *moderat* grad i engelskundervisinga på ungdomstrinnet. Det er berre digital tekstproduksjon og digitale presentasjonar som blir brukt oftare enn "av og til". Resultata tyder på at engelsklærarane ikkje manglar den digitale kompetansen eller haldningane som må til for å utnytte den nye teknologien. Likevel er mange engelsklærarar opptekne av at IKT må spele ei *underordna* rolle, og seier seg samde i at mange andre faktorar er viktigare enn IKT i forhold til det å oppnå gode resultat i faget. Dei som brukar IKT mest, legg mykje større vekt enn sine kollegaer på å utvikle elevane sin digitale kompetanse gjennom engelskundervisinga i tråd med føringane i læreplanen. Dessutan har dei endå høgare uformell IKT-kompetanse, ser endå fleire positive sider med IKT, prioriterer ei tilretteleggande lærarrolle og legg vekt på faginnhald som handlar om å utvikle elevane sine læringsstrategiar. Det er i første rekkje lærarar som legg vekt på å utvikle elevane sin språklege presisjon og vokabular, og som prioriterer tett oppfølging og det å stille krav til innsats og resultat, som brukar IKT lite. Generelt ser det ut til å vere ei rekkje, sidestilte fag- og metodepreferansar som slår ut i ulik IKT-bruk. Engelsklærarar flest brukar altså digitale hjelpemiddel der desse støttar opp under deira syn på kva som er viktige faglege dugleikar og kunnskapar. Den sterke vektlegginga av digital kompetanse som grunnleggande dugleik i læreplanen *kan* i verste fall tyde på at presset for å innføre IKT i undervisinga fører til ei målforskyving bort frå fundamentale faglege målsetjingar.

ABSTRACT

The results from the national survey – Skolefagsundersøkinga 2009 – show that digital tools are only used to a moderate extent in the teaching of English in Norwegian lower secondary schools. Only word processors and digital presentation tools are used more often than "sometimes". However, the results show that the teachers deem themselves to be competent enough to make use of ICTs, and their answers reveal that they are generally more positive than negative to the impact of new technologies in teaching. Still, many teachers view ICTs less important than other factors for pupils' achievements. The most important element separating teachers who use ICTs a lot from their peers is their emphasis on developing pupils' digital competence via their English teaching in accordance with the aims set out in the national curriculum. Teachers using ICTs a lot differ from their colleagues also in terms of their better informal ICT competence, their stronger belief in the positive effects of ICTs, their more frequent use of so-called facilitative approaches to teaching, and their stronger emphasis on developing pupils' learning strategies. It is first and foremost teachers who focus on developing pupils' accuracy and vocabulary, and who demand that the pupils do their best and keep close track of pupils' progress, who use ICTs to a limited extent. In general, different priorities relating to subject content, activities and teaching approaches correspond to different ICT use. Teachers of English seem to use ICTs where they deem them effective for promoting their view of quality teaching. However, the strong emphasis on developing pupils' digital competence might distract teachers from their main task of nourishing pupils' fundamental subject specific competences.

Innholdsliste:

1.0 INTRODUKSJON OG FORSKINGSSPØRSMÅL	4
2.0 SAMANHENG MELLOM SENTRALE FØRINGAR OG IKT I PRAKSIS?	5
2.1 DIGITALE FØRINGAR I LÆREPLANEN FOR KUNNSKAPSLØFTET (LK06).....	5
2.2 NASJONAL SATSING PÅ IKT I UTDANNING	6
2.3 IKT I PRAKSIS?	7
2.4 IKT I FAG	9
3.0 METODE OG INNSAMLING AV DATA	11
4.0 RESULTAT	12
4.1 KVA KJENNETEIKNAR ENGELSKLÆRARANE SINE FAGLEGE PRIORITERINGAR OG FØRESETNADER FOR Å DRIVE UNDERVISING?	12
4.1.1 Alder og kjønn, utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring	12
4.1.2 Undervisningspraksis og sentralt fagstoff	14
4.1.3 Meistringsforventningar, prioritert faginnhald og organiseringsformer.....	15
4.2 KVA KJENNETEIKNAR IKT-BRUK I FAGET, OG KVA HALDNINGAR OG KUNNSKAPAR HAR LÆRARANE TIL DIGITALE HJELPEMIDDEL?	17
4.2.1 Formell og uformell IKT-kompetanse.....	17
4.2.2 Haldningar til IKT.....	18
4.2.3 IKT-bruk i engelskundervisninga	20
4.3 KORLEIS HENG LÆRARANE SIN RAPPORTERTE IKT-BRUK SAMAN MED; A) LÆRARANE SINE KUNNSKAPAR OG HALDNINGAR TIL IKT; OG B) LÆRARANE SINE FAGLEGE PRIORITERINGAR OG FØRESETNADER?	22
4.3.1 Faktorar utan innverknad på IKT-bruk.....	22
4.3.2 Faktorar med innverknad på IKT-bruk.....	23
5.0 DRØFTING OG IMPLIKASJONAR	25
6.0 APPENDIKS	30
6.1 DIAGRAMLISTE.....	30
7.0 REFERANSAR	31

1.0 Introduksjon og forskingsspørsmål

Læreren spiller ei avgjerande rolle for elevane sitt læringsutbytte og sit med nøkkelen til det som går føre seg i det einskilde klasserommet. Det er også læreren som dagleg møter utfordringane i arbeidet med å integrere IKT i undervisinga. Eit stadig større forskingsfokus på dei individuelle skilnadene mellom lærarane i høve til tru, haldningar og ferdigheiter speglar denne forståinga av læreren som ein heilt sentral aktør (Mueller, Wood, Willoughby, Ross, & Specht, 2008). Dessutan er det stadig fleire som understrekar kor viktig det er å ta omsyn til den *faglege konteksten* dei digitale hjelpemidla inngår i. Tidlegare forskning tyder nemleg på at lærarar treng positive opplevingar med IKT som er *spesifikke for det faget dei underviser i* for at dei skal ta IKT i bruk (Mueller et al., 2008). Vidare er det teikn som tyder på at positive resultat er lettare å oppnå dersom læreren si generelle pedagogiske tilnærming stemmer overeins med kjenneteikna til den teknologien som ein søker å integrere (Zhao, Pugh, Sheldon, & Byers, 2002). Tilsvarande ser det ut til at eit kjenneteikn ved vellukka forsøk på å integrere IKT i undervisinga er at læreren ser ein nær samanheng mellom teknologien og læreplanane, og bruker teknologien som eit middel til å nå eit fagleg mål, snarare enn at teknologien vert eit mål i seg sjølv (Zhao et al., 2002). På bakgrunn av denne tidlegare forskinga er det nærliggande å sjå nærare på læreren si rolle i integreringa av digitale hjelpemiddel i det einskilde skulefaget. Ved å rette blikket mot lærarane sine prioriteringar kan ein skape eit godt utgangspunkt for ei djupare forståing av kva som er avgjerande for ei god, fagspesifikk utnytting av IKT.

Forskningsprosjektet 'Education, Curricula and Technology' ved Høgskulen Stord/Haugesund søker å ta omsyn til det samspelet ein finn mellom faktorar knytt til læreren, faget og IKT i tilnærminga til studiar av IKT i læring. Gjennom prosjektet sine to hovudfasar, ein kartleggingsfase og ein effektstudiefase, søker ein å få ei oversikt over måtar IKT blir utnytta i det einskilde skulefaget på ungdomstrinnet i Noreg og kva læringseffektar ein oppnår. Kartleggingsfasen består av den såkalla Skolefagsundersøkinga 2009, som er ei nasjonal kartlegging gjennomført ved hjelp av ei stor spørjeundersøking.

Denne rapporten presenterer dei viktigaste funna frå den engelskfaglege delen av Skolefagsundersøkinga 2009, der målet er å kartleggje norske *ungdomsskulelærarar som underviser i engelsk*, sin *fagspesifikke* bruk av digitale verktøy tre år etter innføringa av

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Forskingsspørsmåla som er utgangspunkt for undersøkinga lyder:

1. Kva kjenneteiknar engelsklærarane sine faglege prioriteringar og føresetnader for å drive undervising?
2. Kva kjenneteiknar IKT-bruk i faget, og kva haldningar og kunnskar har lærarane til digitale hjelpemiddel?
3. Korleis heng lærarane sin rapporterte IKT-bruk saman med;
 - a. deira IKT-kunnskar og tankar kring nytten av og erfaringar med IKT; og
 - b. deira faglege prioriteringar og føresetnader?

Eit viktig spørsmål frå ein fagdidaktisk ståstad er i kva grad IKT støttar opp under sentrale faglege målsetjingar. Lærarane sine oppfatningar av kva faglege komponentar som er mest sentrale, blir brukt som eit argument i ei vurdering av den faglege verdien av den rapporterte IKT-bruken. Det er vidare eit mål å få oversikt over kva som karakteriserer IKT-basert engelskundervising på ungdomstrinnet gjennom å sjå nærare på i kva grad IKT blir brukt, og kva IKT blir brukt til. Den tredje målsetjinga går i første rekkje ut på å vise korleis variasjonar i IKT-bruk heng saman med lærarane sine skulefaglege prioriteringar og føresetnader.

Ein lærar som underviste på 10.trinnet kommenterte i spørjeskjemaet: "IKT for faget, ikkje faget for IKT". Utsegna kan stå som eit uttrykk for ein av dei grunnleggande ideane bak sjølve undersøkinga, nemleg at særtekka ved det einskilde faget må takast omsyn til dersom arbeidet med å integrere IKT i undervisinga skal bere frukter. For å nå målet om å sjå IKT-bruken i lys av den faglege konteksten han er ein del av, måtte undersøkinga innehalde mange fagspesifikke spørsmål. Det var nærliggande å bruke måla i LK06 som utgangspunkt for mange av spørsmåla, for på den måten å sikre seg data som spegla eigenarten til faget og undervisingskvardagen til lærarane.

2.0 Samanheng mellom sentrale føringar og IKT i praksis?

2.1 Digitale føringar i Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06)

I LK06 er det å kunne bruke digitale verktøy definert som ei grunnleggande ferdigheit som skal integrerast i alle fag. I praksis fører dette til at digital kompetanse er integrert i kompetansemåla for det einskilde faget. Tanken er å integrere digital kompetanse på det

einskilde faget sine premisser; der det yter tilskot til utvikling av fagkompetanse og der det er ein del av fagkompetansen.¹ I planen for engelskfaget er det fokusert på at digitale verktøy opnar for autentisk bruk av språket og at det oppstår fleire læringsarenaer for faget. Det er vidare vist til at engelskspråkleg kompetanse i mange tilfelle er ein føresetnad for å kunne ta i bruk digitale verktøy, samstundes med at bruk av digitale verktøy kan utvikle engelsk språkkompetanse. Elles er det peika på problemområde som kjeldekritikk, opphavsrett og personvern som blir særleg aktuelle i digitale samanhengar også i høve til engelskfaget. Likevel, ser ein på dei 25 ulike kompetansemåla for engelsk etter 10.årstrinn, er det berre eitt som eksplisitt omhandlar digital kompetanse, nemleg det at eleven skal kunne kommunisere via digitale media. Samstundes *kan* digitale verktøy nyttast i arbeidet med nesten alle 25 for å styrke høvesvis *språklæring, kommunikasjon* eller kunnskap om *kultur, samfunn og litteratur*. Som vi skal sjå, er det eit press mot skulen som organisasjon om å integrere digitale hjelpemiddel på alle nivå og i alle fag.

2.2 Nasjonal satsing på IKT i utdanning

Innføringa av digital kompetanse som ei grunnleggande ferdigheit er berre eitt av mange grep som er blitt tatt for å få lærarane til å ta i bruk IKT i undervisninga. Lenge var den største utfordringa manglande tilgang på PC-ar og anna utstyr, men store offentlege investeringar har ført til at den norske skulen i dag er på verdstoppen i høve til digital infrastruktur. Heile 80 % av norske 9.klassingar seier seg heilt eller delvis samde i at dei har tilgang til datamaskin på skulen når dei treng det.² Dei store offentlege investeringane var akkompagnert av ambisiøse politiske målsettingar. I *Program for digital kompetanse 2004-2008* frå Utdannings- og forskingsdepartementet heiter det m.a. at det norske utdanningssystemet skal vere "blant de fremste i verden når det gjelder utvikling og pedagogisk utnyttelse av IKT i undervisning og læring".³ Det er også lenge blitt gjennomført kompetansehevande kurs i IKT for lærarar, t.d. etterutdanningsprosjektet LærerIKT.⁴ Også på skulenivå har det blitt sett i verk tiltak for å prøve å fremje bruk av IKT i skulen. Mange såkalla PILOT-skular landet over fekk midlar til å

¹ <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=122422&visning=4>, 06.12.2009

² http://www.itu.no/filestore/Rapporter - PDF/ITU_monitor09_web.pdf, 02.12.2009

³ http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/red/2004/0016/ddd/pdfv/201402-program_for_digital_kompetanse.pdf, 02.12.2009: 7

⁴ I evalueringa av etterutdanningsprosjektet svarte 42% av deltakarane at innhaldet i LærerIKT passar godt til deira behov for å lære meir om IKT og pedagogisk bruk av IKT. "Den relativt lave vurderinga av innholdet kan skyldes at behovene i brukerguppen er så varierte at det er vanskelig å tilfredsstille alle med samme læremiddel" (Johansen, 2004).

gjennomføre ulike utviklingsprosjekt. På nasjonalt nivå vart det i 1997 oppretta ei eiga FoU-eining innan feltet IKT og utdanning kalla Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU). ITU fokuserer spesielt på nasjonal kunnskapsbygging om digital danning og digital kompetanse. Kompetansenettverket set dessutan aktuelle IKT-tema på den utdanningspolitiske dagsorden, samstundes med at formidlingsrolla og brukarperspektivet står sentralt. ITU skulle også spele ei nettverksskapande rolle innan sitt område i høve til andre relevante fagmiljø.⁵

2.3 IKT i praksis?

Det er eit tankekors at det høge ambisjonsnivået og dei store investeringane har blitt akkompagnert av evalueringar og rapportar som konkluderer med at bruken og nytten av IKT i stor grad ikkje svarer til forventingane (Haugsbakk, 2008). Fleire har påpeika eit stort sprik mellom styresmaktene sine målsetjingar og den skulekvardagen som undersøkingane dokumenterer (Kløvstad, Søby, Kristiansen, & Erstad, c2005); (Arnseth, 2007); (Silseth & Erstad, 2007). Siste ITU Monitor (ITU Monitor 2009) viser at berre 1 prosent av elevane på 9.trinn bruker datamaskinen 10 timar eller meir i veka, medan 19 prosent rapporterer om 4 timar eller meir.⁶ Fleirtalet av elevane på 9.trinnet nyttar datamaskinen inntil 3 timar per veke. Etter fleire år med stadig auke i bruken av IKT, ser ein i 2009 for første gong ein nedgang på ungdomstrinnet. Sjølv om bruken av IKT er relativ høg i engelskfaget samanlikna med andre skulefag på ungdomstrinnet, registrerte ITU Monitor 2009 ein nedgang også her. 23,9% av elevane på 9.trinnet seier dei bruker datamaskin kvar veke i engelsk. Den registrerte tilbakegangen på ungdomstrinnet fekk prosjektleiaren for ITU Monitor 2009, Vibeke Kløvstad, til å kritisere lærarane og deira arbeidsmønster.⁷ Ho etterlyste derimot ikkje ein kritisk gjennomgang av den satsinga som er gjort, og då særleg av om dei visjonære planane byggjer på ei god nok forståing for dei utfordringane skulen står overfor. Kløvstad følgde her trenden med å kritisere praksisen i skulen, snarare enn dei offentlege plandokumenta, noko som ofte endar opp i krav om meir pengar til utstyr, meir opplæring, meir forsøksverksemd og ikkje

⁵ "ITU ble opprettet i 1997, som en del av KUFs handlingsplan for "IT i norsk utdanning 1996-1999", og ble videreført i en ny fireårsperiode under handlingsplanen "IKT i norsk utdanning. Plan for 2000-2003". 1. januar 2004 ble ITU etablert som en permanent nasjonal fagenhet ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. Som følge av Stortingsmelding 31 "Kvalitet i skolen" er det bestemt at ITU skal inngå som en del av et nytt, nasjonalt senter for IKT i utdanning, sammen med Uninett ABC og Utdanning.no fra 2010" http://www.itu.no/no/Om_ITU/, 02.12.2009.

⁶ Talmaterialet i dette avsnittet er henta frå: http://www.itu.no/filestore/Rapporter_-_PDF/ITU_monitor09_web.pdf, 02.12.2009.

⁷ "det er lærernes kompetanse og arbeidsmønster, i tillegg til usystematisk skoleledelse, som er de store flaskehalsene som hindrer it-basert undervisning" <http://www.nrk.no/nyheter/1.6736536>, 11.11.2009.

minst ei viss ironisering over lærarar som lir av teknologivegring og ikkje heilt skjønar sitt eige beste (Haugsbakk, 2008).

Kløvstad retta kritikk mot lærarane og arbeidsmønsteret deira. Tilsvarande synspunkt finn ein att også i offentlege utgreiingar. I høyringsutkastet til strategiplan for digitale læringsressursar 2005-2008 i grunnopplæringa påpeika utdanningsdirektoratet at lærarane sin eigen praksisteori er viktig for den praktiske pedagogikken i opplæringa. Direktoratet hevda at "*Liten bevissthet om egen praksisteori kan fort bli en bremsekloss for forandringsvilje, og dermed også en bremsekloss for viljen til å ta i bruk ny teknologi i opplæringa*".⁸ Det som i mindre grad blir vektlagt frå offisielt hald er at ei viktig drivkraft for lærarar sine handlingar er medviten refleksjon kring eigne og andre sine erfaringar med bruk av IKT i undervisinga (Mueller et al., 2008). Liten IKT-bruk kan altså like gjerne vere eit utslag av at lærarane vil hindre ei negativ utvikling ved å ta vare på positive sider ved eksisterande praksis, snarare enn at dei umedvite vegrar seg mot teknologiske nyvinningar. Som resultat frå tidlegare studiar viser: "successful implementation of technology into the classroom is more likely when teachers (...) consciously use technology in a manner consistent with their pedagogical beliefs" (Zhao et al., 2002): 492.

For å kome inn på eit meir fruktbart spor i arbeidet med å integrere IKT i skulen, må ein starte med å ta lærarane sine synspunkt på alvor. Misforholdet mellom den massive satsinga på IKT og den relativt moderate bruken gjer det tydeleg at det er trong for forskning som kan synleggjere dei prosessane som spelar inn på måten digitale verktøy *faktisk er utnyttta* i norske klasserom. Forskinga må i første rekkje dirigera mot *lærarane* og deira erfaringar og haldningar, og den *faglege konteksten* digitale verktøy er ein del av og dei *faglege måla* IKT-bruken er meint å fremje. Ved å fokusere for einsidig på *kor ofte* lærarar brukar IKT i undervisinga, kan ein fort skape eit inntrykk av at det er det totale omfanget, *kvantiteten*, snarare enn *kvaliteten* som er det viktigaste. Det er altså ikkje nok å sjå på *kor ofte* lærarar brukar digitale verktøy, men *korleis* og *kvifor* dei brukar IKT.

Funna i denne rapporten vil i drøftingskapitlet bli nytta til å vurdere kor haldbare nokre av dei mest vanlege hypotesane knytt til lærarane si såkalla manglande utnytting av tilgjengelege IKT-verktøy er. Ein slik hypotese går ut på at *lærarane manglar den naudsynte kompetansen*. Ei

⁸ <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/hdk/2005/0019/ddd/pdfv/233915-strategi-u.dir..pdf>, side 14, 6.12.2009.

anna vanleg forklaring på den moderate IKT-bruken er *lærarane sine påståtte negative haldningar til IKT*. Medan ein tredje forklaringsmodell baserer seg på tanken om at *lærarane er lite reflekterte i høve til eigen praksisteori*. Moderat IKT-bruk vil i eit slikt perspektiv kome av at lærarane ikkje er reflekterte aktørar som tek medvitne val i forhold til si eiga undervising.

2.4 IKT i fag

Ein faktor som har innverknad på korleis IKT blir brukt, er den fagspesifikke konteksten dei digitale verktøya er ein del av. Etersom ein del av mandatet til lærarane går ut på å få elevane til å lære sentrale fagspesifikke ferdigheiter og kunnskapar, er det maktpåliggande å sjå bruk av IKT i lys av det særeigne ved kvart einskilt skulefag. I framandspråklæring er det overordna målet, både på norsk og europeisk nivå, å utvikle elevane sin kommunikative og interkulturelle kompetanse. I praksis tyder det at elevane skal kunne kommunisere på framandspråket i ulike kontekstar samstundes med at dei utvidar innsikta i og forståinga for andre sin kultur og tenkjemåte (Heimark, 2007). Det seier seg dermed langt på veg sjølv at god IKT-bruk i engelsk ikkje nødvendigvis kvalifiserer som god IKT-bruk i musikk eller naturfag.

Forskingfeltet som spesifikt ser på IKT-bruk i språkopplæring, går vanlegvis under nemninga CALL ("Computer Assisted Language Learning"). Innan feltet er det røyster som talar for ei grunnleggande endring av måten ein vanlegvis ser på faget på. (Warschauer, 2000) påpeiker at det engelske språket elevane skal lære, er i rask endring m.a. som følgje av den teknologiske utviklinga, og viser til at språkbruken funnen på Internett, såkalla "Netspeak", er forskjellig frå det språket elevane tidlegare hadde behov for å lære. Han argumenterer difor for at elevane treng å utvikle kompetanse innan "reading/research" og "writing/authorship", ikkje berre i lesing og skriving (Warschauer, 2000). Han understrekar vidare at for elevane er denne versjonen av det engelske språket alt anna enn framand, ettersom mange allereie bruker dette språket til autentisk kommunikasjon på Internett. Andre argumenterer for ei ny forståing av faget som "practices that are constantly being shaped and reshaped through a constantly increasing number of people who engage in global and online Englishes", i staden for å plassere faget innan eit lingvistisk system som elevane skal tileigne seg (A. Lund, 2004): 277.

Proponentane for denne forståinga av faget plasserer seg ofte innan ein sosiokulturell teoretisk tradisjon der det sentrale er at læring er ein integrert og uskiljeleg del av sosial praksis (Lave & Wenger, 1991). I ein slik samanheng vert undervisningsperspektiva og læraren si rolle nedtona ved at læring og undervising "inngår i et gjensidig avhengighetsforhold uten de distinkte

formene for arbeidsdeling som har vært så typisk for klasserommet” (Ludvigsen & Hoel, 2002): 229. Undervisningsperspektiva og lærarane sin funksjon kan dermed vere vanskelege å få tak i. I desse framstillingane vert den nye teknologien på mange måtar framstilt som ein uproblematisert positiv storleik. IKT blir “noe som man gjør noe med, handler i og gjennom, og som bidrar til å organisere sosial aktivitet” (Ludvigsen & Hoel, 2002):21. Mange av resonnementa i dei offentlege plandokumenta får sin legitimitet frå slike sosiokulturelle framstillingar.

Trenden innan forskingsfeltet CALL er likevel å etterlyse meir forskning på elevane sitt læringsutbytte i form av betre lingvistiske ferdigheiter av ulike sosiale læringsprosessar der IKT er ein integrert faktor.

”Despite the variety of areas taken up in the CALL journals and books, most applied linguists would probably agree that among the critical areas of study for CALL should be empirical evaluation of the extent to which students learn language from working on CALL (Chapelle, 2005): 750.

Tilsvarande peiker ein av dei sentrale forskarane innan CALL-feltet på at lærarar ofte er vel så interesserte i å vurdere den skriftlege *kvaliteten* som den skriftelege aktiviteten, og etterlyser måtar å studere språkleg kvalitet m.a. i CMC (Computer Mediated Communication).

”Teachers may be interested in assessing quality of writing (rather than negotiation of meaning) in CMC tasks. Other attempts to examine the language of CMC in terms of quality need to be explored, perhaps through the methods developed for the study of task-based learning through assessment of fluency, accuracy, and complexity (Chapelle, 2005): 754.

Denne rapporten baserer seg på ei tradisjonell forståing av faget sin eigenart, ved å plassere faget innan ein lingvistisk kontekst. Språkleg interaksjon blir sett på som ein sjølvsgatt og integrert del av det å utvikle lingvistisk dugleik (Swain, 2005); (Simensen, 2007). Samstundes er det klart at det engelske språket er i kontinuerleg forandring og at lærarane sin funksjon i elevane sin kunnskapsproduksjon må på ein fruktbar måte fange opp utviklingstrekk knytt til den pågåande digitaliseringa. Det er altså ikkje nok berre å digitalisere eksisterande praksisar

(A. Lund, 2009). Ei sentral utfordring for lærarane blir å hjelpe elevar til å analysere, vurdere og kommunisere tankar og informasjon i ulike sjangrar med ulike mottakarar (Ibsen, 2004), i tillegg til å utnytte den nye tilgangen på arenaer for autentisk kommunikasjon.

Ved å ta utgangspunkt i den *fagspesifikke* konteksten dei digitale verktøya er ein del av, er det mogeleg å skape ei meir raffinert forståing av dei prosessane som ligg til grunn for ulik utnytting av digitale hjelpemiddel. Ei slik forskingsmessig differensiering vil gjere det mogeleg å identifisere IKT-bruk som går hand i hand med eigenarten til faget, og IKT-bruk som i verste fall undergrev sentrale faglege målsetjingar. På den måten kan ein nærme seg ein meir skreddarsydd IKT-integrasjon i norske klasserom. I drøftingskapittelet vert IKT-bruken vurdert i høve til kva sentrale engelskfaglege målsetjingar IKT er med på å løfte fram. Her er fagprioriteringane til dei engelsklærarane som bruker IKT mest, av særleg interesse.

3.0 Metode og innsamling av data

Som nemnt presenterer denne rapporten dei viktigaste engelskfaglege funna frå Skolefagsundersøkinga 2009. Ein grundig gjennomgang av metodiske problemstillingar i samband med innsamling og analysar av data finn ein i hovudrapporten. Her følgjer berre det mest grunnleggande i høve til den engelskfaglege delen av undersøkinga.

Data vart samla inn ved hjelp av ei stor nettbasert spørjeundersøking frå i alt 124 engelsklærarar frå eit representativt og tilfeldig utval av ungdomsskular frå alle fylke i landet. Engelsklærarane svarte på 248 spørsmål knytt til sju hovudområde:

1. Alder og kjønn
2. Kompetanse og undervisningserfaring
3. Meistringsforventningar til fagundervisinga
4. Faginnhald
5. Organiseringsformer
6. IKT-bruk i fagundervisinga
7. Erfaringar med og haldningar til IKT

Til dei fleste spørsmåla vart lærarane bedne om å rangere påstandar ut frå ein seksdelt skala. Den mest vanlege rangeringsskalaen var ei seksdelt gradering frå "svært ueinig" til "svært

einig”. I resten av rapporten vil talmateriale referere til ein skala frå 1-6 dersom anna ikkje er eksplisitt nemnt. I tillegg hadde lærarane høve til å kome med eigne kommentarar i opne tekstfelt til kvar av dei sju hovudområda vist til ovanfor.

4.0 Resultat

I dette kapitlet vert funn knytt til kvart enkelt forskingsspørsmål presenterte. Først kjem eit samandrag av det som kjenneteiknar engelsklærarane sine faglege prioriteringar og føresetnader for å drive undervising. Deretter vert fokuset retta mot kva som kjenneteiknar IKT-bruk i faget, og kva haldningar og kunnskapar lærarane har til dei digitale hjelpemidla. Kapitlet blir avrunda med ein gjennomgang av samanhengane mellom den rapporterte IKT-bruken og (a) lærarane sine haldningar til og kunnskapar innan IKT, og (b) lærarane sine faglege prioriteringar og føresetnader.

4.1 Kva kjenneteiknar engelsklærarane sine faglege prioriteringar og føresetnader for å drive undervising?

Respondentane i undersøkinga har personlege kjenneteikn, formelle kvalifikasjonar, erfaringar og haldningar til undervisningsfaget sitt som kan spele inn på måten dei utnyttar digitale hjelpemiddel på. Underkapittel 4.1 startar med ein gjennomgang av deskriptive funn knytt til alder og kjønn, utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring. Deretter vert respondentane sine synspunkt på kva som har størst innverknad på deira undervisningspraksis og kva som utgjer sentralt fagstoff i skulefaget engelsk, presenterte. Kapitlet vert avslutta med ei samanfating av funn relatert til tre viktige dimensjonar frå undervisingskvardagen:

- Lærarane sin sjølvtilitt i forhold til å organisere og leggje til rette for ulike hovudtypar undervisningsaktivitetar (meistringsforventningar);
- lærarane si vektlegging av ulike hovudtypar faginnhald og aktivitetar; og
- lærarane si prioritering av ulike hovudtypar undervisningsorganisering.

4.1.1 Alder og kjønn, utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring

Utvalet består altså av 124 lærarar som underviser i engelsk på ungdomstrinnet. Det er færrest respondentar frå aldersgruppene 20-29 og dei over 60, men så fordeler respondentane seg ganske jamt mellom aldersgruppene 30-39, 40-49 og 50-59 jf. diagram 1. Diagram 2 syner ei

relativt skeiv kjønnsfordeling med ei overvekt av kvinner (86 respondentar) i forhold til menn (38 respondentar). 25% av utvalet har mindre enn 60 studiepoeng formell utdanning i faget. 10% har ingen formelle kvalifikasjonar, medan 8% har mastergrad eller tilsvarande jf. diagram 3. Det er mange i utvalet som har meir enn 15-års erfaring (nær 40%), medan rundt 20% har undervist i engelsk i 3 år eller mindre som vist i diagram 4. Elles er respondentane fordelt jamt mellom dei med 4-7, 8-11, og 12-15-års erfaring.

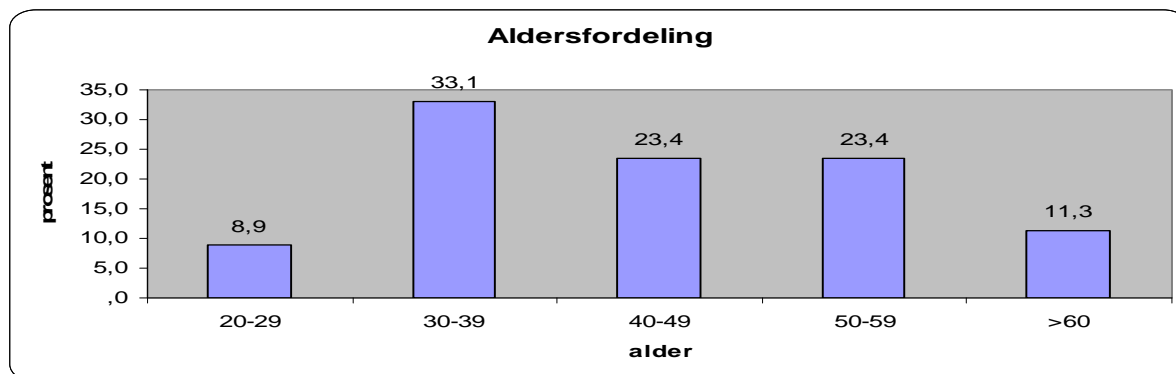


Diagram 1: Aldersfordeling

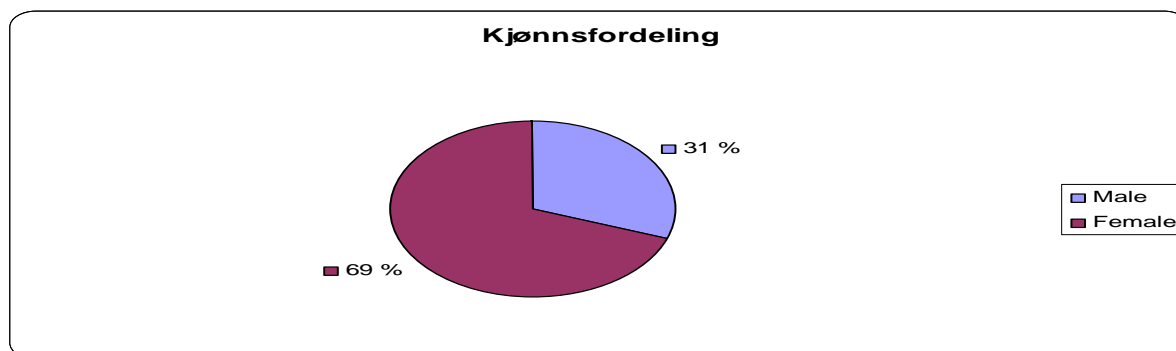


Diagram 2: Kjønnsfordeling

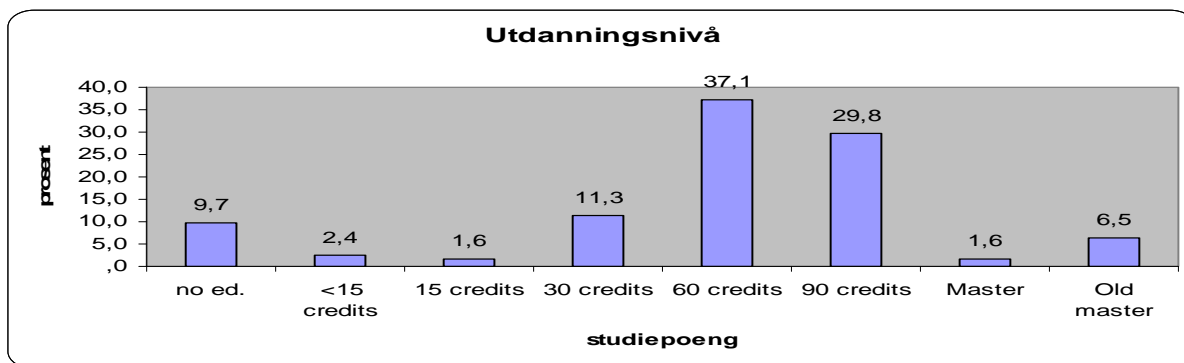


Diagram 3: Utdanningsnivå

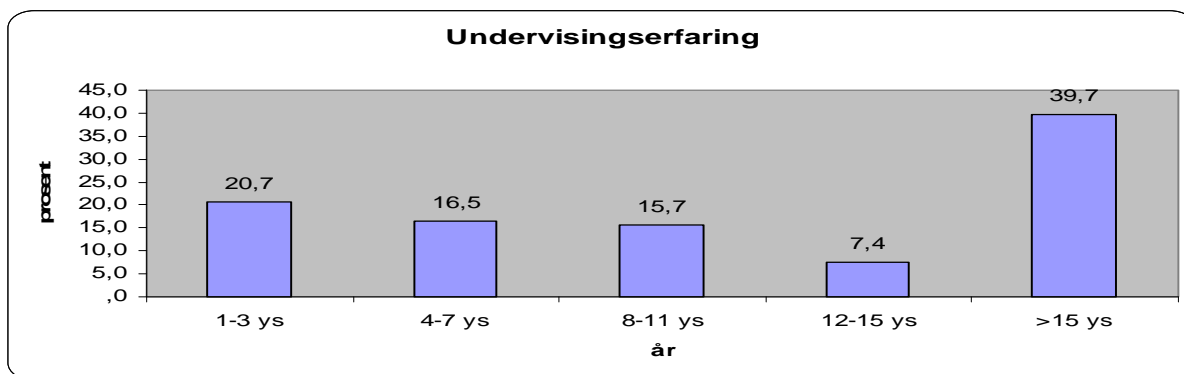


Diagram 4: Undervisningserfaring

4.1.2 Undervisningspraksis og sentralt fagstoff

Det som har størst innverknad på engelsklærarar si undervisning, er erfaringane dei har hausta frå eigen undervisningspraksis jf. diagram 5. Dette er eit syn delt av dei fleste engelsklærarane. Deretter rangerer dei eigne møte med engelsk språk og kultur, så eiga utdanning i faget, før LK06.

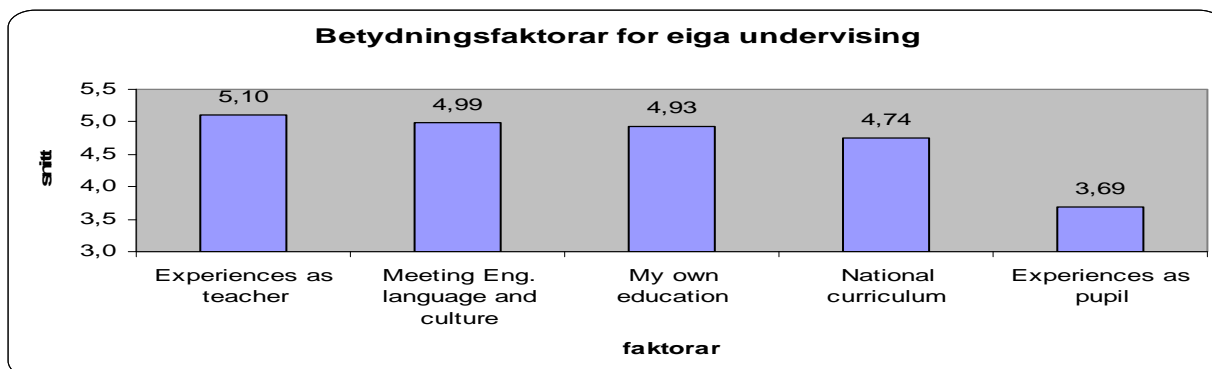


Diagram 5: Betydningsfaktorar for eiga undervisning (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt)

LK06 skisserer tre hovudområde i engelskfaget; a) språklæring, b) kommunikasjon, og c) kultur, samfunn og litteratur. Diagram 6 syner at av desse tre legg engelsklærarane svært mykje vekt på kommunikasjon og språklæring, og medan kultur, samfunn og litteratur blir vektlagt noko mindre. Av dei fem grunnleggande ferdigheitene – munnleg og skriftleg uttrykksevne, det å kunne lese, det å kunne rekne og det å kunne bruke digitale verktøy – legg engelsklærarar svært mykje vekt på det å kunne snakke og forstå munnleg engelsk, og det å kunne lese og skrive, jf. diagram 7. Til samanlikning legg dei berre noko vekt på det å kunne bruke digitale verktøy og lite vekt på det å kunne rekne. Det er stor grad av semje mellom lærarane når det gjeld vektlegginga av det språklege.

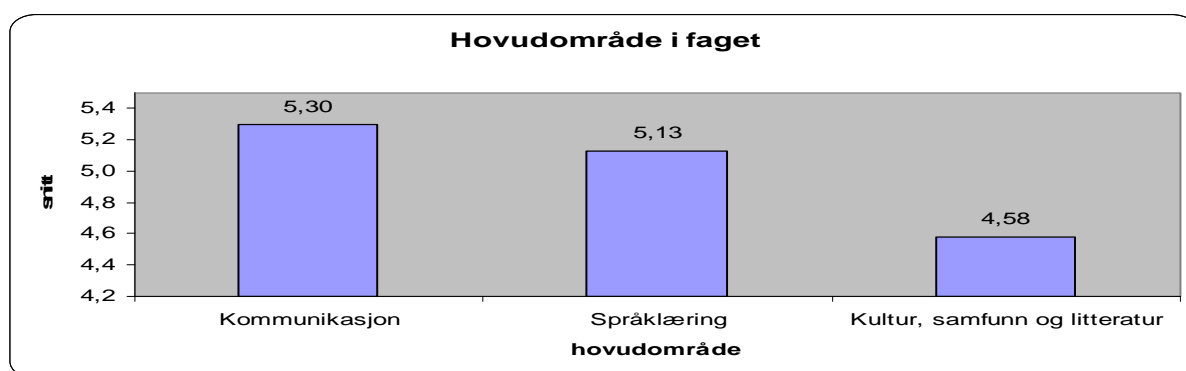


Diagram 6: Hovudområde i faget (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt)

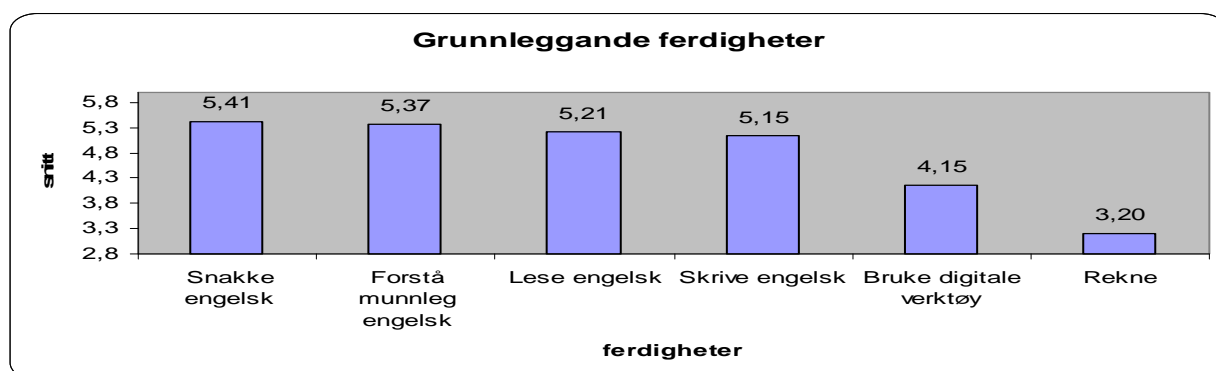


Diagram 7: Grunnleggande ferdigheter (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt)

4.1.3 Meistringsforventningar, prioritert faginnhald og organiseringsformer

Det er små skilnader i snittverdiar mellom fire dimensjonar knytt til lærarane sine meistringsforventningar, men nokre tendensar kan likevel vere verdt å merke seg.

Engelsklærarane er samde om at det byr på svært få problem å leggje til rette for undervising i

dei språklege ferdigheitene ('meistring språkbruk'), jf. diagram 8. Dei er også stort sett einige i at dei har få vanskar med å leggje til rette for undervising som har som mål å utvikle elevane sin kunnskap om språk ('meistring språkform'). Det er først når det er snakk om det å kunne setje seg inn i og utnytte digitale og andre nye læremiddel på ein god måte ('meistring fornying'), at dei uttrykker at dei har vanskar. Sameleis har dei problem med det å kunne planlegge undervising der elevane sjølve skal forske og finne svar på ulike faglege spørsmål gjennom t.d. prosjektarbeid og tverrfagleg arbeid ('meistring tilrettelegging').

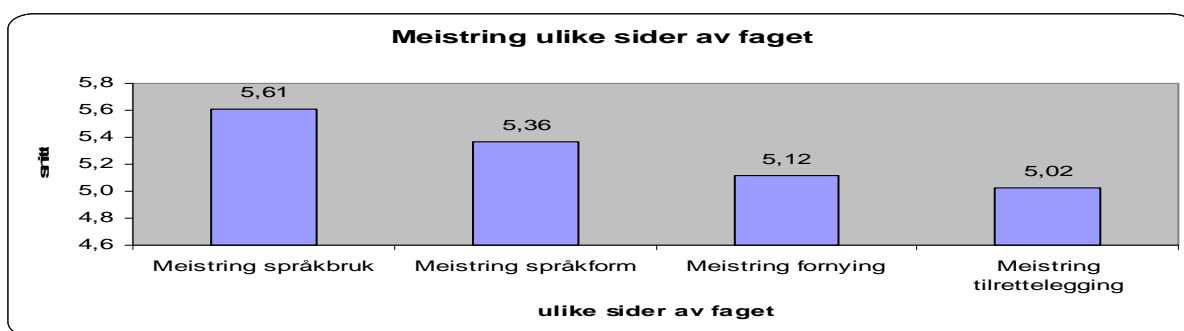


Diagram 8: Meistringsforventningar (1=svært store vanskar, 6=ingen vanskar)

Som det går fram av diagram 9 er lærarane samstemte i vurderinga av kva fagleg innhald som er det viktigaste i engelskfaget: lesing, lytting, skriving og snakking ('språkbruk'). Også nært relaterte språkelement som det å utvikle eit rikt vokabular og det å lære elevane å bruke språket med presisjon, flyt og samanheng ('presisjon og vokabular') er mykje vektlagt. Lærarane legg elles mindre vekt på faginnhald som handlar om; (a) det å bruke ulike strategiar for å lære språk ('metastrategiar'); (b) det å kjenne til samfunnsforhold i engelskspråklege land ('US and UK historie og geografi'), og; (c) det å bruke litteratur og visuelle uttrykk som utgangspunkt for tekstproduksjon og fagleg samtale ('litteratur og visuelle uttrykk').

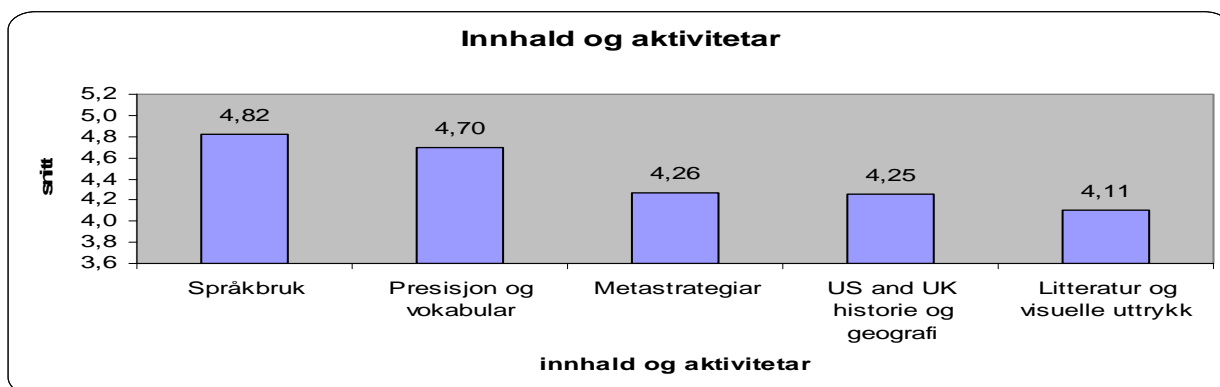


Diagram 9: Prioritert faginnhald og aktivitetar (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt)

Organiseringa av engelskundervisinga dreier seg mykje om det å forvente gode resultat og god innsats jf. diagram 10. Elevane sitt arbeid blir følgt nøye for at lærarane skal kunne gje faglege tilbakemeldingar ('coaching'). Engelsklærarane seier at dei legg mykje vekt på å bruke sine egne erfaringar i undervisinga. Klasseundervising, bruk av lærebok og arbeidsplan er også ganske mykje brukt. Vidare seier engelsklærarane at dei slår hardt ned på slurvete arbeid, og at dei bruker ganske ofte elevane sin bakgrunnskunnskap som utgangspunkt for undervisinga. Fagleg instruksjon av enkeltelevar legg lærarane også relativt mykje vekt på, medan lekser, testing og grupperettleiing er noko mindre vektlagt ('kontroll'). Lærarane legg lite vekt på å organisere engelskundervisinga som prosjektarbeid ('tilrettelegging').

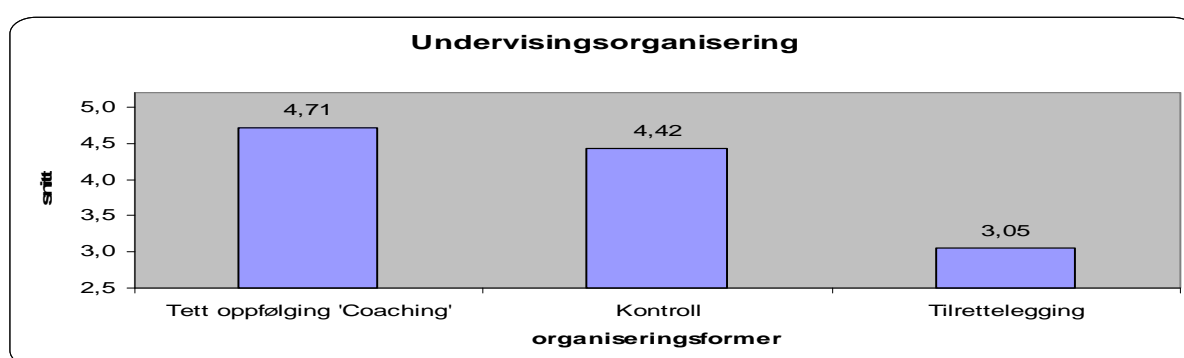


Diagram 10: Undervisningsorganisering (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt)

4.2 Kva kjenneteiknar IKT-bruk i faget, og kva haldningar og kunnskapar har lærarane til digitale hjelpemiddel?

I dette kapitlet kjem først ein gjennomgang av deskriptive funn knytt til engelsklærarane sine formelle og uformelle IKT-kompetanse. Deretter følgjer ein presentasjon av lærarane sine haldningar til IKT som hjelpemiddel i undervisinga, før deskriptiv statistikk knytt til lærarane sine rapporterte IKT-bruk blir lagt fram.

4.2.1 Formell og uformell IKT-kompetanse

Over 70% av engelsklærarane har inga formell utdanning innan IKT, og i overkant av 20% har 30 studiepoeng eller færre. Likevel seier eit overveldande fleirtal (91%) at dei treng IKT-tilgang på fritida, og heile 70% er samde i at deira samla IKT-kompetanse er solid.

Lærarane sine meistringsforventningar i forhold til det å kunne lære seg å bruke nye digitale verktøy og utnytte det verktøya kan tilby på ein god måte i engelskfaget stadfester langt på veg inntrykket av eit lærarkorps med stor tru på eigen IKT-kompetanse. Heile 79% har få eller ingen vanskar med å lære seg å bruke nye digitale verktøy, medan 68% har få eller ingen vanskar med å utnytte potensialet til dei digitale verktøya. Relativt høge snittverdiar (5,2 og 4,8) og låge standardavvik (0,9 og 0,9) syner at dei fleste lærarane forventar at dei skal kunne meistre og utnytte ny teknologi på ein god måte.

4.2.2 Haldningar til IKT

Norske engelsklærarar er jamt over meir positive enn negative til bruk av digitale hjelpemiddel i undervisinga jf. diagram 11, 12 og 13. Dei er likevel skeptiske til at integrering av digitale hjelpemiddel opnar for meir effektive måtar for å oppnå tradisjonelle mål i engelskundervisinga, men er litt meir positive til tanken om at IKT gjer det mogeleg å nå nye mål som er positive for engelskfaget (snitt 3.8 versus 4.2). Dei er i stor grad samde om at IKT gir nye høve til å presentere faglege emne på ein meir interessant måte, og ser fordelane ved å ha tilgang til meir varierte læremiddel på nett. Det vert rekna som positivt at elevane i større grad kan arbeide sjølvstendig med eit fagleg innhald og synleggjere dette t.d. ved hjelp av digitale presentasjonar og digitale mapper. Likevel er mange opptekne av at IKT skal spele ei underordna rolle i faget, og seier seg samde i at svært mange andre forhold er mykje viktigare enn bruk av IKT for å oppnå gode fagkunnskapar og ferdigheiter (snitt 4.3). Det er også ei gjengs oppfatning at Internettilgang skapar vanskar med å samle elevane si merksemd om skulefaget (snitt 4.08).

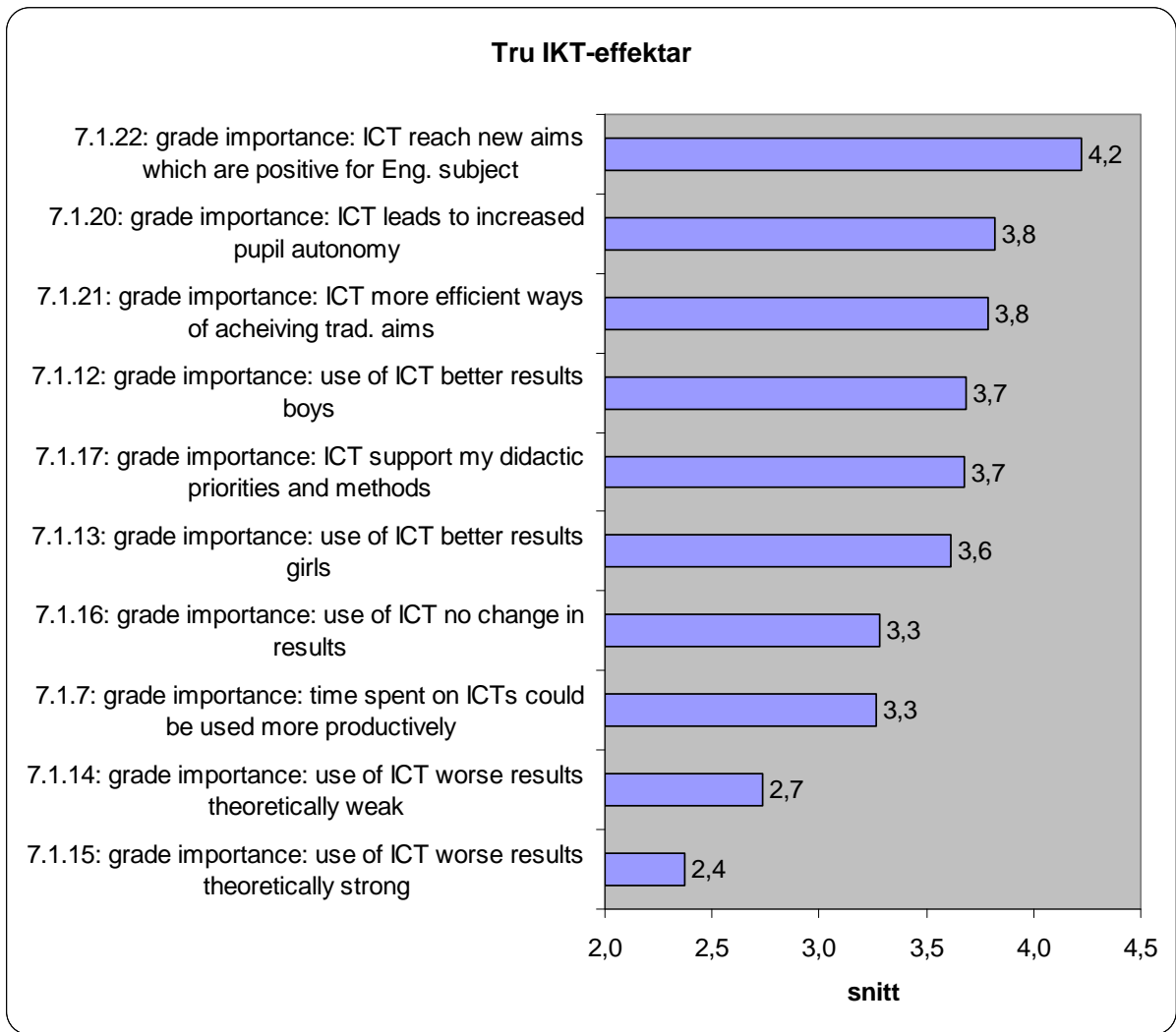


Diagram 11: Tru på IKT-effektar

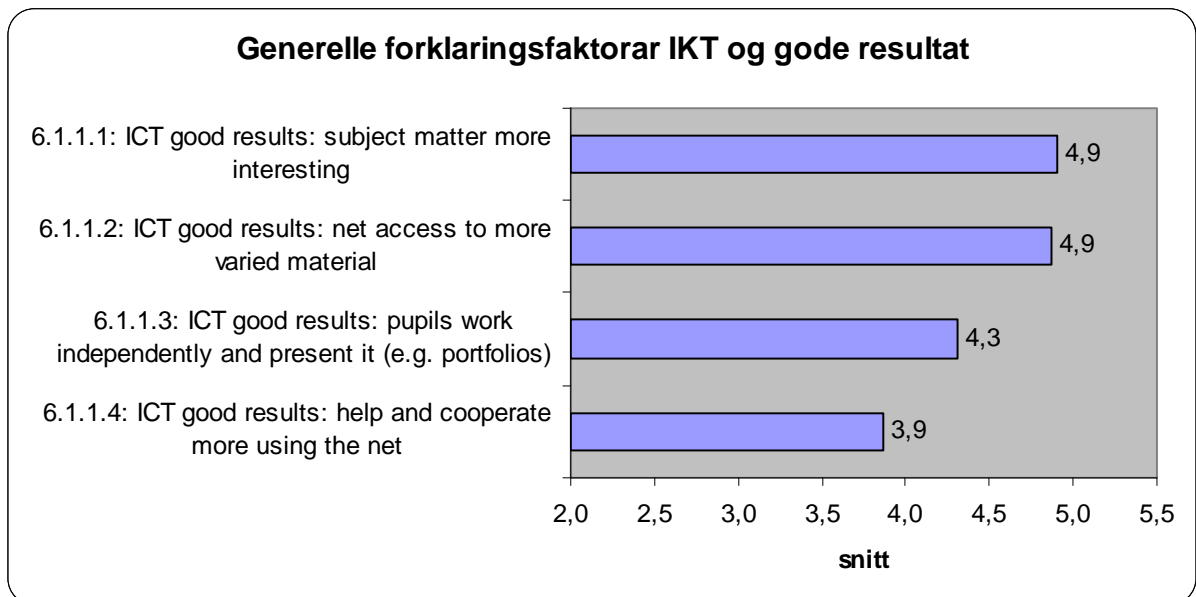


Diagram 12: Generell tru på IKT og gode resultat

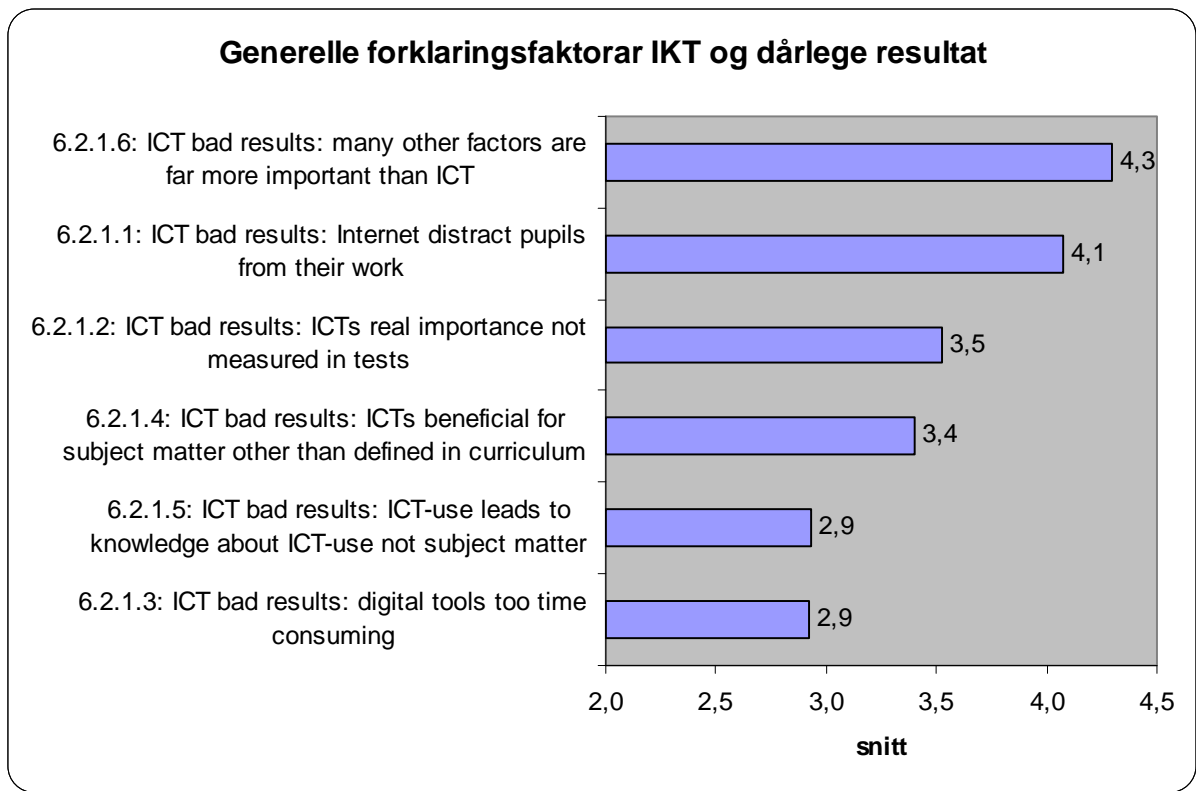


Diagram 13: Generell tru på IKT og dårlege resultat

4.2.3 IKT-bruk i engelskundervisinga

Lærarane bruker ulike IKT-aktivitetar berre i moderat grad i undervisinga. Diagram 14 syner at digital tekstproduksjon, digitale presentasjonar, søking og bruk av informasjon henta frå Internett, engelskfagleg arbeid på læringsplattform og arbeid med pedagogiske nettressursar knytt til læreboka er hyppigast brukt. Likevel viser resultatata at det berre er digital tekstproduksjon og digitale presentasjonar engelsklærarane nyttar oftare enn 'av og til' i undervisinga. Aktivitetar som digital kommunikasjon og digital utveksling av informasjon finn sjeldan stad i norske framandspråkklasserom.

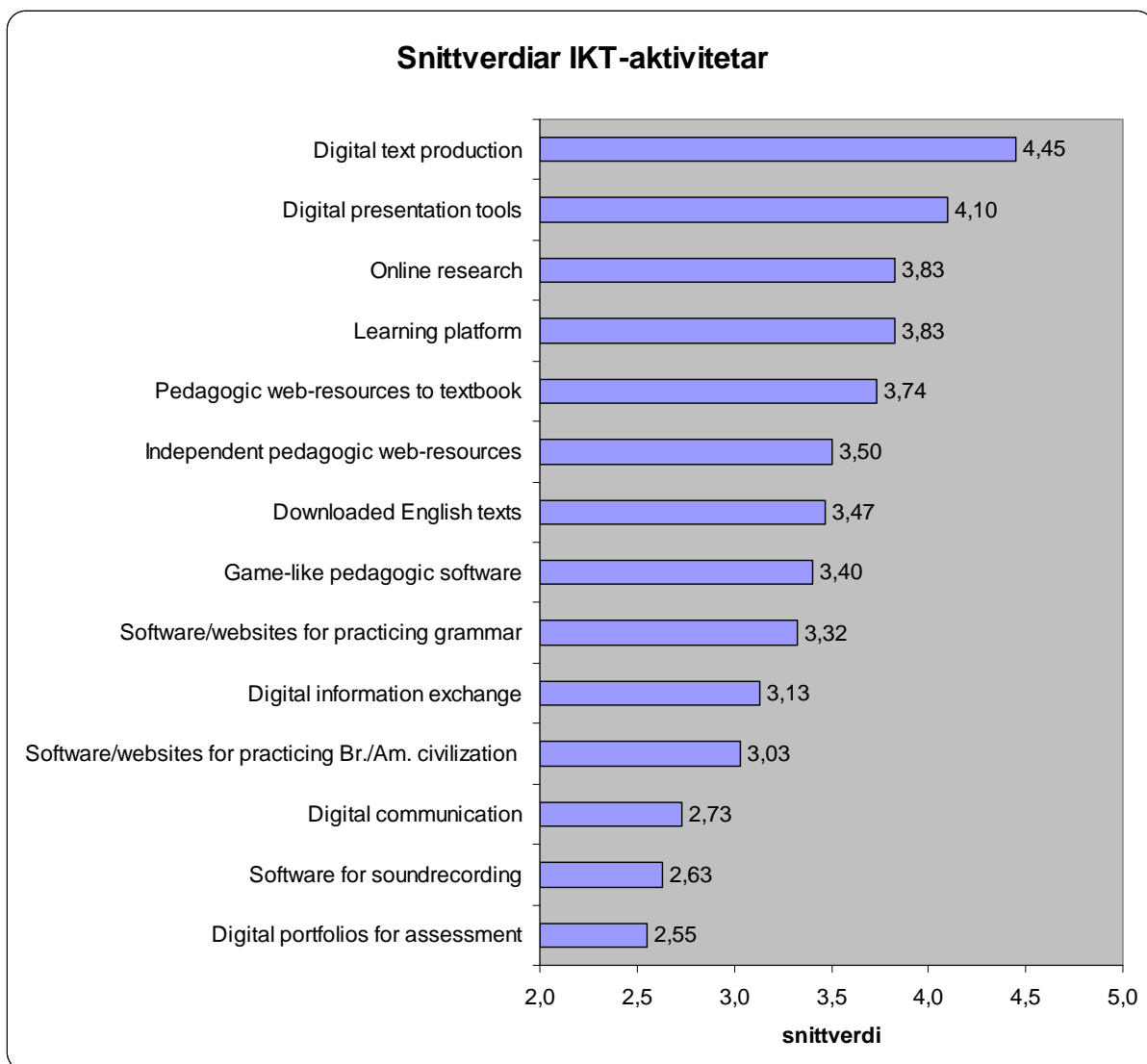


Diagram 14: Bruksfrekvens ulike IKT-aktivitetar (1=aldri, 6=svært ofte)

Undersøkande faktoranalyse viser at det er to hovudtypar IKT-bruk blant engelsklærarane; (a) IKT for drill og øving, og; (b) IKT for produksjon og informasjonshandsaming. Det som kjenneteiknar 'IKT for drill og øving', er at elevane jobbar med pedagogisk tilrettelagde nettressursar eller 'software' som er meint å utvikle språkdugleik og kunnskap direkte gjennom drill og øvingar. Elevane får direkte respons på arbeidet sitt frå programvara, som ofte har eit behavioristisk preg ved å nytte grafikk og lydar til å forsterke rette svar (rett respons) på dei faglege oppgåvene (stimuli). Slik programvare fungerer som regel best i arbeid med klart avgrensa oppgåver med få moglege svaralternativ, som t.d. grammatikkoppgåver av typen 'fyll inn rett form av verbet'. Programvara er derimot ikkje alltid like velegna til å lære elevane meir kompliserte, samansette former for kunnskap som involverer eit samspel mellom mange komponentar, som t.d. det å skrive ein lengre argumenterande tekst.

Det som kjenneteiknar 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming' er at elevane skal utvikle sin kompetanse ved å arbeide med oppgåver som krev at dei må søke etter og bruke informasjon frå Internett, og presentere arbeidet sitt ved hjelp av digitale presentasjonar eller digitale mapper. Her finn ein også digital tekstproduksjon. Det dreier seg altså om generelle digitale hjelpemiddel som t.d. Word, Powerpoint, læringsplattform (LMS) og generell bruk av Internett. I motsetnad til programma som blir brukte til drill og øvingsoppgåver, er dei generelle digitale hjelpemidla vanlegvis utan fagleg innhald. Dei får altså fagleg relevans berre gjennom fagleg bruk. Elevane si språkutvikling skjer gjennom munnlege presentasjonar og skriftleg arbeid der fokus vanlegvis er meir på innhald enn på form. Læraren si rolle blir ofte å leggje til rette for elevane sitt arbeid, meir enn å formidle kunnskap.

4.3 Korleis heng lærarane sin rapporterte IKT-bruk saman med; a) lærarane sine kunnskapar og haldningar til IKT; og b) lærarane sine faglege prioriteringar og føresetnader?

I dette kapittelet blir først søkelyset retta mot samanhengen mellom IKT-bruk og generelle bakgrunnsvariablar som alder og kjønn, utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring. Deretter følgjer ein gjennomgang av dei viktigaste kjenneteikna til lærarar som bruker IKT mykje i engelskundervisninga, anten til drill og øving eller til produksjon og informasjonshandsaming. Kjenneteikna er knytt til lærarane sine kunnskapar og haldningar til IKT, og deira faglege prioriteringar og føresetnader i høve til m.a. meistringsforventningar, faginnhald og undervisningsorganisering.

4.3.1 Faktorar utan innverknad på IKT-bruk

Generelle bakgrunnsvariablar som alder og kjønn samvarierer ikkje i signifikant grad korkje med IKT for drill og øving (alder: $r=-.17$; kjønn: $r=.09$) eller med produksjon og informasjonshandsaming (alder: $r=-.15$; kjønn: $r=.08$). Det er altså ikkje mogeleg å identifisere noko klart svarmønster som tyder på at skilnader i alder og kjønn slår ut i systematisk ulik eller meir bruk av IKT. På same måte viser analysane at det ikkje er nokon klare samanhengar mellom IKT-bruk og engelsklærarane sin utdanningsbakgrunn (drill: $r=-.06$; produksjon: $r=.03$) eller undervisningserfaring (drill: $r=-.16$; produksjon: $r=-.15$). I praksis slår altså ikkje skilnader i utdanningsbakgrunn eller undervisningserfaring ut i systematisk ulik eller meir bruk av IKT.

4.3.2 Faktorar med innverknad på IKT-bruk

Det er sjølvsagt mange ulike variablar som har samanheng med IKT-bruken til kvar enkelt engelsklærer. Nokre av desse variablane er kartlagde i Skolefagsundersøkinga 2009. Gjennom å analysere kva variablar som har samanheng med omfang av IKT-bruk (IKT-intensitet) blant respondentane, er det mogeleg å identifisere nokre fellestrekk som kjenneteiknar dei som brukar IKT mykje i engelskundervisinga. Me skil mellom dei som brukar IKT mykje til drill og øving, og dei som brukar IKT mykje til produksjon og informasjonshandsaming. Dette er gjort til tross for at det er stor grad av overlapping mellom dei to gruppene ($r=.66$). I praksis tyder det at storbrukarane av IKT i engelskundervisinga i stor grad bruker begge hovudtypane, men at det samstundes er systematiske skilnader.

Positivt signifikante korrelasjonar med IKT for drill og øving:

- 1) Vektlegg digital kompetanse som grunnleggande dugleik i læreplanen ($r=.61$)
- 2) Tru på positive effektar av IKT på elevane si læring ($r=.53$)
- 3) Positive til digitale hjelpemiddel sine tilskot til å gjere undervisinga meir variert og spanande ($r=.46$)
- 4) Vektlegg faginnhald som handlar om elevane sine læringsstrategiar ($r=.44$)
- 5) Tru på meistring av nye digitale verktøy og det å klare å utnytte det verktøya kan tilby på ein god måte i engelskfaget ($r=.43$)
- 6) Behov for IKT-tilgang på fritida ($r=.37$)
- 7) Vurderer sin samla IKT-kompetanse som solid ($r=.35$)
- 8) Vektlegg hovudområdet 'kommunikasjon' i læreplanen ($r=.34$)
- 9) Vektlegg ei lærarrolle som tilretteleggar ($r=.33$)

Positivt signifikante korrelasjonar med IKT for produksjon og informasjonshandsaming:

- 1) Vektlegg digital kompetanse som grunnleggande dugleik i læreplanen ($r=.61$)
- 2) Positive til digitale hjelpemiddel sine tilskot til å gjere undervisinga meir variert og spanande ($r=.59$)
- 3) Vektlegg ei lærarrolle som tilretteleggar ($r=.49$)
- 4) Tru på positive effektar av IKT på elevane si læring ($r=.46$)
- 5) Vurderer sin samla IKT-kompetanse som solid ($r=.45$)
- 6) Vektlegg faginnhald som handlar om elevane sine læringsstrategiar ($r=.44$)
- 7) Vektlegg hovudområdet 'kommunikasjon' i læreplanen ($r=.43$)

- 8) Vektlegg faginnhald som handlar om det å bruke litteratur og visuelle uttrykk som utgangspunkt for tekstproduksjon og fagleg samtale ($r=.42$)
- 9) Vektlegg det å utvikle elevane sine språklege dugleikar ($r=.40$)
- 10) Tru på meistring av ei lærarrolle som tilretteleggar ($r=.36$)
- 11) Vektlegg munnleg kommunikasjon som grunnleggande dugleik i læreplanen ($r=.35$)
- 12) Tru på meistring av nye digitale verktøy og det å klare å utnytte det verktøya kan tilby på ein god måte i engelskfaget ($r=.35$)
- 13) Behov for IKT-tilgang på fritida ($r=.34$)
- 14) Vektlegg faginnhald som handlar om engelsk og amerikansk samfunn og kultur ($r=.32$)

Alle variablane som korrelerer signifikant positivt på eit .3-nivå med høvesvis IKT for drill og IKT for produksjon og informasjonshandsaming, er samla og analysert ved hjelp av regresjonsanalysar. Desse viser at variablane knytt til 'IKT for drill og øving' kan forklare 52.8% av variansen, medan dei uavhengige variablane knytt til 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming' kan forklare heile 64.5% av variansen. Dette syner at dei uavhengige variablane knytt til dei to bruksmåtene av IKT er særst veileigna som forklaringsmodellar. Det tyder i praksis at veit ein noko om kva engelsklærarar på ungdomstrinnet meiner om desse ulike faktorane, kan ein med relativt stor grad av tryggleik seie noko om måten dei bruker IKT på.

Dei uavhengige variablane kunne altså forklare ein stor del av den samla variansen til høvesvis 'IKT for drill og øving' og 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming'. For å kunne vise kva einskildvariabel som yter det største tilskotet, må ein kontrollere for interaksjonseffektar med alle dei andre variablane. Det er dermed mogeleg å identifisere dei einskiltvariablane som yter det største tilskotet til høvesvis IKT for drill og øving og IKT for produksjon og informasjonshandsaming. Det som kjenneteiknar engelsklærarar som bruker mykje IKT til drill og øving, er først og fremst at dei legg mykje større vekt på å utvikle elevane sin digitale kompetanse som skissert i LK06, enn andre engelsklærarar.⁹ Dei har også gjennomgåande

⁹ $t=3.491$, $sig.=.001$, 5.5% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for drill og øving'. Alle variablar som i bivariate korrelasjonsanalysar viste positiv samvariasjon på minst .3-nivå med konstruktet 'IKT for drill og øving' eller 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming' vart kombinert i to modellar; ein for kvar IKT-bruksmåte. Multiple regresjonsanalysar vart deretter brukte for å vise forklart varians av kvar modell og for kvar einskild variabel. Modellane forklarar 53% av variansen for konstruktet IKT for drill og øving, og 65% av variansen til konstruktet IKT for produksjon og informasjonshandsaming. Dei må dermed reknast som modellar med stor forklaringskraft.

større tru på positive effektar av IKT på elevane si læring.¹⁰ Eit tredje kjenneteikn er at dei har større sjølvtilitt enn andre engelsklærarar i høve til det å kunne meistre nye digitale verktøy og det å utnytte det verktøya kan tilby engelskfaget på ein god måte.¹¹ Engelsklærarar som bruker IKT mykje for drill og øving legg dessutan meir vekt på å utvikle elevane sine læringsstrategiar enn sine fagfellar.¹²

Det som kjenneteiknar engelsklærarar som bruker IKT mykje for produksjon og informasjonshandsaming, er først og fremst at dei er mykje meir positive enn andre lærarar til IKT sine tilskot til å gjere undervisinga meir variert og spanande.¹³ Dei vurderer dessutan sin samla IKT-kompetanse som meir solid enn andre engelsklærarar.¹⁴ Eit tredje særtrekk er at dei legg mykje meir vekt på å organisere undervisinga i prosjekt og ha ei tilretteleggande lærarrolle enn fagfellane sine.¹⁵ Dei skil seg også ut ved å leggje mykje vekt på eit faginnhald som handlar om det å bruke litteratur og visuelle uttrykk som utgangspunkt for tekstproduksjon og fagleg samtale.¹⁶ Til liks med dei som bruker IKT mykje for drill og øving legg også engelsklærarar som bruker IKT mykje for produksjon og informasjonshandsaming, mykje vekt på å utvikle elevane sin digitale kompetanse.¹⁷

5.0 Drøfting og implikasjonar

Engelsklærarane som har delteke i denne undersøkinga er relativt jamt fordelte på alle aldersgrupper frå 20 til dei over 60, og størsteparten er kvinner. Ein stor del av dei er velutdanna med lang fartstid i skulen. Det er grunn til å tru at respondentane er representative for engelsklærarar som underviser på ungdomstrinnet i Noreg.¹⁸ Det er sjølvsgatt eit komplekst samspel mellom ulike typar faktorar knytt til m.a. ein person sine verdiar, haldningar og kunnskarar som formar undervisningspraksis. Det er likevel eit interessant funn at lærarane

¹⁰ $t=2.979$, sig.=.004, 4% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for drill og øving'.

¹¹ $t=2.250$, sig.=.027, 2.3% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for drill og øving'.

¹² $t=1.997$, sig.=.048, 1.8% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for drill og øving'.

¹³ $t=3.974$, sig.=.000, 5.9% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming'.

¹⁴ $t=3.220$, sig.=.002, 3.8% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming'.

¹⁵ $t=2.926$, sig.=.004, 3.2% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming'.

¹⁶ $t=2.459$, sig.=.016, 2.2% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming'.

¹⁷ $t=2.441$, sig.=.016, 2.2% unikt tilskot til å forklare variansen av konstruktet 'IKT for produksjon og informasjonshandsaming'.

¹⁸ Sjå hovudrapporten for ei nærare drøfting av spørsmål knytt til reliabilitet og validitet.

sjølve meiner at eigne undervisingserfaringar har *størst* innverknad på praksisen deira. Sjølv om dei også legg stor vekt på m.a. dei sentrale føringane i læreplanen, blir dei ikkje sett på som like viktige for den praktiske gjennomføringa av engelskundervisinga. Dette er i samsvar med funn frå tidlegare forskning (Mueller et al., 2008), (Zhao et al., 2002). I arbeidet med å integrere IKT i engelskundervisinga peiker desse funna i retning av å setje i verk tiltak som i endå større grad opnar for at lærarane kan gjere seg eigne erfaringar med bruk av IKT, og at dei får høve til å dele erfaringane med sine kollegaer. Mykje tyder på at erfaringane dei haustar gjennom slike møte med teknologi har stor innverknad på bruken av IKT i den praktiske undervisinga. Dei gode døma er dermed tufta på opplevingar av at teknologi gjev positive tilskot til fagundervisinga. I tilfelle der politiske styringssignal ikkje harmonerer med opplevd nytteverdi kan ein forvente lite framgang og mange frustrerte lærarar. Talet på kronikkar og avisinnlegg om IKT i skulen kan tyde på at me er i ein slik situasjon i dag. Det er kanskje ikkje så oppsiktsvekkande sett i lys av at det nasjonale planverket knytt til digitaliseringa av skulen har vore prega av såkalla "utanfråperspektiv" dei siste 20 åra (Haugsbakk, 2008). Frå tidleg på 1990-talet var det ikkje lenger rom i styringsdokumenta for nyanserte, didaktiske vurderingar av dei teknologiske løysingane. Funna i denne rapporten tyder på at nasjonale planar må i større grad ta inn over seg lærarane sine synspunkt og erfaringar for at satsinga på IKT i skulen skal bere frukter. Funna viser at det er blant storbrukarane av IKT ein finn dei som er mest tru mot læreplanen. Korrelasjonsanalysane viser at det er signifikant positiv samanheng mellom å bruke IKT for drill og øving og å vurdere LK06 som den viktigaste faktoren for undervisingspraksis.

I innleiinga vart nokre ofte framsette hypotesar knytt til den moderate IKT-bruken i skulen nemnde. Ein av hypotesane gjekk ut på at lærarar som ikkje bruker mykje IKT, har eit mindre medvite forhold til eigen praksisteori. Funna i denne undersøkinga ser ikkje ut til å støtte ein slik hypotese, snarare tvert om, ettersom det berre er blant storbrukarar av IKT at planverk står høgare i kurs enn erfaringsbasert kunnskap.

Funna viser at engelsklærarane legg stor vekt på, og kjenner seg kompetente til, å utvikle elevane sin språklege kompetanse gjennom å fokusere på munnleg og skriftleg kommunikasjon og kunnskap om språk. Dette er eit gjennomgangstema i svara frå lærarane, m.a. legg dei særskilt mykje vekt på dei grunnleggande dugleikane som dreier seg om språkbruk (snakke, forstå, skrive og lese), medan det å bruke digitale verktøy og det å kunne rekne ser dei fleste på som langt mindre viktig. Unntaket er storbrukarane av IKT som nesten jamstiller digital dugleik med

lesing. Her er det store og signifikante forskjellar mellom storbrukarane og resten av engelsklærarane. Sett frå ein fagleg ståstad gjev desse funna grunn til uro. Når det å utvikle elevane sin digitale kompetanse blir sett på som nesten like viktig som det å lære dei å lese, er det ein reell fare for at sentrale faglege målsetjingar kjem i bakleksa. Gammaldagse drill-øvingar har m.a. fått ein renessanse etter innføringa av IKT i skulen. I verste fall kan t.d. lesing av gode og interessante tekstar bli tona ned i forhold til å løyse grammatikkøvingar på nett, eller munnleg interaksjon kan bli fortrent til fordel for Power Point og munnlege presentasjonar. Slik sett *kan* eit for sterkt fokus på å utvikle digital kompetanse i praksis føre til svakare fagleg læring. Det at digital kompetanse vart definert som ein grunnleggande dugleik i LK06 kan vere med på å styrke ei slik utvikling. Målet må trass alt vere at IKT inngår som ein naturleg del i lærarane sitt fagdidaktiske orienteringsgrunnlag. På den måten kan ein kanskje kome eit skritt nærare ein skreddarsydd IKT-bruk for engelskfaget.

Funna viser at undervisningsorganiseringa i all hovudsak er lærarstyrt, og merksemda er retta mot det å stille krav til elevane sin innsats og det å forvente gode resultat. Lærarane rapporterer om tett oppfølging av elevane. Det går elles tydeleg fram av svara til engelsklærarane at prosjektarbeid er relativt lite vektlagt. Dei registrerte prioriteringane ligg tett opptil typar av undervisningsorganisering som tidlegare forskning har synt å gje god fagleg læring (Ibsen, 2004); (Hattie, 2009). Den registrerte undervisningsorganiseringa ligg fjernare frå sentralt tilrådde organiseringsformer der læraren først og fremst er ein tilretteleggar, eleven er den handlande og IKT er ein katalysator for samarbeidslæring (A. Lund, 2004); (A. Lund, 2009). Faren er at det blir anten det eine eller det andre. Det beste ville kanskje vere å veksle mellom såkalla tradisjonell undervisning og elevaktive undervisningsformer der dei to undervisningsformene var avhengige av, og utfylte, kvarandre. På denne måten kunne ein både føre vidare positive sider ved tradisjonell undervisning, samstundes med at ein fekk synleggjort nytteverdien i praksis. Funna viser at engelsklærarane set pris på dei nye mulighetene Internett opnar for, men at dei ikkje nyttar i særleg grad dei autentiske kommunikasjonssituasjonane ein finn m.a. i ulike nettsamfunn som brorparten av elevane allereie er kjende med.

Resultata viser at det er få som har formell IKT-utdanning blant engelsklærarane, men likevel meiner eit stort fleirtal at dei har solide IKT-kunnskapar. Nær 80 prosent rapporterer at dei har få eller svært få problem med å lære seg å bruke nye digitale verktøy. Funna tilbakeviser langt på veg hypotesen nemnd i innleiinga om at moderat IKT-bruk er eit utslag av manglande

tekniske ferdigheiter. Tidlegare undersøkingar av lærarar sin IKT-kompetanse har vist at lærarar klarer å handtere standard programvare og Internett-bruk (Zhao et al., 2002), og får først problem i forhold til meir avansert IKT-bruk. Sjølv om teknisk dugleik er ein føresetnad for å ta i bruk IKT, er didaktisk dugleik avgjerande for god fagleg utnytting av nye teknologiar. Det er først når den didaktiske kompetansen er på eit høgt nok nivå at den teknologiske innsikta kjem til sin rett. Gabriel Salomon uttrykker det slik: "It's not just the tool, but the educational rationale that counts" (Salomon, 2000). Vidare satsing på IKT i skulen må basere seg på ei grunnleggande forståing av skilnadene mellom skulefaga og dei respektive vitenskapsfaga. Det er langt på veg innlysande at god IKT-bruk i eitt fag ikkje nødvendigvis kvalifiserer som god IKT-bruk i eitt anna. Samanliknar ein det digitale hjelpemidlet Power Point med bruk av digital kommunikasjon er det påfallande lite dei har til felles bortsett frå at dei er digitale. Deira digitale tilstand er dessutan ikkje det mest interessante i ein undervisingskontekst, men deira ibuande eigenskapar som opnar for høvesvis gode presentasjonar og kommunikasjonssituasjonar. Mykje tyder difor på at lærarutdanningane og kurstilbydarar i større grad må skreddarsy fagspesifikke undervisingsopplegg der den fagdidaktiske refleksjonen står i sentrum, men der teknologien har sin rettmessige plass:

"Many mistakes were committed in the past, the main one being not the adoption of technology into education, **in and of itself**, but rather **the undifferentiated, wholesale, indiscriminate, and sometimes mindless adoption of technology into education**" (Salomon, 2003).

Når det gjeld haldningane til IKT viser resultata at lærarane i all hovudsak er positivt innstilte, m.a. er dei aller fleste lærarane samde i at IKT opnar for å presentere faglege tema på meir interessante måtar. Samstundes er mange engelsklærarar opptekne av at IKT skal spele ei *underordna* rolle, og seier seg samde i at svært mange andre tilhøve er mykje viktigare enn IKT i forhold til det å oppnå gode resultat. Sett under eitt må ein seie at IKT berre blir brukt i moderat grad i engelskundervisinga. Dei IKT-aktivitetane som lærarane bruker oftast, er digital tekstproduksjon, digitale presentasjonar, søk og bruk av informasjon henta frå Internett, bruk av læringsplattform og arbeid med pedagogiske nettressursar knytt til læreboka. Likevel er det berre digital tekstproduksjon og digitale presentasjonar lærarane bruker oftare enn 'av og til'. Aktivitetar som digital kommunikasjon og digital utveksling av informasjon finn ein sjeldan i engelskundervisinga.

Resultata frå den nasjonale kartleggingsstudien Skolefagsundersøkinga 2009 viser at IKT er berre brukt i *moderat* grad i engelskundervisinga på ungdomstrinnet. Likevel er engelsk eit av faga med høgast bruksfrekvens eller "IKT-intensitet". Dette skuldast først og fremst den relativt hyppige bruken av digital tekstproduksjon og digitale presentasjonar, men også søk og bruk av informasjon frå Internett, bruk av læringsplattform og arbeid med pedagogiske nettressursar knytt til læreboka. Resultata tyder på at engelsklærarane ikkje manglar kompetansen som må til for å utnytte den nye teknologien. Nær 80% rapporterer at dei har få eller ingen problem med å lære seg å bruke digitale verktøy. Dessutan ser dei fleste lærarane ut til å ha positive haldningar til IKT. Det er m.a. stor grad av semje om at IKT opnar for å presentere faglege tema på ein meir interessant måte. Likevel er mange engelsklærarar opptekne av at IKT må spele ei *underordna* rolle, og seier seg samde i at mange andre faktorar er viktigare enn IKT i forhold til det å oppnå gode resultat i faget. Korrelasjonsanalysane viser at dei som brukar IKT mest, har endå høgare *uformell* IKT-kompetanse, og ser endå fleire positive sider med IKT enn sine kollegaer. Det er ikkje noko i resultata som skulle tilseie at lærarar som brukar IKT i liten eller moderat grad er mindre medvitne sin eigen praksisteori enn dei med høg "IKT-intensitet".

Snarare må ein snakke om ei rekkje, sidestilte fag- og metodepreferansar som slår ut i ulik IKT-bruk. Det er t.d. i første rekkje lærarar som legg vekt på å utvikle elevane sin språklege presisjon og vokabular som brukar IKT lite, medan lærarar som fokuserer på å utvikle elevane sine læringsstrategiar har høgare bruksfrekvens. Dei som prioriterer ei meir open, undersøkende og såkalla elevaktiv undervisingstilnærming, nyttar IKT oftare enn dei som prioriterer meir såkalla lærarstyrte undervisingsformer. Generelt ser det ut til at engelsklærarane brukar digitale hjelpemiddel der desse støttar opp under sentrale faglege målsetningar på ein god måte. Likevel kan det vere grunn til uro på faget sine vegne når lærarar peiker på "digital kompetanse som grunnleggande ferdigheit" i læreplanen som den klart viktigaste grunnen for å bruke IKT i engelskundervisinga. Det *kan* tyde på at presset for å innføre IKT i undervisinga fører til ei målforskyving bort frå fundamentale faglege målsetjingar som det å utvikle språkdugleik og kulturforståing, til å drive lite hensiktsmessig behavioristisk inspirert drill-metodikk ved bruk av IKT.

6.0 Appendiks

6.1 Diagramliste

Diagram 1: Aldersfordeling	13
Diagram 2: Kjønnfordeling.....	13
Diagram 3: Utdanningsnivå	14
Diagram 4: Undervisingserfaring.....	14
Diagram 5: Betydningsfaktorar for eiga undervisning (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt).....	14
Diagram 6: Hovudområde i faget (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt).....	15
Diagram 7: Grunnleggande ferdigheiter (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt).....	15
Diagram 8: Meistringforventningar (1=svært store vanskar, 6=ingen vanskar)	16
Diagram 9: Prioritert faginnhald og aktivitetar (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt). 16	
Diagram 10: Undervisingsorganisering (1=svært lite vektlagt, 6=svært mykje vektlagt)	17
Diagram 11: Tru på IKT-effektar	19
Diagram 12: Generell tru på IKT og gode resultat	19
Diagram 13: Generell tru på IKT og dårlege resultat	20
Diagram 14: Bruksfrekvens ulike IKT-aktivitetar (1=aldri, 6=svært ofte).....	21

7.0 Referansar

- Arnseth, H. C. (2007). *Skolens digitale tilstand 2007*. Oslo: Universitetsforlaget
- Chapelle, C. A. (2005). Computer-assisted language learning. In: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (743-755). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haugsbakk, G. (2008). *Retorikk, teknologi og læring: En analyse av meningskonstruksjoner knyttet til bruk av nyteknologi innen utdanningssystemet*. Avhandling ph.d Universitetet i Tromsø.
- Heimark, G. E. (2007). Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk. Et forsøk på å plassere 2. fremmedspråk i et fagdidaktisk perspektiv. *Acta Didactica*, 1(1).
- Ibsen, E. (2004). *Engelsk i Europa - 2002: Norsk rapport fra en europeisk engelskundørsøkelse om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen obligatoriske grunnskolen*. Oslo: UiO/ILS.
- Johansen, O. E., Schaathun, A. & Streitlien, Å. (2004). *LærerIKT - en lærerik erfaring?* Notodden: Telemarksforsking.
- Kløvstad, V., Sjøby, M., Kristiansen, T. & Erstad, O. (2005). *På vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen*. Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludvigsen, S. R. & Hoel, T. L. (2002). *Et utdanningssystem i endring: IKT og læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, A. (2009). Å Være digital i engelsk. In: Otnes, H. (Ed.), *Å Være digital i alle fag* (87-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, A. (2004). *The teacher as interface: Teachers of EFL in ICT-rich environments: Beliefs, practices, appropriation*. Oslo: UniPub.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers and Education*, 51(4), 1523-1537.
- Salomon, G. (2000). It's not just the tool, but the educational rationale that counts. Keynote address at *Ed-Media*, July 11, 2000, Montreal. Tilgjengelig fra: <http://construct.haifa.ac.il/~gsalomon/edMedia2000.html>

- Salomon, G. (2003). E-learning: How not to repeat past mistakes. Keynote address at the *ITU Conference*, 16. oktober, Oslo. Tilgjengelig fra:
http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_Paper_Salomon.pdf
- Silseth, K. & Erstad, O. (2007). *Et digitalt kompetanseløft for alle? En midtveisrapport for program for digital kompetanse 2004-2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language: Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (471-484). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104 (3), 482-515.