

# **Kompetanseutfordringer for yrkesfaglærere i endringstider**

En studie av journalistikklæreres tanker om utfordringer i  
undervisningen på medier og kommunikasjon

Av

Vibeke Klungland Opheim

Høgskolen Stord Haugesund

Master IKT i læring

Vårsemester

Mars 2012

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å se på hvordan den digitale utviklingen i samfunnet påvirker undervisningen og behovet for kompetanseutvikling for journalistikk lærere på medier og kommunikasjon. Studien har sitt utspring i spenningsfeltet mellom hva som skjer ute i yrkeslivet og arbeidet som yrkesfaglærer, hvor de voldsomme endringene i medieyrkene gjør det til en utfordring for lærerne å opprettholde en aktuell undervisning i yrkesfagene. Den overordnede problemstillingen er:

**Hvilke utfordringer i forhold til egen kompetanse møter lærere som underviser på medier og kommunikasjon når journalistikkfaget stadig er i endring?**

Studien fokuserer særlig på lærernes kompetanseutvikling og har følgende underproblemstilling:

**Hvilke refleksjoner gjør lærerne seg om sin egen kompetanseutvikling på feltet?**

Det er brukt kvalitative forskningsmetoder for å belyse problemstillingen i studien. Tilnærmingen er fenomenologisk, og utvalget av informanter er gjort ved hjelp av en kombinasjon av strategisk- og tilgjengelighetsutvalg. Utgangspunktet for undersøkelsen er tankene og erfaringene til lærere som underviser journalistikk ved medier og kommunikasjon, og på bakgrunn av dette har jeg valgt å samle inn data ved hjelp av kvalitative intervjuer. Jeg har intervjuet fem lærere som underviser i journalistikk på medier og kommunikasjon på fire ulike skoler. Intervjuene ble transkribert og alt materialet er analysert ved hjelp av bricolage, meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder. Datamaterialet er så koblet til sentral teori og drøftet i lys av problemstillingen. Teorien har fokus på hva som kreves av kompetanse for en profesjonell lærer i et samfunn som er digitalisert og i stadig endring, og utfordringer og strategier for kompetanseutvikling for lærere. Analyseringen av dataene viser at lærerne opplever det som utfordrende å undervise i et journalistikkfag som er i stadig endring. De mener at kompetansekravene til yrkesfaglæreren har endret seg både faglig, pedagogisk og teknologisk, og de ønsker seg og mener det er nødvendig med bedre kompetansehevingstilbud og vilkår. Jeg argumenterer for at det er nødvendig med en bedre kompetanseutviklingsstrategi for å opprettholde god faglig kompetanse blant lærerne og foreslår, etter analyse av datamaterialet, å bruke en utvidet modell av TPACK (Engelien, Johannesen og Nore, 2011) og nettverkslæring hvor skolen samarbeider med bransjen som strategi for kompetanseutvikling for yrkesfaglærere.

## **Abstract**

The purpose of this master thesis is to look at how recent digital developments in society effects the teaching and need for professional development for journalism teachers at the vocational studies of media and communication (high school level) in Norway. There have been many changes in the journalism industry over the past years, and it is challenging for journalism teachers to keep up to date as they are no longer a part of this industry. The main research question is:

**What challenges, in relation to their own competencies, does teachers in media and communication face as the journalism profession continuously changes.**

The study focuses on teachers' professional development, and as a secondary research question I ask:

**What reflections do teachers have on their own competency development in the area?**

To shed light on the research questions, a qualitative study has been conducted. Five teachers from four different schools have been interviewed, and were picked out through a combination of strategic and convenience selection. A phenomenological approach where the interviewees' opinions and experiences are central has been used. The interviews were then transcribed and analyzed using bricolage, opinion generation through ad hoc methods. The data was then connected to central theory and discussed in light of the research questions. The theory presented focuses on what types of competencies a professional teacher needs in a digitalized society that is constantly changing, and challenges and strategies regarding teachers' professional development. The analysis of data shows that teachers find it challenging to teach journalism as it is constantly changing. They believe the competency requirements for the vocational teacher has changed in relations to both content, pedagogy, and technology, and the teachers wish for, and believe it is necessary to develop better terms and better strategies for professional development.

This thesis argues that it is necessary to develop a better strategy for professional development in order to maintain a high level of competency among vocational teachers at media and communications. To do so I suggest using an extended TPACK – model (Engelien, Johannesen and Nore, 2011) together with collaborative teacher learning strategies, where schools collaborate with local media as a strategy for professional development, to develop a program for professional development.

## Forord

*Om forfatteren: Min faglige bakgrunn er en dobbel bachelor i journalistikk og internasjonal økonomi, samt praktisk pedagogisk utdanning. Jeg har erfaring som avisjournalist og til sammen seks års erfaring som lærer på medier og kommunikasjon.*

Masterstudiet IKT i læring har først og fremst vært interessant, kjekt og lærerikt. Men det har også vært mye hard jobbing, mange frustrerte stunder og lange dager. Jeg har møtt mange engasjerte, trivelige og hjelpsomme medstudenter og lærere på min veg gjennom studiet, som jeg håper jeg vil kunne holde kontakten med også i fremtiden. Gjennom digitale nettverk som LMS og Facebook har vi holdt sammen, diskutert og støttet hverandre gjennom opp og nedturen i studietiden. Det har vært godt å ha så mange gode studiekamerater rundt seg gjennom oppgaveskrivingen. Takk til dere alle!

Jeg vil gjerne takke staben ved IKT i læring ved HSH for et godt masterprogram som jeg har lært mye av. Dere har alle vært til god hjelp gjennom hele studiet. Jeg retter også en stor takk til biblioteket på HSH som har gjort en stor innsats for at jeg skulle få alle kildene jeg trengte, og som til slutt hjalp meg å få orden på litteraturlista.

Jeg vil takke kollegaer og administrasjon på Åkrehamn vidaregåande skole for støtte, hjelp og forståelse under studietiden og arbeidet med denne masteroppgaven. En stor takk går også til min arbeidsgiver Rogaland Fylkeskommune og Utdanningsdirektoratet som gav meg muligheten til å vie den tiden jeg ønsket til arbeidet med denne studien gjennom å gi meg stipend og frikjøpe meg fra 80 prosent av undervisningen i ett år gjennom programmet *Kompetanse for kvalitet*. I en ellers travel småbarnshverdag har denne støtten vært uvurderlig for å klare å gjennomføre et så stort studium. Jeg håper mange flere lærere etter meg vil få like god støtte til å gjennomføre videreutdanning og øke sin kompetanse på ulike områder.

Jeg vil også rette en stor takk til familien min, mann, barn, foreldre, søsken og svigerforeldre som har heiet på meg og støttet meg gjennom nesten fire år som masterstudent. De har stilt opp som barnevakter og hjulpet til i huset slik at jeg har kunnet fokusere på studiene. Uten dere hadde denne oppgaven aldri blitt ferdig! Takk!

Til sist vil jeg takke veilederen min, Aslaug Grov Almås for hennes gode og optimistiske veiledning i arbeidet med masteroppgaven, som har hjulpet meg helt i mål!

Vibeke Klungland Opheim

Haugesund, februar 2012

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>FIGURLIS TE</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	8
1.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ MEDIER OG KOMMUNIKASJON .....	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORMÅLET MED STUDIEN.....	13
1.4 INNFØRING I FELTET .....	14
1.4.1 <i>Utviklinger i journalistikk- og mediebransjen</i> .....	14
1.4.2 <i>Medier og kommunikasjon</i> .....	16
1.5 DISPONERING AV OPPGAVEN.....	18
<b>2 TEORI</b> .....	<b>19</b>
2.1 EN PROFESJONELL LÆRER I ET LÆRINGSLANDSKAP I ENDRING .....	19
2.1.1 <i>Den profesjonelle lærer</i> .....	21
2.1.2 <i>Kompetansekrav til læreren</i> .....	22
2.1.3 <i>Digital kompetanse</i> .....	27
2.1.4 <i>Mediekompetanse</i> .....	30
2.1.5 <i>Digital kompetanse på medier og kommunikasjon</i> .....	31
2.1.6 <i>Elevmassen og den nye mediekulturen</i> .....	33
2.1.7 <i>Pedagogikk og didaktikk i mediefagene</i> .....	36
2.1.8 <i>En ny didaktikk for en ny tid – digital didaktikk</i> .....	39
2.1.9 <i>TPACK – pedagogikk, fagkunnskap og teknologi satt i sammenheng</i> .....	42
2.2 KOMPETANSEUTVIKLING FOR LÆRERE.....	44
2.2.1 <i>Ulike faktorer som påvirker kompetanseutviklingen</i> .....	46
2.2.2 <i>Kompetanseheving for lærere i en ny tid</i> .....	46
2.2.3 <i>Læring i nettverk</i> .....	49
2.2.4 <i>TPACK og lærende nettverk som strategi for kompetanseutvikling</i> .....	54
2.2.5 <i>TPACK på nye arenaer og nivåer</i> .....	54
<b>3 METODE</b> .....	<b>57</b>
3.1 EN KVALITATIV TILNÆRMING.....	57
3.1.1 <i>Forskningsdesign: kasusstudie</i> .....	58
3.1.2 <i>Designet illustrert</i> .....	58
3.2 GJENNOMFØRING AV STUDIEN.....	59
3.2.1 <i>Utvalgsstrategi</i> .....	59
3.2.2 <i>Presentasjon av informantene</i> .....	59
3.3 INNSAMLING AV DATA .....	61
3.3.1 <i>Datainnsamling ved intervju</i> .....	61
3.4 ANALYSE OG REFLEKSJON.....	63
3.5 VURDERING AV METODEN.....	64
3.5.1 <i>Forsker i eget miljø</i> .....	65
3.5.2 <i>Etiske utfordringer</i> .....	66
3.5.3 <i>Restriksjoner og personvern</i> .....	67
3.6 OPPSUMMERING.....	68
<b>4 PRESENTASJON OG DRØFTING</b> .....	<b>69</b>
4.1 ENDRINGER I JOURNALISTIKKFAGET I FORHOLD TIL UNDERVISNINGEN.....	69
4.2 Å UNDERVISE I ET MEDIEFAG I KONTINUERLIG ENDRING.....	70
4.3 ELEVER I DEN MODERNE SKOLE.....	74
4.3.1 <i>Elevenes digitale kompetanse</i> .....	75
4.3.2 <i>Elevenes medievaner/kultur</i> .....	76

4.4	KOMPETANSE HOS DEN PROFESJONELLE LÆRER.....	78
4.4.1	<i>Lærenes vurdering av egen fagkompetanse.....</i>	79
4.4.2	<i>Digital kompetanse.....</i>	81
4.4.3	<i>Didaktisk kompetanse.....</i>	83
4.4.4	<i>Behov for kompetanseheving.....</i>	86
4.5	STRATEGIER OG METODER FOR KOMPETANSEHEVING.....	88
4.5.1	<i>Kompetanseheving gjennom ulike nettverk.....</i>	88
4.5.2	<i>Kurs som kompetanseheving.....</i>	89
4.5.3	<i>En utfordring å finne nok tid.....</i>	90
4.5.4	<i>Drømmer om praksisbasert kompetanseheving i arbeidslivet.....</i>	91
4.6	OPPSUMMERING AV FUNN.....	92
<b>5</b>	<b>AVSLUTTENDE REFLEKSJON OG KONKLUSJON.....</b>	<b>95</b>
5.1	FORSLAG TIL YRKESFAGLIG NETTVERKSORGANISERING.....	99
5.2	VEIEN VIDERE – VIDERE FORSKNING.....	100
5.3	ETTERTANKE.....	101
	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>103</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>110</b>
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMT YKKEERKLÆRING SKOLELEDELSEN.....	110
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMT YKKEERKLÆRING INFORMANTER.....	112
	VEDLEGG 2: MELDING OG VURDERING FRA NSD.....	113
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	116

## Figurliste

Figur 1. Lærerens sammensatte kompetanse: Illustrasjon laget fritt etter Damsgaard (2011, s.50).....	25
Figur 2. "Det digitale kompetansehjulet" - Faktorer for digital kompetanse i skolen. Illustrasjon hentet fra "Digital skole hver dag", ITU (2005).....	29
Figur 3. Dialogisk vs. Tradisjonell undervisning og læring, en modell laget av Kotilainen og Suoranta (2007, s.116).....	38
Figur 4. Digital didaktikkmodell 1 (Krumsvik, 2009).....	40
Figur 5. Digital didaktikkmodell 1 (Krumsvik, 2009).....	41
Figur 6. Illustrasjon av Pedagogical knowledge (PK) og Content knowledge (CK) – fritt etter Shulman (1986).....	42
Figur 7. Pedagogical-Content Knowledge - av Mishra og Koehler, (2006).....	43
Figur 8. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) fra: <a href="http://tpack.org/">http://tpack.org/</a> .....	43
Figur 9. TPACK på nye arenaer og nye nivåer i utdanningen. (Engelien, Johannesen og Nore, 2011:223).....	55
Figur 10. Designet illustrert.....	58
Figur 11. Presentasjon av informantene.....	60
Figur 12. TPACK på nye arenaer og nye nivåer i utdanningen. (Engelien, Johannesen og Nore, 2011, s.223).....	97

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Interesse, engasjement og relevans for eget fagfelt blir regnet som de viktigste kriteriene for valg av tema for en masteroppgave. Jeg visste tidlig at jeg ville finne en oppgave som var relevant i forhold til nye utviklinger innenfor journalistikken og det å undervise på medier og kommunikasjon. Med en bachelor i journalistikk og jobb som lærer på medier og kommunikasjon føles dette både relevant og interessant, og det gir meg ikke minst en mulighet i å kunne oppdatere meg litt på et fagfelt som de siste årene har utviklet og endret seg enormt. Da jeg startet med oppgaven var det ikke mer enn fem år siden jeg studerte journalistikk, men deler av studiet mitt ville helt sikkert blitt sett på som håpløst gammeldags allerede da. Jeg husker jeg lå på plenen utenfor universitetet mens jeg leste med stjerner i blikket om fremtidens journalist som måtte kunne være både fotograf, skrive for avis, web, lage web-tv og radio på en og samme tid. Det var en fremtidsvisjon og hørtes fryktelig spennende ut. I dag er dette tilfelle for de fleste journalister i mediehus rundt om i hele Norges land. En hverdag også vi medielærere må forholde oss til.

Det er fra dette spenningsfeltet, mellom hva som skjer ute i yrkeslivet og arbeidet som yrkesfaglærer, denne studien har sitt utspring. De voldsomme og stadige endringene i de forskjellige medieyrkene gjør det til en utfordring for lærerne å opprettholde en god kompetanse i yrkesfagene. Kampen for å holde seg à jour foregår kontinuerlig og på toppen av alle de andre daglige oppgavene en har som lærer. I denne studien kommer jeg til å undersøke hvilke utfordringer lærere møter i forhold til egen kompetanse i et fag som stadig er i endring. Jeg ser i dette tilfellet på lærere som underviser i journalistikk på den yrkesfaglige studieretningen medier og kommunikasjon, men problemstillingen kan også oppleves som relevant for lærere som underviser i andre fag som opplever lignende endringer. Studien vil også se på muligheter for å overkomme disse utfordringer gjennom ulike strategier for kompetanseutvikling.

”Multimedial erfaring er en forutsetning” står det i stillingsannonsen hvor mediehuset Haugesunds avis søker etter en allround nyhetsjournalist på Karmøy<sup>1</sup>. Det er ikke lenge

---

<sup>1</sup> <http://www.journalisten.no/stilling/mediehuset-haugesunds-avis/31194>



siden en journalist allerede som student bestemte om han eller hun ville utdanne seg til å jobbe for en papiravis, som TV reporter eller i radio. Journalistens oppgave var å formulere seg, mens fotografer, lydmenn og teknikere tok seg av resten av produksjonen. Så kom mediekonvergensen. Fremtidsvisjonen jeg leste om på universitetet er blitt et faktum, og en journalist vil i dag kunne ha vanskeligheter med å få seg jobb uten å være villig til å jobbe på tvers av medieplattformene som tidligere var tydelig adskilt. Medieindustrien har endret seg raskt og mye i løpet av de siste ti-tjue årene, og i følge Ole Hedemann (2010) er det eneste sikre i mediebransjen at lite vil bli som før.

Som yrkesfaglig studieretning er det naturlig at fokuset i programfagene ligger på yrkesfaglige praksiser. Studieretningen skal forberede elevene på en potensiell fremtid i medieindustrien enten som lærling eller etter videre utdanning, og de skal også være forberedt på yrkesmuligheter vi enda ikke vet hva er. I 2006 antydet Dagbladets redaktør, Lars Helle, at også journalistutdanningene vil bli plassert på sidelinjen dersom de ikke forstod at fremtidens journalister må forholde seg til nettsamfunnet som helhet og ikke bare den publisistiske delen av nettet (Ottesen og Krumsvik, 2008).

Det er tydelig for meg at det er viktig at vi som lærere er oppdatert og kan gi elevene relevant og aktuell undervisning. Men som lærer på medier og kommunikasjon er det ikke sjelden jeg føler at jeg kunne vært bedre oppdatert på fagfeltet, og jeg tror ikke jeg er den eneste. Det er en stor utfordring å klare å gi elevene tidsriktig opplæring i et fag som hele tiden er i endring. Som lærer skal en kunne lære fra seg hva som skjer på innsiden av et yrke, samtidig som en selv står på utsiden og kikker inn. Når endringene skjer så raskt som i mediebransjen, vil jeg tro dette skaper en stor utfordring for lærere i en travel skolehverdag.

I 2006 kom Kunnskapsløftet hvor bruk av digitale verktøy både ble innført som en av fem grunnleggende ferdigheter og implementert i kompetansemålene i de ulike fagene. Det er lærerne som på et lokalt nivå har fått ansvar for å tolke, tilpasse og tilrettelegge disse målene, noe som betyr at det er forventet at lærerne har den kompetansen som er nødvendig. Mange av kompetansemålene gjenspeiler nyere utviklinger og krever at elevene også skal kunne være beredt på nye utfordringer i fremtiden. Engelién, Johannesen og Nore (2011) peker på at arbeidet med å tolke, tilpasse og tilrettelegge

kompetansemålene byr på ytterligere utfordringer innenfor yrkesfagene. Det er fordi digital kompetanse på dette feltet ikke er definert i nasjonale føringer eller faglitteratur om IKT i utdanning, og må relateres til den yrkesutøvelsen som foregår på andre arenaer enn skolen. De mener derfor at samhandling om skoleutvikling på tvers av nivåer og arenaer dermed blir viktig.

## **1.2 Tidligere forskning på medier og kommunikasjon**

Det er tidligere blitt gjort lite forskning på den yrkesfaglige studieretningen medier og kommunikasjon. Dette er kanskje fordi det er et forholdsvis nytt fag i skolen. En av de større undersøkelsene er gjort av Ola Erstad, Øystein Gilje og Thomas de Lange (2007) som i den kvantitative undersøkelsen, *Morgendagens medieprodusenter*, har studert produksjonspraksisene blant elever på medier og kommunikasjon. De ser på denne elevgruppen som en slags fortropp for ungdom generelt, både med hensyn til å lære om bruk og produksjon av digitale medier og skolens utfordringer i denne sammenheng.

*Studieretningen representerer en spydspiss når det gjelder implementering av IKT i grunnutdanningen. Samtidig kommer den på et nivå i utdanningssystemet der satsningen på IKT generelt og digitale læringsressurser spesielt er i utvikling.*

(Erstad et.al., 2007:105)

Undersøkelsen stiller spørsmål om hvordan denne elevgruppen opplever sin skolehverdag og hva som særpreger deres praksis i produksjonen av medieprodukter, både i og utenfor skolen. Erstad et.al. (2007) peker på viktigheten av å trenge dypere inn i den pedagogiske praksis og kontekst i mediefaget for å forstå de læringsprosesser som foregår, og etterlyser flere kvalitative studier som følger elevenes produksjonspraksis i skolen.

Liv Nyborg (2008) har i masteravhandlingen gjennomført kvalitative undersøkelser om innhold og produksjonsprosesser på medier og kommunikasjon. Funnene hennes viser blant annet at elevene mener produksjon av medieprodukter er svært lærerstyrt både i innhold, form og vurdering. Mens elevene vektlegger sterkest prosessen og kreativiteten

i det å skape noe nytt i faget, vektlegger lærerne tekniske ferdigheter, og produksjon av medieprodukter som den viktigste kompetansen.

Nyborg (2008) konkluderer med at det er grunnleggende kunnskapsteoretiske forskjeller mellom lærere og elever og at det derfor er behov for å gjøre epistemologiske endringer i faget. Hun mener det er viktig at både lærere og elever må ta opp i seg at moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi endrer innhold og arbeidsmåter i faget, og anbefaler at det blir gjort endringer i arbeidsmåter som i større grad gir muligheter for kreativitet, nyskaping og varierte arbeidsmetoder, gjennom produksjon av multimodale medieprodukter.

Sørøys (2006) masteravhandling, *Mediefaget som møteplass*, ser på hvordan skolen skal møte de kompetansekravene og den utviklingen som det nye informasjons- og kommunikasjonssamfunnet representerer. Sørøy (2006) hevder at skolen har valgt en tilnærming til medier og teknologi som oppleves som fjernt i forhold til hva barn og unge selv kan og vet.

*I skolen oppstår et møte, men også et gap, mellom to kulturer; mellom barn og unge som er vokst opp i en digital mediekultur, og skolen som representerer en analog skriftkultur.*

(Sørøy, 2006, s.12)

Sørøy (2006) velger å gå inn i dette spenningsfeltet med sin problemstilling som fokuserer på hvordan en undervisning med digital literacy som mål kan skape et møte og ikke et gap mellom skolens og elevenes forhold til digitale medier.

Sørøy (2006) konkluderer med at mediefaget med digital literacy som mål kan fungere som en møteplass for formell og uformell læringsarena i forhold til elevenes bruk av og kunnskap om medier og digital teknologi. Men en forutsetning er at medieundervisningen kombinerer teknologi og innholdet i teknologien, framfor å ha beskyttelse mot mediasamfunnet som mål. Kritisk og analytisk forståelse, samt praksis gjennom produksjon av egne medieprodukter må også i følge Sørøy (2006) være en sentral del av undervisningen.

Sørøys (2006) empiriske undersøkelser viste at elevene gav uttrykk for digital literacy på forskjellige måter, og at undervisningen var lagt til rette for læring av nye digitale literacies og at elevene fikk bruke den kunnskap de hadde med seg fra uformelle læringsarenaer. Men på tross av dette opplevde Sørøy (2006) at lærerens vurderinger og måte å gi tilbakemelding på likevel ikke fremmet dette møtet mellom uformelle og formelle læringsarenaer. Hun fant at læreren i større grad belønnet det som representerte det tradisjonelle og ”skolske” framfor det som representerte ungdommens egne medieuttrykk. Som eksempel ble refleksjon gjennom skrift gitt stor vekt, mens uttrykk for kritisk evne gjennom bilde og lyd ikke ble kommentert.

En større studie av elever på medier og kommunikasjon i Norge, doktorgradsavhandlingen *Technology and Pedagogy: Analysing Digital Practices in Media Education*, er nylig gjennomført av Thomas de Lange (2010). Studien er basert på etnografiske observasjoner ved en videregående skole i Oslo, og utdyper hvordan lærere i medier og kommunikasjon utvikler lokale arbeidsmåter i klasserommet med bruk av digitale verktøy. Gjennom observasjonene har de Lange prøvd å fange opp hvordan teknologibruken har etablert seg i hverdagsrutiner og arbeidsmåter i klasserommet. Avhandlingens teoretiske grunnlag bygger på et virksomhetsteoretisk perspektiv og begrepsapparat som gir mulighet for en dybdeanalyse av hvordan kunnskap og praktisk kompetanse i bruk av digital teknologi utvikler seg over tid i det observerte klasserommiljøet

Gjennom denne avhandlingen har de Lange mål om å dokumentere og utforske betydningen av det å utvikle arbeidsmåter knyttet til digitale verktøy i klasserommet, som øvingsoppgaver, prøver og generelle arbeidsrutiner. Han ser også på hvordan disse arbeidsmåtene er med på å regulere hvordan elever lærer om digital medieproduksjon.

I analysen avdekker de Lange hvordan institusjonelle rutiner og arbeidsmåter utvikler seg over tid og hvordan dette bidrar til å stabilisere og regulere den digitale praksisen i klasserommet. Dette mener han viser igjen i måten digitale verktøy trekkes frem på i plenumsundervisning, i veiledningen av elevene og i forhold til hvordan elevene lærer å løse praktiske problemer under produksjonsarbeid. Studien viser også hvordan utviklingen av lokale institusjonelle rammer og arbeidsmåter påvirker lærernes fortolkning av læreplanen ut fra lokale forhold i klasserommet.

### **1.3 Problemstilling og formålet med studien**

Som beskrevet over har tidligere studier av studieretningen medier og kommunikasjon i hovedsak hatt fokus på elevene og problemstillinger relatert til deres arbeidsmetoder og praksis. Jeg kommer til å bruke disse tidligere studiene som et bakteppe for mine egne undersøkelser, men velger å ta utgangspunkt i lærerne som jobber på medier og kommunikasjon og se på utfordringene de møter i hverdagen med et fag som stadig endrer seg. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på undervisningen i journalistikk, som er ett av flere yrkesområder det blir undervist i på medier og kommunikasjon.

Studien er inspirert av den digitale utviklingen i mediene de siste årene. Da endringer i yrkeslivet også må gjenspeiles i yrkesfagene, ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere opplever at dette påvirker journalistikkundervisningen på den yrkesfaglige studieretningen medier og kommunikasjon. I denne sammenhengen har jeg valgt å fokusere på hvilke utfordringer lærerne møter i forhold til egen kompetanse, og hva de gjør for å overkomme disse utfordringene. I lys av informantenes tanker om egen kompetanseutvikling på feltet, teori rundt lærerutvikling, lærende nettverk og TPACK (Technological Pedagogical And Content Knowledge), vil jeg også se på hvordan en kan utvikle en modell for kompetanseutvikling av lærere.

I oppgavens problemstilling ser jeg på:

- **Hvilke utfordringer i forhold til egen kompetanse møter lærere som underviser på medier og kommunikasjon når journalistikkfaget stadig er i endring?**

Jeg ønsker å fokusere særlig på lærernes kompetanseutvikling, og som en underproblemstilling stiller jeg derfor spørsmålet:

- **Hvilke refleksjoner gjør lærerne seg om sin egen kompetanseutvikling på feltet?**

Jeg har vært på fire ulike skoler og intervjuet totalt fem lærere med bakgrunn fra journalistikken som underviser i journalistikk på medier og kommunikasjon. I prosessen med å finne svar på disse spørsmålene er det noen områder som har skilt seg ut som jeg

har valgt å fokusere litt ekstra på. Det første temaet som jeg ønsker å diskutere i forhold til problemstillingen er den profesjonelle lærer, og jeg vil da særlig se på hvilken kompetanse som kreves av en yrkesfaglærer i dag, og hvordan en profesjonell lærer utvikler seg. Jeg skal videre se nærmere på temaet digital kompetanse både hos lærere og elever. Lærernes utfordringer i møte med denne nye generasjonen, også kalt screenagers, når de underviser journalistikk er også et relevant område jeg ønsker å belyse i oppgaven. I forhold til dette, og underproblemstillingen, vil jeg se på lærernes kompetanseutvikling og hvordan nettverkslæring og en utvidet versjon av TPACK kan fungere som en modell for kompetanseutviklingen. Men først skal jeg gi en liten innføring i hva som har skjedd i journalistikk- og mediebransjen, og på medier og kommunikasjon de siste årene som kan være relevant for problemstillingen.

## **1.4 Innføring i feltet**

### **1.4.1 Utviklinger i journalistikk- og mediebransjen**

De siste tiårene har det skjedd store endringer og vært en enorm utvikling i mediebransjen. De fleste av disse endringene kan spores tilbake til den digitale utviklingen, som har skapt både store utfordringer og muligheter for industrien. Vi snakker om en overgang fra de mer tradisjonelle mediene som papiraviser, radio og TV, til nyere medier som publiserer på digitale plattformer. De tradisjonelle mediene er preget av å være hierarkiske, lite fleksible, sentralisert og med styrt kommunikasjon, mens nye medier er preget av å være interaktive, fleksible og distribuerte (Erstad, 2010). Men selv om vi snakker om nye medier, har de digitale mediene likevel tatt mye med seg fra de tradisjonelle mediene. Denne overgangen mellom medieformer blir beskrevet og analysert av Bolter og Grimen gjennom begrepet *remediering* (i Erstad, 2010). Men selv om de nye mediene har tatt med seg mange kvaliteter fra tidligere medieuttrykk, skapes det samtidig nye muligheter og uttrykksformer som ikke har vært der tidligere (Erstad, 2010). De nye mediene er fremdeles nettopp ganske nye, og innhold, teknologi, brukergrensesnitt og brukerkulturen endres kontinuerlig. Det skapes nye muligheter og uttrykksformer innenfor kommunikasjon, behandling av tekst, gjennom at det i dag er mulig for alle å produsere ett mediebuskap som når mange, at vi kan manipulere og simulere mye enklere og at vi kan arbeide med mer komplekse multimedieuttrykk (Erstad, 2010).

*Konvergens* er et viktig begrep når en snakker om nye medier som er et samlebegrep på flere sammenfallende og komplekse prosesser i medieutviklingen. Konvergens kan også beskrives som en sammensmelting, både av eierstrukturer, produksjonsprosesser, distribusjon, innhold, form og bruk. Dette er et resultat av at grensene mellom kringkasting, tele og IT er blitt mer flytende (Erstad, 2010). Erstad (2010) foreslår en alternativ inndeling av konvergensprosessene i teknisk, funksjonell og kulturell mediekonvergens. *Teknisk* mediekonvergens har med tekniske sammensmeltninger å gjøre, som å kunne se tv og høre radio på nett eller mobilen. Den *funksjonelle* mediekonvergens beskriver måten disse mediene blir brukt på, som blant annet har ført til en endring i kommunikasjonen mot det interaktive og multimediale. *Kulturell* konvergens har med hvordan det digitale har fått innpass i det offentlige livet og endrer våre sosiale væremåter og har skapt hva Manuel Castell betegner som ”nettverkssamfunnet”.

Mediekonvergens blir av Erstad (2010) kalt den mest markante fornyelsesmekanismen i dagens situasjon, og er opphavet til mange av endringene innenfor journalistikken og mediebransjen. Gjennom en mengde konvergensprosesser har journalistikken blant annet blitt digital, flermedial og interaktiv, og brukerne tar del i og påvirker innhold på en helt annen måte enn hva som var mulig tidligere.

Ottosen og Krumsvik (2008) sier dette om den flermediale utviklingen i NRK:

*”I den spede begynnelse da NRKs distriktskontorer begynte å produsere både for TV, radio og Tekst-TV i 1993, fantes knapt ordet flermedial i det norske vokabularet. 15 år etter er flermedialitet hverdagen i hele NRK, og alle reportere har nettvakter i turnusen. Som det kommer fram av undersøkelsen og mange av bidragene i denne boken, er flermedialitet blitt en levende realitet i hele den norske mediebransjen.”*

Ansvarlig redaktør i VG, Bernt Olufsen, har mange store omskiftninger å forholde seg til i bransjen.

*”Jeg tror det vil ta mange år, men det er ingen tvil om at leserne forflytter seg fra papiravisplattformen og over på digitale plattformer som nett, og de går over på å dele også nyheter de finner på nettet seg i mellom.”*

VG netts har vært en av de største aktørene i nettavismarkedet i Norge, og redaktør Torry Pedersen ble i 2008 kåret til årets redaktør ([Eisenträger](#), 2008). Han mener vi må være bevisste på at internett er et medium som ennå ikke er tenåring, sammenliknet med papiravisene.

*”Ser du på tidsspennet, syns jeg vi utvikler oss relativt godt. Det kommer til å skje en dramatisk utvikling på nettet de neste ti årene som er minst like dramatisk som den vi har sett de siste ti årene.”* - Torry Pedersen ([Eisenträger](#), 2008).

Pedersen tror lesningen av nettaviser kommer til å fortsette å øke, og at nettavisene kommer til å utvikle journalistiske fortellerteknikker som gjør de forskjellige fra andre medier. Dessuten spår han at det vil utvikles nye måter til å finansiere den avslørende journalistikken og utenriksjournalistikken på. Disse nye utviklingene forandrer journalistikken, og det er derfor viktig at lærere som underviser i faget klarer å holde seg oppdatert.

#### **1.4.2 Medier og kommunikasjon**

Den yrkesfaglige studieretningen medier og kommunikasjon gir elevene undervisning i ulike yrkesfag innen medier og kommunikasjon som filmproduksjon, TV-produksjon, informasjon og reklame, journalistikk, grafisk design, web, foto m.m. Dette er en forholdsvis ny linje på videregående skoler i Norge og de første linjene med denne yrkesfaglige fordypningen ble opprettet i 2000/2001. Det var etter flere år med press fra interesseorganisasjoner innen grafisk produksjon og design, som påpekte at den raske utviklingen i mediebransjen førte til et akutt behov både for produksjonskompetanse og allmenn refleksjon (Erstad et. al 2007). Mediefaget har med dette nye studietilbudet fått en helt annen plass i skolen.

Fra å være uklart forankret i skolen og marginalisert i læreplanen, har faget i løpet av de siste fem årene vokst til å bli en sentral del av skoletilbudet, i alle fall i yrkesfaglig studieretning (Erstad et. al 2007).



## **Et løfte om kunnskap og læreplaner for fremtiden**

Som i mange andre bransjer har det skjedd en voldsom utvikling i mediene de siste tiårene, og kravene til kompetanse er i stadig endring. Engelién et.al. (2011) forklarer at endringer i læringslandskapene ofte begrunnes med innføringen av ny teknologi, men at situasjonen er mye mer sammensatt enn dette. De trekker frem temaer som globalisering, miljøutfordringer, krav til etikk og moral, kulturelle utfordringer og økt samhandling på tvers av fag og yrkesgrupper som faktorer som påvirker kunnskapsdannelsen, og mener det er mange komplekse problemer som skal løses. Disse kontinuerlige endringene i kravene til kompetanse har gjort at læreplanene i Kunnskapsløftet har fått en mer åpen utforming enn tidligere. I de nye læreplanene kan innhold og arbeidsformer justeres etter hvert som kravene til kompetanse endres (Engelién et.al., 2011). Dette vises også godt igjen i læreplanene til medier og kommunikasjon. I læreplanen for programfagene til vg2 medier og kommunikasjon står det blant annet at:

*Opplæringen i programfagene skal gi perspektiv og retning for nyskaping og utvikling av de ulike mediefagene innenfor medier og kommunikasjon (...) og utvikle omstillingsdyktige yrkesutøvere, som kan medvirke til gode løsninger på utfordringer i framtida (Utdanningsdirektoratet, u.å.).*

Da det er umulig å vite sikkert hva en trenger å kunne i mediebransjen om 10 eller 20 år, er det å hjelpe/stimulere elevene til å bli kreative og omstillingsdyktige en viktig del av opplæringen.

For faget medieproduksjon står det i læreplanen:

*Programfaget dreier seg om planlegging, bearbeiding, gjennomføring og vurdering av egne medieproduksjoner etter yrkesfaglige standarder. Bruk av verktøy, teknologi og utstyr står sentralt. Programfaget dreier seg også om sammenhenger mellom teknologisk utvikling og muligheter i arbeid med medieprodukter (Utdanningsdirektoratet, u.å.).*

Journalistikk er særlig et viktig område i faget Mediekommunikasjon. Elevene skal kunne både det å arbeide journalistisk, vite om og forstå etiske/juridiske sider av

journalistikken og kunne analysere journalistiske tekster og problemstillinger. Et av kompetansemålene sier for eksempel at elevene skal kunne

- *bruke yrkesfaglige arbeidsmetoder innen journalistikk, informasjon og reklame, tilpasset målgruppe og medium i egne produksjoner (Utdanningsdirektoratet, u.å.).*

Produksjon av og refleksjon rundt egne medieprodukter er en sentral del av programfagene på medier og kommunikasjon. Produksjonen skal måles opp mot yrkesfaglige standarder, og det ligger derfor implisitt at det er viktig for skolene å holde seg oppdatert på hva som skjer i bransjen. Teknologisk utvikling og omveltningen til det digitale både i mediebransjen og ellers gjør at digital kompetanse er blitt et viktig begrep i skolen. Det er derfor viktig for lærere å utvikle kompetansen sin på disse områdene.

## **1.5 Disponering av oppgaven**

Opgaven har en tradisjonell form med inndeling i kapitler for teori (kapittel to), metode (kapittel tre), presentasjon av empiri (kapittel fire), analyse og konklusjon (kapittel 5). Kapittel fire presenterer empirien med informantenes synspunkter sortert i relevante temaer og kobles til teorien. I kapittel fem drøftes disse funnene i forhold til relevant teori som er presentert i kapittel to før jeg oppsummerer resultatene av studien og skisserer noen forslag til videre forskning på området og hvordan en kan møte utfordringene som har komt frem i studien.

## 2 Teori

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven skal være med på å underbygge problemstillingen og ligge til grunn for analysen av empirien. Teorien er basert på et sosiokulturelt perspektiv, hvor læring blir forstått som handlinger og aktiviteter vevet inn i en kompleks kulturell, sosial og materiell kontekst (Ludvigsen og Hoel, i Erstad og Hauge, 2011). Kapittelet er delt inn i to hoveddeler. I del 2.1 ser jeg på digitale utviklinger i samfunnet og skolen og på hvilke kompetanser som kreves av en profesjonell lærer i dag. Jeg ser også på elevenes mediebruk og kultur, litt om hva dette betyr på medier og kommunikasjon og i didaktikken<sup>2</sup>. I del 2.2 er fokuset kompetanseutvikling for den profesjonelle lærer og jeg ser blant annet på muligheten for å bruke en utvidet modell av TPACK og læring i nettverk som strategier for kompetanseutvikling.

### **2.1 En profesjonell lærer i et læringslandskap i endring**

Den digitale utviklingen de siste årene har preget skolene og klasserommene i større eller mindre grad de siste årene. Implementering av IKT i skolen har gitt nye muligheter for elevmedvirkning. Læreboken er ikke lenger styrende, og elevene kan i større grad fungere på bakgrunn av egne læringsbehov ved å utnytte de ressursene som finnes i teknologitette læringsmiljøer. Noen vil si at dette betyr at læreren kan trekke seg tilbake i kulissene, men i følge Erstad (2010) har ikke elevene nok erfaring til å kunne styre egen tid på denne måten. Han mener elevene trenger frihet til å arbeide ut fra egne ønsker og behov, samtidig som de har en lærer som setter rammer for læringsarbeidet og utfordrer elevene der det måtte kreves. Dette påvirker altså også lærerprofesjonaliteten og lærerens rolle ovenfor elevene. Erstad (2010) mener den største endringen på dette feltet er at lærere må spille på flere strenger med hensyn til elevenes læringsprosesser. I tillegg til å ha en mer tradisjonell kunnskapsformidlende rolle må lærerne også veilede, utfordre, være kritiske dialogpartnere og stimulere til samarbeid og søken.

---

<sup>2</sup> Ordet didaktikk stammer fra det greske ordet, *didáskein*, som i antikken ble brukt om formidling i vid forstand. (Imsen 1999:30) Ordet blir også gjerne oversatt med "undervisningskunst". I nordisk og tysk pedagogisk språkbruk er dette ordet et sentralt begrep, og tendensen er at didaktikk også omfatter den pedagogiske praksis. Altså blir didaktikk brukt som et ord for "undervisningens og læringens teori og praksis" (Gundem 1998:36-37). Fagdidaktikk er didaktikk som er spesielt knyttet opp mot ett enkelt fag.

*”Det er også en slik lederrolle elevene gir uttrykk for at de ønsker at læreren skal ha. Det er i spenningsfeltet mellom elevenes forutsetninger og kunnskapsinnholdets egenart at læreren må vurdere sin rolle. Lærerne gir elevenes IKT-bruk en retning og et bestemt innhold ut fra sin egen fagkunnskap. (Erstad, 2010, s.173)*

Konvergensprosesser har i følge Erstad (2010) pedagogiske konsekvenser både for bruken og den digitale kompetansen, og for hvilke muligheter elever og lærere har til å arbeide med læringsinnholdet. Eksempler på dette er større tilgang til informasjon, mulighet for distribusjon av innhold og samarbeid med andre aktører utover klasserommets grenser. Det er også enklere å manipulere og endre innhold, elevene har større mulighet til å uttrykke seg kreativt ved at de har mulighet til å kombinere skrift, bilder, lyd og illustrasjoner og en er ikke lenger avhengig av lærebokens fastlagte struktur osv. Disse nye tendensene stiller nye kompetansekrav til profesjonelle lærerne både i forhold til hvordan de tilrettelegger læringsprosessene, og til elevene i forhold til måten de arbeider med fagstoffet. Endringer i hvordan elevene og lærerne bearbeider, samarbeider om og evaluerer læringsinnholdet og kunnskapsproduksjonen vil også kreve ny kompetanse (Erstad, 2010). I noen fagområder, som på medier og kommunikasjon, vil også fagene i seg selv endre og utvikle seg på grunn av den digitale utviklingen, noe som betyr at lærerne kontinuerlig må oppdatere seg i faget for å opprettholde en god fagkompetanse.

Jeg skal nå se videre på aktuell teori rundt dette temaet og vil først presentere teori rundt den profesjonelle lærer og hvilken kompetanse som kreves av han/henne. Jeg skal så se litt ekstra på digital kompetanse og mediekompetanse, da disse områdene representerer mye av den nye utviklingen jeg tar opp i problemstillingen. Deretter presenterer jeg teori rundt dagens elever, deres medievaner og den nye mediekulturen/brukerkulturen. Jeg ser så på ulike former pedagogikk og didaktikk som er relevante for mediefagene og undervisning i en digital tid.

### 2.1.1 Den profesjonelle lærer

Begrepet profesjon brukes i det daglige for å beskrive et yrke, mens ordet profesjonell assosieres med å være god til noe. Profesjonalitet kan dermed forstås som en spesiell kvalitet ved yrkesutøvernes måte å utøve profesjonen på, og den er noe som stadig kan endres og utvikles (Damsgaard, 2010, s.40). Det har tidligere vært diskusjoner om læreryrket er en profesjon eller en såkalt semiprofesjon, men dette har endret seg de senere årene og profesjonsbegrepet er i økende grad blitt brukt både i stortingsmeldinger om lærerutdanning og i Utdanningsforbundet sine dokumenter (Mausethagen, Granlund og Raaen, 2011).

Så hva betyr det egentlig å være en profesjonell lærer? Lærerprofesjonalitet kan defineres gjennom hvordan de forvalter kunnskap, ansvar og autonomi, men det finnes ulike formeninger om hvordan dette gjøres best. I følge Mausethagen et.al. (2011) stammer uenighetene mellom politikere, profesjonen selv, lærerorganisasjonene og den enkelte lærer fra spenninger som går langt tilbake i tid. Uenighetene finner man mellom et dannelsesperspektiv og et instrumentelt perspektiv på utdanning og det er ulike syn på i hvilken grad lærere bør støtte seg til sin erfaringsbaserte kunnskap eller en mer teoretisk basert kunnskap (Mausethagen et.al., 2011). I forbindelse med mye fokus på elevenes læringsresultater de siste årene har læreren i større grad blitt ansvarliggjort. Diskusjoner rundt lærerens kunnskap og kvaliteten og innholdet både i skolesystemet og i lærerutdanningen har en lang historie, men blir ikke mindre aktuell i denne sammenheng. Spørsmål som stilles er: Hva slags kunnskap er viktig for lærerne i yrkesutøvelsen? Hvordan kan lærerne oppnå tillit og legitimitet for arbeidet de gjør? Hvem skal kontrollere og følge opp at lærerne oppfyller det brede samfunnsmandatet de har fått? (Mausethagen et.al., 2011)

Jeg velger å forstå profesjonalitet som Damsgaard i boka *En profesjonell lærer (2010)*. Profesjonalitet forstås her som noe som:

*”forutsetter både kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. I dette inngår også et bevisst forhold til makt og avmakt og til forholdet mellom en profesjonell og en privat væremåte. På samme måte må en profesjonell lærer preges av vilje til bevissthet om egen yrkesutøvelse og et kritisk blikk på egen maktmulighet og*

*maktbruk. Dette er ikke forenelig med en proteksjonistisk tankegang som fritar for ydmykhet og imøtekommenhet.” (Damsgaard, 2010, s.42-43)*

### **2.1.2 Kompetansekrav til læreren**

*”He who can, does.  
He who cannot, teaches.”*

Shulman (1986, s.189) siterer det kjente sitatet skrevet av skuespillforfatter George Bernard Shaw i essayet *Those who understand: Knowledge growth in Teaching*. Ordene er en fornærmelse av læreryrket, men har dessverre blitt gjengitt i en årrekke, til og med av lærere selv. Slike negative ordtak og antakelser har vært med på å skape en nedlatende holdning og dårlig omdømme om læreryrket, og henger nok igjen hos mange enda. Shulman (1986) utfordrer Shaw’s kjente ordtak og refererer til den kjente filosofen Aristoteles, hvis arbeid la grunnlaget for pensum i skolene i middelalderen:

*“We regard master-craftsmen as superior not merely because they have a grasp of theory and know the reasons for acting as they do. Broadly speaking, what distinguishes the man who knows from the ignorant man is an ability to teach and this is why we hold that art and not experience has the character of genuine knowledge (episteme) –namely, that artists can teach and others (i.e., those who have not acquired an art by study but have merely picked up some skill empirically) cannot.” (Aristoteles sitert i Wheelwright, 1951, gjengitt i Shulman, 1986, s.197)*

Aristoteles har altså et helt annet syn på forholdet mellom det å kunne og det å undervise, og denne viktigheten av blant annet fagkunnskap hos læreren er noe av det Shulman (1986) bygger videre på når han diskuterer hva en lærer må kunne, noe jeg skal se nærmere på litt senere i kapittelet. Shulman (1986) deklarerer at den ultimale testen av forståelse hviler på evnen til å overføre den kunnskapen en har gjennom å undervise andre.

*“Those who can, do.  
Those who understand, teach.”  
(Shulman, 1986, s.212)*

Det å være en profesjonell lærer krever en sammensatt kompetanse da læreryrket er både komplekst og krevende (Damsgaard, 2010; Lampert, 2001, McDonald, 1992). Læreren skal både være god i samhandling med andre mennesker, ha gode lederegenskaper i møte med en klasse og ha god fagkunnskap. Disse egenskapene blir i følge Damsgaard (2010) vektlagt ulikt av ulike lærere, men alle er enige om at lærerprofesjonaliteten er sammensatt. Fagkunnskap og ferdigheter må følges av evne til å inngå i relasjoner på en konstruktiv måte (Damsgaard, 2010). Det er ikke mulig å være en profesjonell lærer om man har utmerket fagkunnskap, men mangler de rette verdiene, evnen til å formidle kunnskapen videre og ikke er god i samhandling med andre mennesker. Østrem (2008) presiserer at man som lærer må ha en mangfoldig kunnskapsbasis, samtidig som man må kunne fungere i klasserommet både som fagformidler og som relasjonsbygger. McDonald (1992) forklarer denne kompleksiteten i læreryrket som et "vilt triangel av relasjoner":

*"Real teaching happens within a wild triangle of relations – among teacher, students, subject – and the points of this triangle shift continuously. What shall I teach amid all that I should teach? How can I grasp it myself so that my grasping might enable theirs? What are they thinking and feeling – toward me, toward each other, toward the thing I am trying to teach? How near should I come, how far off should I stay? How much clutch, how much gas?"*  
(McDonald, 1992, s.1)

Lampert (2001) foreslår minst fire elementer for refleksjon rundt kompleksiteten ved det å være lærer. Det første er at *undervisning aldri er rutine*, med andre ord er McDonalds "ville triangel" stadig i forandring, noe som en lærer må lære seg å mestre i hverdagen. Det andre er at *det å være lærer har sammensatte mål*, som nevnt over. For det tredje, *skjer undervisning i forhold til svært ulike grupper av elever*, og læreren må klare å finne en måte å nå en gruppe som er sammensatt av individer med til tider svært ulike behov. Det siste elementet er at *det å være lærer krever at flere typer kompetanse blir satt sammen på en integrert måte*.

Hammerness et al. (2005) understreker at kompleksiteten ikke bare er stor i klasserommet, men at det også er komplekse faktorer utenfor klasserommet som

påvirker lærere og elever. Disse faktorene er for eksempel elevenes tidligere og nåværende erfaringer, kunnskaper og normer de har tilegnet seg utenfor klasserommet. Andre faktorer er forholdene i samfunnet rundt skolen som påvirker hvordan elevene er blitt oppdratt, hvilke ressurser de har hatt tilgang på, og hvilke forventninger og verdier de tar med seg. Det er i følge Hammerness et al. (2005) viktig for en lærer å forstå og takle disse faktorene.

Opplæringsloven, § 10 – 1, sier noe om de formelle kravene til lærere, og fastsetter at den som skal tilsettes i grunnskolen og i den videregående skolen skal ha faglig og pedagogisk kompetanse. Den sier videre at alle som skal tilsettes i undervisningsstillinger må ha pedagogisk kompetanse i samsvar med kravene i rammeplanene for lærerutdanningene med forskrifter eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse. De faglige kompetansekravene for tilsetting i grunnskolen er avhengig av hvilke årstrinn tilsettingen gjelder for, mens de generelle faglige kravene for tilsetting i den videregående skolen er at vedkommende innen sin 3- eller 4-årige universitets- og høyskoleutdanning har minst 60 studiepoeng som er relevante for tilsettingsfaget/fagområdet. I tillegg til dette kan det i undervisningsstillinger innen yrkesfag tilsettes personer som har relevant fag-/svennebrev med påfølgende praksis og 2 års yrkesteoretisk utdanning. (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008)

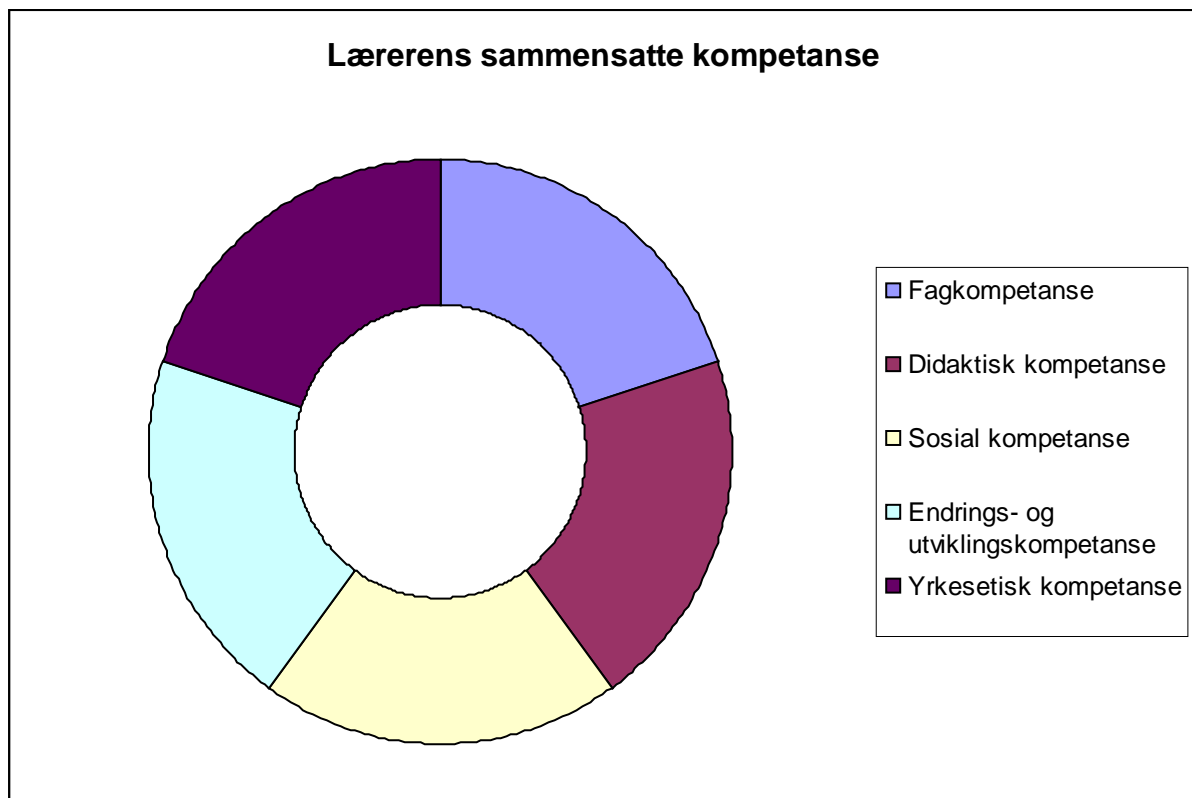
Det har blitt forsket mye på hvilke faktorer som er viktigst i å fremme læring hos elevene. Læreren blir av Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008) beskrevet som ”den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, og langt viktigere enn for eksempel klassestørrelse og nivåspredning”. Denne påstanden er begrunnet av ekstensiv forskning som alle peker på at solid fagkompetanse, kombinert med evnen til å formidle faget, lede undervisningsarbeidet og inngå i en god relasjon med elevene fremmer elevenes læring. Basert på ulik forskning har regjeringen i *Læreren, rollen og utdanningen* (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008) utledet fire kompetanser som alle lærere bør beherske:

- *Fagkompetanse* - en solid innsikt i faget eller temaet man skal undervise i.
- *Didaktisk kompetanse* - kompetanse i å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring.



- *Ledelseskompetanse* - å kunne lede læring i en mangfoldig elevgruppe, holde ro og orden og etablere gode systemer og rutiner for elevenes arbeidsmiljø.
- *Relasjonskompetanse* - i forhold til elever, foreldre, kolleger, ledelse og andre aktører i og rundt skolens virksomhet.

Kompetansene utledet over er de viktigste for å fremme læring hos elevene, men det er også andre kompetanser som er nødvendige for en profesjonell lærer. Damsgaard (2010) deler den sammensatte kompetansen hun mener en profesjonell lærer trenger opp i fem: fagkompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. Disse dekker de fire kompetansene utledet av Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008), men legger også til viktigheten av yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Den sammensatte kompetansen til læreren er illustrert i figuren nedenfor.



**Figur 1. Lærerens sammensatte kompetanse: Illustrasjon laget fritt etter Damsgaard (2010, s.50)**

Sammen med fag- og didaktisk kompetanse er endrings- og utviklingskompetanse en kompetanse som er svært aktuell for problemstillingen i denne studien. Endrings- og utviklingskompetanse er i følge Damsgaard (2010) viktig med tanke på videreutvikling av pedagogisk virksomhet, og handler om vilje til nytenkning og til å unngå å fortsette i samme gamle spor når de viser seg å være lite hensiktsmessige. Det er viktig for lærere å ha en evne til å kunne vurdere når det oppstår et behov for endring, og at de kan identifisere eventuell motstand mot endring. Kompetanse om endringsprosesser kan hjelpe lærere til å være bevisste på dette og kunne vurdere hvordan en selv møter forandringer på en kritisk måte.

I et samfunn som er i stadig endring kreves det at lærere skal være i forkant, samtidig som de skal ivareta tradisjoner og viktige samfunnsverdier (Damsgaard, 2010). Mye kan endres, men det er også en kunst å vite når noe er best slik det er. Læreren må også evne det å kunne unngå endring for endringens skyld og det å tenke nytt men samtidig ta med gamle tradisjoner (Damsgaard, 2010).

Dette er også i tråd med Hammerness et al. (2005) som mener alle lærere bør bli adaptive eksperter som har kompetanse til å drive med livslang læring. De mener at kunnskaper, evner og holdninger som trengs for å være en god lærer er noe som ikke kan utvikles fullt i et utdanningsløp. Lærere må ha kunnskaper som gjør dem i stand til å drive kontinuerlig læring og utvikling, eller livslang læring. I et samfunn i utvikling fører stadige endringer og utviklinger til at også kravene til skoler og utdanninger må endre seg. Hammerness et al. (2005) mener derfor det er nødvendig å kunne vurdere på ny både hva som er viktig å undervise i, og hvordan en underviser og vurderer.

Hammerness et al. (2005) viser til tre prinsipper for læring fra the National Academy of Sciences som de mener er viktig for lærerens utvikling. Disse prinsippene er:

1. Kommende lærere har gjennom tidligere erfaring som elever en forestilling om hva det vil si å være en lærer, noe som betinger hvordan de lærer videre. Det er derfor viktig at deres forståelse av hva læreryrket er, ikke baseres på deres tidligere observasjoner som elever, men på det de lærer i lærerutdanningen.
2. For å utvikle kompetanse på et område som lar dem "utøve" det de kan, så må lærere (i) ha et grundig fundament av faktisk og teoretisk kunnskap, (ii) forstå

fakta og ideer i sammenheng og (iii) organisere kunnskap på måter som legger til rette for gjenkjennelse og handling.

3. En "metakognitiv" tilnærming til instruering av lærere kan hjelpe dem å lære å ta kontroll over deres egen kompetanseutvikling (læring) gjennom å gi dem verktøyene for analyse av hendelser og situasjoner som gjør dem i stand til å forstå og takle kompleksiteten av livet i klasserommet.

Som lærer trenger du mange ulike kompetanser og det kan være en utfordring å følge med og holde seg oppdatert på de ulike kompetanseområdene, særlig i dagens samfunn som stadig endrer seg. Inntoget av digitale teknologier blir trukket frem som årsaken til store utfordringer for dagens og fremtidens skoler (Prensky, 2001; Pedró, 2006). Dette vil kreve at lærere både tilegner seg ny fagkunnskap og lærer seg å tenke og undervise på nye måter for å møte de nye generasjonene som er vokst opp med, og på mange måter er formet av sin tilgang til nye digitale teknologier. Behovet for og utviklingen av digital kompetanse i norske skoler har vært diskutert og planlagt i Kunnskapsdepartementet fra en sped start med fokus på IT på midten av 90-tallet til en større satsning gjennom *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Med Kunnskapsløftet 06 ble begrepet digital kompetanse innført som en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen, og integrert i alle læreplaner. Digital kompetanse er med andre ord et svært viktig kompetanseområde for lærere i dagens skole, og jeg skal nå se litt nærmere på dette begrepet og hvordan digitale utviklinger skaper endringer og utfordringer i skolen og særlig på medier og kommunikasjon.

### **2.1.3 Digital kompetanse**

I et samfunn som er sterkt preget av digitale utviklinger, er digital kompetanse sentralt som kobling mellom skolen, mediesamfunnet og andre uformelle læringsarenaer (Erstad, 2005 og Sørøy, 2006). Internett er blitt det nye ikonet for våre uendelige kommunikasjonsmuligheter, det sprenger rammer for tenkning om informasjon og kunnskap (Erstad 2005).

Men hva er egentlig digital kompetanse? Det finnes mange definisjoner av digital kompetanse, eller digital literacy som det heter på engelsk. David Buckingham (2003) mener at bruken av uttrykket digital literacy ofte refererer til en minimal evne til å bruke digitale verktøy, eller enkle informasjonssøk, noe som er en mer eller mindre

funksjonell definisjon. Jeg ser på digital kompetanse som mer enn rent tekniske ferdigheter i bruk av digitale verktøy. Ola Erstads (2010, s.12) mer overordnede definisjon treffer mye bedre. Han definerer digital kompetanse som ”ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn”. Lankshear & Knobel (2006) er også kritiske til definisjoner som tingliggjør digital literacy. De mener at digital kompetanse handler om praktiske evner som stadig vil endres ut i fra praksis og kunnskap. Man må kunne kombinere forskjellige former for kompetanse, og forfatterene ønsker derfor å se på digital kompetanse (literacy) som mange literacies satt sammen: multiple literacies.

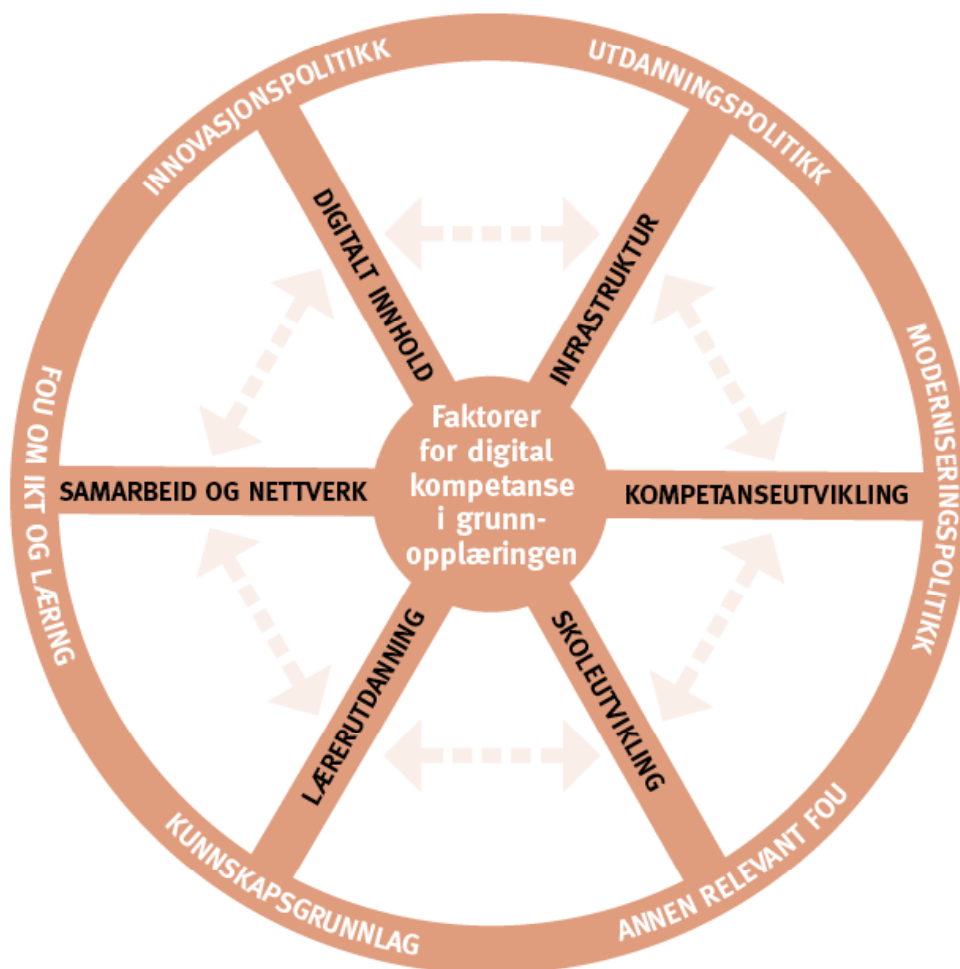
*We should think of "digital literacy" as a shorthand for the myriad social practises and conceptions of engaging in meaning and making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification. Digital literacy is really digital literacies. Indeed, each of the "things" that is named from an "It" perspective splinters into multiple social practices.*

*(Lankshear & Knobel 2006, s.17)*

I Forsknings og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU) sin rapport, *Digital skole hver dag* (2005) understrekes viktigheten av å drive forskning rundt pedagogisk og faglig bruk av IKT i grunnopplæringen og i lærerutdanningen. De har også laget ”Det digitale kompetanshjulet”, en figur som viser de ulike faktorene for digital kompetanse i grunnopplæringen. Det er mange faktorer som skal fungere for at hjulet ruller. En må for det første ha et digitalt innhold å presentere til elevene og infrastrukturen må være på plass. Det er viktig med kompetanseutvikling for lærerne som allerede jobber i skolen, og at IKT er en del av lærerutdanningen, slik at både nye og ”gamle” lærere har det kunnskapsgrunnlaget som skal til for å kunne holde de digitale kunnskapsløftene.

**MODELL 2:**

«Det digitale kompetanshjulet» – faktorer for digital kompetanse i skolen



**Figur 2: "Det digitale kompetanshjulet" - Faktorer for digital kompetanse i skolen. Illustrasjon hentet fra "Digital skole hver dag" (ITU, 2005).**

I Kunnskapsløftet er målet fra *Program for digital kompetanse 2004-2008* (Kunnskapsdepartementet, 2006) om blant annet at alle lærende "skal kunne utnytte IKT på en sikker, fortrolig og kreativ måte for å utvikle de kunnskaper og ferdigheter de trenger for å kunne være fullverdige deltakere i samfunnet" ikke blitt helt fulgt opp i følge flere kritikere. Bruk av digitale verktøy er blitt innført som en femte basiskompetanse i alle fag, og begrepet "sammensatte tekster" er innført, men flere har påpekt at dette er en mangelfull forståelse av dagens og særlig fremtidens kompetansebehov (Svoen, 2008). En av kritikerne er professor emeritus i medie- og IT-pedagogikk, Svein Østerud mener at: "Den kompetansen som kreves for å kunne mestre de komplekse utfordringene vi stilles overfor i dagens samfunn, kan neppe sies å være uttømt med listen over grunnleggende ferdigheter" (Østerud, 2007).

Svoen (2008) mener den økende betydningen av nye medier som kommunikasjons- og representasjonsmedier, og som medierende artefakter, stiller store krav til kompetanse i et stadig mer komplekst og åpent samfunn. Hun presenterer på bakgrunn av dette det hun mener er kritiske kompetansebehov som følge av en voksende deltakerkultur:

- a) Forstå konsekvensene av en åpen og offentlig delingskultur.
- b) Å utvikle etisk bevissthet.
- c) Å kunne bruke mediene effektivt i problemløsning og informasjonssanking – alene og i fellesskap.
- d) Det å kunne vurdere en kildes pålitelighet og troverdighet.
- e) Være seg bevisst medienes betydning i identitetsforming og sosialisering.
- f) Kunne tolke og skape multimodale og flermediale tekster.

Selv om mange erverver seg disse kompetansene gjennom egenproduksjon og deltakelse i sosiale nettverk, er gjerne denne kunnskapen tilfeldig og mangelfull. Om det er opp til hver enkelt å skaffe seg digital-/mediekompetanse, kan dette bidra til at et digitalt skille erstattes med et deltakerskille, hvor mennesker delvis utestenges fra samfunnet på grunn av manglende kunnskap (Svoen, 2008). Dette er derfor viktig kunnskap skolene bør formidle.

#### **2.1.4 Mediekompetanse**

På engelsk brukes også begrepet *media literacy* om det vi oversetter til digital kompetanse. En rettere oversettelse er nok heller *mediekompetanse* (Svoen, 2008) som er et begrep som jeg mener bedre beskriver hvilken kompetanse som kreves på medier og kommunikasjon. Dette er en kompetanse som dermed er viktig for lærere på medier og kommunikasjon. Begrepet dekker mye av det samme som begrepet digital kompetanse, men er bredere og omfatter også fagområdet før mediene ble digitalisert.

Buckingham (2003) forklarer at begrepet *media literacy* refererer til kunnskap, egenskaper og kompetanser som er nødvendige for å bruke og forstå medier, men at det likevel er langt fra enkelt å definere. Ofcom, det engelske medietilsynet, har denne definisjonen av *media literacy*:

*"Media literacy is the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts". (i Otnes, 2008)*

Forståelsen av begrepet kan variere ut i fra hvilket perspektiv man har, forklarer Svoen (2008) som har oppsummert debatten rundt media literacy. En kan se på begrepet ut i fra et *samfunnsrettet* perspektiv, der literacy blir diskutert i forhold til sin påvirkning på samfunnet og menneskers deltagelse i samfunnet. Forståelsen av begrepet fra et *individrettet* perspektiv er dominert av to tradisjoner hvor den ene forstår media literacy som individuelle og spesifiserte ferdigheter i medier og teknologier, mens den andre har et sosiokulturelt syn der media literacy blir sett på som en kulturell kompetanse. Det finnes også debatter rundt media literacy hvor en side mener barnet er sårbart og må beskyttes fra mediene, mens den andre siden ser på barn som kompetente og kreative og vektlegger rettigheter til å ta del i og være med på å skape innhold på nettet. Etter å ha sett på de ulike forståelsene og polariseringene i debatten om media literacy har Svoen (2008, s.98) kommet frem til denne forståelsen av begrepet mediekompetanse, som jeg synes passer bra:

*”Jeg oppfatter ulike former for skapende virksomhet og sosial deltakelse som sentrale i utvikling av mediekompetanse og myndiggjøring av barn og unge, og dette skjer gjennom samhandling med andre i en gitt kontekst.”*

Mediekompetanse er altså på mange måter ganske likt begrepet digital kompetanse. Men i dagens komplekse mediehverdag er det kanskje mer treffende å bruke ordet mediekompetanse, da det dekker et større område. På medier og kommunikasjon spesielt, er det absolutt mer aktuelt å bruke dette begrepet. Men da begrepet digital kompetanse er det som er mest brukt i norsk sammenheng, er det dette begrepet jeg bruker og har mest fokus på i studien.

### **2.1.5 Digital kompetanse på medier og kommunikasjon**

Fagområdet medier og kommunikasjon fører sammen tradisjoner fra studier av massemedier med bruken av informasjonsteknologi, og skaper en ny situasjon for spørsmål om medier i pedagogisk sammenheng der digital kompetanse blir helt sentral (Erstad, 2010). I programfagene på medier og kommunikasjon, hvor elevene skal lære om og læres opp i ulike medieyrker, har digital kompetanse lenge vært en nødvendig og integrert del av fagene. Selv om behovet for digital kompetanse i fagene har utvidet seg i takt med hvordan den digitale utviklingen har påvirket mediene, er det å bruke digitale verktøy i alle fag som ble innført med Kunnskapsløftet 06 noe som allerede ble gjort i forholdsvis stor grad i mediefagene. I følge Sørøy (2006) vil medieundervisningen med fokus på digital kompetanse oppleves som relevant for elevene i forhold til den kompetansen de har tilegnet

seg på uformelle læringsarealer. De ulike mediene har i større og mindre grad satset på og gjort seg avhengige av digitale nyutviklinger, noe som betyr at det å lære om mediene i dag også innebærer å tilegne seg og utvikle sin digitale kompetanse. Digital kompetanse, som Lankshear & Knobel (2006) definerer den, er også en nødvendighet om elevene skal klare å produsere digitale medieprodukter av både innholdsmessig og teknisk god kvalitet. Høy kompetanse på dette området vil også være viktig for at elevene skal klare å være med på å være kreative og nyskapende i arbeidet med å skape multimodale medieprodukter. Erstad et.al. (2007) trekker frem at få elever i den norske skole bruker så mange digitale verktøy som medieelevene, men de presiserer at ferdighetene i å bruke ulike verktøy i seg selv bare er en grunnleggende forutsetning for å skape ulike medieprodukter i forskjellige sjangre. De mener mediefaget forener arbeid med sammensatte tekster og mestring av IKT, to ulike kompetanser som til sammen er nødvendige for å skape digitale, sammensatte tekster.

Men selv om det er bred enighet om at digital kompetanse er en viktig del av mediefagene, kan det likevel oppstå utfordringer når skolene skal forstå hva digital kompetanse er i en yrkesfaglig sammenheng. I følge Engeliën et.al. (2011) er det få rapporter om digital kompetanse som omhandler yrkesfaglige problemstillinger, og det stilles spørsmål om hvem som bør definere hva som er relevant faglig innhold, verktøy, arbeidsmåter og dokumentasjonsformer. Dette er problemstillinger som læreren må ta stilling til daglig og som stiller krav til ny kompetanse etter hvert som yrkene og arbeidsmetodene endres og utvikles.

I Kunnskapsløftet er bruk av digitale verktøy innført som en grunnleggende ferdighet på lik linje med det å blant annet kunne lese og skrive. Det å bruke digitale verktøy er en grunnleggende ferdighet i alle fag, og er videre implementert i kompetansemålene i læreplanene for de ulike fagene. Det er skolene og lærerne på et lokalt nivå som har fått ansvar for å tolke, tilpasse og tilrettelegge disse målene, noe som krever at den nødvendige kompetansen for å gjøre dette finnes på alle nivåer i skoleverket. Engeliën et.al. (2011) mener dette arbeidet byr på ytterligere utfordringer innenfor yrkesfagene, siden digital kompetanse på dette feltet ikke er definert i nasjonale føringer eller faglitteratur om IKT i utdanning, og må relateres til den yrkesutøvelsen som foregår på andre arenaer enn skolen. Yrkesdidaktikken har en form for *dobbel praksis*, det vil si virksomheten som lærer eller opplæringsansvarlig, og virksomheten som for eksempel jordmor eller elektriker. (Hiim og Hippe, 2001) Dette betyr at yrkesfaglæreren skal kunne beherske to eller flere yrker: læreryrket og yrket en underviser i. Da de fleste av



yrkesfagene dekker flere yrker, må yrkesfaglæreren ofte også tilegne seg en viss grunnkompetanse i de andre fagene som blir undervist i på studieretningen. Yrkesfaglæreren må følge utviklinger i blant annet bruk av digitale verktøy i de ulike bransjene for å kunne implementere denne grunnleggende ferdigheten i undervisningen. Engelién et.al. (2011) poengterer i lys av denne problemstillingen at det er viktig med samhandling om skoleutvikling på tvers av både nivåer og arenaer.

### **2.1.6 Elevmassen og den nye mediekulturen**

I 1982 kåret Time Magazine (1983) datamaskinens inntog i hjemmene som den viktigste hendelsen for verden dette året. I 2006 var det deg og meg ("you") som ble årets viktigste person. Grossman (2006) skisserer noe av den nye deltager- og delekkulturen som har vokst frem i begrunnelsen for å velge nettopp deg og meg til denne prisen:

*"It's a story about community and collaboration on a scale never seen before. It's about the cosmic compendium of knowledge Wikipedia and the million-channel people's network YouTube and the online metropolis MySpace. It's about the many wresting power from the few and helping one another for nothing and how that will not only change the world, but also change the way the world changes. ... Silicon Valley consultants call it Web 2.0, as if it were a new version of some old software. But it's really a revolution."*

Utviklingen som har skjedd de siste 10-20 årene i media har ikke bare endret faget, men påvirker også livet, kulturen og vanene til elevene i den videregående skole i dag (Pedró, 2006). I følge Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008) vokser dagens barn og unge opp i et samfunn preget av en sterk og kontinuerlig strøm av informasjon og påvirkning, noe som gir skolen sterk konkurranse om elevenes oppmerksomhet og læring. En del av utviklingene innenfor de nye mediene kommer også fra de unge. Blant annet den nye deltakerkulturen som har vokst frem og fått stor utbredelse og deltagelse særlig blant ungdom og unge voksne, men som også har fått stor oppmerksomhet av tradisjonelle mediebedrifter.

Endringer i medievaner blant Norges folk måles av Statistisk Sentralbyrå (2011) og publiseres i rapporten Norsk Mediebarometer. Ved å se på tallene i rapporten kan en få

et bilde på hvordan mediebruken har endret seg i Norge de siste 10-15 årene. Rapporten fra 2010 viser for eksempel at ungdom mellom 16-24 år bruker mer enn fire ganger så mye tid på internett som de gjorde for 10 år siden og er den befolkningsgruppen som tilbringer mest tid på nettet med 2 timer og 49 minutter i gjennomsnitt. Det har vært en markant økning i bruken av nettsamfunn som facebook og my space fra 39% av befolkningen i 2009 til 47% i 2010. I 2008 var kun 26% av befolkningen innom slike nettsamfunn. Av aldersgruppen 16-24 år brukte 83 % internett til å være innom nettsamfunn, 51 % brukte nettet til å se film, videoklipp eller tv, mens 67 % leste nyheter. I aldersgruppen 25-44 år ser vi at de har litt andre brukervaner: 55% var innom nettsamfunn, 27% så film, videoer eller tv på nett og 74% leste nyheter. (Statistisk sentralbyrå, 2011) Undersøkelsen spør ikke om deltakelse i mediene, og kan derfor si lite om den nye deltakerkulturen.

Den nye deltagerkulturen på nett har vokst frem gjennom utviklingen av en ny generasjons verdensvev, populært kalt web 2.0. Det nye navnet Web 2.0 betyr ikke at det er kommet en ny versjon av verdensveven, men beskriver at det nå er brukerne som står i sentrum (Kløvstad og Storsul, 2009). Kjennetegn på deltakerkulturen oppsummeres av Svoen (2008) som: *Medlemskap* i, eller tilknytning til, nettbaserte felleskap/ sosiale nettverkssteder som for eksempel Facebook, Flickr, YouTube og Twitter. *Nye kreative uttrykk* som utvikling av nye former og sjangre, gjerne gjennom "remixing" av eksisterende. *Kollektiv problemløsning*, eller erkjennelsen av at "vi" kan mer enn "jeg" og et ønske om å dele med omverden. Og det siste er *sirkulering av innhold* både innenfor og på tvers av medier, mellom for eksempel TV, Internett, iPad/nettbrett, smarttelefoner og aviser.

Disse endringene i samfunnet skapt av utviklingen av digitale medier og web 2.0 er noe som også vil ha konsekvenser for undervisningen i skolen, og kanskje særlig i fag som handler om nettopp mediene. Det har vært et skifte i hvordan publikum, og særlig ungdom konsumerer (og produserer) medieinnhold, og tradisjonelle medier har slitt med å fange opp disse konsumentene. Av hele befolkningene er det barn og unge som bruker flest digitale medier, inklusive Internett. De utformer og formidler identitet, kompetanse og kultur ved hjelp av, og gjennom bruk av IKT (Tømte og Sjøby, 2009). Elevene på medier og kommunikasjon representerer denne nye generasjonen som også blir beskrevet som "screenagers" (Tapscott, 1998). Screenagers er ungdom i alderen 14-18 år som er vokst opp med tilgang til internett, mobiltelefoner og datamaskiner. Denne

gruppen har en annen type referanserammer i forhold til de som eksisterte før den digitale revolusjonen. I følge Tapscott (1998) kommer denne generasjonen til å ha andre krav til skolen, og tøyde de grenser som eksisterer i dag.

Prensky (2001) bruker begrepet *digital natives* (digitalt innfødte) for å beskrive generasjonene som har vokst opp omgitt av digital teknologi. Han mener inntoget av digital teknologi har forandret elevene på en så fundamental måte at det er ingen vei tilbake, og at dagens elever tenker og behandler informasjon på en helt annen måte enn tidligere. For disse digitalt innfødte er det digitale språket som et morsmål, mens for andre som har blitt fasinert av og som har tatt i bruk digitale teknologier senere i livet, er dette et andrespråk. Prensky (2001) kaller alle disse andre for *digital immigrants* (digitale immigranter) og mener at enda så godt denne gruppen klarer å tilpasse seg og lære om den nye verden skapt av digitale teknologier, så vil de alltid ha en aksent, eller en fot i fortiden. Han mener dette skaper store utfordringer i dagens skole da lærere som er digitale immigranter og snakker et utdatert språk (som hører til tiden før den digitale tidsalder), strever med å undervise en populasjon som snakker et helt annet språk (Prensky, 2001). I følge Prensky (2001) er de digitalt innfødte elevene vant til å ta imot informasjon svært fort. De liker å jobbe med flere ting parallelt og "multi-taske". De foretrekker å se på grafikken før teksten og "random access" som hypertekst. Digitalt innfødte fungerer best i nettverk og de blomstrer av rask tilfredsstillelse og hyppige belønninger. De foretrekker også spill fremfor "seriøst" arbeid. Dette er egenskaper som er mer eller mindre ukjente for de digitale immigrantene og som de har vanskelig for å sette pris på, og de fortsetter i de fleste tilfeller med undervisning som er tilpasset sin generasjon. For de digitalt innfødte kan skolen i følge Prensky (2001) føles som om det er en gjeng med utlendinger med tykk aksent som de ikke forstår som skal prøve å undervise dem, og de forstår ofte ikke hva disse lærerne prøver å si. Han mener derfor at det er viktig at dagens lærere lærer å kommunisere med et språk og på en måte elevene deres forstår.

Francisc Pedró (2006) ser i *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*, på framveksten av en generasjon med et syn på lærings- og kunnskapsledelse som er sterkt påvirket av å alltid ha levd omgitt av og i kontinuerlig

samspill med informasjon og kommunikasjonsteknologier (IKT) Han bruker uttrykket *New Millennium Learners (NML)* for å beskrive disse generasjonene, og deres syn, holdninger, forventninger og kompetanser i forhold til læring og undervisning, og særlig på forskjellene på deres daglige aktiviteter som involverer kommunikasjons- og kunnskapsledelse i og utenfor klasserommet. Pedró (2006) mener NML kan bli en utfordring for utdanningsinstitusjoner og politikere i årene fremover av tre årsaker: (i) implikasjonene av NML intensive bruk av IKT framfor deres intellektuelle og kognitive kunnskaper, (ii) endringene i kultur og livsstil, og (iii) eventuelle selvmotsigelser som kommer fra forskjellig praksis i og utenfor skolen. Han mener dagens elever ikke lenger er de samme menneskene som det tradisjonelle utdanningssystemet var designet for å undervise.

I følge Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008) er ikke elevene lenger bare forbrukere av medier, men de har helt andre forutsetninger for selv å uttrykke seg og nå ut til mange gjennom bruken av sosiale medier på nettet. Ny og brukervennlig informasjonsteknologi gjør det mulig for alle å bidra til strømmen av nyheter og nyhetsdekning. Buckingham (2003) mener at det er en ekstraordinær kontrast mellom det høye nivået av aktivitet og entusiasme som karakteriserer barns brukerkulturer og passiviteten som stadig oftere gjennomsyrrer skolegangen. Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008) mener dagens lærerstudenter har gode forutsetninger for å manøvrere i mediesamfunnet, men at det er viktig at de får kunnskap både om hvordan dette påvirker barn og unge og hvordan ny teknologi kan brukes i opplæringen. Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008) ber derfor lærerutdanningsinstitusjonene ta inn over seg utviklinger i medie- og informasjonsteknologien slik at de kan bidra til studentenes forståelse og bruk av disse. Dette er også viktig kunnskap for lærere som allerede jobber i skolen, og disse lærernes utfordringer i møte med den nye generasjonen er derfor også et tema som blir tatt opp i studien.

### **2.1.7 Pedagogikk og didaktikk i mediefagene**

De mange endringene som har skjedd i fagene, skolen og i samfunnet i lys av utviklingen av digitale teknologier, har gjort at det vil kreves nytenkning og endring

også innenfor pedagogikken og didaktikken. Jeg skal nå se litt på pedagogikk og didaktiske modeller som er aktuelle for undervisning innen mediefag.

Tradisjonelt innen yrkesfagene har mye av didaktikken vært basert på den gamle *Mester-lærling-modellen* som stammer fra gamle tradisjoner fra yrkeslivet der mesteren skulle bringe håndverket og yrkeskunnskapen videre til neste generasjon. Ved slik opplæring er det stort sett slik at svennen ser på mesteren når han/hun utfører en oppgave, for så å utføre oppgaven selv. Mesteren instruerer, gir råd, demonstrerer og vurderer svennens utførelse. (Hiim og Hippe, 2001) På medier og kommunikasjon ser en fremdeles elementer av denne gamle tradisjonen, kanskje særlig når elevene for eksempel skal lære å mestre nye programmer og teknikker i produksjonen. Når elevene har lært det grunnleggende får de større frihet til å jobbe selv. Da blir det mer veiledning og mindre instruksjon. Men selv om andre modeller brukes vil en ofte finne elementer av mester-lærling modellen i en yrkesfaglig opplærings situasjon. Det som skiller opplæringen på yrkesfaglige studieretninger fra de gamle mester-lærling tradisjonene er nok at læreren (i de fleste tilfeller) kun arbeider i en undervisningssituasjon og lærlingen får derfor ikke observert mesteren i en reell yrkesutøvelse.

*Dialogmodellen*, sammen med den kritiske modellen, passer svært godt for undervisning i mediefag og kanskje særlig innenfor journalistikk. Disse har kanskje også en del aspekter ved seg som appellerer til digitalt innfødte elever. Den kritiske modellen stammer fra *dialogmodellen* som regner lærer og elev som langt på vei likeverdige partnere som begge har ansvar for hva som skjer i undervisningen. Dialogmodellen legger vekt på at utvikling og læring best skjer i nærkontakt mellom mennesker, og det er derfor viktig at læreren blant annet er opptatt av å utvikle et klassemiljø som er trygt nok til at elevene våger og har lyst til å spørre, være selvstendige og samarbeide. Arbeidsprosessen vektlegges like mye som produktet av læringen (Hiim og Hippe, 2001). Men i den digitale skolen trenger ikke dette skje kun i et fysisk klasserom, og det er stor sjanse for at de digitalt innfødte elevene føler seg vel så komfortable med at dialogen foregår i ulike virtuelle rom.

Kotilainen og Suoranta (2007) mener at *mediapedagogikk* stammer nettopp fra en dialogisk læringsteori. Den dialogiske mediapedagogikken er åpen og hele tiden i endring. Målet er å frigjøre elevene fra faste ideer om hvordan ting er, og gi dem en overbevisning om at verden befinner seg i en utviklingstilstand der både elever og

lærere kan finne opp verden og seg selv på nytt (Kotilainen og Suoranta, 2007). Altså ingen fasitsvar, men en pedagogikk der elevene blir lært opp til å stille kritiske spørsmål og sammen med læreren finne frem til egne svar og løsninger. Dette er en pedagogisk tilnærming som kan anses som høyst aktuell for undervisning i mediefag som er i kontinuerlig endring, og som vil kunne være med på å forberede elevene på en fremtidig mediehverdag som vi enda ikke vet hvordan blir.

Kotilainen og Suoranta (2007, s.116) har laget denne modellen som sammenligner dialogisk undervisning og læring med tradisjonell undervisning og læring.

	<b>Dialogisk undervisning og læring</b>	<b>Tradisjonell undervisning og læring</b>
<b>Virkelighetsbegrep</b>	Foranderlig og forhandlet	Statisk og gitt
<b>Kunnskapsbegrep</b>	Dialektisk, konstruert kunnskap	Fugleperspektiv, encyklopedisk kunnskap
<b>Ele v</b>	Aktør (elever og lærer)	Mottaker (lærer som subjekt)
<b>Studie type</b>	Relativt åpen	Relativt lukket
<b>Spørsmålsform</b>	Autentisk og åpen (uten fasitsvar)	Uautentisk og lukket (gitte svar)
<b>Gruppeinteraksjon</b>	Fagorientert	Prestasjonsorientert
<b>Fagmål</b>	Konflikt, nye spørsmål og innsikt	Konsensus, reproduksjon av eksisterende kunnskap
<b>Leder</b>	Elever og lærere	Lærere

**Figur 3: Dialogisk vs. Tradisjonell undervisning og læring, en modell laget av Kotilainen og Suoranta (2007, s.116)**

*Den kritiske modellen* og dialogmodellen er like på mange områder, men det som skiller den kritiske pedagogikken fra dialogpedagogikken er det at hovedhensikten med lærerens undervisning er å gjøre elevene mer samfunnsbevisste og dermed gi dem muligheter til å påvirke og endre samfunnet (Hiim og Hippe, 2001). Disse prinsippene er absolutt i tråd med hva elevene skal lære i journalistikkundervisningen, da det å være samfunnsbevisst en viktig del av yrket.

Shäfer er en av representantene for den kritiske didaktikken og utgangspunktet hans er at demokratiseringen av det moderne samfunnet også må få didaktiske konsekvenser (Hiim og Hippe, 1998). Viktige forutsetninger for demokratiet som dialog og medbestemmelse, sosialt felleskap og individuell frihet bør også være til stede i skolen. Undervisningen bør i følge Shäfer være demokratisk og gi alle like muligheter for å delta. Grappa er for han en god måte å få dette til på, der læreren er et ansvarlig medlem i grappa og fungerer som igangsetter og inspirator – ikke hersker (Hiim og Hippe, 1998). Målet er individuell og samfunnsmessig frigjøring og et stadig mer demokratisk samfunn.

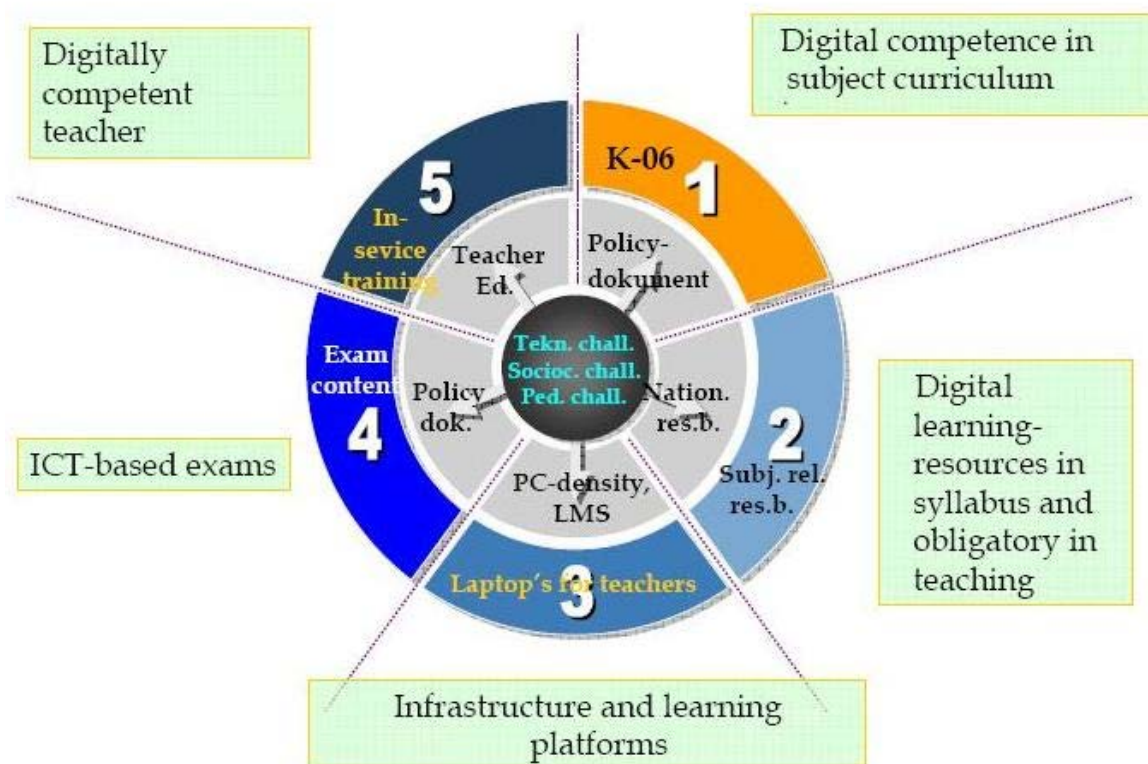
Arbeidsmetodene innenfor den kritiske modellen er ofte prosjektorientert der elevene selv er med på å utvikle, planlegge og vurdere innholdet i undervisningen. Elevene kan godt få utfordringer og kontroversielle spørsmål som angår dem direkte. De skal arbeide selvstendig, men gjerne samarbeide gruppevis om felles utfordringer. Læreren skal i hovedsak veilede elevene. Dialogen er en viktig undervisningsform i den kritiske modellen, og kan godt integreres i for eksempel forelesninger og i gruppesammenheng. Som en av grunnleggerne av kritisk pedagogikk, Paulo Freire, har sagt: "Uten dialog finnes ingen kommunikasjon, og uten kommunikasjon finnes ingen sann undervisning" (Hiim og Hippe, 2001, s.23). Den kritiske pedagogikken er opptatt av at lærestoffet skal være aktuelt i samtiden, i samfunnet og for elevene.

### **2.1.8 En ny didaktikk for en ny tid – digital didaktikk**

Når Krumsvik (2009) argumenterer for å fornye den tradisjonelle didaktikken legger han to vesentlige faktorer til grunn: digitaliseringen av det norske samfunnet og skolen det siste tiåret, og den nye læreplanen LK06. Han mener at tidligere tanker rundt didaktikken fremdeles gjelder, som blant annet Bjørndal og Lieberg sin didaktiske relasjonsmodell som har vært førende i mange år, men at det er nødvendig med et nytt begrep som kan beskrive det digitale terrenget som dagens lærere, elever, lærerstudenter og lærerutdannere beveger seg i. Han velger å kalle dette begrepet *digital didaktikk* som han definerer slik: *Digital didaktikk er ein undervisningsteori som legg til grunn ei didaktisk og fagdidaktisk tilnærming med særskilt fokus på kunsten å undervise i digitale læringsomgjevnadar* (Krumsvik, 2009, s.230).

Det er en klar relasjon mellom nivået av digital kompetanse og lærerens bevissthet av pedagogiske og didaktiske dimensjoner, og det er i følge Krumsvik og Almås (2009) et behov for å øke fokuset på læreres digitale kompetanse for å oppnå en dypere pedagogisk og didaktisk refleksjon over IKT bruken i skolen.

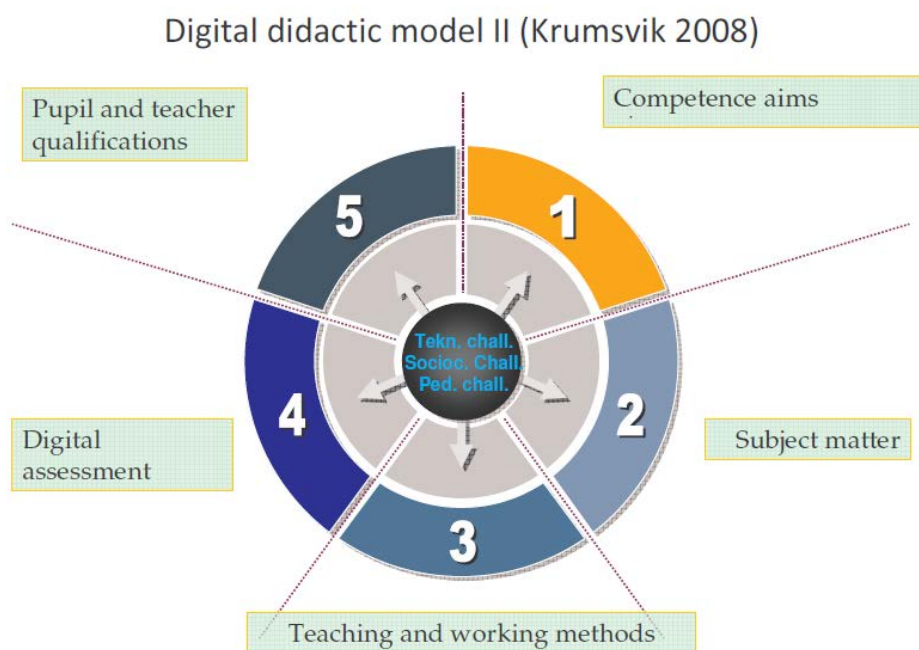
For å forklare og illustrere begrepet presenterer Krumsvik (2009) to modeller (i) *Digital didaktikkmodell I* (figur 4.), som viser digital didaktikk på et makronivå ved å skildre fem strukturer som han mener står sentralt for en revitalisering av dagens didaktikk. Den første modellen fungerer som et bakteppe for (ii) *Digital didaktikkmodell II* (figur 5.), som har fokus på meso-nivået i LK06 og den digitale didaktikken.



**Figur 4: Digital didaktikkmodell 1 (Krumsvik og Almås, 2009)**



Som en kjerne i den nye digitale didaktikkmodellen ligger tre utfordringer: (i) Teknologiske utfordringer, (ii) Sosiokulturelle utfordringer, som er knyttet til blant annet den nye digitale kulturen som har vokst fram, forskjellene på digitalt innfødte og digitale immigranter som gjør at disse er blitt mer komplekse enn før, (iii) Pedagogiske utfordringer, som blant annet er knyttet til hvordan en lærer skal lede et digitalisert klasserom uten å ha særlig med pedagogisk litteratur eller erfaring å støtte seg til.



**Figur 5: Digital didaktikkmodell II (Krumsvik og Almås, 2009)**

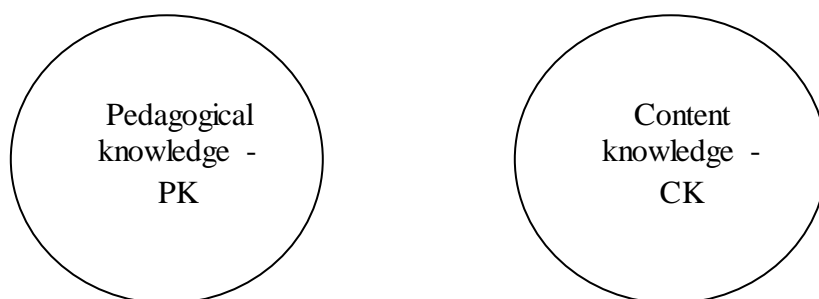
Digital didaktikkmodell II fokuserer på de mest relevante elementene lærere må ta hensyn til i en digitalisert skole, og prøver hvordan IKT påvirker de ulike elementene i didaktikkmodellen. Den illustrerer hvordan IKT påvirker 1) kompetansemål, 2) faglig innhold, 3) undervisnings- og arbeidsmetoder, 4) digital vurdering og 5) elev- og lærerqualifikasjoner.

Det finnes også andre som har lignende tanker om hvordan den digitale utviklingen påvirker læreryrket. Krumsvik og Almås (2009) refererer til Mishra og Koehler som har

utviklet konseptet TPACK som står for både ‘Total PACKage’ og beskriver hvordan lærere må kunne og forstå de ulike kunnskapsområdene pedagogikk, fag og teknologi både hver for seg og i sammenheng. De bruker ikke begrepet didaktikk, da dette i hovedsak er et europeisk begrep, men det er en klar relasjon mellom deres tanker og didaktikken (Krumsvik og Almås, 2009). Jeg skal nå se litt nærmere på TPACK modellen.

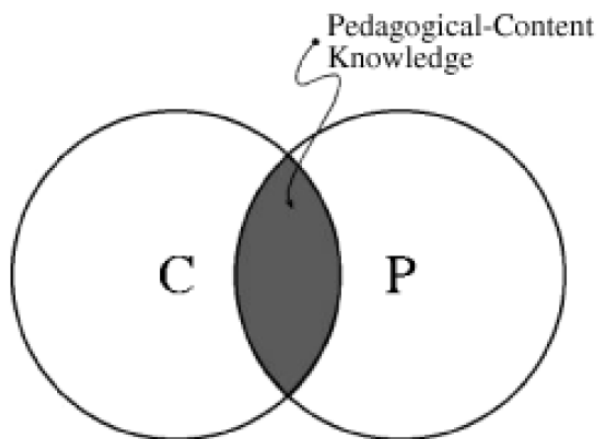
### 2.1.9 TPACK – pedagogikk, fagkunnskap og teknologi satt i sammenheng

TPACK har sitt utspring fra ideene til Lee S. Shulman som mener at for å forstå lærerens praksis er det nødvendig med et helhetlig perspektiv, der pedagogiske kunnskaper og fagkunnskap blir satt i sammenheng og ikke blir adskilte som kunnskapsområder (Engelien et al., 2011). Shulman (1986) mener at lærere trenger mange typer kunnskap og kritiserer forskningsmiljøene som han mener har vært for ensidige ved at de kun har fokusert på enten fagkunnskap (content knowledge- CK) eller pedagogisk kunnskap (pedagogical knowledge- PK) i forhold til læreryrket.



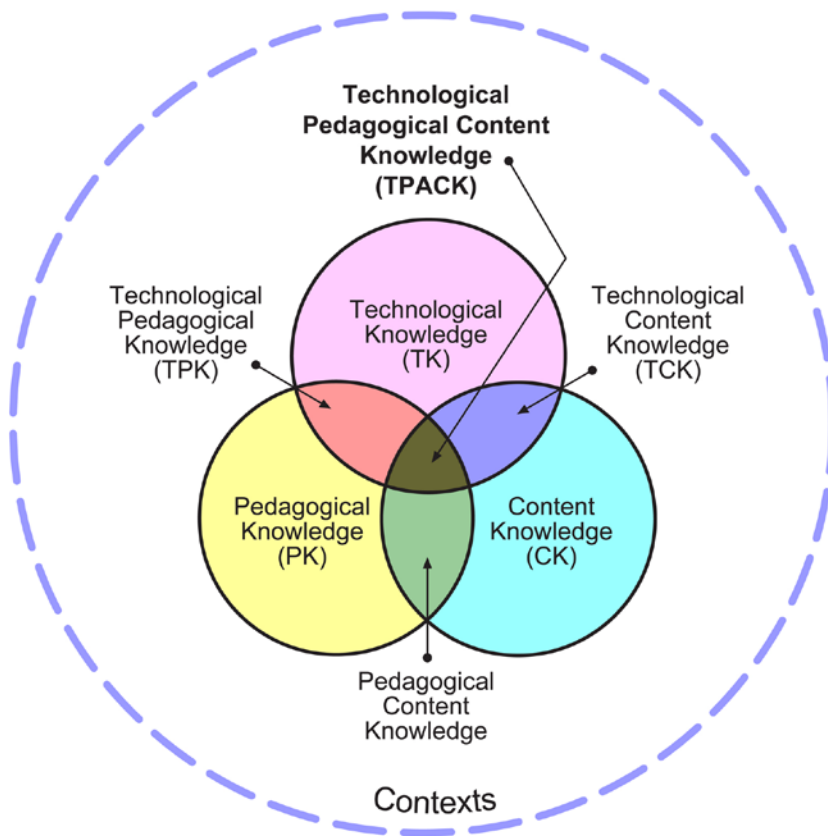
**Figur 6: Illustrasjon av Pedagogical knowledge (PK) og Content knowledge (CK) – fritt etter Shulman (1986)**

Han introduserer som et alternativ til denne tankemåten Pedagogical Content Knowledge (PCK) som i følge Schulman (1986, 1987) er et nytt fagdidaktisk kunnskapsområde som oppstår når en tar fagkunnskap et steg videre og ser den i forhold til pedagogisk kunnskap, altså hvordan en best mulig kan forklare og lære bort denne kunnskapen til andre. PCK handler om å kunne finne blant annet de beste måtene å forklare faget på, de beste eksemplene og de beste måtene å presentere og formulere faget på en måte som gjør det forståelig for andre. Shulman (1986) forklarer at PCK også inkluderer en forståelse av hva som gjør visse temaer lette eller vanskelige, og



**Figur 7: Pedagogical-Content Knowledge - av Mishra og Koehler, (2006).**

som lyktes med å integrere teknologi i undervisningen operasjonaliserte kunnskap fra tre kunnskapsområder: teknologi, pedagogikk og fagkunnskap. Hun foreslo dermed å utvide PCK med et tredje kunnskapsområde, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Modellen er så blitt videreutviklet av Matthew Koehler og Punya Mishra. I denne modellen blir også de viktige relasjonene mellom fag og teknologi på ene siden, og pedagogikk og teknologi på andre siden synliggjort (Pierson, 2000).



**Figur 8: Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) fra: <http://tpack.org/>**

hvordan en kan tilpasse stoffet i forhold til alder og bakgrunnen til elevene. I Norge bruker vi begrepet fagdidaktikk<sup>3</sup> for å beskrive dette kunnskapsområdet.

PCK er så blitt utvidet

videre av Melissa Pierson (2000), som i en kvalitativ undersøkelse fant at lærere

Mishra og Koehler har videreutviklet det teoretiske rammeverket tilknyttet TPACK og driver nettstedet

<http://www.tpack.org/>

hvor utviklinger i og ny forskning relatert til TPACK blir publisert. Designeksperimentet deres er med på å belyse debatten om hva lærere trenger å vite og hvordan slik kunnskap kan utvikles. Det hadde som

hensikt å utforske hvordan lærere utviklet god praksis med IKT og støtte videreutvikling av praksis med IKT (Mishra og Koehler, 2006). Krumsvik og Almås (2009) mener at det på mange måter er denne sømløse integreringen av pedagogikk, fagkunnskap og teknologi lærere i Norge streber etter, på grunn av de klare føringene i læreplanene om at lærere skal bruke IKT i alle fag på alle nivåer, og at det er en klar relasjon mellom Mishra & Koehlers ideer og didaktikken. Erstad (2010) kaller relasjonene mellom pedagogikk og teknologi for et teknodidaktisk felt, og sier at det er ingen tvil om at IKT har betydning for både didaktiske og organisatoriske forhold. Men særlig i noen fag, som for eksempel mediefagene, er relasjonene mellom fag og teknologi viktig, da teknologien har, som forklart tidligere, ført til mange endringer i faget.

## **2.2 Kompetanseutvikling for lærere**

I de senere år er begreper som den lærende organisasjon, kompetanseutviklingskultur, endringsledelse og kommunikasjon i organisasjoner blitt mer og mer vanlig og viser til konstante vekst- og utviklingsbehov i og av arbeidslivet, både på individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå (Kvalslund, 2011). Kvalslund (2011) refererer til Shein som mener at utviklingstidene vi nå lever i, kommunikasjons- og informasjonstidsalderen med globalisering og teknologiske utviklinger på alle plan, løser opp forestillingene om hva en organisasjon og bedrift er og skal være. Det er stor usikkerhet knyttet til morgendagen, og det eneste som er sikkert er at fremtiden vil bli

*..forskjellig, mer kompleks, mer tempopreget og mer kulturelt mangfoldig. Det betyr at organisasjoner og deres ledere må bli vedvarende opptatt av læring.  
(Shein, oversatt av Kvalslund, 2011, s.198)*

Denne usikre og foranderlige fremtiden gjør at det ikke lenger er et spørsmål om en trenger å lære etter endt skolegang, men at læring må forstås som «livslang læring». Dette er en nødvendig forutsetning for valg en må ta resultatert av raske endringer og en drivende organisasjons- og samfunnsutvikling (Kvalslund, 2011). Lærere må også kunne følge med i denne rivende utviklingen, og trenger adaptiv ekspertise som støtter livslang læring (Hammerness et al. 2005).

Læreren og lærerens kompetanse blir av Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr.11 (2008-2009), 2008) beskrevet som ”den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, og langt viktigere enn for eksempel klassestørrelse og nivåspredning”. Det at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for akademiske prestasjoner og utbytte, med unntak av studenters egne kognitive og intellektuelle forutsetninger, støttes av både erfaringer og forskning på ulike utdanningsnivåer, nasjonalt og internasjonalt (Rønning og Grepperud, 2011). I Europa fremheves læreren som viktig også i høyere utdanning (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2007, s.18).

*The teacher is the single most important resource available to most students (...). It is important that those who teach have a full knowledge and understanding of the subject they are teaching, have the necessary skills and experience to transmit their knowledge and understanding effectively to students in a range of teaching contexts (...).*

Vi lever i dag i et samfunn som er i stadig endring, noe som krever at selv en lærer som i utgangspunktet hadde høy kompetanse både faglig og pedagogisk, vil trenge kompetanseheving for å kunne opprettholde et høyt kompetansenivå. Etter hvert som samfunnet utvikler seg vil kravene til både faglig, didaktisk, teknisk og sosial kompetanse endre seg. Skal skolen være i takt med samfunnet, er det viktig at både skolen som organisasjon og lærerne utvikler seg parallelt. St.meld. nr.31 2008-2009 (2008) *Kvalitet i skolen* fremhever lærerne som skolens viktigste ressurs, og at det derfor er avgjørende at skoleledelsen har et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse, utnyttelse av den samlede kompetansen på skolen og bruk av lærernes tid. Men selv om kompetanseheving er prioritert fra Statens side i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, er det i følge Damsgaard (2010) overraskende få lærere som får kurstilbud, da økonomi ofte står i veien.

Yrkesfaglærerne opplever ytterligere utfordringer da jobben krever en slags dobbel praksis, og de må følge med på utviklinger både i yrket de underviser i og i læreryrket.

Engelien et.al. (2011) poengterer i lys av denne problemstillingen at det er viktig med samhandling om skoleutvikling på tvers av både nivåer og arenaer.

### **2.2.1 Ulike faktorer som påvirker kompetanseutviklingen**

Læreren har en viktig rolle i egen kompetanseutvikling, men det er også flere andre faktorer som påvirker lærernes kompetanseutvikling. Selv om staten har lagt vekt på å gi lærere mulighet til å videreutvikle kompetansen sin gjennom kurs og videreutdanning innenfor prioriterte områder i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, forteller Damsgaard (2010) at det derfor var overraskende da de fleste lærerne i studien deres fortalte at de fikk få kurstilbud. De begrunner dette i økonomiske problemer, og ved at det er vanskelig å få vikar. Andre faktorer som påvirker muligheten for å gjennomføre kompetanseutvikling for læreren er tid. Lærerne opplever i følge Damsgaard (2010) at det er et problem å finne nok tid til å ta i bruk det de lærer om de har gått på et kurs, og at det oppleves som overveldende å sette i gang med videreutdanning i en allerede krevende hverdag, uten betydelige lettelser og tilrettelegging i arbeidet. I undersøkelsen til Damsgaard (2010) blir det etterlyst en mer langsiktig og helhetlig tenkning rundt kompetanseutvikling, for at ny kunnskap kan omsettes til praksis. Lærerne opplever at det ikke finnes en strukturert og planlagt kompetanseheving i yrkesfeltet og at systematisk profesjonalitetskvalifisering etter utdanning er i liten grad prioritert eller tilrettelagt for. Dette gjelder også mulighet for læring i samarbeid med kollegaer (Damsgaard, 2010). Disse utfordringene er relatert til rammevilkår som blir gitt lærerne ovenfra, noe som viser viktigheten av at behovet for kompetanseheving skal forstås og gjøres noe med på flere nivåer oppover i systemet.

### **2.2.2 Kompetanseheving for lærere i en ny tid**

Jeg har vært inne på begreper som livslang læring og adaptive eksperter, og poengtert nødvendigheten av å lære hele livet. Det finnes mange måter å drive med kompetanseheving, noen bedre og andre ikke fullt så bra. Som Damsgaard (2010) forteller, er det overraskende få tilbud om kurs for lærere. Darling-Hammond og Richardson (2009) ser på lærerutvikling og hvilke faktorer som er viktige for kompetanseutvikling hos dagens lærere i artikkelen *Teacher learning: What matters?* De forteller at senere forskning på området har definert et nytt paradigme for

profesjonell utvikling, som avviser den ineffektive «drive-by» workshop modellen som har vært vanlig i favør av mer kraftfulle muligheter der kvaliteten på den profesjonelle utviklingen er viktig.

I følge denne artikkelen må lærere, for å hjelpe elever i dag å tilegne seg de mer komplekse og analytiske egenskapene de trenger i det 21. århundret, lære seg å undervise på måter som utvikler «høyere-ordens» tenkning og ytelse. For å klare å utvikle de sofistikerte undervisningsmetodene som er nødvendig for å klare dette, mener de at utdanningssystemene må tilby mer effektiv profesjonell læring enn hva som tradisjonelt har vært tilgjengelig.

En dags kurs uten videre oppfølging viser altså dårlige resultater for kompetanseutviklingen hos lærere. Darling-Hammond og Richardson (2009) konkluderer ut fra analysen av forskjellig forskning på området med at det er vedvarende, jobb-integrerte læringsstrategier med fokus på samarbeid mellom lærerne som er mest effektivt.

Tid er i følge Darling-Hammond og Richardson (2009) en viktig faktor for kompetanseutvikling hos lærere, da det er aktiv vedvarende læring som har vist best resultater i kompetanseutviklingen hos lærere. Minst 14 timer med vedvarende profesjonell utvikling skulle til for at det skulle ha noen effekt, og best effekt ble det om det ble brukt mellom 30-100 timer på kompetanseutviklingsprogrammet over en periode på 6-12 mnd. Disse programmene bestod av kurs over flere dager, og deretter jevnlig oppfølging og seminarer de neste månedene. Lærerne fikk dermed både lære nytt faginnhold/teori, praktisere selv, reflektere sammen med andre og vedvarende faglig påfyll over en periode på bortimot et år. Andre viktige faktorer er at lærerne får mulighet til å gå dypere inn i fagmaterialet for å både øke egen kompetanse og forstå hvordan det kan læres videre, og at lærerne får mulighet til egen praktisk trening.

Mulighet for refleksjon i samarbeid med andre lærere og kollegaer er også viktig i denne sammenhengen, og det profesjonelle læringsamfunnet (the professional learning community) er en tilnærming som er blitt fremhevet. Denne modellen krever at lærere jobber sammen og går inn i en kontinuerlig dialog for å undersøke og vurdere egen praksis og elevenes resultater, for å utvikle og implementere mer effektive

undervisningspraksiser. Her kommer en liten oppsummering av forskningsresultatene Darling-Hammond og Richardson (2009) har sett på i artikkelen *Teacher Learning: What matters?*

***Resultatene i artikkelen: Teacher Learning: What matters?***

- *“Active learning opportunities allow teachers to transform their teaching.*
- *Professional development lasting 14 or fewer hours showed no effects on learning. The largest effects were for programs offering 30-100 hours spread out over 6-12 months.*
- *Smaller school size and common planning time were key.*
- *Research points to the effectiveness of sustained, job-embedded, collaborative teacher learning strategies.*
- *Good professional development helps teachers understand how students learn specific content.*

***Research Supports Professional Development that:***

- *Deepens teachers' knowledge of content and how to teach it to students.*
- *Helps teachers understand how students learn specific content.*
- *Provides opportunities for active, hands-on learning.*
- *Enables teachers to acquire new knowledge, apply it to practice, and reflect on the results with colleagues.*
- *Is part of a school reform effort that links curriculum, assessment, and standards to professional learning.*
- *Is collaborative and collegial.*
- *Is intensive and sustained over time.*

***Research Does Not Support Professional Development that:***

- *Relies on the one-shot workshop model.*
- *Focuses only on training teachers in new techniques and behaviors.*
- *Is not related to teachers' specific contexts and curriculums.*
- *Is episodic and fragmented.*
- *Expects teachers to make changes in isolation and without support.*
- *Does not provide sustained teacher learning opportunities over multiple days and weeks.”*

*(Darling-Hammond og Richardson, 2009.)*



Darling-Hammond og Richardson (2009) poengterer at effektivt samarbeid for å utvikle lærerkompetanse krever mye mer enn å samle lærere i samme rom, og at en trenger å lære mer om hvordan skoler kan forme og støtte slike læringssamfunn. Slike profesjonelle læringssamfunn er forholdsvis likt det vi i Norge kaller lærende nettverk. Erfaringer med denne strategien for kompetanseutvikling skal jeg nå se litt nærmere på.

### **2.2.3 Læring i nettverk**

Mennesker har i alle tider søkt sammen i nettverk og sosiale fellesskap. Nettverkstanker er derfor ikke et nytt fenomen, men interessen for nettverk er for tiden stigende og nettverk sees ofte på som løsninger på flere samfunnsutfordringer og blir i økende grad brukt for organisering av sosiale prosesser i det moderne samfunn. (Stadler i Lund, 2011). Som Darling-Hammond og Richardson (2009) også forklarte, er samarbeid sett på som en viktig faktor for en effektiv profesjonell utvikling av lærerkompetanse. Utviklingen av det moderne nettverkssamfunnet sees i sammenheng med en sterkere globalisering, der teknologi og nye kommunikasjonssystemer gjør kommunikasjon mellom mennesker rask og enkel på tross av lange avstander. Nettverk består i følge Church mfl. (2002) av tråder, knuter og nett der trådene lenker deltakerne sammen, knutene er møteplasser der deltakerne møtes og kobles sammen og nettet er strukturen som holder aktiviteter sammen. Lund (2011) kobler denne beskrivelsen til erfaringene med lærende nettverk og dialogkonferanser. Deltakernes erfaringer med pedagogisk bruk av IKT er trådene, og nettverket er avhengig av at deltakerne er aktive ved å utforske egen praksis for så å bringe med seg erfaringene inn i nettverket. Dialogkonferansene er knutene som er konstruert for at erfaringer skal kobles sammen. Nettet er de samlede aktivitetene og erfaringene som deltakerne arbeider med og som rommer innholdet i dialogene på konferansene, altså de samlede erfaringer omkring pedagogisk bruk av IKT i skolene som deltar.

Etter de siste års skolereformer er utvikling i skolen i større grad blitt overlatt til den enkelte skole, og begreper som den lærende skolen og skolen som lærende organisasjon, er uttrykk for at reformarbeid styrkes når skolen selv tar ansvar for endringer (Lund, 2011). Styringsdokumenter om skoleutvikling legger vekt på at vellykkede skoler i stor grad bygger på god kommunikasjon mellom lærere og mellom lærere og ledere, og at

utvikling av profesjonskunnskap er avhengig av gode og konstruktive dialoger mellom de ansatte (St.meld. nr.31 (2008-2009), 2008). Flere skoler og utdanningsinstitusjoner på alle nivåer er bitt av "nettverksbasillen" og de søker i nettverk med hverandre med ideen om at forbedring av elevers læringsresultater henger sammen med lærerens mulighet til å forbedre sin undervisning. Utviklingen av nettverk mellom skoler bygger også på ideen om at skoler som isolerer seg, mister muligheten til å drøfte sider ved læring og undervisning som er aktuelle og relevante for den profesjonelle utviklingen til lærere (Lund, 2011). O'Hair mfl. (2005) hevder for eksempel at lærere lærer best ved å dele sine ideer, planlegge undervisningen sammen med andre og ha et konstruktivt kritisk blikk på andres erfaring. Nettverk anses som positiv støtte og stimulans for å drive utviklingsarbeid i skolen, og har bidratt til utveksling av ideer og større grad av selvbestemmelse i forhold til profesjonell utvikling. McLaughlin, Black-Hawkins, McIntyre og Townsend (2007) mener at denne type nettverk har tre intensjoner: bidra til lærerens profesjonelle utvikling, skoleutvikling og skape ny kunnskap om undervisning og læring. Hargreaves (2003) mener det som skjer i nettverk kan oppsummeres i begrepene "knowledge sharing" og "knowledge creation". *Kunnskapsdeling* handler om at god praksis i skolene ikke blir lukket inne hos den enkelte lærer, men blir felles eiendom som flere kan lære av. *Kunnskapsutvikling* handler om å utnytte den sosiale, kulturelle og organisatoriske kapital som finnes rundt omkring i skolene for å skape ny praksis.

*We now understand better than ever that innovation is very often a social, interactive process rather than one of individual creativity, and that networks play a vital role in the creation and the transfer of new knowledge and innovation (Hargreaves, 2004, s.84-85)*

Et annet sentralt element for at nettverk i skolen skal være effektive og fungere som ønsket, er motivasjon. Deltakerne må ha motivasjon til å stille opp i nettverkssamlinger, og det er derfor nødvendig å overbevise deltakerne om at nettverket kan gi dem noe mer enn om de hadde forsøkt det samme på egenhånd. En annen hensikt med nettverkene er innovasjon. Nettverk skal bidra til forandringer i skolen, og arbeidet i nettverket kjennetegnes dermed med at deltakerne må forlate sine kjente rutiner og tradisjoner, og finne nye veier for å endre sin praksis. Et lærende nettverk er derfor mer enn et sted hvor en møtes for å dele erfaringer, denne prosessen med å dele og bytte erfaringer bør

heller forstås som en utviklingsmodell (Lund, 2011). Når vi snakker om lærende nettverk snakker vi altså om nettverk der deltakelse og forpliktelser er vesentlige prinsipper, i motsetning til nettverk med mer løselige forbindelser mellom andre lærere og skoler.

Lærende nettverk ble etablert skoleåret 2004/2005 som et av hovedtiltakene i Program for digital kompetanse, på bakgrunn av tidligere handlingsplaner for IKT i norsk utdanning og ut fra et ønske om å spre erfaringer fra PILOT<sup>4</sup> og PLUTO<sup>5</sup> (Erstad og Hauge, 2011) Lærende nettverk er et nettverk av skoler, universiteter og høyskoler fra hele landet, som skal styrke god bruk av IKT i skolen. Lærende nettverk jobbet fra 2004-2009 for kompetanseutvikling og kunnskapsdeling som hadde til hensikt å stimulere skole og lærerutdanning til å drive utviklingsarbeid og samarbeid for å utforske muligheter med IKT i læring (*Forsknings og kompetansenettverk for IT i utdanningen, 2009*). Prosjektet er den største enkeltstatsingen under Program for digital kompetanse og hovedmålsettingen har vært å bidra til bevisstgjøring og kvalifisering av skoler, skoleeiere og lærerutdanninger med tanke om å ta i bruk IKT i læringsarbeid slik at en får faglig og pedagogisk merverdi (Erstad og Hauge, 2011). Nettverkene ble brukt som et virkemiddel for kompetanseutvikling og kunnskapsdeling hvor lærerne skulle drive utviklingsarbeid ved å dele med hverandre og videreutvikle kunnskap og erfaringer. Nettverkstanken kan en si ligner på den nye deltaker og brukerkulturen i web 2.0, da de hadde som mål å være lærende gjennom å skape dialog, utvikle en delingskultur og refleksjon som grunnlag for endring av praksis.

Lærende nettverk har fått mange positive tilbakemeldinger, og kan nok dermed anses som et vellykket prosjekt. Undersøkelser og rapporter viser i følge Erstad og Hauge (2011) blant annet at det knyttes store forventninger og optimisme til den faglige og

---

<sup>4</sup> PILOT: Prosjekt Innovasjon i Læring, Organisasjon og Teknologi (fra 1999-2003). PILOT er en omfattende intervensjonsstudie initiert av Utdannings- og forskningsdepartementet, knyttet til pedagogisk bruk av IKT i den norske skolen, der 120 grunn- og videregående skoler var involvert i prosjektet i over fire år. Overordnede mål for prosjektet var å få deltakende skoler til å utvikle de pedagogiske og organisatoriske muligheter for bruk av IKT i opplæringen åpner for. (Erstad og Hauge, 2011)

<sup>5</sup> PLUTO: Program for LærerUtdanning Teknologi og Omstilling (fra 1999-2004). PLUTO var Utdannings- og forskningsdepartementets (UFD's) spiss-satsning knyttet til innovativ omstilling av lærerutdanningen. Programmet hadde som hovedmål å utvikle pedagogiske og organisatoriske modeller for tilrettelegging og gjennomføring av studie- og læringsvirksomhet, med intensjonen om at IKT skulle bidra til alternative arbeids- og vurderingsformer og skape nye modeller for hvordan læringsvirksomhet kan organiseres.

pedagogiske merverdien av samarbeid mellom skoler i nettverk. Prosjektdeltakelsen (i) fremmet flere pedagogiske diskusjoner i personalet, og det var et større fokus på lærernes digitale kompetanse, (ii) var godt forankret i skolenes lokale utviklingsplaner, og prosjektet antas å ha hatt stor verdi for elevenes digitale læring og kompetanseutvikling (iii) styrker muligheten til å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Selv om de fleste av erfaringene fra Lærende nettverk har vært positive, har det også blitt avdekket svakheter og hindringer som manglende oppfølging og svak relasjonskvalitet mellom skoleeiere og deltakerskolene. De ulike nettverksgruppene har også lyktes i varierende grad, men alt i alt tyder rapportene fra både nettverksledere, skoleledere, lokale myndigheter, lærere og elever på at utviklingsarbeidet knyttet til bruk av digitale medier og teknologiformer støttes av nettverksorganiseringen og det å arbeide på forskjellige nivåer ovenfor aktører som inngår i nettverksarbeidet (Erstad og Hauge, 2011).

En utfordring for videre arbeid med læring i nettverk er at det i følge Lund (2011) er blitt gjort lite forskning som viser gode sammenhenger mellom skoler som driver forsknings- og utviklingsarbeid, og deres deltakelse i nettverk. En grunn til dette er at det virker vanskelig å identifisere hva et nettverk egentlig er og dermed lage kjennetegn på hva som utgjør gode nettverk. Dette gjør det vanskelig å finne ut hva som faktisk skaper gode nettverk og deltagerens utbytte av disse. Men noen faktorer går igjen i vellykkede nettverk og disse oppsummeres av McLaughlin (2007, s.81). Disse nettverkene:

- utvikler, forsterker og støtter opp om relasjoner
- avklarer tydelige hensikter med engasjement i arbeidet
- sikrer at deltakelsen er frivillig
- involverer skoleledere og vedlikeholder deres engasjement
- bygger effektive og fleksible kommunikasjonsstrategier
- lærer fra alternative perspektiver både innenfor og utenfra skolene
- opprettholder ressurser i form av tid, penger og energi

Men selv om noen slike faktorer er identifisert, er det allikevel en utfordring å finne ut hvordan en konstruerer gode nettverk som fremmer læring og bidrar til profesjonell utvikling og skoleutvikling. Lærende nettverk Troms ble for eksempel bygd opp av tre

grunnleggende kriterier (Lund, 2011). Det første var *forholdet mellom teori og praksis*, hvor det var viktig å finne gode måter å presentere teorien på som gjorde den relevant for praksis. Flere ulike læringsrom hvor både praksis og teori var representert ble brukt for å få dette til. Det andre kriteriet var *forholdet mellom refleksjon og forandring*, som bygger på at kunnskap best utvikles gjennom etablerte forståelser av fenomenet en har ønske om å utvikle. Fokuset her er på hvordan endringer skjer ut fra allerede eksisterende forståelse og praksis, og andres praksis gir grobunn for idéer til egen utvikling. Det tredje og siste dimensjonen som utgjør bærebjelkene i Lærende nettverk Troms er *forholdet mellom læring i grupper og plenum*, som betyr at læring skjer på forskjellige måter og at ulike arenaer kan utnyttes. Her ble det brukt både plenumsforedrag til å formidle teori og erfaringer, og ulike typer grupper hvor det var mer fokus på å dele erfaringer, refleksjon og dialog.

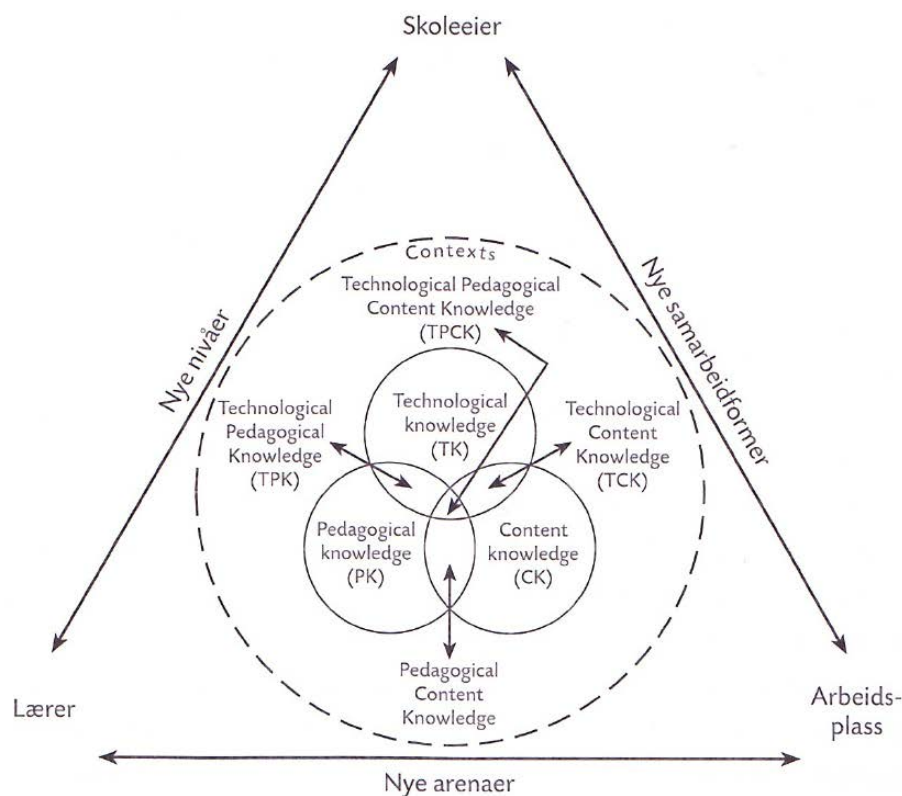
Lærende nettverk i Troms var vellykket og gjorde at både skolen og kommunen utviklet en helt ny tilnærming til pedagogisk bruk av IKT, skolen ble en pådriver for utvikling av pedagogisk bruk av IKT i kommunen og skolens eget utviklingsprosjekt ble et eksempel som nådde langt utover kommunegrensen (Lund, 2011). At det var nettopp dette som skulle skje var ikke noe som deltakerne hadde forutsatt og planlagt på forhånd. I følge Lund (2011) er dette fordi forandringer er langt mer uforutsigbare i nettverk enn i tradisjonelle organisasjoner, og det er mye vanskeligere å planlegge hvilke innspill som får hvilke konsekvenser. Han mener at om en iscenesetter deltakerne i kontinuerlige dialoger med hverandre og skaper fellesarenaer som viser frem konkrete praksistilfeller, så øker muligheten for at flere vil finne inspirasjon i andres eksempler som de kan oversette og utvikle til sin egen praksis. Da klarer en forhåpentligvis å skape et godt grunnlag for utvikling av kunnskap og egen praksis.

## **2.2.4 TPACK og lærende nettverk som strategi for kompetanseutvikling**

For yrkesfaglærere er det å ha kontakt med sitt tidligere yrke viktig for kompetanseutviklingen. Men det å følge med på hva som skjer ”på andre siden av gjerdet” er ikke like lett i en travel hverdag, og et godt samarbeid med blant annet bransjen og andre yrkesfaglærere kan være en god strategi for å utvikle yrkesfagkompetansen videre. Jeg skal nå presentere en utvidet modell av TPACK utviklet av Engeliën et al. (2011) som en strategi for kompetanseutvikling basert på erfaringer fra Lærende nettverk. De bruker denne modellen som et redskap for å forstå lærerens utfordringer i et komplekst læringslandskap og som et rammeverk for å forstå og utvikle forholdet mellom fag, pedagogikk og teknologi (Engeliën et al., 2011). Dette vil jeg senere diskutere i forhold til kompetanseutvikling for lærere på medier og kommunikasjon.

## **2.2.5 TPACK på nye arenaer og nivåer**

Engeliën et al., (2011) har sett på TPACK i lys av sitt arbeid med Lærende nettverk og erfart at utfordringene i digitale læringslandskap går ut over modellens individorienterte fokus. De har videreutviklet TPACK-modellen ut fra sin erfaring om at den også var nyttig for å forstå hvilken kompetanse som kreves på andre arenaer og andre nivåer i utdanningssystemet. Engeliën et al. (2011) er enige i at TPACK-modellen støtter forståelse av den enkelte lærers sammensatte kompetanse og er til hjelp i å identifisere hvilke faglige, teknologiske og pedagogiske kompetanser som kreves for å integrere IKT i undervisningen, men de mener modellen mangler støtte til å se ut over den enkelte lærer og forstå hvordan kompetanse kan utvikles i felleskap. De setter spørsmål ved at TPACK kun skal være for lærere, og lurer på om den ikke kan være like relevant for andre aktører i utdanningssystemet. Engeliën et al. (2011) utfordrer TPACK-modellens bruksområder og presenterer en utvidet modell (se figur 9 neste side). De har funnet ut at modellen også er nyttig for å beskrive kompleksiteten i kompetanse som kreves på andre arenaer og andre nivåer i utdanningssystemet.



**Figur 9. TPACK på nye arenaer og nye nivåer i utdanningen.**  
**(Engelien, Johannesen og Nore, 2011, s. 223)**

I den utvidede TPACK-modellen trekker Engelien et al. (2011) inn arbeidsplassen som læringsarena for faglig og pedagogisk IKT-kompetanse, skoleeier blir også en viktig brikke i arbeid med integrering av IKT i tillegg til læreren selv. Arbeidet med utvikling av TPACK skjer i følge denne utvidede modellen på nye arenaer, nye arenaer ved hjelp av nye samarbeidsformer.

Arbeidsplassen er en slik læringsarena som særlig er en viktig del av yrkesopplæringen. Det er ute på arbeidsplassene kompetansen elevene tilegner seg skal anvendes, og ute i denne virkelige verden finnes både fagkunnskaper, teknologi og et fellesskap for kontinuerlig læring og utvikling. Dersom skolesystemet og lærerne ikke klarer å følge godt nok med på utviklingene i arbeidslivet, kan det etter hvert som yrkene utvikler seg finnes teknologier og kunnskap der ute som er grunnleggende for yrkesutøvelsen, men ukjent for skolen og omvendt. Samarbeid og overføringer av kompetanse mellom disse ulike læringsarenaene (skole – bedrift – sosial web) vil derfor være viktig, selv om ulikheter mellom dem i både innhold, form og kultur kan by på store utfordringer som

skolene bør være forberedt på. Engelién et al. (2011) poengterer at om utdanningen skal kunne leve opp til ambisjonene om å være situert og i samspill med omgivelsene, må det blant annet etableres kommunikasjonsteknologier som fungerer for alle læringsarenaer og ikke er dominert av skolens perspektiv, altså LMS. For en yrkesfaglærer vil det kunne være av stor verdi å være en del av et kompetansenettverk som har representanter fra både yrkeslivet, pedagogiske og teknologiske miljøer. Dette er noe jeg skal diskutere videre under drøftingen.



### **3 Metode**

I denne delen ser jeg nærmere på metoden jeg har valgt for den forskningen jeg presenterer senere i oppgave, samt begrunnelse for valg av informanter og informasjon om hvilken metode som har blitt brukt i analysearbeidet.

#### **3.1 En kvalitativ tilnærming**

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke og drøfte utfordringer lærere på medier og kommunikasjon møter i forhold til egen kompetanse når de underviser i et fag som er i stadig endring. Tilnærmingen jeg har valgt til fenomenet er kvalitativ og gjort med utgangspunkt i egne erfaringer, aktuell teori og intervjuer med lærere.

Jeg er på jakt etter lærernes opplevelse av dette fenomenet, og jeg mener derfor det å bruke en kvalitativ metode blir den beste måten å gå frem. I kvalitativ forskning er det i følge Befring (2007) snakk om data hvor informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt. Det blir også naturlig å ha en fenomenologisk tilnærming til forskningen, da fenomenologen typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009). Det å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverden slik den erfares av dem er sentralt innen fenomenologien (Thagaard, 2010).

Data i kvalitativ forskning bygger i følge Befring (2007) ofte på deltagende observasjoner, uformelle samtaler og verbale uttrykk. I motsetning til kvantitativ forskning som har mange spesifikke regler, formalisering og bruk av statiske metoder, gir kvalitativ forskning rom for mer improvisasjon og personlige valg underveis. Forskeren vil stå friere til å bruke den fremgangsmåten som ser ut til å gi mest innsikt i hver enkelt situasjon. Men utfordringen med bruk av kvalitative metoder er derimot at den er vanskelig å etterprøve og stiller krav om stor grad av personlig integritet (Befring, 2007).

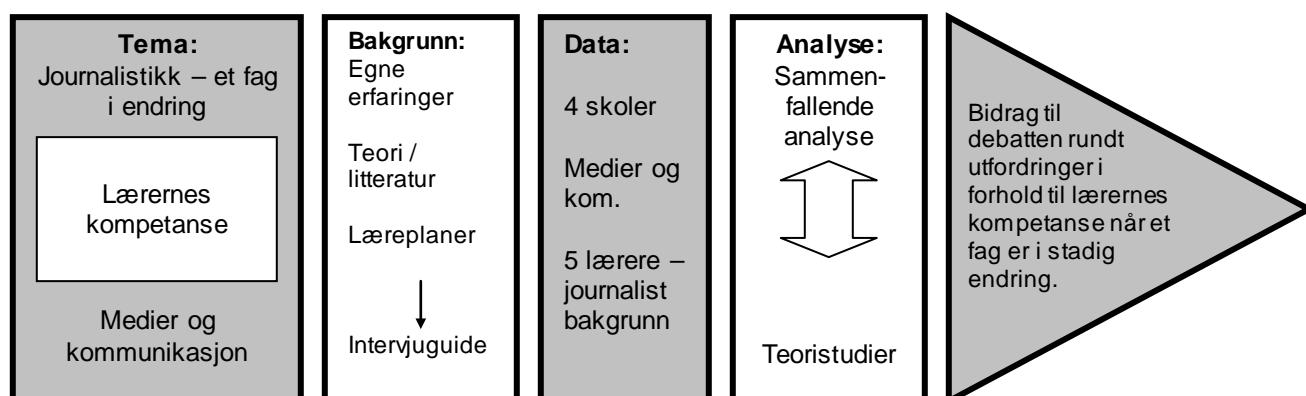
### 3.1.1 Forskningsdesign: kasusstudie

Innenfor kvalitativ forskning finnes det ulike forskningsdesign, som kan forklares som forskningsopplegg eller forskningsmetodiske hovedmønster (Befring, 2007). Målet med oppgaven er å finne ut av hvilke utfordringer i forhold til egen kompetanse lærere som underviser på medier og kommunikasjon møter når journalistikkfaget stadig er i endring.

Jeg er interessert i å finne ut hvilke tanker og refleksjoner lærere fra ulike skoler har rundt dette temaet. For å finne ut av dette har jeg valgt å samle data ved hjelp av en kvalitativ kasusstudie. Robert Stake deler kasusstudier inn i tre hovedtyper den ekte, den instrumentelle og den kollektive kasusstudien (Myklebust, 2002). Denne kasusstudien vil jeg definere som en instrumentell kasusstudie, en type kasusstudie som har som hovedmål å undersøke et bestemt kasus for å få innsikt i en problemstilling eller for å utvikle teori. Kasuset er ikke hovedinteressen, men det blir studert for å få innsikt i noe annet (Myklebust, 2002). I mitt tilfelle er dette kasuset et utvalg lærere med journalistisk bakgrunn i form av utdanning og erfaring, som underviser i journalistikk på medier og kommunikasjon. Jeg gjennomfører fenomenologiske intervjuer med disse for å få en innsikt i problemstillingen.

### 3.1.2 Designet illustrert

Figur 10. Designet illustrert



## **3.2 Gjennomføring av studien**

### **3.2.1 Utvalgsstrategi**

I kvalitative studier baserer en seg på strategiske utvalg hvor en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og de teoretiske perspektivene i undersøkelsen (Thagaard, 2010). Jeg har valgt å velge ut forskningsdeltakere basert på en blanding av to utvalgsstrategier. Min første strategi er å velge ut deltakere som er typiske for det fenomenet jeg har valgt å studere, dette er en strategisk form for utvalg kalt typisk utvalg (Thagaard, 2010). For at intervjuobjektene skal kunne være med på å belyse problemstillingen til oppgaven er det viktig at de passer inn under visse kriterier. De kriteriene jeg har satt for informantene jeg skal intervjuer, er at de er lærere som underviser i journalistikk på medier og kommunikasjon og at de har bakgrunn fra journalistikken både gjennom utdanning og praksis. På den måten har jeg gjennom strategisk utvalg funnet typiske og representative informanter for problemområdet jeg skal studere. Når jeg så skal velge ut hvilke lærere jeg skal intervjuer av de som møter disse kriteriene vil jeg igjen prøve å velge ut informanter som til sammen vil representere ulike typer i denne gruppen lærere slik at utvalget blir representativt. Jeg har derfor prøvd å få en viss spredning i alder, bakgrunn og antall år informantene har jobbet som lærere på medier og kommunikasjon. Men jeg har ikke nødvendigvis mulighet til å velge ut akkurat de informantene jeg ønsker, da jeg er avhengig av at de er villige og har anledning til å delta i undersøkelsen. Informantene er også valgt på bakgrunn av at de er forholdsvis lett tilgjengelige for meg som forsker geografisk. Dette kalles tilgjengelighetsutvalg, eller "convenience sample" på engelsk (Thagaard, 2010), og i følge Marshall (1996) finnes det elementer av tilgjengelighetsutvalg i mange kvalitative studier. Utvalget mitt er dermed strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen min, samtidig som fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengeligheten de har for meg som forsker (Thagaard, 2010).

### **3.2.2 Presentasjon av informantene**

Det har blitt gjennomført fem intervjuer med lærere fra fire ulike videregående skoler som tilbyr studieretningen medier og kommunikasjon. Lærerne som er valgt ut har alle bakgrunner fra journalistikkyrket gjennom utdanning og i varierende grad praksis, og de underviser i temaet journalistikk på medier og kommunikasjon. Noen av informantene

har jobbet som lærere i flere år, mens andre nylig har gått over til læreryrket fra jobber i mediebransjen.

	<b>Utdanning</b>	<b>Bransjeeerfaring</b>	<b>Lærereerfaring</b>	<b>Videreutdanning</b>
<b>Lærer 1</b>	5 år innen journalistikk og multimedier → 2005	Deltid som journalist i avis	3 år Kontaktlærer Alle trinn	PPU IKT for lærere Mindre kurs
<b>Lærer 2</b>	Mediefag mm, pedagogikk, journalistikk (avis). → 2001.	Deltid/ ulike vikariat som journalist i avis → 2001	10,5 år Kontaktlærer Alle trinn	PPU Diverse kurs
<b>Lærer 3</b>	Fotojournalistikk → 2003 Markedsføring → 2006	Arbeidet som fotojournalist/journalist i både lokale og landsdekkende aviser og blader. → 2010 Jobber enda freelance.	6 mnd Kontaktlærer Vg1 + vg2	Skrivekurs mm i regi av IJ Fagforum kurs
<b>Lærer 4</b>	Cand mag (diverse fag) + journalistikk (avis) → 2004	Avisjournalist, TV-journalist, videojournalist og nettjournalist. Både deltid og fulltid.	1,5 år Kontaktlærer Vg1 + vg2	Videreutdanning som videojournalist. PPU Div kurs via fagforum
<b>Lærer 5</b>	Cand mag + Journalistutdanning (avis)	Deltid og fulltid i avis i 7 år, som både journalist, vaksjef og redaktør. TV-journalist i 2 år.	9,5 år Kontaktlærer Alle trinn	PPU Diverse kurs via fagforum mm. IKT i læring

**Figur 11. Presentasjon av informantene**

### **3.3 Innsamling av data**

I innsamlingen av data i min egen kasusstudie har jeg valgt å bruke intervju som metode. I en kasusstudie er det få begrensninger på hvilke metoder og informasjonskilder en bruker til innsamling av data, og datainnsamlingen regnes som omfattende (Postholm, 2010). Et essensielt trekk for en kasusstudie er i følge Postholm (2010) at tilstrekkelige data blir samlet inn slik at jeg som forsker er i stand til å utforske viktige trekk og tolke det som blir studert. Datainnsamlingsstrategier blir valgt etter hva som vurderes mest hensiktsmessig og praktisk, og kan være i form av observasjon, intervju, audiovisuelle opptak, spørreskjema og studie av dokumenter og rapporter (Postholm, 2010). Da denne kasusstudien også har en fenomenologisk tilnærming, har jeg valgt å kun gjennomføre intervjuer med forskningsdeltagerne. Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som blir brukt i fenomenologiske studier (Postholm, 2010). I forhold til problemstillingen jeg skal belyse, mener jeg denne innsamlingsstrategien gir meg best mulighet til å samle tilstrekkelig data for videre diskusjon og analysere innenfor de begrensninger som studien min har i tid og omfang.

#### **3.3.1 Datainnsamling ved intervju**

Som metode for å samle inn data for å svare på forskningsspørsmålene har jeg valgt å intervju fem lærere fra fire forskjellige skoler. Gjennom å intervju kan man få tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter (Postholm, 2010). I dette tilfellet er målet å få frem litt fakta om de ulike lærernes hverdag, bakgrunn og kompetanse, og ikke minst deres egen opplevelse, erfaringer, tanker, meninger, idéer og refleksjoner rundt problemområdet. Jeg får mulighet til å spørre i dybden, samtidig som jeg får snakket med kilder med variert bakgrunn fra ulike skoler.

Jeg har fra tidligere utdanning og erfaring som journalist, og er derfor godt trent i å intervju. Men dette er ikke nødvendigvis bare positivt da forskningsintervjuet skiller seg markant fra det journalistiske intervjuet. Ut i fra læren om aksiologi, eller læren om verdier (Postholm, 2010) må en være oppmerksom på at kvalitative studier er verdiladde, og forskeren bør derfor legge frem sine perspektiver og meninger på en slik måte at leseren kan forstå på hvilken måte forskeren kan ha påvirket arbeidet. Som journalist derimot har en som regel en klar mening med hvilket budskap en ønsker å få frem når en intervjuer. Jeg må derfor være ekstra bevisst på at jeg unngår advokering og

det å tenke instrumentelt når jeg intervjuer, og prøver å være så nøytral som mulig. På tross av dette syntes jeg likevel det å bruke kvalitative intervjuer som verktøy for å samle inn data var mest hensiktsmessig for å kunne svare på problemstillingen min.

Det finnes ulike typer intervjuer, og jeg har valgt å gjennomføre det Postholm (2010) beskriver som halvplanlagte, formelle intervjuer med en og en lærer, også kalt halvstrukturert intervju. Jeg hadde på forhånd skrevet ned temaer og spørsmål til informantene med utgangspunkt i relevant teori og egne erfaringer som lærer i journalistikk på medier og kommunikasjon, og informantene intervjues kun en gang. Dette er i følge Postholm (2010) typisk for fenomenologiske studier, men en ulempe med en slik fremgangsmåte er at forskeren ikke får utviklet sin forståelse av informantens opplevelse av et fenomen i en spiralformet bevegelse mellom ulike datakilder. Intervjuet var formelt, i og med at jeg hadde avtalt intervjuene på forhånd, men kun halvplanlagt da spørsmålene jeg hadde laget på forhånd kun var veiledende og jeg var åpen for å følge opp andre innspill fra informanten. I fenomenologiske intervjuer er det forskeren som bestemmer hvilke temaer som skal tas opp, men spørsmål og intervjuforløpet planlegges ikke i detalj. I følge Postholm (2010) er det i fenomenologiske intervjuer naturlig å følge en modell laget av Rubin og Rubin kalt "tre med grener"-modellen. Denne modellen beskriver hvordan jeg gjennomførte intervjuene på en god måte. Jeg laget en intervjuguide som jeg delte inn i hovedtemaer jeg ønsket å berøre i hvert intervju. Dette er selve grunnstammen i treet i modellen. Under hvert tema hadde jeg laget forslag til spørsmål, men under intervjuene ble noen spørsmål fra intervjuguiden omformulert, andre ble aldri stilt, og nye ble lagt til underveis ettersom intervjuet utviklet seg. Disse spørsmålene er grenene på treet, og disse utvikler seg ulikt i de ulike intervjuene. Rekkefølgen av temaene og spørsmålene var ikke bestemt på forhånd, men jeg passet på at alle hovedtemaer og spørsmål ble belyst av alle informantene i cirka like stor grad. Dette er i følge Postholm (2010) viktig for å kunne finne en felles struktur eller en felles underliggende mening i forhold til fenomenet som skal undersøkes.

### **3.4 Analyse og refleksjon**

For å kunne få mening ut av empirien som er innsamlet, må en foreta en analyse. I kvalitativ forskning er datainnsamling og analyse gjentatte og dynamiske prosesser, hvor analysen begynner ved første intervju eller observasjon, og fortsetter til etter alle data er samlet inn (Postholm, 2010). Selv om forskeren vil preges av egne erfaringer, opplevelser og individuelle teorier, er intensjonen med kvalitative analyser at forskeren så godt som mulig skal møte datamaterialet med et åpent sinn, og legge til side sine allerede ervervede perspektiver (Postholm, 2010). Dette er ekstra viktig og en ekstra utfordring når jeg forsker i et miljø jeg selv er en del av. Selv om mine egne erfaringer ligger til grunn for ideen for denne studien, er det viktig at jeg legger til side egne meninger og tanker når jeg skal intervjuer, slik at jeg i minst mulig grad leder eller farger svarene til de jeg intervjuer.

Det første steget i analysen av data var transkribering. I følge Kvale og Brinkmann (2009) gjør transkripsjonen intervjuet om til en abstrahert og fiksert form, noe som gjør det lettere å betrakte intervjuene som grunnleggende empiriske data. De fem intervjuene ble transkribert i sin helhet i tekstbehandlingsverktøyet word. Jeg valgte i hovedsak å nedtegne ordene i lydmaterialen, mens pauser, latter, sukk osv. er kun blitt markert hvor det syntes relevant for betydningen av det som ble sagt. Når en skal gjøre muntlig språk om til en skriftlig tekst er det tydelig at de to formene er svært forskjellige, og jeg fant fort ut at det hadde liten hensikt å transkribere ordrett hva som ble sagt. Å transkribere betyr i følge Kvale og Brinkmann (2009) å transformere, og en kan dermed se på en transkripsjon som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. I transkripsjonen er det meningen som er viktigst, ikke en ordrett gjengivelse. En setning som kan høres velformulert ut muntlig, blir fort hakkete og usammenhengende om den nedtegnes eksakt skriftlig. For at transkripsjonen skulle bli bedre egnet for videre analyse var det derfor viktig at jeg oversatte det som ble sagt til et godt skriftlig språk. Dette gjøres også av etiske hensyn (Kvale og Brinkmann, 2009) for at intervjuobjektene ikke skal settes i dårlig lys eller virke klønete. Der hvor normalisering av skriftspråket er gjort, er dette gjort uten å endre meningsinnholdet.

I analyseprosessen finnes det ulike metoder en kan gå frem på for å redusere og dermed gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig (Postholm, 2010). Mens noen

forskere analyserer ved hjelp av en bestemt teknikk, ønsker andre å være uavhengige av en bestemt analyseform, og trekker inn en fri blanding av metoder og teknikker (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem *bricolage* som en slik eklektisk form, hvor en genererer mening gjennom mange forskjellige ad hoc-metoder og begrepstilnæringer. Det er denne metoden jeg har brukt for å analysere datamaterialet jeg har samlet inn. I denne formen for analyse leser en gjerne gjennom intervjuene for å danne seg et overordnet bilde, foretar kanskje en opptelling av utsagn som tyder på forskjellige holdninger, utformer deler av intervjuet til en fortelling, utarbeider metaforer som kan dekke sentrale forståelser, forsøker å visualisere resultatene i rutediagrammer osv. (Kvale og Brinkmann, 2009). Etter å ha transkribert og lest gjennom intervjuene for å få en oversikt over datamaterialet, var neste steg kategorisering av datamaterialet. I denne type analyse blir meningen i lange intervjuutsagn redusert til noen få enkle kategorier (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har delt inn intervjutekstene i noen utvalgte kategorier for å få bedre oversikt over hva de ulike informantene mener om de aktuelle temaene. Jeg har også brukt noe meningsfortetting, som er en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette har vært særlig nyttig om informantene bruker mange ord på å få frem et poeng og for å få frem hva flere informanter mener om samme sak, uten å gjengi alt alle har sagt.

### **3.5 Vurdering av metoden**

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ kasusstudie med en fenomenologisk tilnærming og begrunnet dette valget. Jeg kunne valgt andre innfallsvinkler, men jeg fant ut at metoden jeg valgte, best henger sammen med problemstillingen og teorien.

I alle typer forskning er det viktig å være klar over at det kan forekomme feilkilder. Feilkilder er i følge Torgersen og Vavik (2004) forhold som påvirker observasjonen slik at innsamlede data om det virkelige bildet forandres. En feilkilde som oppstår tidlig i prosjektprosessen vil gjerne få større og større konsekvenser jo flere ledd den påvirker (Torgersen og Vavik, 2004).

Det kan for eksempel dreie seg om feilkilder i form av at utvalget av forskningsdeltakere er lite representative, og dermed påvirker muligheten til å



generalisere. For å unngå dette er det viktig at jeg forsikrer meg om at informantene jeg intervjuer i studien min er likest mulig de jeg ønsker å generalisere resultatene mine til. Det er også viktig å ha nok respondenter. Da jeg kun intervjuer fem lærere, vil jeg ha et forholdsvis lite utvalg, men da de kommer fra fire ulike skoler og har ulik bakgrunn vil de vil etter all sannsynlighet til sammen være akseptable representanter for denne gruppen lærere. Om jeg hadde hatt mulighet til å intervju flere lærere fra ulike medielinjer rundt om i landet ville det selvfølgelig gitt resultatene mine bedre validitet og grunnlag for generalisering, men innenfor den tidsrammen jeg har til rådighet blir dette vanskelig. En slik tilnærming ville også gått ut over muligheten til å gå i dybden på forskningsfeltet, noe som igjen er en del av hensikten med kvalitative studier (Postholm, 2010).

### **3.5.1 Forsker i eget miljø**

Jeg baserer studien min på intervjuer med lærere som underviser i samme fag, noe som har både fordeler og ulemper. Med bakgrunn som journalistudannet lærer på medier og kommunikasjon har jeg allerede selv gjort meg opp tanker og meninger rundt problemstillingen som preger min for forståelse når jeg forbereder intervjuer, snakker med informantene og analyserer datamaterialet. Jeg vil altså i denne studien være observatør i min egen kultur, noe som kan gjøre det lettere å oppnå en forståelse av informantenes situasjon, men en utfordring kan være at jeg vil få problemer med å stille spørsmål ved forhold som synes selvsagte innenfor kulturen (Thagaard, 2010). Det vil derfor være viktig å gjøre noen grep for å distansere seg fra materialet, som gjennom for eksempel transkribering og kategorisering i analyseprosessen.

Det er viktig å være klar over er at min rolle som lærer i samme fag og miljø kan komme i veien for min rolle som forsker, og det vil også skape noen ekstra etiske utfordringer. Intervju er den metoden jeg skal bruke for å samle inn data, og i følge Kvale og Brinkmann (2009) er forskningsintervjuet gjennomsyret av etiske problemer. Den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede har mye å si for kunnskapen som kommer ut av slik forskning, og avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonene fritt og trygt kan snakke. Da jeg inntar en rolle som både "kollega" og forsker vil dette kunne bli en utfordring. På den positive siden,

kjenner jeg til flere av lærerne fra før, noe som kan være med å bidra til at samtalen lettere kommer i gang.

### **3.5.2 Ethiske utfordringer**

Ethiske regler og normer er til for å gi rettleiding til enkeltmennesker i alle samfunnslag og situasjoner. I følge Befring (2007) gir etikken, også forskningsetikken, svar på to spørsmål: Hvordan bør vi handle? Og hvordan bør forskersamfunnet fungere? Disse spørsmålene omfatter både enkeltmenneskets handlinger og prioriteringer og ordninger innenfor et fellesskap. Ethiske dilemmaer har i følge Thagaard (2010) fått en mer fremtredende plass innenfor kvalitative metoder. Der hvor det er direkte kontakt mellom forsker og informantene er det laget særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til informanten (Thagaard, 2010).

Når vi skal se på forskningsetikk er det naturlig å ta utgangspunkt i grunnleggende vitenskapelige verdier. Søket etter sannheten er en slik verdi som er en byggestein i all forskning. Forskere skal søke etter sannheten uten hensyn til andre interesser (Befring, 2007).

Forskningens frihet er en annen grunnleggende verdi som innebærer at en skal kunne stole på vitenskapens absolutte nøytralitet og upartiske stilling til omstridte verdipørsmål av faglig, politisk, moralsk eller religiøs art. Forskning kan etter dette prinsippet først bli verdifull dersom forskerne og deres institusjoner er fristilte, verdifrie og verdinøytrale (Befring, 2007).

I senere tid har det i følge Befring (2007) skjedd tydelige modifikasjoner i vurderingen av forskningens frihet, og det er enighet om at forskning må underordnes grunnleggende verdistandpunkt, forskningslegitimerende verdier, som særlig består av ansvarsbevissthet og etiske prioriteringer. Med andre ord er en ikke fri til å i forskningens navn gjøre hva en føler er nødvendig for å finne sannheten, en må ta hensyn til etiske normer og verdier i samfunnet.

Men det er ikke nok at den nøytrale forsker søker etter sannheten, er ærlig og tar hensyn til etiske normer og verdier. Forskning må også være av en viss kvalitet, og det finnes normative kvalitetskrav til forskningsprosessen som vi kaller vitenskapelige normer (Befring, 2007). Det essensielle her er å være troverdig, og å unngå både ubevisste og

bevisste feil. Dette er noe en forsker kan gjøre gjennom å være kompetent i både fag og metode.

Da jeg har høyere utdanning, og jobber med faget jeg skal studere vil jeg si jeg har et godt grunnlag for å kunne gjennomføre en forskning av en god kvalitet innen området jeg har valgt. Men det er likevel viktig at jeg holder meg godt oppdatert i både mediefaget og pedagogikken, slik at jeg har best mulig faglig grunnlag til å vurdere dataene jeg samler inn.

### **3.5.3 Restriksjoner og personvern**

Et viktig etisk moment i et forskningsarbeid er hvordan en opptrer i forhold til innsamling av data, og hvordan en behandler disse dataene i ettertid. I Norge fikk vi Lov om personregister m.m. av 9. juni 1978, med tanke på å verne om forsøkspersoners personlige integritet (Befring, 2007). Her ble det stilt krav som jeg også må følge når jeg skal samle inn data. Forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, vil falle under personopplysningsloven fra 2001, og prosjektene er dermed meldepliktige (Thagaard, 2010). I mitt tilfelle betyr det at jeg må melde prosjektet til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Det er krav om informert samtykke fra og anonymisering av forsøkspersoner, oppbevaring av opplysninger skal være sikker, deltagere skal ha innsynsrett og de som medvirker i forskningen har taushetsplikt (Befring, 2007).

I kvalitativ forskning kan det oppstå spesielle utfordringer i forhold til informert samtykke både i forhold til at for detaljert informasjon kan påvirke informantenes atferd, og fleksibiliteten i kvalitative studier som betyr at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis (Thagaard, 2010). Som følge av dette kan ikke samtykke fra informantene alltid være basert på fullstendig informasjon om prosjektet, og hva et slikt samtykke skal inneholde blir derfor en utfordring innenfor hvert enkelt prosjekt (Thagaard, 2010). I mitt tilfelle mener jeg ikke at det å gi fullstendig informasjon i starten av prosjektet vil påvirke resultatet nevneverdig, dette blir derfor kun et problem i forhold til eventuelle endringer i undersøkelsesopplegget underveis.

Kravet om konfidensialitet er et annet etisk grunnprinsipp som kan skape utfordringer. Det kan oppstå dilemmaer mellom hensynet til deltakernes anonymitet og hensynet til å fremstille resultatene på en måte som oppfyller kravene til pålitelighet og etterprøvbarehet (Thagaard, 2010).

### **3.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg argumentert for at den problemstillingen som er reist best vil bli besvart ved bruk av kvalitative forskningsmetoder. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, og utvalget av informanter er gjort ved hjelp av en kombinasjon av strategisk- og tilgjengelighetsutvalg. Utgangspunktet for undersøkelsen er tankene og erfaringene til lærere som underviser journalistikk ved medier og kommunikasjon, og verktøyet for å samle inn data har vært kvalitative intervjuer. Intervjuene ble så transkribert og alt materialet analysert ved hjelp av bricolage, meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder. Datamaterialet blir presentert og koblet til sentral teori i kapittel fire. I kapittel fem drøftes resultatene i en avsluttende analyse og konklusjon.

## 4 Presentasjon og drøfting

I dette kapittelet vil det bli presentert empiri som skal fungere som et grunnlag for å kunne si noe om og diskutere problemstillingen i dette prosjektet. Jeg vil i hovedsak presentere fellestrekk blant informantene, men også særtrekk der det har kommet frem.

Under presenteres det tolkede materialet som har kommet frem gjennom prosessen med å intervju, transkribere og å tolke det empiriske materialet. Samtidig vil jeg dra paralleller til teorigrunnlaget og se på hvilke følger resultatene kan få. Materialet er delt inn i fem hovedtemaer 1) endringer i journalistikkfaget i forhold til undervisningen, 2) Å undervise i et mediefag i kontinuerlig endring, 3) Elever i den moderne skole, 4) Kompetanse hos den profesjonelle lærer og 5) Strategier og metoder for kompetanseutvikling.

### **4.1 Endringer i journalistikkfaget i forhold til undervisningen**

Som beskrevet tidligere har journalistikkbransjen og faget endret seg mye de siste årene gjennom blant annet innstramminger i økonomien, tids- og produksjonspress, mindre ressurser, overflatejournalistikk, krav til flermedialitet, og ved at det forventes at journalister skal kunne produsere for og publisere på alle plattformer og nye digitale publiseringsarenaer. Informantene er blitt spurt om hvordan de opplever at bransjen har endret seg siden de selv tok utdanning og/eller praktiserte yrket selv. De som har jobbet i bransjen inntil nylig har blitt spurt om hvordan de har opplevd endringene mens de jobbet i bransjen.

Lærer 3 og lærer 4 har opplevd at journalistikkbransjen har endret seg mye på kort tid mens de selv jobbet i bransjen.

*Lærer 3: ”Ja. Altså, viss vi tenker etter sånn i historisk perspektiv, så har jo de forandringene som har skjedd nå, skjedd veldig fort. Og vi er inne i en tid hvor ting har skjedd så fort som vi aldri har sett det før. ”*

Lærer 4 forteller at nettjournalistikk gikk fra å bli et biprodukt til å bli et kjempesatsningsområde, at det har vært store tekniske endringer og om et mye høyere produksjonspress på journalistene.

*Lærer 4: "Så produksjonsmessig, det å være journalist har jo endret seg mye – altså kolossalt i løpet av de siste 5-6 åra fra 2002-2003 til i dag. Og det merker en bare på den formen for undervisning vi hadde når jeg gikk på journalistikkstudiet. Hvor avleggs den er i forhold til den undervisningen jeg selv legger opp til i klasserommet."*

Men selv om mye er endret understreker lærerne at grunnfjellet i journalistikken er mye det samme.

*Lærer 2: "Ja, og mye av – altså journalistikken – det grunnleggende der altså, med balansert og nyansert journalistikk – det har jo ikke forandret seg og det er jo det som er et mål fortsatt. Og det prøver vi å formidle til elevene og. Uansett hvilken kanal du formidler det gjennom."*

Lærer 2 forteller at hun fremdeles bruker det hun lærte på journalistutdanningen på 90-tallet i deler av undervisningen.

*Lærer 2: "Ja når det gjelder det grunnleggende. Altså den grunnleggende journalistikkopplæringa på en måte. Hva er journalistikk? Hvordan skriver du ting? Det med å bygge opp en sak. Slike ulike modeller for oppbygning av saker og slikt – det bruker jeg fortsatt og det er jo slikt som vi hadde på journalistikken."*

Men selv om det grunnleggende i journalistikken fremdeles er den samme, er det likevel veldig mye nytt som har skjedd de siste tiårene.

*Lærer 2: "Det har utvidet seg. Altså, det har jo endret seg og. Akkurat det helt grunnleggende ligger jo der enda, det bør i alle fall ligge der. Men jeg ser jo at, at måten, måtene å uttrykke seg på – typene journalistikk – det er mer som er blitt lov."*

Lærerne opplever altså at det har skjedd mye nytt på kort tid i journalistfaget, men at kjernen i faget fremdeles inneholder mye av det samme.

## **4.2 Å undervise i et mediefagi kontinuerlig endring**

Journalistikk er altså et av flere yrkesfag som undervises i på medier og kommunikasjon. Som nevnt tidligere, finnes det flere mål i læreplanen som kan knyttes opp til faget, både direkte og indirekte. Litt mer generelt om medier og kommunikasjon står det blant annet at:

*”Opplæringen i programfagene skal gi perspektiv og retning for nyskaping og utvikling av de ulike mediefagene innenfor medier og kommunikasjon.....og at de skal utvikle omstillingsdyktige yrkesutøvere, som kan medvirke til gode løsninger på utfordringer i framtida.” (Utdanningsdirektoratet, u.å.)*

Selv om medier og kommunikasjon er en yrkesfaglig studieretning, kan ikke elevene gå ut som lærlinger i journalistikk. Om de ønsker å bli journalister, må de ta høyere utdanning etter videregående. Det er mulig å gå ut i lære som enten mediografiker eller fotograf, men det er få lærlingplasser å oppdrive og de fleste som går på medier og kommunikasjon ender derfor opp med å få studiekompetanse og ta videre utdanning. Men selv om lærerne jeg har snakket med ikke skal lære opp elevene til å bli ferdig utdannede journalister, synes de det er viktig at undervisningen de får stemmer overens med virkeligheten i dagens journalistikkbransje.

Informantene er blitt spurt om hvordan de tolker læreplanen i forhold til hva de skal legge fokus på i journalistikkundervisningen. De opplever journalistikkfeltet som et stort område med mye som skal dekkes i løpet av tre år på medier og kommunikasjon. Målene som omfatter journalistikk er også ganske store og vide, noe som gir mye ansvar til læreren i forhold til tolkning. Lærer 3 synes læreplanen er veldig vag og påpeker at dette kan gjøre at det er store forskjeller fra skole til skole, eller fra klasse til klasse i forhold til hva som blir vektlagt i journalistikkundervisninga.

*Lærer 3: ”Og det er det som er noe av problemet med de læreplanmåla – det å finne at det her vil vi at dere skal få kompetanse i. De er så vage at det er nesten litt vanskelig å bryte de ned... Jeg vil tro at det er veldig stor forskjell fra skole til skole hva de vektlegger - hva som skal være viktig og hva som ikke skal være viktig. Og fordi at du må bryte de ned, og når de er så åpne for tolkning, så kan det være store forskjeller – rett og slett. Det som jeg synes er nesten viktigst i læreplanen er dette: planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid – og det gjelder alt egentlig. Og det er et av de viktigste – synes jeg.”*

Målet læreren snakker om er et viktig mål på medier og kommunikasjon, og er for så vidt gjeldende i de fleste andre fag. Det handler om å klare å gjennomføre en arbeidsprosess fra idéfasen til en har gjennomført og så kan evaluere arbeidet sitt.

Det å lære journalistiske arbeidsmetoder blir også regnet som en av de viktigste målene innenfor journalistikken. Dette kan tolkes på flere måter, og det er opp til hver enkelt lærer å bestemme hva hun eller han vil ha mest fokus på. Som vist tidligere har det skjedd mye i journalistikkbransjen de siste 10 årene, noe som blant annet har påvirket arbeidsmetodene til journalistene. Lærerne har alle ulik utdanning og erfaring, og mens noen nylig har jobbet som journalister har andre vært ute av yrket i lengre tid. De store endringene som har skjedd i mediebransjen er noe som kan gjøre det vanskeligere for de lærerne som har hatt lengst opphold fra yrkeslivet. For disse kreves det nok ekstra kompetanseheving for å kunne holde tritt med hvordan arbeidsmetodene til journalistene har endret seg med inntoget av digitale medier.

Lærer 2 forteller at selv om en del er det samme, så er det en del ting som har forandret seg siden hun tok utdanning i journalistikk på 90-tallet, og at hun har tilpasset en del av undervisningen etter hvert som mediene har endret seg.

*Lærer 2: "Så akkurat der har vi jo måtte tenke litt nytt i forhold til hvilket medium de skal uttrykke seg gjennom. Når jeg begynte å jobbe på skolen, så laget vi jo skoleavis i veldig tradisjonell form. Den ble trykket på avispapir og så ut som en avis. Mens nå så lager vi nettavis, og også et trykt magasin. Så vi har en litt annen innfallsvinkel på det."*

Som flere av lærerne har påpekt henger også målet om å kunne bruke journalistiske arbeidsmetoder sammen med mange av de andre målene i fagene, da det er ganske vidt. Lærer 5 prøver likevel å oppsummere helt kort hva det viktigste er de skal lære innenfor journalistikken:

*Lærer 5: "Det er jo tre trinn da, så det er jo ganske mye de skal gjennom. Så i første klasse så skal de lære journalistiske arbeidsmetoder. De skal skjønne hvem, hva, hvor, hvorfor. Det å kunne skrive en sak der de ikke har fokuset på seg selv. Det å skjønne selve sjangeren - de ulike sjangrene. I andre klassen skal de mer kunne forstå, i tredje klassen skal de mer analysere. Det er et ganske stort felt de skal innom. Slik som jeg*



*nevner tidligere, at de skal innom vær varsom plakaten, juridiske regler, de skal kunne skjønne forskjellen på juss og etikk, de skal kunne beherske ganske mange ulike sjangre – både tekstmessig og bildemessig, og de skal kunne bruke ulike arbeidsmetoder.”*

Lærerne mener alle at det er viktig å legge et godt grunnlag i første klasse ved at elevene får en god forståelse av hva journalistikk er, at elevene lærer seg grunnleggende arbeidsmetoder som det å intervju og finne informasjon til saker, lære om etikk og kildekritikk, vinkle og skrive enkle nyhetssaker, og lage enkle saker for radio, TV og eller nett. Det er ikke alltid at elevene får prøve seg på å publisere for både print, TV, radio og digitale medier, men av det lærerne forteller kommer det frem at elevene stort sett får læringsoppdrag som lar dem prøve seg på alle disse plattformene hvert år. Lærerne jeg har intervjuet har, på tross av at de mener læreplanen er ganske åpen for tolkning av den enkelte, et ganske likt syn på hva som er det viktigste elevene bør lære innenfor journalistikken. Dette kan henge sammen med både at de alle har en journalistfaglig bakgrunn og at alle informantene tilhører samme fagforum som møtes for å diskutere blant annet konkretisering av læreplaner. Når det er sagt har jeg ikke gått i detalj på hva lærerne legger vekt på i sin journalistikkundervisning, men overordnet ser det ut som de ikke har så alt for store sprik i tolkningen av læreplanene.

En annen faktor som også gjør den enkelte lærers vurdering avgjørende for hva som vektlegges, er mangelen på lærebøker som dekker pensum på medier og kommunikasjon.

*Lærer 5: ”Vi har jo ikke noen samla læringsressurser og samlede læreverk som tar opp disse tingene. Vi har et par forsøk på noen lærebøker som i beste fall dekker en 25-30% av det faget handler om. ”*

Lærerne synes det er viktig å fokusere på saker som er dagsaktuelle og som elevene kan kjenne igjen. Det blir derfor en utfordring at endringer i bransjen skjer så raskt at bøker oppleves som utdaterte selv om de er relativt nye, og lærerne ønsker seg dermed ikke nødvendigvis lærebøker som dekker hele fagene. Dette betyr at det i praksis er lærerne selv som står for innhenting og produksjonen av oppgaver og lærestoff. Gammelt stoff er nemlig noe de mener *ikke* hører hjemme i journalistikk og medieundervisningen.

*”- Det må være ferske ting. Det er ferskvare vi driver med, så vi må følge med,”* sier lærer 4 om eksemplene som blir brukt i undervisningen. Hun mener powerpoint presentasjoner har en best før dato og at en ikke kan komme med eksempler fra i fjor.

De lærerne som fremdeles jobber litt i bransjen eller har jobbet i bransjen i løpet av de siste par årene opplever det som veldig bra å kunne bruke erfaringer som de selv har gjort seg i bransjen i undervisningen. Mens de som har erfaringer fra flere år tilbake føler egne erfaringer begynner å bli utdaterte som eksempler i undervisningen.

*Lærer 5: ”Nei jeg snakker ikke så mye om hvordan jeg selv opplevde det. Det er så lenge siden – jeg tenker ikke så mye på de eksemplene. Dessuten måtte jeg forklart det slik til elevene. Jeg prøver jo å ta utgangspunkt i de nyhetene som skjer nå i dag, eller og så prøver vi også å oppkonstruere oss en del ting for å illustrere ulike eksempler.”*

Lærerne opplever det at de selv må produsere og/eller modifisere læremidler og oppgaver kontinuerlig som tidkrevende, men nødvendig arbeid. Det er særlig de som ikke har jobbet i bransjen på noen år, som opplever det som vanskelig å finne nok tid til dette arbeidet.

*Lærer 5: ”... jeg skulle gjerne hatt mer tid selv til å komme med de gode eksemplene. Det føler jeg alltid at er en utfordring – det å bruke tid til å se og samle de gode eksemplene.”*

### **4.3 Elever i den moderne skole**

Dagens ungdom som er vokst opp i informasjonssamfunnet blir blant annet kalt screenagers (Tapscott, 1998), Digital natives (Prensky, 2001) og New Millennium Learners (Pedró, 2006). Disse begrepene beskriver den nye generasjonen som er vokst opp med digitale medier rundt seg og som har en annen type referanserammer enn de som vokste opp før den digitale revolusjonen. Denne gruppen elever vil i følge Tapscott (1998) og Pedró (2006) ha andre krav og forventninger til skolen da de rett og slett er svært forskjellige fra den type ungdom de tradisjonelle utdanningssystemene var designet for å undervise. Informantene har blitt spurt om deres erfaringer og utfordringer i møte med den nye generasjonens elever. Jeg har da særlig lagt vekt på

spørsmål rundt elevenes digitale kompetanse og elevenes medievaner og kultur, og om dette er noe som får konsekvenser i klasserommet. Alle lærerne understreker at det er store forskjeller mellom elevene og klassene, men det er likevel noen tendenser som utpeker seg.

### 4.3.1 Elevenes digitale kompetanse

Digital kompetanse og digitale ferdigheter er en viktig del av de nye læreplanene i Kunnskapsløftet, og disse ferdighetene var nok også viktige på medier og kommunikasjon lenge før Kunnskapsløftet kom. I undersøkelsen *Morgendagens medieprodusenter* trekker Erstad et al. (2007) frem at få elever i den norske skole bruker så mange digitale verktøy som medieelevene, og de ser på denne gruppen elever som en slags fortropp med hensyn til å lære om skolens utfordringer i forhold til bruk og produksjon av digitale medier. I denne undersøkelsen kom det også frem at flere av elevene hadde stor erfaring med både bruk og produksjon av digitale medieprodukter fra fritiden og i noen grad tidligere skolegang. Informantene mine opplever også at de får inn elever med mye erfaring, men disse elevene er gjerne spesialisert på ett område, og lærerne mener det er ofte store hull i deres digitale kompetanse.

*Lærer 2: "...noen er vant til å publisere det de gjør, de er vant til å blogge, legge ut bilde, produsere kanskje videoer og sånn. Mens andre har ikke gjort det, og har kanskje en terskel de må over for å få det til. De er vant til å forbruke, men de er ikke vant til å produsere på nettet. Så jeg ser jo at det er forskjell på elevene der. Så målet må jo være å få alle opp på det nivået der de faktisk tør og kan – å legge ut noe. Det er jo litt av målet vårt i første klasse og, at de skal klare å produsere ting. At de skal publisere noe."*

Men selv om den nye generasjons medieelever har vokst opp med og i de fleste tilfeller har mye erfaring med bruk av digitale verktøy og medier, er ikke informantene så veldig imponert over nivået på elevenes digitale kompetanse. Lærerne er i noe ulik grad enige om at dårlig digital kompetanse hos elever som kommer rett fra ungdomsskolen er en utfordring. De avkrefter også myten om at ungdommer, særlig de som søker seg inn på medier og kommunikasjon, kan så mye "data" og dermed har høy digital kompetanse.

Elevene kan gjerne mye, men informantene oppfatter kunnskapen som svært overfladisk. Dette er noe lærerne særlig synes er en utfordring på vg 1.

*Lærer 4: "... en har en slik myte om at ungdommer kan så mye. At de kan så mye data. Ofte så kan de en god del, men de vet gjerne ikke hvorfor det fungerer som det gjør. Hvorfor de må velge de og de funksjonene og de vet kanskje ikke at det er enklere måter å gjøre det på, eller at det de gjør ikke er rett i det hele tatt. Altså, de har ikke en strukturert kunnskap. De har gjerne litt sånn tilfeldige bruddstykker av kunnskap, og så tror du at de kan og forstår mye mer enn de gjør."*

Lærerne mener at de fleste av elevene mangler den kompetansen som trengs for å bruke datamaskinen effektivt som arbeidsverktøy på skolen. De opplever at mange av elevene som kommer inn på vg 1 trenger grunnleggende opplæring i digital kompetanse. Lærer 1 forteller at elevene trenger å lære seg studieteknikk. Ikke i den form han selv hadde på videregående, men et kurs i studieteknikk som fungerer i forhold til den realiteten elevene lever i nå. Et kurs i studieteknikk ved bruk av datamaskin.

*Lærer 1: "Elevene må få innføring i hva det innebærer å studere med en datamaskin foran seg, og hvordan de kan bruke den på en fornuftig måte. For det er ikke mangel på informasjon. Det er mangel på kunnskap om hvordan en kan bruke den informasjonen og hvordan du kan sile ut den informasjonen. Det er jo det de sliter med."*

### **4.3.2 Elevenes medievaner/ kultur**

De store endringene innen journalistikk og medier de siste tiårene har ikke bare endret yrket journalistikk. Ungdommene i dagens skole er også påvirket av endringene i mediene, og har en helt annen mediekultur og medievaner enn for bare noen få år siden (Pedró, 2006; Tapscott, 1998; Buckingham, 2003; Svoen, 2008, Prensky, 2001).

Lærerne jeg har snakket med merker at medievanene og mediekulturen til ungdommene har endret seg de siste årene, og mener dette også påvirker det som skjer i klasserommet både faglig og pedagogisk.

*Lærer 2: "Det virker som vi får en generasjon nå som tenker avis og journalistikk, eller som tenker nettavis og det med journalistikk på en helt annen måte enn vi gjorde - vi*

*som er vant til å bla gjennom avisen om morgenen. Mens elevene de scroller seg gjennom vg.nett og plukker og shopper på en måte nyheter, og bruker helt andre nyhetskanaler enn de tradisjonelle. Kanskje vi har bare en plass eller to plasser vi går inn, mens de er mer... de søker nyheter og informasjon andre plasser. Og det må vi jo ta inn over oss. Det er ikke sikkert vi er flinke nok enda, men vi må ta hensyn til det.”*

Elevers endrede medievaner, sammen med blant annet innføring av datamaskiner hos alle elever i skolen, påvirker undervisningssituasjonen. Informantene opplever at elevenes endrede medievaner og kultur skaper nye utfordringer, og mener at det vil kunne kreve en annen didaktisk tilnærming til undervisningen.

*Lærer 3: ”...med den nye mediegenerasjonen, så tror jeg at man i hvert fall må grundig vurdere undervisninga. Nå vet jeg også det at det vises i enkelte rapporter at vanlig tavleundervisning har en veldig stor effekt – god læringseffekt på elevene for eksempel.... Men det viktigste er at man har et reflektert forhold til sin egen situasjon, og at man tenker over hva man gjør. Med mye sunn fornuft så kommer man langt uansett. Men vi står på randen av en ekstrem stor forvandling altså – av hverdagen. ”*

For å få dette til vil det være et behov for det Pierson (2000) og Mishra og Koehler (2006) identifiserer som et behov for et tredje kunnskapsområde for lærere, nemlig Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), der lærerne evner å se relasjonene mellom fagkunnskap, teknologi og pedagogikk, eller det Krumsvik (2009) kaller digital didaktikk.

Flere av lærerne opplever elevene i dag som multitaskere som har vanskeligheter med å konsentrere seg lenge om en ting, og prøver å ta hensyn til det når de legger opp undervisningen.

*Lærer 1: ”De (elevene) er rastløse, de skal gjøre flere ting på en gang. Eller så blir det kjedelig og de detter ut av det. Så jeg spør elevene mine rett ut av og til, når jeg skal undervise i noe og står og snakker, om de synes det er kjedelig. For om de sier ja så bare stopper jeg og sier ok, da får dere lese selv og finne input på den måten dere liker det best. Sier de nei, så fortsetter jeg. Men det skal ikke mange minuttene til før du ser at*

*noen detter ut. Fordi det å holde på med en ting, altså det å følge med når en annen snakker, det blir for kjedelig i lengden.”*

Pedró (2006) peker også på denne tendensen og mener den oppvoksende generasjonen, på grunn av deres kontinuerlige bruk av IKT, har andre kognitive egenskaper enn hva ungdom hadde før. Han refererer til Seymour Papert som innførte begrepet ”grasshopper mind” for å beskrive tendensen til å hoppe raskt fra ett tema til et annet, noen ganger frem og tilbake i stedet for å dvele lengre over en ting. Eksempler på effekten av omfattende bruk av IKT kan være at New Millennium Learners (NML) fort blir utålmodige om de ikke har kilder til informasjon lett tilgjengelig, med andre ord ikke lenger borte enn et tastetrykk. NML kan også karakteriseres ved at de har et behov for rask (instant) respons, de har for vane å multitaske og de fokuserer best på multimediainnhold, noe som gjør at de prioriterer bilder, bevegelse og musikk fremfor tekst (Pedró, 2006). Disse forandringene kan i følge Prensky (2001) og Pedró (2006) virkelig gå i mot det som tradisjonelt er forventet atferd og praksis hos formelle utdanningsinstitusjoner. Det vil også være en utfordring for lærerne å klare å forstå disse ”digitalt innfødte” da de aller fleste lærere selv er ”digitale innvandrere” som prøver å tilpasse seg det nye miljøet skapt av IKT (Prensky, 2001).

#### **4.4 Kompetanse hos den profesjonelle lærer**

Læreryrket er sammensatt, komplekst og krevende, noe som betyr at en profesjonell lærer trenger mange ulike kompetanser for å mestre yrket sitt (Damsgaard, 2010; Lampert, 2001; Østrem, 2008; Hammerness et al, 2005). Problemstillingen i denne studien har sitt utspring fra de store endringene som skjer i samfunnet på grunn av nye digitale utviklinger, og ser på utfordringene en lærer har i forhold til egen kompetanse når journalistikkfaget er i stadig endring. I forhold til denne studien har jeg derfor hatt ekstra fokus på et utvalg av de mange kompetansene en profesjonell lærer trenger, og det er fagkompetanse, didaktisk kompetanse og endringskompetanse, i tillegg til digital kompetanse eller mediekompetanse. Som nevnt tidligere er kompetansekravene til yrkesfaglærere ytterligere komplekse enn hos for eksempel allmenn læreren, da yrkesdidaktikken har en form for *dobbel praksis*, det vil si virksomheten som lærer eller opplæringsansvarlig, og virksomheten som for eksempel jordmor eller elektriker (Hiim

og Hippe, 2001). Dette betyr at yrkesfaglæreren skal kunne beherske to eller flere yrker: læreryrket og yrket en underviser i – i dette tilfellet journalistikk.

Jeg har tidligere spurt informantene om hvordan de opplever at journalistikkfaget har endret seg de siste årene, og hva det har å si for hva de har fokus på og hvordan de underviser i journalistikk, samt hvordan de opplever det å undervise elever som er vokst opp i en ”digital verden” og hvordan de opplever at deres digitale kompetanse er. Jeg har så bedt lærerne om å vurdere sin egen fagkompetanse innen journalistikk, pedagogisk/didaktisk kompetanse og digital kompetanse. Jeg har også spurt de om viktigheten med å holde seg oppdatert på nye utviklinger og om hvilke behov de mener de har for kompetanseheving. Så har vi snakket litt om kompetanseutvikling, om hvordan de selv jobber med å utvikle egen kompetanse, hva de føler fungerer best og hva de kunne ønske seg i form av tiltak/ muligheter til å heve sin egen kompetanse for å holde tritt med nyere utviklinger som påvirker jobben deres som lærer.

#### **4.4.1 Lærenes vurdering av egen fagkompetanse**

Lærerne jeg har intervjuet har alle ulike utdannings- og erfaringsbakgrunn, og derfor ulike kompetanse. Blant yrkesfaglærere er dette svært vanlig, da alle har en fagutdanning og arbeidserfaring fra yrkesfaget før de har tatt pedagogikk/praktisk pedagogisk utdanning og begynt som lærere. Dette er med på å gi de ulike skolene og teamene en bred, men samtidig spesialisert kompetanse innenfor flere fagområder. Også i fagforum blir de ulike bakgrunnene til lærere regnet som en ressurs, og det er vanlig at lærere kurser hverandre i sine spesialiteter.

Felles for alle informantene er at de mener de har god kontroll på det grunnleggende innen journalistikken og at de klarer å følge med på hovedtrekkene i hva som skjer av utviklinger i bransjen. De føler de derfor har god nok kunnskap til å undervise på de laveste nivåene, men at de gjerne skulle hatt bedre kunnskap for undervisning på de høyere trinnene.

*Lærer 2: ”På de lavere nivåene så tror jeg det går greit. For der må på en måte elevene over en del slike grunnleggende hindringer. Og dit tror jeg vi kan ta de, men litt høyere*

*opp i klassene så skulle jeg gjerne hatt litt mer kompetanse på akkurat det med nettjournalistikk og det med bruk av bilde og lyd i tillegg til det skrevne.”*

Lærerne føler de klarer å holde seg sånn noe lunde à jour med utviklingen – men de synes det er en utfordring. Som fagpersoner føler mange seg på litt mer svaiende grunn når det gjelder kompetansen innen de nyere digitale utviklingene i journalistikkfaget.

Lærer 2 om kompetanse når det gjelder nyere medier: *”Der føler jeg at den er mer, hva skal du si, sprikende og svevende, altså det er mer slik jeg tror det er. Jeg har ingen formell utdanning innen (de nyere områdene innen journalistikk), jeg har ikke fått noen fasiter på hvordan det skal være. Jeg har så vidt vært innom det å skrive for nett og slikt, men jeg føler fokuset der har endret seg mye siden jeg studerte. Så det som jeg kan der, er vel det som jeg har klart å lære meg selv og har oppfattet.”*

Tidligere erfaring fra jobb som journalist blir oppgitt som svært viktig for deres kompetanse som lærer i faget.

Lærer 5: *”Direkte innenfor journalistikken så handler det jo veldig mye om å leve og puste sitt gamle yrke da. Jeg flyter nok ganske mye på at jeg har journalistikken i ryggmargen. Altså at jeg føler meg veldig trygg på den. Jeg har jobbet såpass mange år som journalist at jeg vet hva som skal til på de grunnleggende tingene.”*

Det å kunne bruke eksempler fra egne erfaringer i bransjen oppleves også som verdifullt i klasseromssituasjoner.

Lærer 4: *”Jeg opplever at elevene tror litt mer på deg da, når du på en måte ikke bare viser til ting som ligger på nett eller i ei bok, men når du har vært der ute og gjort ting selv.”*

De lærerne som nylig har kommet fra en jobb i bransjen er de som oppgir at de føler de har best kontroll på nyere utviklinger i bransjen. Lærer 4 sier at hun føler seg relativt greit rustet innenfor nyere former for journalistikk og multimedia da den siste jobben hun hadde før hun begynte som lærer var som nettjournalist i 2007, og siden hun også har erfaring som videojournalist fra en annen jobb.



*Lærer 4: "Nettjournalistikk i dag handler jo mye om å være flermedial, så denne her flermedialiteten den har jeg på en måte erfart. Ikke sånn over lang tid, men det er ikke bare noe jeg har lest om. Jeg har jobbet med det. Og en stor grunn til at jeg ikke jobber som journalist er jo at produksjonskravet ble så høyt. Så jeg har på en måte kjent litt på baksida med det i forhold til journalistikk. Så det trekker jeg mye på – altså egne erfaringer - i undervisningen."*

Lærer 4 reflekterer også rundt utfordringen med det Hiim og Hippe (2001) kaller yrkesfaglærerens doble praksis, og er redd hun ikke vil føle at hun har like god fagkompetanse i journalistikk når hun har jobbet enda lengre som lærer.

*Lærer 4: "Det vil kanskje endre seg om ti år. Når jeg har vært lærer i elleve år. Men nå har jeg vært lærer i liksom halvannet år, og jeg har vært journalist i syv, så jeg føler meg fortsatt som en journalist som underviser – jeg føler meg ikke som en lærer ... enda. "*

Her vises også utfordringen med det å være lærer på yrkesfag fra en annen vinkel. De nye lærerne føler seg ikke først og fremst som lærere, og for dem kan det være utfordrende å mestre denne nye rollen som lærer. For å utvikle seg videre som lærer opplever de nye lærerne at det er god hjelp i mer erfarne kollegaer, de har nylig tatt eller holder på å ta praktisk pedagogisk utdanning, og de forteller at de prøver og feiler litt underveis for å gjøre seg egne erfaringer og lære av disse. Det at de jobber innenfor yrket gjør at de stadig får utviklet sin kompetanse gjennom blant annet egne erfaringer, tilbakemeldinger fra elevene og hjelp og råd fra kollegaer.

#### **4.4.2 Digital kompetanse**

Lærerne føler alle de har en jevnt over god digital kompetanse, og de er vant til å lære seg for eksempel nye programvarer med jevne mellomrom, og bruker digitale verktøy i store deler av undervisningen. Thomas de Lange (2010) viste i sin undersøkelse at teknologien har etablert seg i hverdagsrutiner og arbeidsmåter i klasserommet på medier og kommunikasjon.

Det at denne lærergruppen har høyere utdanning innen mediefag gjør at de har et høyt nivå av det Buckingham kaller mediekompetanse (som dekker mye av og mer enn det vi definerer som digital kompetanse). Dette vil igjen kunne være med på å gi dem et bedre grunnlag for å kunne videreutvikle sin digitale kompetanse etter hvert som det er nødvendig.

For lærerne på medier og kommunikasjon er det svært viktig å ha god digital kompetanse. For å kunne undervise i produksjon i de ulike fagene som film, foto, grafisk design og lyd er det en forutsetning at en mestrer de digitale verktøyene som brukes i disse fagene. Journalistikk har historisk sett ikke vært et fullt så teknisk fag, men et fag der et godt hode, penn og papir var verktøy nok. Men den digitale utviklingen har påvirket og forandret journalistyrket på mange måter, og dette blir hverdagen elevene skal lære om. Journalister i dag er digitale både i idéarbeidet, innhenting av informasjon, produksjonen og publisering av sakene og de er i dialog med publikum gjennom digitale medier. I tillegg kreves det også at flere og flere journalister skal jobbe multimodalt og produsere saker både i tekst- og bildeform for nett og papiravis, som både video- og lydreportasjer. Som faglærer i journalistikk er det å ha god digital kompetanse en del av det å ha faglig kompetanse da teknologien har inngått i, og blitt en del av faget journalistikk. Dette er det fagområdet en i TPACK modellen kaller Technological Content Knowledge (TCK), eller teknologisk fagkunnskap.

Lærerne føler altså at de har god digital kompetanse, og de er reflekterte rundt egen digital kompetanse og den digitale utviklings plass/påvirkning både i yrkesfaget og i skolen. Men selv om de føler at kompetansen deres på dette området er god, er de likevel opptatt av å utvikle den digitale kompetansen sin videre, men da gjerne i forhold til fag (TCK) og i forhold til pedagogisk bruk av teknologi (TPK). De er reflekterte rundt nye utfordringer som har kommet i lys av den teknologiske utviklingen, og er interesserte i å finne gode undervisningsmetoder som passer til både fag og elever i denne digitale tid. Noen av lærerne har prøvd å benytte seg av blant annet sosiale medier som facebook og blogging i undervisningen, og har hatt ganske gode resultater med dette. I noen tilfeller har denne utprøvingen vært en del av videreutdanning innen pedagogisk bruk av IKT.

Lærer 3 tror det er viktig å være reflektert rundt og prøve å fornye undervisningen der det kreves:

Lærer 3: ”... det med digital kompetanse tror jeg er et nøkkelområde i fremtiden. Og også tenke litt nye måter med hvordan man skal rett og slett undervise. ... Med den nye mediegenerasjonen, så tror jeg at man hvert fall må grundig vurdere undervisninga ... Vi står på randen av en ekstrem stor forvandling altså – av hverdagen.”

Lærerne har som vist tidligere påpekt at elevene i dag har andre medievaner og en annen mediekultur enn før, og de mener at dette i flere tilfeller vil kreve at de endrer på hvordan de legger opp undervisningen. Flere av lærerne tror at det finnes spennende muligheter for å fornye didaktikken innenfor den digitale verden. Dette er kunnskapsområdet TPACK modellen kaller for Technological Pedagogical Knowledge, eller teknologisk pedagogisk kunnskap, beskrevet som digital didaktikk av Krumsvik (2009).

#### **4.4.3 Didaktisk kompetanse**

De mange digitale utviklingene de siste tiårene har som jeg har vist tidligere i oppgaven, ført til store endringer både i fag, i utstyrssituasjonen og mulighetene i klasserommet, og i hvordan elevene tenker, lærer og oppfører seg. Dette fører til mange nye muligheter, men med dem kommer også utfordringer i forhold til hvordan læreren skal undervise på en best mulig måte.

Lærer 3 har ikke jobbet som lærer så veldig lenge, og for han er derfor de fleste undervisningsmetoder nye. Han forteller at han prøver ut forskjellige måter å undervise på:

Lærer 3: ”Jeg liker å eksperimentere, så jeg prøver veldig mye forskjellige ting. Og det synes jeg er litt moro – å teste på klassene. Viss vi har prøvd en ny ting, så setter jeg av ti minutter etterpå til å diskutere hvordan de synes det var. Og da får jeg veldig mye gode tilbakemeldinger. De er flinke til å gi kritikk (ler), så da finner jeg ut mer og mer hva som funker og hva som ikke funker, og det synes jeg er veldig allright.”

Lærer 2 har jobbet som lærer i over 10 år og hun sier litt om hvordan hun føler undervisningen har endret seg i denne perioden, og om de har andre metoder å undervise på nå.

*Lærer 2: "Det er klart- undervisninga er jo mer digital på en måte. Du snakker ikke så mye, det er ikke så mye skriving på ei tavle og lesing i ei bok- det er ikke det det går på. Før så var det mye mer: 'ok les de sidene, gjør de oppgavene'. Nå er kanskje oppgavene mer sånn at vi snakker om en ting og så: 'finn frem til løsninger, gjøre oppgaver der elevene selv må ut og lete etter svaret da – på internett og sånn. ... Altså av og til er vi jo tradisjonelle også. Andre ganger er alt helt digitalisert, sant."*

Lærerne ser ut til å ha mye fokus på dialog og samtidsrettet stoff i undervisningen, noe som er typisk for mediepedagogikk, dialogisk læringsteori og didaktikk. Det er også tydelig at lærerne på medier og kommunikasjon i større eller mindre grad prøver å tenke nytt og tester ut nye måter å undervise på som de tror kanskje vil kunne passe bedre til dagens elever og fagområdene. Mens de ferskeste lærerne gjerne er de som prøver ut mest nye ting, er også de lærerne som har jobbet i skolen litt lengre, ivrige på å finne nye og gode måter å undervise på. Men disse lærerne har jo allerede en del metoder de vet fungerer og veksler kanskje mer mellom de mer tradisjonelle metodene og det å prøve ut litt nye ting. Begge deler er positivt på ulike måter, og jeg tror det er viktig at nye og litt mer erfarne lærere er flinke til å dele erfaringer og ideer med hverandre i en tid der endringer i didaktiske metoder kanskje er nødvendig.

Shulman (1986) understreket viktigheten en lærer ikke bare skulle kunne, men forstå fagstoffet for å klare å overføre kunnskapen til andre. Og i lys av dette er det ikke rart at lærere opplever det som utfordrende å skulle undervise i nye utviklinger som de gjerne har mindre kunnskap om enn de skulle ønske. En av utfordringene med det at faget hele tiden endrer seg blir det å finne en god måte å lære bort noe en så vidt har fått tid til å lære selv og kanskje kun har lest om på papiret, noe lærer 2 prøver å sette ord på:

*Lærer 2: "Kanskje den største utfordringa er å formidle videre det en selv kan. Jeg lærer meg nye ting og jeg tror jeg vet mye om hva som rører seg der ute, men utfordringa er å formidle det videre til elevene og forstå hva en må gjøre for å få de til å lære eller forstå det."*

Lærer 2 tror en av grunnene til det er at en ikke har fått tid til å prøve å gjøre det selv. *Lærer 2: ”Ja at jeg ikke har fått gjort det praktisk selv, at du kanskje ikke har de gode eksemplene å komme med, eller den praktiske erfaringa. Kanskje det hadde vært en viktig ting å få prøvd det selv? Det kan en jo bruke kurs og slikt til – eller hospitering.”*

Lærerne opplever altså at de møter utfordringer på grunn av de store digitale utviklingene både i forhold til elevene og hvordan de best kan kommunisere og lære bort til dem og i forhold til at de hele tiden må følge med på nye utviklinger og endringer i faget de skal undervise i, og ikke minst klare å undervise i disse nye tingene uten å ha fått tid til å lære så mye om det. Her ser vi at den gamle mester-lærling tradisjonen fremdeles gjelder i yrkesfagene, og at lærerne føler det er nødvendig og har et ønske om å kunne fungere som en mester for sine elever. Lærerne gjør en god innsats for egen kompetanseutvikling og virker som å ha forholdsvis god kompetanse på det å drive med livslang læring, men de opplever likevel det å være «adaptive eksperter», som Hammerness et al (2005), som en stor utfordring. I følge Hammerness et al (2005) må en for å utvikle en kompetanse som gjør at en kan «utøve» det en kan, både ha et grundig fundament av faktisk og teoretisk kunnskap, kunne forstå fakta og ideer i en sammenheng og kunne organisere kunnskap på måter som legger til rette for gjenkjennelse og handling. Dette føler lærerne at det blir for lite tid til, og at de derfor kommer litt til kort når de skal undervise om nyere utviklinger innen faget.

Et forsøk på å beskrive alle de kunnskapsområder læreren må kunne er TPACK, som står for fagkunnskap, pedagogisk kunnskap og teknologisk kunnskap. TPACK illustrerer hvordan disse fagområdene påvirker hverandre og overlapper hverandre. Det fagområdet som oppstår når lærere operasjonaliserer kunnskap fra alle disse tre kunnskapsområdene er kjernen i TPACK – Technological Pedagogical And Content Knowledge. Dette kunnskapsområdet har som vist tidligere mange likhetstrekk med det vi i Europa kaller digital fagdidaktikk, og representerer kjernen av utfordringene lærere møter i dagens skole.

#### 4.4.4 Behov for kompetanseheving

Medielærerne opplever det som svært viktig å følge med på det nye som skjer i bransjen. Både for å opprettholde en undervisning av god kvalitet, og for å oppnå respekt hos elevene. De forklarer at elevene skjønner om en lærer ikke følger med på det nye som skjer, og at en da fort kan miste respekten i klasserommet. Behovet for kompetanseheving hos lærere er en viktig sak for alle lærere, og det å ha *både* faglig og pedagogisk styrke er ett av punktene som blir fremhevet i Utdanningsforbundets profesjonsdokument (2009).

*”Alle lærere har som profesjon en rett – og en forpliktelse – til å vedlikeholde, oppdatere og videreutvikle denne kunnskapen og fagligheten gjennom systematisk etter- og videreutdanning. Vi ivaretar og videreutvikler vårt profesjonsspråk.”*  
(Utdanningsforbundet, 2009)

Det at medie- og journalistikkfaget er i stadig endring gjør at lærerne opplever et kontinuerlig behov for kompetanseheving for å opprettholde god faglig kompetanse.

*Lærer 3: ”I og med at det er så mye forandringer i samfunnet rundt oss, men også i mediehverdagen spesielt, så tror jeg at det er ekstremt viktig at lærerne er oppdatert på ting som skjer rundt dem. Og det er en stor utfordring, for det er ikke alle lærerne som er så interessert i det.. Og viss man ikke er genuint interessert, så blir man fort avslørt av elevene. Og det er en sånn veldig stor utfordring.”*

Lærer 2 påpeker viktigheten med å tenke fremtidsrettet og ikke dvele for mye ved det gamle, slik at både elevene og fremtidige arbeidsgivere vil kjenne igjen det de driver med.

*Lærer 2: ”Hovedutfordringa på fagkompetansen er å følge med på hvordan en kan utnytte de mulighetene i journalistikken. Altså på hvilke nye måter en kan uttrykke seg på, nye måter å bruke bilde og lyd på for eksempel i tillegg til tekst. Jeg tror det er der utfordringa ligger – for min del da... Selv om jeg følger med på, og ser og lærer av det jeg ser, så... Det er det jeg må gjøre – på en måte det er på det området jeg må holde meg oppdatert. Det nytter ikke å jobbe med det som jeg lærte når jeg studerte, og bare det. En må se litt fremover, eller så vil ikke elevene kjenne seg igjen. Og heller ikke arbeidsgiveren. De vil heller ikke kjenne igjen, altså fremtidige arbeidsgivere, om du*

*kommer ut som nyutdannet og ikke har kunnskap om hvordan du kan bruke lyd og bilde for eksempel, og bruke facebook aktivt. Da faller du gjennom tror jeg.”*

Det å undervise i fag som er i stadig endring krever mye kontinuerlig kompetanseheving hos lærerne. Dette er noe medielærerne jeg har snakket med først og fremst prøver å gjøre på egen hånd, da de opplever at de sjelden får nok utbytte av kursene som blir tilbudt. Alle lærerne uttrykker ønske om at det blir lagt bedre til rette for kompetanseheving. Disse funnene er i tråd med Darling-Hammond og Richardson (2009) og undersøkelsen til Damsgaard (2010) som etterlyser en mer langsiktig og helhetlig tenkning rundt kompetanseutvikling for at ny kunnskap skal kunne omsettes til praksis.

*Lærer 5: ”... jeg tror ikke andre fag er i endring slik som mediefaget, og jeg tror det er vanskelig både for skoleadministratorer, fylket og udir og å kunne se at dette faget er helt unikt fordi at det krever en kontinuerlig oppdatering. En ting er teknologisk, men og innholdsmessig og endringen i faget selv. Jeg tror ikke snekkerbransjen har endret seg så mye de siste ti årene som mediebransjen har. Og det å kunne kommunisere det oppover er jo viktig da, men jeg vet ikke helt hvordan en får det til. Så man står jo da i en litt sånn utakknemlig situasjon da...”*

Men selv om lærerne synes det er viktig at de holder seg oppdatert, mener de likevel at det kanskje ikke alltid er nødvendig å kunne undervise i alt av det siste nye.

*Lærer 4: ”Jeg synes det er litt vanskelig å si hva som er rett altså.. Jeg vet ikke om det er feil at vi er litt trege – at det er en sånn treghet i massen. Men samtidig så må vi jo ikke bli utdaterte da – at vi ikke vet hva som foregår.”*

Lærer 3 er også ganske ny som medielærer, mener man som yrkesfaglærer må innse at det finnes begrensninger til hvor oppdatert en klarer å holde seg i et yrke man ikke jobber i.

*Lærer 3: ”Jeg tror det er veldig viktig at en holder seg oppdatert. Man må også innse begrensningene, for det er ikke mulig å holde seg oppdatert på alt som skjer. Og jeg vet hvordan det er å være innenfor og det å være utenfor. Innenfor så kjenner man på det her daglig. Og man plukker opp veldig mye informasjon når man er ute på saker og møter andre journalister, er ute og tar noen pils sammen med forskjellige journalister*

*og sånne ting. Og det får man ikke når man jobber som lærer. Da holder man seg oppdatert blant annet med Journalisten (blad) for eksempel, og følger med på debatter rundt og man leser seg til en god del ting. Men det er ikke det samme. Man holder seg ikke like oppdatert – det gjør man ikke.”*

Lærerne opplever altså at det er et behov for kontinuerlig kompetanseheving innen faget, men at tilbudet de får ikke er godt nok. De ønsker seg bedre vilkår for å kunne utvikle egen kompetanse innen faget og bedre kvalitet på den kompetanseutviklingen som blir tilbudt.

## **4.5 Strategier og metoder for kompetanseheving**

Lærere har ulike muligheter og strategier for hvordan de går frem for å heve egen kompetanse. Jeg har spurt informantene om hvordan de klarer å utvikle sin egen kompetanse som lærer, hvilke tilbud de får til kompetanseheving gjennom arbeidsgiver, utfordringer de møter i forhold til kompetanseheving og litt om hvilken type kompetanseheving de synes er best eller som de eventuelt ønsker seg.

### **4.5.1 Kompetanseheving gjennom ulike nettverk**

Alle lærerne oppgir bruk av ulike typer nettverk som en viktig kilde til kompetanseheving. De bruker både nettverk av venner og bekjente, faglige nettverk, tidligere arbeidskollegaer og andre kjente fra bransjen, og ulike digitale nettverk til utviklingen av egen kompetanse. Men ingen av lærerne har jobbet i mer organiserte nettverk med tydelig fokus på nettverklæring som for eksempel i lærende nettverk. Et profesjonelt læringssamfunn eller et lærende nettverk som gir mulighet for samarbeid og refleksjon med andre lærere har vist seg å ha en positiv effekt på kompetanseutvikling (Darling-Hammond og Richardson, 2009 og Lund, 2011). Men Darling-Hammond og Richardson (2009) poengterer at effektivt samarbeid for å utvikle lærerkompetanse krever mye mer enn å samle lærere i samme rom, og at en trenger å lære mer om hvordan skoler kan forme og støtte slike læringssamfunn.

*Lærerkollegaer* på arbeidsplassen og fra andre nærliggende skoler er en viktig ressurs for kompetanseheving da, som forklart tidligere, lærere på medier og kommunikasjon ofte har ulik erfaring og utdanning i bunn. Lærere holder gjerne kurs i sitt spesialfelt i blant annet *fagforum*, for å dele sin kunnskap med andre lærere. Her blir det også holdt



samlinger hvor lærere kan utveksle erfaringer og diskutere ulike utfordringer de møter på.

Det å være i en dialog med folk som jobber innenfor journalistikkyrket, enten gjennom det å holde kontakten med tidligere kollegaer eller gjennom andre samarbeid, er også en måte lærerne kan holde seg oppdatert på. Men det oppleves som vanskeligere å ta del i et journalistikknnettverk i samme grad som når en selv var journalist, noe som blir oppgitt som en av grunnene til at det er vanskeligere å følge med når en står ”utenfor” yrket.

På den ene skolen jobber de med å etablere en nettverksgruppe sammen med næringslivet, som kanskje vil kunne være nyttig for å holde seg oppdatert på hva som skjer i bransjen. Men denne gruppen har enda ikke fokus på kompetanseutvikling, den er i første omgang tenkt for å skape god kontakt og samarbeidsmuligheter mellom skole og arbeidsliv. En utfordring for å få slike nettverk til å fungere i forhold til kunnskapsutvikling, er at alle deltagerne i nettverk må føle at de får noe ut av sin deltagelse. Det vil derfor være viktig at skolene klarer å finne ut av og formidle videre hva næringslivet har igjen for å dele sin kunnskap i slike nettverk. For at en skal bli motivert til å delta og dele i nettverk er det i følge Lund (2011), viktig at de blir overbevist om at nettverket kan gi dem noe mer enn om en hadde forsøkt det samme som individuelle utviklere.

Alle lærerne forteller også at de er aktive på nett hvor de følger ulike faglige nettverk, nettstedet og blogger, finner inspirasjon og eksempler de bruker i undervisningen og generelt sett følger med på hva som skjer i de digitale mediene. Men det at de driver med mye kompetanseheving på egenhånd krever også at de har en god kompetanse om å drive med livslang læring og at de er det Hammerness et al (2005) kaller for adaptive eksperter.

#### **4.5.2 Kurs som kompetanseheving**

Lærerne har vært på/ blitt tilbudt få eller ingen kurs som er direkte rettet mot faget journalistikk, men dette er noe de kunne tenkt seg om de fikk tilbud om det. Lærer 5

forteller at det eneste journalistikk kurset hun har blitt tilbudt de årene hun har jobbet som lærer var et kurs i skoleavis, beregnet på ungdomsskolelærere hovedsakelig.

*Lærer 5: ”Ja jeg hadde jo gjerne gått på alle kurs som hadde blitt tilbudt jeg, men det er jo ikke det at det er flust av dem. Tvert imot. ”*

De fleste kurs som er blitt tilbudt er programvare- eller utstyrskurs i regi av fagforum. Disse kursene går i hovedsak over en halv dag og oppleves kun som nyttige til en viss grad. Lærerne forteller at langt fra alt på disse kursene er like relevant.

*Lærer 3: ” ... man skal være veldig bevisst i de valg av kurs man gjør, for det er ikke alle som er like gunstige. Man kan fort ende opp med å kaste bort en dag – eller to. ”*

Lærernes oppfatning av at slike kurs er lite nyttige støttes av nyere forskning som viser at slike dagskurs gir dårlige resultater for kompetanseutviklingen hos lærere. I følge Darling-Hammond og Richardson (2009) kreves det minst 14, helst 30-60, timers vedvarende profesjonell utvikling over en lengre periode for at det skulle ha en effekt på kompetansen til lærerne.

#### **4.5.3 En utfordring å finne nok tid**

Felles for alle lærerne er at de holder seg oppdatert på egen fritid ved å følge aktivt med i media, fagdebatter og lese nytt fagstoff. Dette er noe de føler er med på å heve deres kompetanse og gjøre undervisningen deres i journalistikk bedre. Men mangel på tid er det største hinderet her, noe som også blir fremhevet som en stor utfordring for kompetanseheving for lærere i undersøkelsen til Damsgaard (2010). Alle har vel hørt om tidsklemma, og som i de fleste andre deler av samfunnet er denne også markant til stede blant medielærerne. Lærer 5 synes det er viktig for undervisningskvaliteten at hun bruker tid til å oppdatere seg, men det er en utfordring å finne tid nok til dette.

*Lærer 5: ”Men kanskje det som hadde hevet min undervisning mest av alt tror jeg er viss jeg hadde fått mer tid til å bruke på å finne de der dagsaktuelle gode eksemplene og sette dem sammen. Og designe oppgaver som er såpass stramme at elevene når frem.”*

Hun mener det å holde seg oppdatert gjennom å følge med i ulike medier må gli inn som en hobby og være en del av livsstilen din om du skal klare å finne tid til det.

*Lærer 5: "Altså det man klarer å bruke fritiden på da, innimellom matlaging og bleier og lage undervisningsopplegg og rette og forberedelse til neste dag og alle de andre fagene som vi har som ikke er journalistikk."*

Flere av lærerne synes altså det er alt for liten tid til å drive med kompetanseheving, både på egenhånd og i form av kurs. Dette er en tendens som også Damsgaard (2010) finner i sin undersøkelse. Viktigheten av å ha nok tid til kompetanseheving blir støttet av Darling Hammond og Richardson (2009) som påpeker at tid er en viktig faktor for kompetanseheving, da det er aktiv læring som strekker seg over en lengre periode som har vist best resultater for kompetanseutviklingen hos lærere.

#### **4.5.4 Drømmer om praksisbasert kompetanseheving i arbeidslivet**

Informantene regner nyere erfaring fra bransjen sammen med utdanning, som et av de viktigste bidragene til god fagkompetanse, og særlig de som nylig er blitt lærere uttrykker bekymring for hvordan de skal klare å holde tritt med utviklingen når de står på "utsiden" over en lengre periode. Dette begrunnes blant annet med at de har selv opplevd hvor fort utviklingene har skjedd i mediene de siste årene, og at det ikke er like lett å følge med når en jobber som lærer.

Lærer 4 har kun jobbet som medielærer i 1,5 år og føler hun i dag er greit rustet til å undervise i, og har god oversikt også over de nyeste utviklingene innen journalistikken. Men på grunn av den enorme utviklingen hun har opplevd fra hun selv var student og gjennom de årene hun har jobbet i bransjen, er hun bekymret for hvordan hun skal klare å følge med på det nye som skjer når hun ikke lenger jobber i bransjen.

*Lærer 4: "Jeg er bekymret for min egen del. Om jeg skal være lærer i 5 eller 10 år til uten å jobbe som journalist i mellomtiden – hvor relevante erfaringer jeg sitter med da."*

Bransjee erfaring og dialog med bransjen verdsettes høyt i forhold til egen kompetanse og for å følge med på hva som skjer. Når lærerne blir spurt om hva de tror hadde vært best for å opprettholde/ heve den kompetansen de har, uttrykker alle et ønske om mulighet for en form for praksis eller hospitering i mediebedrifter.

*Lærer 5: ”Det er kjempeviktig at vi som medielærere kan få anledning til å snuse på hva som skjer i samfunnet på en måte som gjør at man kan bringe tilbake det som er tidsaktuelt. Jeg har jo tenkt på det at kanskje jeg kunne tatt et halvt års vikariat eller noe sånn i en mediebedrift for å kunne oppdatere meg litt og for å kunne ha noe mer påfyll å komme tilbake med. Det hadde jo vært kjempegøy. ”*

Lærer 3 har også et slikt ønske, selv om det ikke var lenge siden han selv var en del av bransjen.

*Lærer 3: ”Det som hadde vært veldig kult hadde jo vært om en for eksempel en dag i uka – om alle medielærere hadde vært ute i praksis. Det burde vi nesten ha vært. Det hadde jo vært nesten et sånn utopisk bra samfunn – ikke sant. Hvor vi hadde hatt kontinuerlig kontakt med bransjen. ”*

Viktigheten av at skolen og lærerne ser utenfor egne arenaer og blir mindre individorienterte i kompetanseutviklingen, er noe Engelen et.al. (2011) har fokus på i sin utvidede TPACK modell. De prøver å forstå hvordan kompetanse kan utvikles i et fellesskap og trekker her inn både arbeidsplassen og skoleeier som viktige brikker i kompetanseutviklingen. I yrkesfaglig sammenheng er arbeidsplassen en viktig læringsarena hvor også lærere kan finne og dra nytte av både fagkunnskaper, teknologi og et fellesskap for kontinuerlig læring og utvikling.

#### **4.6 Oppsummering av funn**

Gjennom analyse av intervjuer med fem lærere som underviser i journalistikk på medier og kommunikasjon på fire ulike skoler, har jeg fått frem en del av utfordringene de møter i forhold til egen kompetanse når de skal undervise i et journalistikkfag som stadig er i endring. De digitale utviklingene de siste årene har ført til store endringer både i mediene, i journalistikken, og i samfunnet generelt. Disse endringene gjør at kompetansekravene til læreren endres på flere områder (i) rent faglig da journalistikkfaget har endret seg og (ii) pedagogisk– da de digitale endringene har påvirket hvordan nye generasjoner lærer, og (iii) teknologisk i og med at det kommer mye nytt av utstyr, programvare og andre tekniske muligheter. Disse områdene og utfordringene på de ulike områdene flettes inn i hverandre i skolehverdagen i et fagområde jeg har presentert som TPACK, et fagområde som er forholdsvis likt det vi

på norsk ville kalle digital fagdidaktikk. Når jeg ser på strategier for kompetanseutvikling har jeg brukt en utvidet modell av TPACK fra Engelen et.al (2011) som ser ut over den enkelte lærer og setter fokus på hvordan kompetanse kan utvikles i et fellesskap.

### **Dette sier lærerne om:**

**Faget:** Faget er i stadig endring og de synes det er utfordrende å klare å følge med på alt det nye og velge ut hva som er viktig å fokusere på, når de samtidig skal undervise og takle nye utfordringer i klasserommene og på skolen. Lærerne føler de har god kontroll på det grunnleggende og at de klarer å få med seg en del av det nye som skjer, men at kompetansen er mer varierende på de nye områdene innenfor journalistikk. De opplever det som viktig at de klarer å følge med på det nye som skjer, samtidig som de mener at det ikke alltid er nødvendig at de kan alt om nyere utviklinger med en gang.

**Elevene:** Elevene er fra en annen tid enn dem selv og ikke minst skolesystemet, såkalte digital natives eller new millennium learners. Lærerne opplever at de må tenke nytt og finne nye didaktiske metoder for å nå frem til elevene i dag.

**Egen kompetanse:** Lærerne føler at de har en grunnleggende god kompetanse både innen fagene sine, teknologi og didaktikk. Lærerne føler seg trygge på egen kompetanse når de underviser i det grunnleggende som i første klasse, men de som ikke har vært i bransjen på noen år føler at fagkompetansen begynner å bli litt mer sprikende etter hvert som de skal gå utover det grunnleggende. Årsaken til dette er de store forandringene som har skjedd i faget etter at lærerne selv praktiserte yrket eller tok utdanning. Den gode grunnkompetansen til lærerne gjør at de klarer å henge med sånn noe lunde og følge med på hva som skjer, men de opplever det å klare å sette seg godt nok inn i de nye utviklingene som utfordrende. Her savner de blant annet tid til å finne gode eksempler og til å gjøre seg egne erfaringer. De lærerne som nylig har jobbet i bransjen opplever ikke det å følge med på den faglige utviklingen som et problem enda, men de er bekymret for hvordan de skal klare å få med seg det som skjer nå som de står utenfor bransjen.

Lærerne synes de har forholdsvis god digital og teknologisk kompetanse, men også denne kompetansen krever kontinuerlig oppdatering etter hvert som det digitale samfunnet utvikler seg, og blant annet utstyr og programvare blir oppdatert.

Når det gjelder pedagogisk og didaktisk kompetanse ser lærerne at det til tider er behov for endring, og flere av lærerne har prøvd ut nye måter å undervise på som de føler vil bedre passe dagens moderne elever. Noen av lærerne tar videreutdanning innen området. Da pedagogikk og didaktikk er et fagområde lærerne jobber med hver dag, har de gode muligheter til å teste ut pedagogisk teori og videreutvikle didaktikken i det daglige. De har altså bedre forutsetninger for å kunne utvikle seg videre på dette området enn i yrkesfagene som de ikke lenger praktiserer.

**Kompetanseheving:** Det å ha god og oppdatert kompetanse i yrkesfagene er noe lærerne synes er svært viktig, og de driver kontinuerlig med kompetanseheving for å holde seg oppdatert. Lærerne synes den kompetansehevingen de selv gjør via nettet er den de får mest ut av. Kursene de blir tilbudt synes de ikke alltid er like gode og de føler derfor de får mest igjen for innsatsen de gjør med å oppdatere seg på egenhånd. Men det er dermed ikke sagt at de ikke ønsker seg kurs, men heller at de ønsker seg bedre kurs og kurs i andre tema enn det som tidligere er blitt tilbudt. Programvareopplæring ser ut til å ha vært hovedinnholdet i majoriteten av kursene de har blitt tilbudt. Kurs beregnet på bransjen er noe de kunne tenke seg, men det er vanskelig å finne nok penger til å gå på gode profesjonelle kurs. De synes også det er en utfordring å finne tid til kompetanseheving og gode opplegg/ kilder/ kurs for kompetanseheving innen yrkesfaget.

**Samarbeid med næringslivet:** Et godt samarbeid med næringslivet er noe lærerne ønsker seg og synes er positivt både i forhold til å la elevene få komme ut og se og erfare hvordan faget praktiseres i den virkelige verden, og i forhold til å øke egen kompetanse. Alle lærerne har hatt samarbeid med bransjen i forhold til læringsoppdrag der elevene har fått komme på besøk og kanskje til og med fått være med og produsere saker som ble publisert. De har også en drøm om at de selv skal få muligheten til å utvikle egen kompetanse videre gjennom å få praktisere faget sitt i bransjen, enten via en hospiteringsordning, ved å ta pause fra læreryrket for å jobbe litt i sitt gamle yrke, eller på andre måter.

## 5 Avsluttende refleksjon og konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på utfordringene lærere på medier og kommunikasjon møter i forhold til egen kompetanse når faget de underviser i stadig er i endring. Jeg har intervjuet lærere med bakgrunn fra journalistikken som underviser i journalistikk på medier og kommunikasjon, og har sett på hvilke refleksjoner disse lærerne gjør seg om sin egen kompetanseutvikling i feltet. Jeg har tatt utgangspunkt i endringene som har skjedd i journalistikkfaget, men flere av utfordringene som blir tatt opp i forhold til problemstillingen kan og relateres til det å undervise i andre skole- og yrkesfag.

Kanskje særlig i andre typer mediefag som har opplevd mye av den samme utviklingen, men også andre fag. Læreryrket er komplekst og de ulike fagområdene er vevd inn i hverandre, og det har derfor vært naturlig å trekke inn andre aspekter og utfordringer enn kun de som går på det rent faglige. Den digitale utviklingen har ikke bare skapt utfordringer og forandringer i selve fagstoffet som lærerne skal undervise i, men elevgruppen har også endret seg og har helt andre forutsetninger for å lære enn tidligere. Samtidig har den digitale utviklingen skapt mange nye og spennende verktøy og muligheter for skolen, selv om det enda gjenstår å utforske mange av disse.

I journalistikkfaget har den digitale utviklingen ført til store endringer i faget, både i form, innhold og arbeidsmåter. Det er tydelig for meg at det å undervise i et yrkesfag som medier og kommunikasjon er ekstra utfordrende i tider med store utviklinger og endringer. Og selv om lærerne er flinke til å få med seg det som skjer, vil det etter hvert bli nødvendig med en mer systematisert form for kompetanseheving som gir lærerne en mulighet til gå litt dypere inn i materien og virkelig lære seg om disse nye utviklingene i fagene de underviser i. For det er klart at det vil være begrenset hvor mye en klarer å lære seg på egenhånd eller ved hjelp av små dagskurs, på toppen av alle andre oppgaver en har som lærer. Nyere forskning støtter dette og viser at det er nettopp langsiktige læringsstrategier som går over en litt lengre tidsperiode og som har fokus på samarbeid mellom lærere som er mest effektive (Darling-Hammond og Richardson, 2009).

Lærerne i denne studien opplever også at det er fundamentalt annerledes å undervise den nye generasjonen med digitalt innfødte (Prensky, 2001) eller New Millennium Learners (NML) (Pedró, 2006) og flere av lærerne forteller at de har begynt å gjøre om på måten de underviser for å prøve å nå bedre frem til elevene. Dette gjør de ved å blant

annet ikke holde på for lenge med en ting, dele opp undervisningen i mindre bolker, engasjere elevene i dialog og la elevene selv jobbe for å finne informasjon. En undervisningspraksis og didaktikk tilpasset disse nye generasjonene er fremdeles under utvikling, og det er en utfordring for mange lærere, som i de fleste tilfeller er digitale immigranter, å finne ut hvordan de skal møte og undervise disse digitale innfødte.

Lærerne som underviser på medier og kommunikasjon har nok i forhold til de fleste andre lærere, svært god digital kompetanse, og de er nok også derfor blant de best integrerte digitale immigrantene. Det, sammen med god tilgang på digitalt utstyr, gjør at medielærerne har et godt utgangspunkt for å kunne prøve ut og reflektere rundt nye didaktiske metoder som er bedre tilpasset den digitale skolen og treffer de digitale innfødte elevene bedre. Shulman (1986) ønsker at flere lærere forsker og prøver ut ny undervisningspraksis i klasserommet, og ikke minst at de deler sine erfaringer med omverdenen. Det at en og en lærer finner ut hva som passer for sine elever er bra, men gjennom samarbeid og diskusjon med andre lærere som gjerne har lignende erfaringer, vil disse erfaringene kunne deles, utvikles videre og være med på å hjelpe andre lærere til å forstå hvordan de best kan møte utfordringen med å undervise elever som er vokst opp med et helt annet syn på læring enn det de selv har. En slik faglig og pedagogisk dialog tror jeg med fordel kan foregå gjennom ulike typer nettverk med fokus på skole- og kompetanseutvikling.

Lærerne jeg har snakket med forteller at de føler dagens elever trenger en litt annen form for undervisning enn tidligere, og at de prøver ut ulike metoder for å få dette til. Noe av det lærerne på medier og kommunikasjon holder på med når de prøver å endre undervisningen slik at den bedre passer de digitalt innfødte elevene, er utvikling av en ny digital didaktikk. Krumsvik (2009) argumenterer for å innføre et nytt begrep, *digital didaktikk*, som er en undervisningsteori som legger til grunn en didaktisk og fagdidaktisk tilnærming med særlig fokus på kunsten å undervise i digitale læringsomgivelser. Som en kjerne for de fem didaktiske elementene (kompetansemål, faglig innhold, undervisnings- og arbeidsmåter, vurdering, lærer- og elevforutsetninger), presenteres teknologiske, sosiokulturelle og pedagogiske utfordringer. Disse tre utfordringene som Krumsvik (2009) mener ligger fundamentalt i dagens didaktikk, er svært aktuelle for lærere på medier og kommunikasjon.



En av hovedutfordringene i forhold til de digitale utviklingene er de store konsekvensene dette har hatt og fremdeles har for selve fagene, da disse endres og utvikles kontinuerlig. Disse faglige utfordringene føler jeg illustreres bedre i TPACK modellen der fag, pedagogikk og teknologi representerer hovedområdene som påvirker hverandre.

Selv om lærerne oppfatter arbeidssituasjonen og kravene til kompetanse og kontinuerlig kompetanseheving som utfordrende, er de likevel løsningsorienterte og ser ut til å gå utfordringene i møte så godt de klarer. Men det er tydelig at de store og kontinuerlige endringene i mediefaget, og elevgruppen, skaper et stort kompetansehevingsbehov for lærerne på medier og kommunikasjon. Jeg mener derfor det er viktig at også skoleledelsen erkjenner dette behovet og er med på å finne gode strategier for hvordan lærerne skal klare å holde seg faglig oppdatert. Den utvidede TPACK modellen illustrerer en del av utfordringene lærerne møter, samtidig som den viser viktigheten av å tenke ut over den enkelte lærer når en skal legge strategier for kompetanseheving med

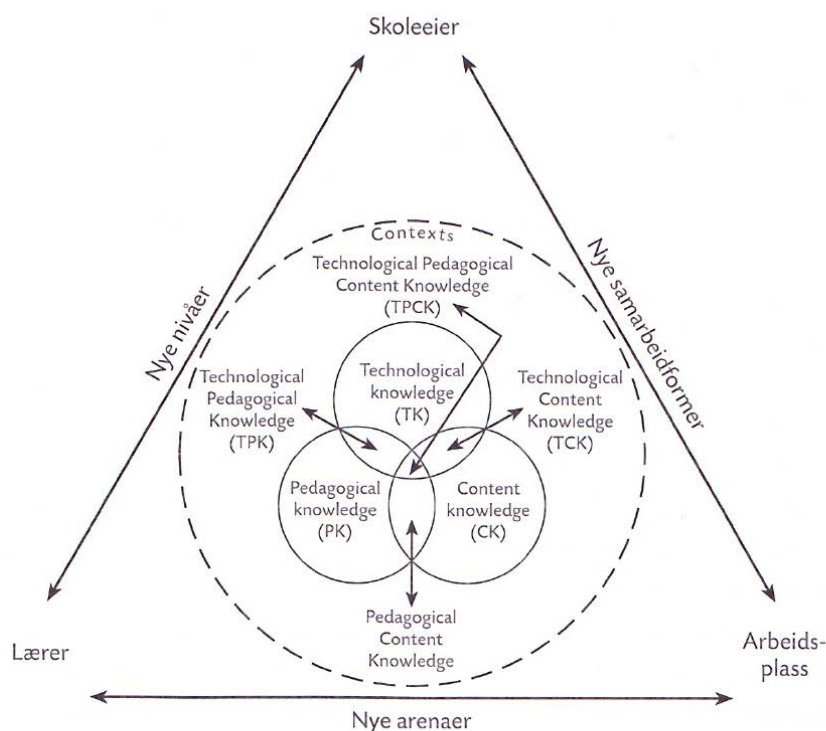


Fig 10. TPACK på nye arenaer og nye nivåer i utdanningen. (Engelien, Johannesen og Nore, 2011, s. 223)

å vise at også skoleledelsen og arbeidslivet har viktige roller i denne prosessen. Denne modellen vil kunne fungere som et godt utgangspunkt for å utvikle nye strategier for kompetanseheving.

Mangel på tid og ressurser er også en utfordring en ikke kommer utenom når en snakker om kompetanseheving hos lærere. Men i en tid med store endringer i samfunnet, er det kanskje ekstra viktig at det blir satt av tid og ressurser til dette. Gjennom å tenke samarbeid og nettverk ser jeg muligheten for å skape bedre og mer effektive metoder og arenaer for kontinuerlig kompetanseheving og erfaringsutveksling, der kompetanse blir overført mellom de ulike læringsarenaene.

Erfaringer med lærende nettverk viser at dette kan være en god arena for erfaringsutvikling og kompetanseheving for lærere, men det kreves også en del av de som er involvert for at nettverket skal fungere. Utfordringen blir derfor å utvikle fungerende nettverk som inneholder den riktige kompetansen, og at rammebetingelsene legger til rette for at aktivitetsnivået i nettverket er på et visst nivå. Med andre ord at deltakerne får satt av nok tid til å jobbe med kompetanseutviklingen i nettverket, og at dette ikke bare blir noe de må gjøre på egen fritid.

Som nevnt tidligere er produksjon av og refleksjon rundt egne medieprodukter en sentral del av programfagene på medier og kommunikasjon, og produksjonen skal måles opp mot yrkesfaglige standarder. For en yrkesfaglig studieretning som medier og kommunikasjon ser jeg det derfor som svært hensiktsmessig å utvikle et samarbeid mellom skole og bransjen hvor de vil kunne trekke veksel på hverandres kunnskaper og ressurser. Skolen vil bli bedre oppdatert og få en større nærhet til det som skjer ute i yrkeslivet, mens bransjen vil kunne dra nytte av elevenes ungdomsperspektiv og kreativitet. Det å ta samarbeid med næringslivet ett steg videre og finne en måte å bruke dette som et ledd i en kompetansehevingsstrategi for lærerne, synes jeg er en svært spennende idé. Slike samarbeid må skapes på lokalt plan, men jeg mener likevel at det er viktig for skoleeier å være med på en slik prosess gjennom blant annet å oppfordre til slike samarbeid og legge forholdene til rette for at dette kan testes ut.

## **5.1 Forslag til yrkesfaglig nettverksorganisering**

Som nevnt tidligere finnes det utallige former og organiseringer av lærende nettverk, og jeg tror det er viktig å tilpasse et nettverk til lokale forhold for å få det til å fungere optimalt. Ut fra det jeg har sett på av tidligere forskning og teori, egne tanker og ideer rundt temaet, og etter intervjuer med informantene, har jeg noen forslag til hvordan en skal kunne organisere et kompetanseutviklingsnettverk for yrkesfaglærere innen journalistikkfaget. Disse ideene burde også kunne overføres til andre yrkesfag.

- Et nettverk må bygge på frivillig deltakelse og gode kommunikasjonsstrukturer, men samtidig må de som sier ja til å delta forplikte seg til obligatorisk deltakelse i møter, samlinger, aktiviteter og arrangement i nettverket.
- Et nettverk som inkluderer praksis hos medlemmene i nettverksgruppen. Lærere med utdanning innen journalistikk kan komme inn og jobbe i eller få oppdrag for et mediehus i en periode. Erfaringene de gjør seg blir reflektert over i senere nettverksgruppemøter.
- Om ikke lærerne har mulighet til å jobbe i en lengre periode, kan de få til en avtale om at de jobber som frilansere, og at de på denne måten opprettholder en viss bransjekontakt.
- Det må settes av tid til nettverksgruppemøter der det er fokus på erfaringsutveksling, refleksjon og diskusjon. Gjerne på en samling over flere dager der det også er lagt opp til relevante kurs.
- Journalister og fotografer fra bransjen som er med i nettverksgruppen kan bidra til undervisningen med sin kunnskap og samtidig få mulighet til å reflektere over egen praksis og få tilbakemeldinger fra elever og lærere.
- Det bør organiseres kurs og eller forelesninger fra eksterne kilder for medlemmene av nettverksgruppen som bidrar til kunnskap rundt temaet som er fokus i arbeidet til gruppen.

- Lærere kan bli sendt på bransjekurs alene eller sammen med bransjens representanter i nettverksgruppen. Om lærerne fikk bruke det de lærte til å være med på å produsere og kanskje utvikle nye ting sammen med mediehuset, ville de kunne bidra til mediehuset samtidig som de får praktisk erfaring. De kunne også etter hvert holdt kurs for å formidle videre det de har lært.
- Medielærerne bør nok delta i to forskjellige nettverksgrupper. En som for det meste fokuserer på faglig utvikling (det er her bransjen er representert), og en som har fokus på pedagogisk og didaktisk utvikling (her er ikke bransjen representert for å unngå at de føler at de ikke får noe ut av gruppene).
- Det må etableres kommunikasjonsteknologier som er gode og fungerer for alle parter i nettverksgruppen. Det bør opprettes en digital plattform der deltakerne i nettverksgruppen kan møtes og utveksle erfaringer utenom samlingene.
- Nettverksgruppen bør ha noen som er ansvarlige for organiseringen, fremdriften og aktiviteten i gruppen.

En nettverksgruppe bør inneholde flere av, men ikke nødvendigvis alle, punktene jeg har foreslått. For som nevnt tidligere må designet av en slik gruppe tilpasses lokalt slik at det passer deltakerne optimalt. Det som er viktigst er at det finnes en overordnet og langsiktig plan for hvordan nettverksgruppen skal fungere for å få til vedvarende, jobb-integrerte læringsstrategier der det er fokus på samarbeid mellom deltakerne. Det er nemlig slike læringsstrategier som i følge Darling-Hammond og Richardson (2009) har vist seg å være mest effektive for å få til en effektiv profesjonell læring.

## **5.2 Veien videre – videre forskning**

Det gjenstår enda mye forskning og utvikling av både klasseromspraksis og strategier for kompetanseheving for lærere i den digitale skolen. Noen av områdene der det trengs videre forskning er:

- *Bruk av nettverk i kompetansehevingen for yrkeslærere:* Det trengs mer forskning og utprøving på dette området for å utvikle gode kriterier for

hvordan en organiserer nettverk der lærere i yrkesfag kan holde seg faglig oppdatert og ha et godt samarbeid med bransjen. Målet bør være å utvikle en mal for lærende nettverk for yrkesfag der både lærere, bransjen og skoleeier er representert.

- *Digital didaktikk*, som er med på å utvikle og skape refleksjon rundt undervisning av dagens ungdom ved hjelp av metoder som passer til deres måte å lære på. Her finnes det mange nye utfordringer og muligheter som trengs å utforskes nærmere.

### **5.3 Ettetanke**

Vi lever i en spennende tid hvor teknologien har gjort store framsteg og endret mye av hvordan samfunnet struktureres og hvordan vi kommuniserer. Dette har særlig påvirket fagene på medier og kommunikasjon, men også resten av skolesystemet, og skapt både utfordringer og spennende muligheter. Jeg synes det er kjempeviktig at skolen og lærere klarer å følge med på det som skjer i tiden, gjøre fagstoffet samtids- og fremtidsrettet, og fornye arbeidsmetodene sine slik at vi forhåpentligvis treffer, engasjerer og inspirerer elevene våre til å lære og å utvikle seg videre. Samfunnet vårt har utviklet seg til å bli et nettverkssamfunn på mange plan, og jeg tror nøkkelen til å klare å møte mange av utfordringene som kommer av den raske digitale utviklingen, ligger i å nettopp finne gode metoder for å bruke nettverk for kunnskapsutvikling i skolen. Det å ha en åpen dialog med andre lærere, elever, skoleledelse og ikke minst samfunnet og arbeidslivet utenfor skolens fire vegger, tror jeg også er viktig for at skolen skal kunne utvikle seg i riktig retning og unngå å bli hengende etter hele tiden. Jeg tror det er viktig å ha fokus på livslang læring helt fra lærerutdanningen, og at både lærere og skoleeier er bevisste på at en kontinuerlig må oppdatere seg både faglig og pedagogisk. Her bør skoleeier være ansvarlig for å legge forholdene til rette og det bør utvikles strategier som er med på å gjøre denne oppgaven mer overkommelig både for lærerne og for skoleeier som skal bidra med ressursene. Det er viktig at det er fokus på kvalitet og hva som virkelig behøves i kompetansehevingstilbudene, slik at det ikke kastes bort unødvendig tid og penger. Til det er det alt for lite å ta av. Det har i flere år blitt satt av penger til kompetanseheving for lærere, men likevel er det få som har fått benytte seg av disse

tilbudene. Jeg håper at kompetanseheving hos lærere vil bli prioritert bedre i fremtiden og at skolene sammen med lærere finner gode løsninger for ulike typer kompetanseheving som både oppleves som nyttig for lærerne og som er overkommelig tidsmessig, slik at de som ellers har en krevende hverdag også får mulighet til å utvikle sin kompetanse. Kontinuerlig kompetanseutvikling og utvikling av en mer moderne undervisningspraksis er noe jeg tror er helt nødvendig for at skolene skal klare å holde tritt med et samfunn i rivende utvikling.

## Litteraturliste

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.) Oslo: Samlaget.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Church, M., Bitel, M., Armstrong, K., Fernando, P., Gould, H., Joss, S., Marwaha-Diedrich, M., de la Torre, A.L., og Vouhé, C. (2002). *Participation, relationships and dynamic change: New thinking on evaluating the work of international networks*. London, University College, Development Planning Unit. (Working Paper 121)
- Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Darling-Hammond, L., Richardson, N. (2009) Teacher Learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46-53.
- Eisenträger, S. (2008, 6. mars) *VG Nett-redaktør ble kåret til «Årets redaktør»*. VG nett. Hentet 20. mai 2010 fra <http://www.vg.no/rampelys/artikkel.php?artid=512077>
- Engelien, K., Johannesen, M. og Nore, H. (2011). Læringslandskap i endring – en utfordring for skoleutvikling. I: Erstad, O. og Hauge, T. E. (red.), *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring* (s.211-230). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erstad, Ola (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, Ola (2010). *Digital kompetanse i skolen – en innføring* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

- Erstad, O., Gilje, Ø. og de Lange, T. (2007). *Morgendagens medieprodusenter. Om mediefagelevers produksjonspraksiser i den videregående skole*. ITU. Hentet 27. januar 2010: [http://www.itu.no/filearchive/Morgendagens\\_medieprodusenter.pdf](http://www.itu.no/filearchive/Morgendagens_medieprodusenter.pdf)
- Erstad, O., og Hauge, T. E. (red.) (2011) *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2007). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area* (3. utg.). Hentet 28. januar fra: [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Programområde for medier og kommunikasjon - Læreplan i felles programfag vg2*. [Kunnskapsløftet]. Hentet 22. februar 2012 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=36406&v=1>
- Forsknings og kompetansenettverk for IT i utdanning [ITU] (2005). *Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen*. Hentet 28. februar 2012 fra: [http://www.itu.no/filestore/Rapporter\\_-\\_PDF/DK\\_utredning.pdf](http://www.itu.no/filestore/Rapporter_-_PDF/DK_utredning.pdf)
- Forsknings og kompetansenettverk for IT i utdanningen [ITU] (2009). *Lærende nettverk*. Hentet 3. februar 2012 fra: [http://www.itu.no/no/Prosjekter/Pagaende\\_prosjekter/Lærende\\_netverk/](http://www.itu.no/no/Prosjekter/Pagaende_prosjekter/Lærende_netverk/)
- Grossman, L. (2006). *You – Yes You – Are TIME’s Person of the Year*, Time Magazine. Hentet 19. oktober 2011 fra: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570810,00.html>
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget.



- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, Cochran-Smith, McDonald og Zeichner (2005). *How Teachers Learn and Develop, I: Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (s. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, D.A. (2003). *Working laterally: How innovation networks make an education epidemic*. Nottingham: Demos in partnership with NCSL DÆS Publication.
- Hargreaves, D. (2004). Networks, knowledge and innovation: reflections on teacher learning, i H. McCharthy, P.Miller og P.Skidmore (red.): *Network Logic: Who governs in an interconnected world?* (s.143-154) London: Demos.
- Hedemann, O. (2010). *Idéutvikling i mediehuset*. Oslo: IJ-forlaget.
- Him, H. og Hippe, E. (1998) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*, 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget
- Him, H. og Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Program for digital kompetanse*.
- Krumsvik, R. (2009). En ny digital didaktikk. I: H. Otnes (red.), *Å være digital i alle fag* (s. 227-254). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. og Almås, A.G. (2009). Digital didactics. I: R. Krumsvik (red.) *Learning in the Network Society and the Digitized School* (kap.7). New York: Nova Science Publishers.
- Kløvstad, V. og Storsul, T. (2009). Vil du laste ned web 2.0 – deltagerkulturen forandrer samfunnet. I: Røys, H.G. (red.) *Delte meninger – om nettets sosiale side*. Hentet 28. januar 2012: [http://deltemeninger.no/-/page/show/2807\\_vil-du-laste-ned-web-2-0?ref=mst](http://deltemeninger.no/-/page/show/2807_vil-du-laste-ned-web-2-0?ref=mst)

- Kotilainen, S. og Suoranta, J. (2007). Mot en dialogisk mediepedagogikk i Finland. I: S. Vettenranta (red.) *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s.104-123) Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalslund, R. (2011). Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet, I: Aarsand, L., Håland, E., Tønseth, C. og Tøsse, S. (red.) *Voksne, læring og kompetanse* (s.197-237). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press
- de Lange, T. (2010). *Technology and Pedagogy: Analysing digital practices in media education*. University of Oslo, Faculty of Education.
- Lankshear, C. og Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Digital Kompetanse, 1* (1). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T. (2011). Skoler i nettverk – dialogkonferanser som læringsarena. I: O. Erstad, og T. E. Hauge, (red.) *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring* (s.161-181). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research *Family Practice, 13* (6), 522-526.
- Mausethaugen, S., Granlund, L. og Raaen, F.D. (2011). Lærerprofesjonalitet i endring *Bedre skole, (3)*, 72-75.
- McDonald, J.P. (1992). *Teaching: Making sense of an uncertain craft*. New York: Teachers College Press.

- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., McIntyre, D., og Townsend, A. (2007). *Networking practitioner research*. London: Routledge. Hentet 10. februar 2012 fra:  
[http://books.google.no/books?id=b\\_wtNNU8IvQC&printsec=frontcover&hl=no#v=onepage&q&f=false](http://books.google.no/books?id=b_wtNNU8IvQC&printsec=frontcover&hl=no#v=onepage&q&f=false)
- Mishra, P. og Koehler, M.J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Hentet 24.oktober 2011 fra:  
[http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf)
- Myklebust, J.O. (2002). Utveljing og generalisering i kassstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (5), 423-438.
- Nyborg, Liv (2008). *Erfaringer med innhold og arbeidsformer i faget Medium og kommunikasjon – noen kunnskapsteoretiske konsekvenser omkring digital kompetanse*, Masteroppgave i IKT i læring ved Høgskolen Stord/ Haugesund. Hentet 28. februar 2012 fra: [http://brage.bibsys.no/hsh/handle/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_7397](http://brage.bibsys.no/hsh/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_7397)
- O’Hair, M.J., Reitzug, U.C., Cate, J.M., Averso, R., Atkinson, L., Centry, D., Garn, G. og Gaetane, J.M. (2005). Networking for professional learning communities: School-university-community partnerships enhance student achievement. I: Veugelers, W., og O’Hair, M.J. (red.): *Network learning for educational change*. London: Open University Press.
- Otnes, H. (red.) (2008). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, R. og Krumsvik, A. H. (red.) (2008). *Journalistikk i en digital hverdag*, Kristiansand: IJ-forlaget.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*, Paris: OECD-CERI <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>

- Pierson, M. (2000). *Technology integration and teaching expertise*. Presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2000. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED444542.pdf>
- Postholm, M. B. (2004). *Innovasjonsforskning: Igangsetting og forskning på aktiviteter i universitetsklasserommet* (2. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9 (5) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rønning, W.M. og Grepperud, G. (2011). Undervisning av voksne – en arena for amatører eller profesjonelle, I: Aarsand, L., Håland, E., Tønseth, C. og Tøsse, S. (red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s.172-192). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Statistisk Sentralbyrå (2011). *Norsk Mediebarometer 2010*. <http://www.ssb.no/medie/>
- St.meld. nr.11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr.31 (2008-2009). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Svoen, B. (2008). Den nye mediekompetansen: de unge og deltakerkulturen. I: P. Nygren og H.Thuen (red.) *Barn og unges kompetanseutvikling* (s 97-110). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sørøy, C. (2006). *Mediefaget som møteplass, Digital literacy i et tv-prosjekt*. Masteroppgave i pedagogikk, didaktikk og organisasjonslæring ved Universitetet i Oslo. <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=42866>
- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- Tappscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Torgersen, G., & Vavik, L. (2004). *Forskningsmetode i IKT-pedagogikk: Om å drive FoU i pedagogisk bruk av IKT: En studie- og aktivitetsbok for lærere og ledere i skole og opplæring*. Stjørdal: Læringsforl.
- Time Magazine (1983) *Machine of the year 1982 – the computer moves in*. Hentet 27. januar 2012 fra: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,952176-1,00.html>
- Tømte, C. og Sjøby, M. (2009). *Å vokse opp digitalt – dagens barn og unge*. I: Røys, H. G. *Delte meninger, om nettets sosiale side*. Hentet 3. februar 2012 på: <http://deltemeninger.no/>
- Utdanningsforbundet (2009). *En ansvarlig og offensiv profesjon. Utdanningsforbundets profesjonsdokument*. Hentet 20. januar fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/70412/ProfesjonUDF%20brosjyre.pdf>
- Østrem, S. (2008) *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.
- Østerud, S. (2007) *Nye læringsmuligheter med IKT*. Paper presentert på NVU-konferansen, 14. mars 2007, Bergen. Hentet 20. oktober fra: [www.nvu.no/nvukonferansen2007/svein-osterud.doc](http://www.nvu.no/nvukonferansen2007/svein-osterud.doc)

## Vedlegg

### **Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring skoleledelsen**

#### **Forespørsel om å gjennomføre studie ved .... videregående skole**

Jeg er masterstudent i IKT i læring ved Høgskolen Stord/Haugesund og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Studien er inspirert av den digitale utviklingen i mediene de siste årene, og har som hensikt å se på hvordan dette påvirker journalistikkundervisningen på den yrkesfaglige studieretningen medier og kommunikasjon. For å undersøke dette nærmere har jeg valgt å fokusere på hvilke utfordringer lærerne møter i forhold til egen kompetanse i denne sammenhengen. I oppgavens hovedproblemstilling stiller jeg spørsmålet:

*Hvilke utfordringer i forhold til egen kompetanse møter lærere som underviser på medier og kommunikasjon når journalistikkfaget stadig er i endring?*

For å finne informasjon om dette, ønsker jeg å intervju ulike lærere med utdanning innen eller bakgrunn fra journalistikken som underviser i dette temaet på medier og kommunikasjon ved deres skole. Spørsmålene vil være relatert til fagområdet journalistikk, din kompetanse og undervisningspraksis i faget. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuene vil ta omtrent en time. Jeg ber også om tillatelse til å ta kontakt med noen ekstra spørsmål i etterkant om det er noe jeg trenger å få utdypet videre.

Det er frivillig å være med og informantene har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om informantene/skolene vil bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Dersom skolen samtykker i at lærere ved deres skole kan stille som informanter, skriver dere under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 901 23 856, eller sende en e-post til [126241@studpost.hsh.no](mailto:126241@studpost.hsh.no). Du kan også kontakte min veileder Aslaug Grov Almås ved Høgskolen Stord/Haugesund på telefonnummer 53491520 eller e-post [aslaug.almås@hsh.no](mailto:aslaug.almås@hsh.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Vibeke Klungland Opheim  
Pedersbakken 15  
5541 Kolnes

**Samtykkeerklæring:**

Vi har mottatt informasjon om studien om utfordringer i å undervise i et fag som stadig er i endring, og samtykker i at lærere fra .... videregående skole kan stille til intervju som informanter.

Signatur ..... Telefonnummer .....

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring informanter**

### **Forespørsel om å være informant**

Jeg er masterstudent i IKT i læring ved Høgskolen Stord/Haugesund og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Studien er inspirert av den digitale utviklingen i mediene de siste årene, og har som hensikt å se på hvordan dette påvirker journalistikkundervisningen på den yrkesfaglige studieretningen medier og kommunikasjon. For å undersøke dette nærmere har jeg valgt å fokusere på hvilke utfordringer lærerne møter i forhold til egen kompetanse i denne sammenhengen. I oppgavens hovedproblemstilling stiller jeg spørsmålet:

*Hvilke utfordringer i forhold til egen kompetanse møter lærere som underviser på medier og kommunikasjon når faget stadig er i endring?*

For å finne informasjon om dette, ønsker jeg å intervju ulike lærere med utdanning innen eller bakgrunn fra journalistikken som underviser i dette temaet på medier og kommunikasjon. Du vil bli bedt om å svare på noen spørsmål skriftlig på forhånd. Spørsmålene vil være relatert til fagområdet journalistikk, din kompetanse og undervisningspraksis i faget. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuene vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg ber også om tillatelse til å ta kontakt med noen ekstra spørsmål i etterkant om det er noe jeg trenger å få utdypet videre.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om deg vil bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Dersom du ønsker å være med på studien som informant, skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 901 23 856, eller sende en e-post til [126241@studpost.hsh.no](mailto:126241@studpost.hsh.no). Du kan også kontakte min veileder Aslaug Grov Almås ved Høgskolen Stord/Haugesund på telefonnummer 53491520 eller e-post [aslaug.almas@hsh.no](mailto:aslaug.almas@hsh.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Vibeke Klungland Opheim  
Pedersbakken 15  
5541 Kolnes

### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien om utfordringer i å undervise i et fag som stadig er i endring, og ønsker å stille til intervju som informant. Jeg kan også svare på oppklarende spørsmål relatert til studien i etterkant av intervjuet om det skulle være nødvendig.

Signatur ..... Telefonnummer .....



## Vedlegg 2: Melding og vurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Aslaug Grov Almås  
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag  
Høgskolen Stord/Haugesund  
Postboks 5000  
5409 STORD

Vår dato: 06.12.2010

Vår ref: 25603 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25603

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Innovativt arbeid med digitale tekster i nyhetsproduksjon på medier og kommunikasjon.  
Elevenes egne meninger og opplevelser i forhold til produksjon av en nettavis  
Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens overste leder  
Aslaug Grov Almås  
Vibeke Klungland Opheim*

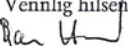
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Vibeke Klungland Opheim, Pedersbakken 15, 5541 KOLNES

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@sv.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 25603

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrivene tilfredsstillende. For ungdom under 16 år innhentes samtykke fra foresatte. Ungdom over 16 år samtykker til egen deltakelse.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju, spørreskjema, gruppeintervju, observasjon og til til publiserte elevproduksjoner.

Data vil behandles/lagres på privat pc tilknyttet Internett, i papirformat samt på minnepenn. Ombudet anbefaler på det sterkeste at data som lagres på minnepenn sikres gjennom kryptering. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Høgskolen Stord/Haugesund sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 01.11.2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.



Aslaug Grov Almås  
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag  
Høgskolen Stord/Haugesund  
Klingenbergvegen 8  
5414 STORD

Vår dato: 08.02.2011

Vår ref: 25603 LT/RF

Deres dato:

Deres ref:

## ENDRING I STUDENTPROSJEKT

Vi viser til mottatt endringsmelding for prosjektet:

25603

*Innovativt arbeid med digitale tekster i nyhetsproduksjon på medier og kommunikasjon. Elevenes egne meninger og opplevelser i forhold til produksjon av en nettavis*

Endringen omfatter at det også skal gjennomføres intervju med lærere på videregående skoler. Personvernombudet finner informasjonsskrivene tilfredsstillende.

Prosjektslutt er angitt til utgangen av 2011. Ved prosjektslutt vil innsamlede opplysninger bli anonymisert og lydopptakene makulert.

Personvernombudet finner at utvidelsen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første ledd samtykke og at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 31 i personopplysningsloven.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, ved utgangen av 2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

✓ Kopi: Vibeke Klungland Opheim, Pedersbakken 15, 5541 KOLNES

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

Hvilke utfordringer i forhold til egen kompetanse møter lærere som underviser på medier og kommunikasjon når journalistikkfaget stadig er i endring?

Hovedspørsmål/ tema	Spørsmål	Oppfølgingspørsmål	Kommentarer
Klaring av tema/ uttrykk – litt mer generelle spørsmål	Hva mener du defineres som journalistikk i dag?  (få frem at jeg spør om alle former for journalistikk, ikke bare nyhetsjournalistikk)	Hvilken type journalistikk fokuserer dere på i undervisningen?	
	Hva er de største utfordringene du møter når du skal undervise journalistikk på medier og kommunikasjon? (faglig, pedagogisk, klasseromsledelse, elevenes kompetanse)		
Lærers egen kompetanse	Hvilken utdanning / kurs har du?	Hvordan påvirker dette undervisningen din?	
<b>Tid på opptak:</b>	Hvilken kompetanse har du innen journalistikk for tradisjonelle medier (avis, radio, tv)		

	<p>Hvordan er kompetansen din i innen nyere former for journalistikk? (digital og multimodal journalistikk)</p>	<p>Føler du det er nødvendig med kompetanse på dette området?</p>	
	<p>Opplever du at faget har endret seg siden du tok utdanning/ var aktiv i bransjen? (endringer de siste årene?)</p>		
	<p>Opplever du at eventuelle endringer også krever endring i pedagogikken/ didaktikken når en underviser i faget?</p>	<p>På hvilken måte?</p>	
	<p>Føler du at du har den kompetansen du ønsker for å undervise i journalistikk på medier og kommunikasjon? Hvis nei, hvilken type kompetanse savner du?</p>		

<p><b>Kompetanseheving i jobben som lærer</b></p> <p><b>Tid på opptak:</b></p>	<p>Har du gått på kurs eller lignende innen fagområdet etter du begynte som medielærer?</p> <p>Hva gjør du for å holde kompetansen din innen fagområdet oppdatert?</p> <p>Hva synes du om disse formene for kompetanseutvikling/ hva foretrekker du: Kurs Følger med på hva som blir gjort i bransjen selv God kontakt/ samarbeid med bransjen? Leser bøker, tidsskrifter, blogger for å følge med. Kollegaer</p> <p>Føler du at du har et stort behov for å jobbe med kompetanseutvikling innen journalistikk faget?</p> <p>Er det behov for å endre/ oppdatere den pedagogiske/ didaktiske kompetansen ettersom faget/ læreplaner / elevene endrer seg?</p>	<p>Hvilke?</p> <p>Hvor mye tid ca. bruker du på faglig oppdatering/ kompetanseheving?</p> <p>Er det nok ledig tid til dette?</p> <p>Hvorfor/ hvorfor ikke?</p> <p>Hva ønsker du?</p>	
--	---	--	--

<p>Lærereens inntrykk av journalistfaget i dag i forhold til egen kompetanse</p> <p><b>Tid på opptak:</b></p>	<p>Har journalistikkfaget endret seg mye siden du tok utdanning og/ eller jobbet i bransjen? (men også de siste årene om det er lenge siden)</p>	<p>Hvis ja: På hvilken måte?</p> <p>Hvordan reflekteres dette i undervisningen?</p>	
	<p>Hvilke områder innen journalistikken i dag oppleves som mest krevende å holde seg oppdatert innen?</p>	<p>Hvordan da?</p>	
	<p>Føler du det er nødvendig at du holder deg oppdatert på alt som skjer i faget?</p>	<p>Hvorfor/ hvorfor ikke?</p>	

<p>Lærerenes tolkning av læreplanen</p> <p><b>Tid på opptak:</b></p>	<p>Hva tolker du at elevene på medier og kommunikasjon bør lære i journalistikken i henhold til læreplanene?</p> <p>I vg2 læreplanen står det for eksempel: <i>Opplæringen i programfagene skal gi perspektiv og retning for nyskaping og utvikling av de ulike mediefagene innenfor medier og kommunikasjon</i></p> <p>....</p> <p><i>Medier og kommunikasjon skal utvikle omstillingsdyktige yrkesutøvere, som kan medvirke til gode løsninger på utfordringer i framtida.</i></p> <p>Underviser du/deres med nyskaping og utvikling og dagens/fremtidens utfordringer innen journalistikken i fokus?</p> <p>Hva legger du i å kunne bruke yrkesfaglige arbeidsmetoder innen journalistikk?</p>	<p>På hvilken måte?</p> <p>Hvilke utfordringer gir dette deg?</p> <p>Hvor mye trenger elevene å lære seg av arbeidsmetoder innen nyere områder for journalistikk (som nett og andre nye medier)?</p> <p>Hvorfor?</p>	
--	---	--	--



<p>Lærers praksis i journalistikk-undervisningen</p> <p><b>Tid på opptak:</b></p>	<p>Hvordan underviser du journalistikk? (opplegg, hvordan arbeider elevene, tema osv?)</p>		
	<p>Hvilke områder innen journalistikken dekker du? Hva er viktig å dekke?</p>	<p>Hvorfor?</p>	
	<p>Er nyere former for journalistikk (som netjournalistikk) en del av undervisningen?</p>	<p>Hvorfor/ hvorfor ikke?</p>	
	<p>Får elevene mulighet til å være innovative og nytenkende i journalistikkproduksjonen, eller blir den tradisjonelle journalistikken mer verdsatt av lærerne?</p> <p>Har eventuelle endringer i innholdet i journalistikkundervisningen ført med seg pedagogiske/ didaktiske endringer?</p>	<p>Hvis ja: på hvilken måte?</p>	

<p><b>Journalistikk-undervisning i forhold til elevenes digitale kompetanse ? / (Morgendagens medieprodusenter)</b></p> <p><b>Tid på opptak:</b></p>	<p>Ungdommene/ elevene blir omtalt som morgendagens medieprodusenter av noen, og noen vil regne deres digitale kompetanse som en ressurs.</p> <p>Bruker du elevene og deres kunnskaper og ideer som en ressurs når du underviser i nyere former for journalistikk?</p> <p>Opplever du at elevene tenker nytt/ ønsker å jobbe med nyere former for journalistikk?</p> <p>Har dere jobbet med digital og multimodal journalistikk i klasserommet?</p>	<p>Hvis ja: På hvilken måte?</p> <p>Hvis nei: Hvordan foretrekker de å jobbe?</p> <p>Hvis nei: Hvorfor ikke?</p> <p>Hvis ja: Hvordan?</p> <p>Har elevene god nok digital kompetanse til å jobbe med denne formen for journalistikk?</p>	
--	---	---	--

	<p>Hvordan kommer elevenes egen ungdomskultur til uttrykk når en jobber med digital/ multimodal journalistikk i forhold til når en jobber med mer tradisjonelle former?</p>		<p>Er det likt, eller setter ungdommene i større grad sitt eget preg på nyere former for journalistikk? (eller motsatt)</p>		
--	---	--	---	--	--

<b>Samarbeid med bransjen i forbindelse med journalistikk-undervisningen</b>	Har du samarbeidet med bransjen i forbindelse med journalistikkundervisning?	Hvis nei: Hvorfor ikke?  Hvis ja: Hva var hensikten med samarbeidet? Hva ønsket du å oppnå?	
	Hvis ja: Fungerte samarbeidet som ønsket?	Hva var bra/ dårlig?  Hva kunne/ burde blitt gjort annerledes?	
	På hvilken måte tror du et samarbeid med yrkeslivet kan bidra til undervisningen?		
	Tror du et slikt samarbeid veier opp for manglende kompetanse hos lærer på enkelte områder?	På hvilken måte?	

<p><b>Oppsummering:</b></p> <p>Utfordringer i journalistikk undervisningen</p> <p><b>Tid på opptak:</b></p>	<p>I forhold til egen fagkompetanse?</p> <p>I forhold til å innlemme nyere utviklinger innen journalistikken i undervisningen?</p> <p>I forhold til utstyrssituasjonen?</p> <p>I forhold til egen digital kompetanse?</p>		
---	---	--	--