

# BACHELOROPPGÅVE

## IKT i skolen – når profesjonalitet og teknologi møtes

En kvalitativ studie av hvordan lærere på 1. – 4. trinn forstår sin rolle i forhold til bruk av IKT i småskolen

av

Ann Karina Klopstad Espeland  
Kandidatnummer 400

*A qualitative investigation of teachers' understandings of own roles, when implementing ICT in primary school*

Grunnskulelærerutdanning 1-7, deltid

PE369

Mai 2015



**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva «IKT i skolen – når profesjonalitet og teknologi møtes» i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Ann Karina Klopstad Espeland, kandidatnummer 400

JA X            NEI\_\_

## Sammendrag

---

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan lærere på 1. -4. trinn forstår sin rolle i forhold til bruk av IKT i småskolen. Jeg har presentert teori knyttet til lærerens rolleforståelse og bruk av digitale verktøy. I studien trekkes Geir Haugsbakk, Ola Erstad og Rune J. Krumsvik sine teorier frem og på bakgrunn av disse er det utarbeidet tre ulike typer mulige lærerroller.

Jeg valgte å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode og intervjuet fire ulike lærere hver for seg. Hensikten var å finne ut om de ulike grupperingene av mulige typer lærerroller kunne være et nyttig verktøy i undersøkelse av læreres rolleforståelse i forhold til bruk av IKT i småskolen. Jeg analyserte resultatene og drøftet disse opp mot det teoretiske utgangspunktet. Mye interessant kom ut av studien, og funnene viser at en god del er med på å styrke det teorien tilsier, mens andre ting i mindre grad stemmer overens med dette.

Man må være klar over at det finnes ingen fasit på hvordan lærere forstår sin rolle i forhold til bruk av digitale verktøy, men resultatene kan være med på å forsterke det teorien sier.

## Innhold

Sammendrag.....	3
1.0 Innledning.....	5
1.1 Presentasjon av problemstilling .....	5
1.2 Avgrensning og presisering av problemstillingen.....	5
1.2 Begrepsavklaring.....	6
1.4 Formålet med oppgaven .....	7
1.5 Oppgavens disposisjon.....	7
2.0 Nye krav til skole og lærer .....	8
2.2 Forskjellige perspektiv på lærerens rolle .....	8
2.2.1 Redegjørelse for valg av teoretisk perspektiv .....	9
2.2.2 Geir Haugsbakk – lærerne og det pedagogiske skjønnet settes til side.....	9
2.2.3 Ola Erstad – lærerne må være åpne for å se ting på nye måter .....	10
2.2.4 Rune Krumsvik – didaktisk IKT-kompetanse.....	11
2.2.5 Tre typer mulige lærerroller .....	12
3.0 Metodebeskrivelse.....	14
3.1 Utvalg .....	14
3.2 Intervju .....	15
3.3 Analyse.....	16
3.4 Forforståelse .....	16
3.5 Etske betraktninger.....	17
4.0 Resultat.....	17
4.1 «Lars» – kontaktlærer i 2. klasse.....	17
4.2 «Eva» - kontaktlærer i 4. klasse .....	18
4.3 «Mona» - kontaktlærer i 3. klasse .....	19
4.3 «Harald» - kontaktlærer i 4. klasse.....	19
5.0 Drøfting og analyse .....	20
5.1 Kategori 1 – skeptisk og tilsidesatt .....	21
5.2 Kategori 2 – usikker og med få tekniske ferdigheter .....	22
5.3 Kategori 3 – trygg leder, bevisst rollemodell.....	23
5.4 Om kategoriene som verktøy for analyse.....	24
6.0 Avslutning og konklusjon .....	25
Litteraturhenvisning .....	27

## **1.0 Innledning**

I 2005 ble bruk av digitale verktøy innført som den femte grunnleggende ferdighet gjennom Kunnskapsløftet, og fra 2006 har dette gradvis blitt innført i skolen og fagene. Ifølge Krumsvik og Ludvigsen (2011) har den klare statushevingen av IKT og digitale verktøy i LK06 satt en ny standard for teknologibruk i skolen, noe som krever en utvidet og mer digitalt kompetent lærerrolle. Log og Øgrim (2014) forklarer at tradisjonelt var læreren formidler av innhold med læreboka som fasit. Lærebøkene ble brukt som oppslagsverk for kunnskapstilegnelse, og læreren var den som hadde kontroll. Nå blir læreboka utfordret av andre nettbaserte ressurser. Erstad (2010) hevder at læreren er nødt til å frigjøre seg fra den tradisjonelle rollen for at bruk av IKT i undervisningen skal være nyttig. Dette gjør at læreren på mange måter blir utfordret både i sin rolle i klasserommet og i sin digitale kompetanse.

Kunnskapsdepartementet (2008-2009) understreker at for å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres, er det en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i sin egen rolle. Samtidig viser internasjonal forskning at noen spesifikke aspekter ved lærerrollen er med på å avgjøre om undervisningen virker godt for elevene eller ikke. Lærere som formidler, veileder, motiverer, kontrollerer og er engasjerte vil i større grad bidra til læring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). På bakgrunn av dette vil det være nyttig å undersøke læreres rolleforståelse. Hvilke tanker de har om IKT i småskolen, deres egen digitale kompetanse, i hvilken grad de bruker IKT i praksis og om de føler seg usikre, trygge, som kunnskapsformidlere, veiledere eller observatører er spørsmål som vil bidra til å belyse dette forskningsspørsmålet.

### ***1.1 Presentasjon av problemstilling***

Hvordan forstår lærere på 1.-4. trinn sin rolle i forhold til bruk av IKT i småskolen?

### ***1.2 Avgrensning og presisering av problemstillingen***

*Forståelse* betegner den menneskelige evne til å begripe, fatte, innse eller oppfatte (Sletnes, 2009). I problemstillingen vises det til lærerens forståelse av seg selv i lærerrollen. Dette kan knyttes opp mot begrepet selvoppfatning, som i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) defineres

som en bevisst forståelse som en person har om seg selv. I studien anerkjennes læreren således som «ekspert i eget liv», noe som står i kontrast til en ytre vurdering av deres rolle.

Vår selvoppfatning inkluderer både en forståelse av våre egenskaper og av de rollene vi har, og kan være utgangspunkt for individets målrettede handlinger i det sosiale livet. I denne studien fokuserer jeg på tre ulike aspekter ved lærerens rolleforståelse: Hva læreren tenker (kognisjon) om bruk av IKT, digital kompetanse, elevmedvirkning og pedagogisk utbytte av digitale verktøy, hva læreren føler (emosjon) i forhold til sin rolle, og i hvilken grad eller på hvilken måte han/hun velger å integrere bruk av IKT i undervisningen (aksjon).

Lærerrollen vil alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av lærerens egen utvikling. Omtalen av lærerrollen kan forenklet deles inn i tre hovedområder: læreren i møte med elevene, læreren som del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på den delen av lærerrollen som omhandler læreren i møte med elevene. Studien begrenser seg til lærere som underviser på småskolens 1.- 4. trinn. I litteraturen fokuseres det mye på bruk av IKT i ungdomsskolen og i videregående skole. De grunnleggende ferdighetene og kravene om bruk av digitale verktøy er imidlertid gjeldende også i småskolen. Det var derfor interessant å gjøre undersøkelsen nettopp der.

Lærernes alder, kjønn og bakgrunn spiller sannsynligvis en rolle i deres selvforståelse. Jeg valgte likevel ikke å ha fokus på dette i studien. Årsaken til dette er at det var lærerens tanker her og nå som jeg var interessert i å få vite mer om, ikke bakgrunnen for disse.

## ***1.2 Begrepsavklaring***

*IKT* er en forkortelse for informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Begrepet er forholdsvise moderne. Tidligere var det brukt EDB for elektronisk databehandling, senere IT for informasjonsteknologi (IKT, 2005-2007). I denne oppgaven brukes *IKT* og *digitale verktøy* om hverandre. Begrepet *digital kompetanse* er også sentralt, og i ITU Monitor (2005) defineres det slik:

*(...) ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet.*

## ***1.4 Formålet med oppgaven***

Etter snart fullført utdanning som grunnskolelærer, er jeg godt kjent med begreper som digitale verktøy, digital kompetanse og IKT. Gjennom LK06 forpliktes læreren til å integrere IKT i fagene ved at digital kompetanse utgjør en av de fem grunnleggende ferdighetene, sammen med det å kunne lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig. Dette kan by på visse utfordringer og det kan være vanskelig for læreren å vite hvordan han/hun skal imøtekomme slike krav. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å belyse et område som for noen lærere, inkludert meg selv, kan oppfattes som problematisk. Forhåpentligvis kan oppgaven også bidra til økt bevisstgjøring i forhold til lærernes rolle i den digitale skolehverdagen.

## ***1.5 Oppgavens disposisjon***

I første kapittel presenterer jeg oppgavens problemstilling. Bakgrunn for valg av tema, avgrensning av problemstilling, begrepsavklaring og formålet med oppgaven omtales også her.

Oppgavens andre kapittel består av relevant teori sett i forhold til det problemområdet som jeg ønsker å belyse. Her redegjøres det for innholdet i begrepet «lærerrolle», med særlig vekt på Kunnskapsdepartementets uttalelser gjennom St. meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren, rollen og utdanningen*. Jeg sier også noe om hvordan lærerrollen har endret seg og hvorfor man kan si at det ligger andre forventninger til læreren i dag enn tidligere. Her blir det selvsagt naturlig å nevne IKT i skolen som en viktig faktor.

Rune J. Krumsvik, Ola Erstad og Geir Haugsbakk er tre sentrale teoretikere som alle sier noe om lærerrollen i forhold til bruk av og økt fokus på IKT i undervisningssammenheng. Det gjøres rede for deres oppfatninger av det aktuelle temaet i kapittel 2.2, samtidig som jeg til slutt, på bakgrunn av deres perspektiv, har utarbeidet noen mulige typer lærerroller i kapittel 2.2.5. Dette kapittelet utgjør, sammen med kapittel 5, oppgavens drøftingsdel.

I studien brukes intervju som forskningsmetode, og resultatet av intervjuene presenteres i oppgavens fjerde kapittel. Bakgrunn for valg av metode, utvalg, intervju som forskningsmetode, analyse, metodekritikk og etiske betraktninger gjennomgås i kapittel 3.

## **2.0 Nye krav til skole og lærer**

For å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres, er det en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i sin egen rolle og skolens betydning i samfunnet, og at de utøver sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Samtidig kan det oppfattes som om forventningene til dagens lærere er mer omfattende enn tidligere. Læreplaner for fag med kompetansemål og innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag, vektlegger mer enn tidligere elevenes faglige læring og utvikling.

Damsgaard (2010) påpeker at lærere kan oppleve en form for utmatting i møte med stadig nye krav, reformer og læreplaner. Dette kan medvirke til en skepsis mot pålagte endringer som man ikke rekker å se gjennomført før en ny endring er bebudet. I en presset arbeidshverdag kan det også være nærliggende å avvise sentrale prinsipper, ikke nødvendigvis fordi man er imot prinsippene, men snarere at man ikke klarer å følge dem.

Det framgår av læreplanverket at opplæringen skal bidra til at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy, og at disse grunnleggende ferdighetene skal integreres i arbeidet med alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Krumsvik og Ludvigsen (2011) understreker at den nye utdanningsreformen Kunnskapsløftet dermed har satt en helt ny standard for IKT i læreplansammenheng.

Undersøkelser viser at bruk av digitale verktøy i fag er en utfordring for mange lærere. Det er viktig at lærere kan vurdere relevans av og ta i bruk ulike medier i arbeidet med elevenes læring. Det innebærer også å kunne sette seg inn i etiske og juridiske problemstillinger ved bruk av mediene (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Krumsvik (2009) påpeker at lærerens rolle som leder av elevenes læringsarbeid er blitt tydeligere ved den tydelige statushevingen av digitale verktøy i skolen.

### ***2.2 Forskjellige perspektiv på lærerens rolle***

I det følgende gjøres det rede for noen sentrale teorier som til sammen danner et grunnlag for å kunne vurdere lærernes rolleforståelse. På grunn av oppgavens lengde og tid til rådighet, er det ikke mulig å fremstille teoriene i sin helhet, men trekke ut noen viktige poeng som synes relevant i lys av problemstillingen.



### ***2.2.1 Redegjørelse for valg av teoretisk perspektiv***

Gjennom søk på litteratur om emnet «IKT og skole», var det noen navn som dukket opp flere ganger. Ett av dem var Rune Johan Krumsvik, som er professor i pedagogikk ved UiB og som har publisert en rekke vitenskapelige artikler innen pedagogikk, klasseledelse og IKT og læring både nasjonalt og internasjonalt. Videre var Ola Erstad et sentralt navn; professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved UiO og med mye erfaring fra ulike typer prosjekter i grenselandet mellom medier og pedagogikk.

I litteratursøket dukket det også opp et annet navn som fattet min interesse, nemlig Geir Haugsbakk, pedagog og forsker ved Høgskolen i Lillehammer. Han viser til at sentrale styringsdokumenter for skolen i stor grad vektlegger et snevert teknologisynt i kombinasjon med at lærerne og de didaktiske refleksjonene «forsvinner» (2010). Med dette legger han til grunn et noe annerledes syn på lærerens rolle i dagens digitale skole, enn andre sentrale teoretikere i emnet.

Krumsvik, Erstad og Haugsbakk har ulike tilnærminger til temaet IKT i skolen, noe jeg synes er spennende og som jeg tror kan gi et bedre grunnlag for å forstå lærerens rolle. Jeg hevder ikke at disse er et representativt utvalg av alle teoretikere som skriver om dette emnet, men de trekker frem nyttige og interessante perspektiv som gir en god innfallsvinkel til å belyse oppgavens problemstilling.

### ***2.2.2 Geir Haugsbakk – lærerne og det pedagogiske skjønnsettes til side***

I følge Haugsbakk (2010) knytter dagens læreplan teknologi til forenkling, effektivisering, forbedringer av høyst ulike slag og ikke minst til økt læringsutbytte. Det problematiske er at fremstillingen forblir visjoner som ikke konkretiseres eller drøftes slik at det blir mulig å forholde seg konstruktivt til dem. De forankres i luftige politiske tanker om en ønsket samfunnsutvikling og ikke i didaktiske vurderinger. Når evalueringer med jevne mellomrom dokumenterer skuffende resultater av teknologisatsingen i skolen, blir det forklart med manglende utstyr eller for dårlig opplæring i bruken av utstyret. Alternativt er det lærernes begrensede interesse eller motivasjon for å ta i bruk utstyret som trekkes inn som avgjørende (Haugsbakk, 2010).

Hvor egnet de teknologiske løsningene faktisk er for lærerens pedagogiske og faglige utfordringer blir i stor grad oversett i plandokumentene. Det store flertallet av lærerne blir ikke lenger betraktet som relevante partnere når det gjelder teknologiutvikling i skolen. De blir gjort til mottakere av ferdige teknologiske løsninger utenfra. Slik nedtones lærernes rolle som ansvarlige ledere, og teknologien blir et anliggende som plasseres utenfor lærernes domene. Den blir et område som elevene må forholde seg til uten den nødvendige styringen som lærerne tradisjonelt har hatt ansvar for (Haugsbakk, 2010).

Det kommenteres at lærerens rolle fortsatt er sentral, og at tilretteleggingen, design og veiledning er viktige aktiviteter, men lærerne blir gjennomgående perifere i framstillingen, og undervisningsperspektivene og lærernes funksjon kan bli vanskelig å få tak i. Lærere må konkurrere om oppmerksomheten med utallige innbydende nettsteder og muligheter til nettkommunikasjon. De skal følge opp og sørge for at alle elevene til enhver tid er operative med sitt nye utstyr, og eventuelt komme opp med alternativer. På den måten kan den entusiasmen som i utgangspunktet var tilstede for lærerne, fort få seg en knekk (Haugsbakk, 2010).

### ***2.2.3 Ola Erstad – lærerne må være åpne for å se ting på nye måter***

Erstad (2010) fremhever at mange IKT-prosjekter har vært opptatt av forholdet mellom elever og lærere og i hvilken grad bruken av IKT påvirker rolleforståelsen. Bruken av IKT i skolen har skapt et økt fokus på elevrollen ved å vise til elevenes erfaringer med bruk av slik teknologi i fritiden, og dels ved mulighetene IKT gir for tilpasset opplæring (Erstad, 2010).

I den internasjonale faglitteraturen er det mange som skriver om en dreining i kunnskapsfokus, fra læreren som kunnskapsformidler mot eleven som kunnskapsprodusent. I mange aktiviteter med bruk av IKT er det likevel i større grad snakk om elevdeltakelse og økt aktivisering enn reell elevmedvirkning. Elevmedvirkning har lett for å bli noe som lærere uttaler seg positivt om, men som er vanskelig å gjennomføre i praksis. Fordi lærere og elever ikke har erfaring med elevmedvirkning, skaper en slik dreining usikkerhet og uklarhet. Mange lærere synes å tro at elevmedvirkning innebærer en mer diffus og tilbaketrukket lærerrolle. Mange lærere er usikre på sin egen rolle fordi de ikke har et klart syn på hvordan de skal takle elevmedvirkning og bruk av IKT. Det at mange lærere mangler kompetanse i bruk av digitale medier, forsterker denne usikkerheten (Erstad, 2010).

Lærerprofesjonalitet innebærer et tydelig fokus på læreren som leder. I så måte er kanskje den største endringen at lærere må spille på flere strenger med hensyn til elevenes læringsprosesser. De må veilede, utfordre, forelese, være kritiske dialogpartnere og støttespillere og stimulere til samarbeid og søken i tillegg til å ha en mer tradisjonell kunnskapsformidlende rolle. Det er også en slik lederrolle elevene gir uttrykk for at de ønsker læreren skal ha (Erstad, 2010).

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 fagkunnskap. Det er for naivt å tro at teknologien i seg selv er det som skaper endringer i roller og relasjoner. Men teknologien kan sies å spille en vesentlig rolle i sammenheng med andre mekanismer i skolen. Til sammen setter disse lærerrollen under press og fremhever behovet for å involvere elevene i kunnskapstilegnelsen i større grad. For lærerne handler det om å være åpen for å se ting på nye måter, hvordan IKT kan gi nye muligheter pedagogisk og faglig, og hvordan de tenker gjennom utformingen av et læringsmiljø som ivaretar både teknologiens muligheter og elevenes ulike behov for læreforutsetninger (Erstad, 2010).

#### ***2.2.4 Rune Krumsvik – didaktisk IKT-kompetanse***

Den klare statushevingen av IKT og digitale verktøy i LK06 har i følge Krumsvik (2009) satt en ny standard for teknologibruk i skolen og har gjort det nødvendig å revitalisere didaktikken. Dette krever naturlig nok en utvidet og mer digitalt kompetent lærerrolle, der didaktikken fullt og helt er integrert og oppdatert til å favne om dette nye, didaktiske terrenget (Krumsvik, 2009).

For å relatere digital kompetanse til didaktikk og hvilken betydning dette har for læreren, må man legge til grunn en mer helskaplig forståelse av digital kompetanse enn det litt instrumentelle fokuset LK06 legger opp til. Det er i første rekke den didaktiske IKT-kompetansen som står i sentrum, og det spesielle her er at læreren må inneha en dobbel dimensjon: for det første vil det innebære rollemodell dimensjonen, der læreren i undervisningen er en rollemodell for elevene sin faglige IKT-bruk. I dette ligger det at en digitalt kompetent lærer bruker IKT kritisk i den mer lærerstyrte delen av undervisningen, for å signalisere til elevene han/hun benytter den der den har merverdi, men også benytter

andre læremiddel, for eksempel læreboken, der de har sin styrke. Signaleffekten dette kan gi til elevene over tid, er at de også må øve opp evnen til å bli kritiske IKT-brukere, for å unngå at IKT blir en utarbeidet tidstjuv. Svært få andre yrker har en slik rollemodell dimensjon som en del av den digitale kompetansen. For det andre vil den didaktiske IKT-kompetansen til læreren innebære en faglig dimensjon, det vil si å bruke IKT på en måte i den mer lærerstyrte delen av undervisningen som gir nye faglige innganger for elevene til å forstå læringsarbeidet sitt. Med andre ord vil en digitalt kompetent lærer klare å utnytte formatet til IKT på en slik måte at dette bygger videre på læreboken der denne kommer til kort (Krumsvik og Ludvigsen, 2011).

### ***2.2.5 Tre typer mulige lærerroller***

Som vi ser skiller Haugsbakk (2010) sitt syn seg noe ut i forhold til Krumsvik (2009, 2011) og Erstad (2010), ved at han innehar en noe negativ holdning til hvordan lærere blir omtalt, eller ikke omtalt, i de sentrale styringsdokumentene. Han mener at lærere og deres didaktiske vurderinger blir tilsidesatt og i liten grad verdsatt, i skjæringspunktet mellom digitalisering av skolen og lærernes rolleutøvelse. I sin litteratur viser han lite til hvordan lærerne kan bruke sin profesjonalitet til å kombinere didaktikk og IKT, som vi blant annet ser at Krumsvik har mer fokus på. Han fokuserer også lite på hvordan lærerne konkret kan forstå sin rolle, annet enn at de har rett til å føle seg tilsidesatt. Haugsbakk legger en solid gjennomgang av sentrale styringsdokument helt tilbake til 1930-årene, til grunn for sitt syn. Man kan dermed ikke si at hans noe pessimistiske perspektiv på utviklingen er ubegrunnet. Men den skiller seg klart fra både Erstads og Krumsviks mer optimistiske vurderinger av lærerens rolle i møte med IKT i skolen.

Verken Krumsvik (2009, 2011) eller Erstad (2010) stiller spørsmål ved bakgrunnen og det reelle behovet for digitalisering av skolen. Som Erstad (2010) selv sier: «Digital kompetanse er kommet for å bli, og er ikke en midlertidig trend som lærere kan håpe vil forsvinne om en stund. Forpliktelsen for digital kompetanse ligger i Kunnskapsløftet» (Erstad, s. ). Han understreker imidlertid at dreiningen i kunnskapsfokus fra læreren som kunnskapsformidler til eleven som kunnskapsprodusent, kan skape usikkerhet hos læreren. Lærerrollen kan oppfattes som uavklart, diffus og tilbaketrukket. Erstad påpeker videre at teknologi i sammenheng med andre mekanismer i skolen setter lærerrollen under press. Men han har også en klar formening om hvordan lærere kan og bør forstå sin rolle og hvilken betydning dette har for elevene.

Som Haugsbakk (2010), påpeker Krumsvik (2009) at LK06 har et noe instrumentelt og rituelt fokus på bruk av IKT. Krumsvik velger imidlertid å se forbi dette, og går rett på sak i forhold til hvilken betydning læreren har når det gjelder didaktisk IKT-bruk og et helhetlig syn på IKT. Han understreker at læreren må være bevisst sin egen rollemodell dimensjon samtidig som han/hun evner å bruke IKT på en måte som gir nye faglige innganger for elevene. Dette underbygger synet på en tydelig og engasjert lærer, som legger didaktiske og faglige refleksjoner til grunn for integrering av IKT.

Gjennom analyse av de tre teoretiske perspektivene, ser man noen tendenser som kan være interessante sett i lys av oppgavens problemstilling. Med bakgrunn i disse har jeg utarbeidet tre ulike typer mulige lærerroller:

1. Læreren er skeptisk eller negativ til bruk av IKT i skolen. Har liten eller ingen forståelse for hvorfor og hvordan IKT kan bidra til å hjelpe elevene med å få en ny eller bredere forståelse for fagene. Læreren føler seg gjerne tilsidesatt, og holder fast på sin tradisjonelle rolleutøvelse. Kan likevel ha gode tekniske ferdigheter, men ser ikke behovet for å benytte seg av disse i skolesammenheng.
2. Læreren er usikker og vet ikke hvordan han skal forholde seg til IKT. Er kanskje stresset med tanke på at dette er noe han/hun «burde» bruke mer tid på, eller «glemmer» eller nedprioriterer dets relevans og har generelt lite fokus på det. Hemmes av en oppfatning om at elevene kan mer enn læreren og at han/hun dermed ikke har noe å bidra med. Læreren har få eller ingen tekniske ferdigheter. Elevene bruker datamaskin innimellom til å skrive, spille spill eller bruke læreverkets nettsider uten at læreren har noe tydelig overordnet mål med disse aktivitetene.
3. Læreren er trygg på og bevisst sin egen rolle. Bruker IKT didaktisk for å utvikle faglig forståelse hos elevene i kombinasjon med andre læremiddel, for eksempel læreverket. Oppfatter seg selv som rollemodell og handler deretter.

Det er naturlig å påpeke at disse grupperingene kun fungerer som et verktøy når man vil prøve å avdekke lærernes rolleforståelse, og at man sjelden finner noen som passer helt inn i den ene eller andre kategorien. Hos noen lærere vil man kanskje kunne se tydelige trekk fra en eller to av grupperingene, mens noen vil ha trekk fra alle eller ingen av disse.

### **3.0 Metodebeskrivelse**

I denne studien ønsket jeg å finne svar på hvordan lærere forstår sin rolle i forhold til bruk av IKT i skolen. Med andre ord var målet å forstå hvordan lærere tenker, føler og handler, ved å sette fokus på deres opplevelse av egen rolleutøvelse. Det var altså lærerens synspunkt og hans eller hennes tanker jeg var ute etter. Slike perspektiver, som ivaretar forståelsen av andre mennesker, finner vi først og fremst innenfor de humanistiske og samfunnsorienterte vitenskapene (Dalland, 2012). Naturvitenskapens forklarende metoder gir ikke kunnskap som setter oss i stand til å forstå oss selv og andre.

På bakgrunn av studiens problemstilling ble det naturlig å benytte seg av kvalitativ forskningsmetode. Ved hjelp av denne ville jeg kunne utvikle forståelse for fenomenet rolleutøvelse, knyttet til lærerne og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Jeg var da ikke opptatt av at den kunnskapen som kom fram skulle kunne generaliseres. Her handlet det snarere om at kunnskapen var og er gyldig for dem det gjelder.

#### ***3.1 Utvalg***

I denne studien var det ikke mulig å studere hele populasjonen jeg var interessert i, det vil si alle småskolelærere i hele Norge. Dermed var det nødvendig å studere et mindre utvalg av disse. Jeg måtte velge lærere innen et visst geografisk område for at det skulle være praktisk mulig å gjennomføre intervjuene.

Da jeg skulle velge informanter kontaktet jeg to ulike skoler i to ulike kommuner, som begge lå i samme fylke og region som jeg selv bor i. Jeg valgte å intervju fire lærere. Med tanke på oppgavens lengde og tid til rådighet, var det ikke mulig å få til flere intervju. Samtidig tenkte jeg at det var en fordel å ha få informanter, slik at jeg hadde mulighet til å gå litt mer i dybden på disse. Videre ville jeg heller ikke ha færre, fordi det ville gi meg et for dårlig grunnlag til å kunne vurdere ulike rollemønstre.

Jeg bad rektorene på skolene gjøre et tilfeldig utvalg av informanter, uten at rektorene selv var informert om oppgavens tema. Dette for å unngå at informanter med for eksempel særlig sterke meninger eller med gode kunnskaper om IKT (som gjerne kunne sette skolen i et god lys), ble valgt fremfor andre.

På denne måten endte jeg opp med å intervju «Lars», en mann i femtiårene som var kontaktlærer på 2. trinn, og som hadde arbeidet som lærer i småskolen i over tjue år. Videre intervjuet jeg «Eva», en jente i slutten av tyveårene som hadde arbeidet som lærer i snart seks år og bare i småskolen. Hun var nå kontaktlærer på 4. trinn, og disse elevene hadde hun fulgt fra de startet på skolen. Neste informant var «Mona», også i slutten av tyveårene og kontaktlærer for 3. klasse. Hun hadde erfaring også fra mellomtrinnet. Den siste informanten var «Harald» som var i trettiårene og var kontaktlærer på 4. trinn. Han hadde arbeidet både på mellomtrinnet og i småskolen. Alle de fire lærerne underviste i de fleste fag i småskolen.

Etter at jeg hadde opprettet kontakt med lærerne på e-post, fikk de vite litt om tema og hva jeg kom til å fokusere på under intervjuet. Her presiserte jeg også at jeg gjerne ville vite hva de *faktisk* følte og tenkte, og ikke hva de eventuelt *burde* føle og tenke i forhold til IKT. Jeg var ikke ute etter å dømme dem eller finne «feil» ved deres forståelse og meninger.

### **3.2 Intervju**

For å få en forståelse av lærernes livsverden måtte jeg få lærerne selv til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få en slik innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, og er i følge Dalen (2011) den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning. Formålet med intervjuet var å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan lærerne opplever sin egen rolle, i et skolesystem som satser stadig mer på IKT i opplæringen.

Det kvalitative forskningsintervjuet har et fenomenologisk perspektiv fordi man innhenter nyanserte beskrivelser av intervjupersonens livsverden (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Her er oppmerksomheten rettet mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra lærerens perspektiv (Dalland, 2012). Lærerne beskriver seg selv, sine tanker og meninger i forhold til bruk av IKT i småskolen.

Jeg valgte å gjøre et halvstrukturert intervju og lagde en intervjuguide (vedlegg 1) i forkant. De tre mulige typer lærerroller som ble presentert i kapittel 2.2.5 var en viktig rettesnor for å utarbeide intervjuguiden. Således fikk jeg i denne et klart fokus i oppgavens tema, samtidig som jeg var åpen for å kunne utdype og stille uforberedte spørsmål. Ved å bruke denne metoden forventet jeg at lærerne ville ha mulighet til å kunne gi uttrykk for meninger,

holdninger, refleksjoner og handlinger i forhold til sin egen rolle og bruk av IKT i skolen. Intervjuene ble holdt på skolene der de arbeidet, og jeg gjorde lydopptak av alle intervjuene.

### ***3.3 Analyse***

Kvalitative data taler ikke for seg selv, de må fortolkes (Johannessen et al., 2010). Etter intervjuene var det nødvendig å organisere datamaterialet for å få en oversikt og identifisere spesielle mønstre. Det at jeg på forhånd hadde utarbeidet de tre mulige typer lærerrollene som jeg beskriver i kapittel 2.2.5, lettet arbeidet i analysen betraktelig. Man kan si at denne metoden er teoridrevet ved at jeg tok utgangspunkt i teori som allerede eksisterte på området, i stedet for å gå helt åpent inn i analysen. Dette ville være litt som å ignorere den kunnskapen som allerede finnes. Slik sett bygger jeg på tidligere forskning, og mine funn kan dermed settes inn i en større eller tydeligere sammenheng. I studien ønsker jeg også å se om disse tre teoretiske perspektivene er en nyttig måte å undersøke læreres rolleforståelse på.

Som nevnt i kapittel 1.2 valgte jeg å fokusere på tre dimensjoner ved lærernes rolleforståelse, nemlig deres tanker (kognisjon), følelser (emosjon) og handlinger (aksjon) knyttet til bruk av IKT i undervisning. I intervjuguide markerte jeg spørsmål knyttet til tanker med grønn farge, spørsmål knyttet til følelser med rød farge og spørsmål knyttet til handlinger med blå farge. Slik sikret jeg meg at alle dimensjonene ble ivaretatt. I analysen lagde jeg en oversikt over lærernes svar for hver av disse. Når jeg hadde denne oversikten, ble det lettere å relatere lærernes innspill til de ulike rollemønstre som jeg hadde laget i forkant av intervjuet. Denne måten å arbeide på kalles tverrsnittbasert og kategoribasert inndeling av datamaterialet (Johannessen et al. 2010).

### ***3.4 Forforståelse***

All forståelse er bestemt av en forforståelse. Dette omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres, og er viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Johannessen et al., 2010). I møtet med lærerne og med det innsamlede materialet stilte også jeg med en slik forforståelse. I utgangspunktet kjente jeg på at jeg var negativ til bruk av IKT i skolen, og da særlig i småskolen. Jeg har selv en gutt som skal begynne i 1. klasse til høsten, og likte ikke tanken på for mye «skjermtid» i skoletiden. Da jeg leste boken til Geir Haugsbakk (2010), som også hadde en noe negativ innfallsvinkel til temaet, følte jeg derfor en viss lettelse. Likevel kunne jeg ikke legge skjul på at det meste av



annen litteratur var svært positivt innstilt og mer «løsningsorientert» i sin tilnærming. Jeg innså at her måtte begge sider frem i lyset. Alt i alt gjorde denne prosessen noe med min forforståelse. I møte med lærerne måtte jeg tilstrebe å bruke denne på en slik måte at den åpnet for størst grad av forståelse av deres opplevelser og uttalelser, og ikke være til hinder for å se deres syn selv om det skulle være helt annerledes enn mitt eget. Likevel er det viktig å påpeke at min forforståelse kan ha påvirket resultatet og konklusjoner i denne studien, og at andre forskere og andre metoder ville kunne kommet frem til andre funn.

Videre hadde jeg utviklet tre typer mulige lærerroller i forkant av intervjuene. Disse kunne bidra til at jeg underveis i intervjuene, og ikke minst i analysering av datamaterialet, la mer vekt på uttalelser som gjorde at de «passet inn» i den ene eller den andre kategorien. Dette til tross for at jeg på forhånd var innstilt på å være mest mulig åpen for lærernes innspill.

### ***3.5 Etiske betraktninger***

I studien intervjuet jeg fire voksne deltakere som alle gav samtykke til å bli intervjuet. Deltakerne fikk tydelig informasjon om hva intervjuet innebar og hvordan informasjonen skulle brukes til. Jeg informerte dem også om at jeg har taushetsplikt, og at de skulle være anonyme, noe jeg overholder i fremstillingen av resultat og drøfting. Spørsmålene som ble brukt i datasamlingen var ikke av særlig sensitiv karakter, og lydinnspillingen ble slettet umiddelbart etter at jeg hadde fått resultatene ned på papiret.

## **4.0 Resultat**

I dette kapittelet presenteres resultatet av de tre intervjuene hver for seg. Dette for å tydeliggjøre skillet mellom de tre informantene, slik at de lettere lar seg omtale i drøfting og analyse av datamaterialet.

### ***4.1 «Lars» – kontaktlærer i 2. klasse***

«Lars» gav tydelig uttrykk for at det var viktig å bruke IKT på småskolen, og at elevene burde møte dette allerede i 1. klasse. IKT burde integreres mer og mer, og småskolen sin oppgave var å ta seg av de mest grunnleggende tingene. Hans utsagn «*vi legger noen steiner i grunnmuren*», er med på å illustrere dette.

I følge «Lars» var IKT en veldig god innfallsvinkel til læring for elevene, og det kunne være et godt supplement for lærerne. Hans oppfatning var at elevene måtte kunne bruke digitale verktøy til å søke opp informasjon og besvare oppgaver og slike ting. Men for sin egen del brukte han datamaskinen aller mest til drilling, for eksempel i matematikk. Videre var han klar på at IKT-bruken måtte være lærerstyrt hvis man ville ha noen resultater ut av det: *«Elevene er for unge til at jeg kan trekke meg tilbake, jeg må være der hele tiden».*

På spørsmål om egen digitale kompetanse, understrekte «Lars» at han *hadde* digital kompetanse. Videre presiserte han at han hadde såpass mye interesse for det digitale at alt som han ønsket å lære seg for å kunne bruke det i undervisningen, klarte han godt å tilegne seg. Hans oppfatning var at elevene også kom til skolen med en digital kompetanse, men at denne ikke var rettet mot det de ønsket på skolen. Dermed overgikk ikke deres ferdigheter hans egen, og han følte således ingen usikkerhet overfor bruk av IKT.

Til tross for denne lærerens oppfatning av at IKT var viktig i småskolen, brukte han, i følge ham selv, lite tid på dette i den daglige undervisningen: *«Da vi fikk ny IKT-plan på skolen, tenkte jeg: hjelp! Hvordan skal jeg få tid til dette? Og jeg kan nok ikke si at det er noe jeg prioriterer»*

#### **4.2 «Eva» - kontaktlærer i 4. klasse**

«Eva» mente at digital kompetanse blir for mye vektlagt i skolen. I følge henne er det mange andre ting som er langt viktigere. Blant annet nevnte hun dette med sosial kompetanse, og påpekte at de brukte mye tid på å finne fokus, øve inn rutiner og regler. Dermed vektla hun IKT lite i undervisningen, av den grunn at det ikke ble plass og tid til det. «Eva» påpekte at hun nok *burde* bruke mer tid på bruk av IKT, men det var et bevisst valg fra hennes side ikke å gjøre det, da hun mente at andre ting var viktigere i småskolen.

På spørsmål om læreren mente IKT kunne bidra til mer læring, svarte hun: *«Jeg tror ikke at IKT bidrar til mer læring. Det fungerer heller som motivasjon, en gulrot, og til variasjon».* «Eva» vurderte sin egen digitale kompetanse til å være høy, og hun mente at elevene sin digitale kompetanse ikke kunne stille opp mot denne, fordi de bare hadde enkle ferdigheter innen bruk av nettbrett og spill og sånne ting. Hun påpekte i denne sammenhengen at *«jeg har en annen digital kompetanse, den som skolen ønsker at elevene skal ha».* Med dette mente

hun «kompetanse innen blant annet tekstbehandling og en kritisk holdning til informasjon som ligger på internett». Videre understrekte «Eva» at elevene i småskolen ikke er i stand til å bruke IKT på egen hånd: «Det må være lærerstyrt. Likevel blir det ofte kaos». Til tross for dette brukte hun IKT i perioder. Blant annet viste hun bilder og hentet informasjon på digital tavle.

### **4.3 «Mona» - kontaktlærer i 3. klasse**

«Mona» var tydelig på at IKT hadde en naturlig plass i småskolen, fordi elevene er så mottakelige for å lære nye ting i denne alderen. Videre var det et poeng for henne at elevenes fremtid i stor grad ville være preget av teknologi, og at det var viktig å starte tidlig med alt som skulle læres. Hun påpekte at elevene blir mer motivert av å bruke datamaskin, og at noen lærer bedre på denne måten. På den andre siden var hun opptatt av at man ikke kunne bruke datamaskin og andre digitale verktøy hele tiden. Elevene tjente ikke på å slutte å bruke penn og papir. «Man får ikke bedre undervisning, og elevene lærer ikke mer bare ved å øke bruken av IKT. Men det er et godt supplement til god undervisning, tenker jeg».

«Mona» brukte en god del digitale verktøy i sin undervisning, og disse var også helt uvurderlige for henne. Hun brukte blant annet den digitale tavlen flere ganger for dagen, og forklarte engasjert om flere ulike måter å bruke denne på. Hun benyttet seg av digitale verktøy på introduksjon av nye emner og alltid på stasjonsarbeid.. I forhold til sin egen rolle forklarte hun: «Elevene trenger mye veiledning hele tiden. Noen ganger gjør jeg det likevel slik i stasjonsundervisning at en post er bruk av datamaskin uten lærer. Men det er jeg som bestemmer hva de skal gå inn på og når de skal slutte».

På spørsmål om egen digitale kompetanse, følte ikke «Mona» at elevene overgikk henne i kompetansenivå. Ut i fra det hun fortalte virket det som om hennes kompetanse var relativt høy. Hun påpekte også at hun følte seg like trygg i et undervisningsopplegg der hun brukte IKT som i et opplegg der hun ikke brukte det.

### **4.3 «Harald» - kontaktlærer i 4. klasse**

«Harald» mente at IKT absolutt var viktig i småskolen. Til daglig tenkte han imidlertid ikke så mye over dette, fordi det var en så naturlig del av skolehverdagen. Han brukte digitale

verktøy flere ganger hver dag, og hadde gått over til nesten bare å bruke digital tavle. Her fant han frem informasjon og bilder og andre nyttige ting som for eksempel tredimensjonal globus til bruk i samfunnsfag. Den tradisjonelle tavla ble nå nesten utelukkende brukt til å henge opp plakater eller tegninger på, og hang bakerst i klasserommet. Videre brukte elevene ofte datamaskin, da til til søk og tekstbehandling. «Harald» var tydelig på at bruk av IKT åpnet for nye måter å forstå fag eller fagområder på.

På spørsmål om egen digital kompetanse, uttrykte «Harald» at han hadde en helt gjennomsnittlig grad av kompetanse. Det var mye han fremdeles kunne tenkt seg å lære, men han kunne tross alt bruke både den digitale tavlen og datamaskin uten problem. I forhold til elevene mente læreren at han kunne veldig mye mer enn dem: *«De kan spille og sånt, og vi tror ofte at de kan mye på data, men når jeg ber dem om å høyreklikke, så forstår de ikke hva jeg mener. I forhold til dem er min kompetanse høyere».*

«Harald» påpekte at i undervisningsopplegg med bruk av IKT, var det et helt nødvendig å veilede elevene. Man kunne ikke bare gi elevene en datamaskin og be dem ordne seg selv. Men hvis alle hadde hver sin maskin, fungerte det greit om læreren viste fremme hva de skal gjøre, for at de etterpå kunne få prøve seg på egen hånd. Da gikk han rundt og hjalp hver enkelt. Han betegnet seg selv som leder i en slik situasjon; en som har styring, kontroll og oversikt.

## **5.0 Drøfting og analyse**

I samtale med lærerne som jeg hadde til intervju, kom det frem informasjon med relevans for studiens problemområde. Sett i lys av de tre typene mulige lærerroller presentert i kapittel 2.2.5, var det mulig å se en del trekk også fra disse. For å tydeliggjøre dette, velger jeg å drøfte kategoriene hver for seg. Hvert delkapittel representerer en mulig type lærerrolle, og her drøftes resultatet fra alle de tre intervjuene i forhold til om deres forståelsesramme kan stemme overens med trekk fra denne kategorien eller ikke. Til slutt vurderes det i hvilken grad kategoriene egner seg som verktøy for analyse.

## ***5.1 Kategori 1 – skeptisk og tilsidesatt***

Det var spesielt «Eva» som viste tydelig skepsis i forhold til bruk av digitale verktøy i småskolen. Hennes utsagn viste i stor grad til de negative sidene ved fokus på IKT i skolen, og hun begrunnet dette med at elevene var for små til å ha noe faglig utbytte av slike verktøy. Læreren hadde imidlertid forståelse for at disse kunne være mer aktuelle senere, på ungdomsskolen eller på mellomtrinnet. Haugsbakk (2010) viser i sin litteratur noe av den samme skepsisen, men her ligger begrunnelsen i styringsdokumentene sin fremstilling av læreren som mindre viktig. Nevnte lærer følte seg ikke på denne måten tilsidesatt, og jeg vil hevde at hennes oppfattelse snarere var begrunnet i en bevisst holdning om at IKT ikke burde ha en så sentral plass i småskolen, som den gjennom LK06 har. Når det gjelder bruk av IKT i undervisningen, gav læreren videre uttrykk for at hun ikke brukte dette så mye som hun, ifølge henne selv, «burde». Med dette mente hun «burde» i forhold til de krav hun hadde over seg, ikke sin personlige overbevisning om viktigheten av disse verktøyene. Alle de tre andre lærerne argumenterte *for* bruk av IKT i småskolen. De så bruk av dette som en naturlig og viktig del av undervisningen og mente at digitale verktøy kunne bidra til økt læring for elevene.

Som nevnt i første kategori i kapittel 2.2.5, kan lærere fra denne gruppen ha gode tekniske ferdigheter, noe nevnte lærer også selv mente hun hadde. Likevel så hun ikke behovet for å bruke disse i undervisningssammenheng, noe som også formidles i denne kategorien. De tre andre lærerne hadde også gode digitale ferdigheter, men brukte disse bevisst i undervisning. Dette gjaldt særlig «Mona» og «Harald», som brukte digitale verktøy ofte. «Lars» så snarere på dette med egen digitale kompetanse som noe han eventuelt kunne tilegne seg dersom det skulle være nødvendig. På nåværende tidspunkt brukte han sjelden IKT på grunn av tidsmangel.

Flere ganger gjennom samtalen var «Eva» inne på at det var så mange andre ting som var viktigere enn digital kompetanse. Blant annet nevnte hun sosial kompetanse, og at de brukte mye tid på å øve inn rutiner og regler i klasserommet. Digital kompetanse fikk for mye oppmerksomhet, etter hennes mening, og som hun sa: «*Hvorfor ikke heller sosial kompetanse som grunnleggende ferdighet?*». Haugsbakk (2010) viser til noe av det samme i sin litteratur, der han påpeker at IKT blir fremstilt som om det skulle løse alle problem. «Mona» var inne på noe av det samme, ved å uttrykke at «*elevene lærer ikke mer bare ved å øke bruken av IKT*».

Ut fra dette ser man at «Eva» er den læreren med flest trekk fra denne kategorien, da med hovedvekt på det å være skeptisk til bruk av IKT i småskolen. Hun følte seg imidlertid ikke tilsidesatt, men mente fullt ut at digital kompetanse tok for mye plass på bekostning av andre viktige områder. «Eva» mente heller ikke at IKT kunne bidra til mer læring, og at det bare fungerte som motivasjon for elevene. Hun viser med dette at hun ikke ser noe grunn til hvorfor bruk av digitale verktøy bør være sentralt i småskolen, noe hun også selv sier. På bakgrunn av hennes utsagn: «*Det må være lærerstyrt. Likevel blir det ofte kaos*», kan man kanskje tenke seg at «Eva» har negative erfaringer med bruk av IKT, og at hun opplever slike situasjoner som kaotiske og uoversiktlige.

## **5.2 Kategori 2 – usikker og med få tekniske ferdigheter**

Ingen av lærerne uttrykte at de følte seg overgått av elevenes kompetanse, og opplevde heller ingen usikkerhet i forhold til bruk av IKT, slik Erstad (2010) påpeker at noen lærere faktisk kan kjenne på. Dette var også det tydeligste likhetstrekket mellom de fire informantene; alle vurderte egen digitale kompetanse som høy. Ingen mente at elevenes digitale kompetanse overgikk deres egen og at de således ikke hadde noe å bidra med. Dette kan nok ses i sammenheng med at elevene var såpass unge og hadde relativt lite erfaring med digitale verktøy annet enn spill og nettbrett. Som «Harald» også sa: «*hvis jeg ber elevene om å høyreklikke, forstår de ikke hva jeg mener.*» «Mona» påpekte at usikkerhet som følge av god kompetanse blant elevene nok var mer aktuelt i ungdomsskolen og i videregående skole, eller blant eldre lærere. Siden Erstad (2010) i sin litteratur ikke spesifiserer noe mer i forhold til hvilke lærere som kan føle på denne usikkerheten, kan man kanskje tenke seg at det ligger noe i dette.

Både «Lars» og «Eva» var inne på at de kanskje burde bruke digitale verktøy noe oftere i sin undervisning, uten at de bar tydelig preg av dårlig samvittighet for dette. Særlig gjaldt dette førstnevnte, som gav uttrykk for ikke å prioritere bruk av IKT til tross for at hun mente dette var viktig allerede fra 1. trinn. I samtalen kom det frem at det var tiden som ikke strakk til, og at andre områder av opplæringen ble prioritert fremfor digital kompetanse. Ut fra dette får man en fornemmelse av at disse lærerne så på digitale verktøy som noe «ekstra», noe som kom i tillegg til det andre. Dette står i strid med Krumsvik (2009) sin oppfatning av IKT som et didaktisk verktøy som gir faglige innganger for elevene til å forstå læringsarbeidet sitt. For

eksempel kunne man da tenke seg at digitale verktøy også kunne brukes til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, noe «Eva» synes å vektlegge ut fra sine erfaringer med elevene.

«Lars» og «Eva» brukte digitale verktøy i perioder, men de gav uttrykk for en noe tilfeldig bruk uten overordnet mål. Dette gjaldt særlig «Eva», som i utgangspunktet ikke var overbevist om faglig og pedagogisk utbytte ved bruk av IKT. «Lars» var noe tydeligere ved å påpeke at han brukte datamaskin helst til drilling i matematikkoppgaver, noe som kan sies å være et faglig mål. På den andre siden var ikke dette noe som ble prioritert i den travle skolehverdagen.

Ut fra disse vurderingene ser man at ingen av lærerne hadde utpregede trekk fra denne kategorien. Dette gjelder særlig det å være usikker eller utrygg i bruk av IKT, og det å ha få tekniske ferdigheter. Ingen av lærerne mente heller at elevenes digitale kompetanse overgikk deres egen. «Lars» og «Eva» skilte seg imidlertid ut ved, i følge dem selv, bruke IKT forholdsvis sjelden i undervisningen, men dette ble ikke begrunnet i usikkerhet eller følelse av å være utrygg eller lite kompetent.

### ***5.3 Kategori 3 – trygg leder, bevisst rollemodell***

«Mona» fremstod på mange måter som trygg i egen rolle, og hun hadde flere utsagn som styrket denne oppfatningen. Blant annet følte hun like stor grad av trygghet i et undervisningsopplegg med IKT, som i et opplegg uten bruk av digitale verktøy. Hun uttrykte engasjement i omtale av blant annet digitale tavler, og hadde klare formeninger om hvorfor IKT hadde sin plass i småskolen. Videre fortalte hun om de ulike måtene hun integrerte IKT i undervisningen på, og påpekte at bruk av slike verktøy bidro til økt læring for elevene. På den andre siden var hun tydelig på at det ikke var IKT i seg selv som gjorde undervisningen god, og at det også var viktig å ha fokus på de mer tradisjonelle undervisningsmetodene. Dette passer godt inn i det Krumsvik (2009) skriver om at en digitalt kompetent lærer bruker IKT der den har merverdi, men også benytter andre læremidler der de har sin styrke.

«Harald» var også en flittig og trygg bruker av digitale verktøy, men han så ikke det samme behovet for å benytte seg av andre læremidler i like stor grad. Dette gjaldt for eksempel den vanlige tavlen, som utelukkende ble brukt til å henge opp plakater og tegninger på. Krumsvik (2009) påpeker at signaleffekten av å være rollemodell for elevene, er at også de får øve opp

evnen til å bli kritiske IKT-brukere, for å unngå at IKT blir en utarbeidet tidstjuv. Her kan man kanskje hevde at «Harald» ikke var like bevisst sin rollemodellfunksjon da han muligens signaliserte en holdning om at digitale verktøy er bedre enn tradisjonelle læremidler, ved i stor grad foretrekke disse i undervisning.

Også «Eva» og «Lars» gav uttrykk for å være trygge i forhold til bruk av IKT, og understreket lærerens rolle som leder i et undervisningsopplegg med digitale verktøy. Dette var noe alle de fire lærerne var enige, og som disse utsagnene underbygger: «*Elevene trenger mye veiledning hele tiden*», «*Det må være lærerstyrt*», «*Elevene er for unge til at jeg kan trekke meg tilbake, jeg må være der hele tiden*»

Man kan til slutt konkludere med at alle de fire lærerne hadde trekk fra denne kategorien. Likevel var det «Mona» som fremstod mest bevisst sin rollemodellfunksjon og som tydeligst brukte IKT faglig og didaktisk for å øke elevenes læringsutbytte. «Eva» hadde nok i større grad trekk fra kategori 1, men likevel kan man ikke dermed hevde at hun ikke fremstod som en tydelig leder og bevisst rollemodell. Dette til tross for at det i alle tilfelle var negative holdninger og skepsis hun formidlet gjennom bevisst ikke å vektlegge IKT i sin undervisning.

#### ***5.4 Om kategoriene som verktøy for analyse***

Ved å drøfte data fra intervjuene i lys av kategoriene fra kapittel 2.2.5 slik det er gjort ovenfor, kan man vurdere i hvilken grad disse fungerer som verktøy for analyse i en slik undersøkelse.

Kategori 1 baserer seg i stor grad på at læreren føler seg tilsidesatt på bakgrunn av måten læreren omtales, eller ikke omtales, i sentrale styringsdokument. Dette traff ingen av informantene i særlig stor grad. Selv om «Eva» hadde tydelige trekk fra denne kategorien, uttrykte hun ikke at hun følte seg tilsidesatt og at hennes didaktiske vurderinger ble lite verdsatt. Svakheten med denne kategorien er dermed at lærere som av en eller annen grunn er skeptiske til bruk av IKT, automatisk «havner» her. Dette til tross for at denne læreren også kan være trygg i sin rolle, og fremstå som en tydelig leder og bevisst rollemodell. Det kan derfor være u hensiktsmessig å skille det å være *trygg* og det å være *skeptisk* i to ulike kategorier. I tillegg fremstilles det da som at den som er positiv til bruk av digitale verktøy



«belønnes» med å havne i grupperingen for den trygge og bevisste læreren, men den som er negativ til slik bruk havner i kategorien for skeptisk og tilsidesatt.

I hovedsak var det kategori 2 som egnet seg minst som analyseverktøy da ingen av de tre lærerne viste utpregede trekk fra denne. Her vil jeg imidlertid påpeke at dette gjelder det utvalget som er gjort i denne studien. Man kan ikke dermed utelukke at denne kategorien kunne vært mer aktuell med andre lærere som informanter. Særlig kan man anta at dette gjelder lærere i ungdomsskolen og i videregående skole, da disse elevene trolig vil ha en langt høyere grad av digital kompetanse enn elever på småskoletrinnene, noe som i følge Erstad (2010) kan bidra til å skape usikkerhet hos læreren.

Alle de fire informantene viste trekk fra kategori 3. Dette viser at denne fungerte relativt godt som verktøy for analyse, og ikke minst viser det at lærernes rolleforståelse går i retning av å være en trygg leder og bevisst rollemodell i forhold til bruk av IKT i småskolen.

## **6.0 Avslutning og konklusjon**

Studiens problemområde går ut på hvordan lærere på 1.-4. trinn forstår sin rolle i forhold til bruk av IKT i småskolen. I følge Kunnskapsdepartementet (2008-2009) er det en grunnleggende forutsetning at lærere har god innsikt i egen rolle. Dette for å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres. Videre må de utøve sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag.

Geir Haugsbakk, Ola Erstad og Rune J. Krumsvik er sentrale teoretikere innen temaet IKT i skolen, og vektlegger i sin litteratur ulike sider ved lærerrollen i forhold til nevnte tema. Haugsbakk (2010) påpeker at lærerens didaktiske vurderinger blir tilsidesatt ved lite fokus på læreren i gjeldende styringsdokument, og innehar en negativ og noe skeptisk holdning til bruk av digitale verktøy i skolen. Erstad (2010) mener at mange lærere er usikre på sin egen rolle fordi de ikke har et klart syn på hvordan de skal takle elevmedvirkning og bruk av IKT. Det at mange lærere mangler kompetanse i bruk av digitale medier forsterker denne usikkerheten, mener professoren. Krumsvik (2009, 2011) på sin side vektlegger lærerens rollemodelldimensjon, der læreren i undervisningen er en rollemodell for elevene sin faglige IKT-bruk. Videre at den didaktiske IKT-kompetansen til læreren innebærer en faglig

dimensjon, det vil si å bruke IKT på en måte som gir nye faglige innganger for elevene til å forstå læringsarbeidet sitt. Kategoriene fra kapittel 2.2.5 som viser til tre ulike typer mulige lærerroller, er utarbeidet med utgangspunkt i deres teori, og i studien er disse benyttet som analyseverktøy for å undersøke læreres rolleforståelse.

Gjennom drøfting og analyse av datamaterialet kommer det frem noen tendenser som er verdt å merke seg. Dette gjelder blant annet at tre av de fire lærerne argumenterte for at IKT hadde en sentral plass i småskolen, og mente at slike verktøy gav faglig og pedagogisk utbytte for elevene. Bare en lærer uttrykte skepsis og var negativ til bruk av digitale verktøy, men verken hun eller de tre andre lærerne følte seg tilsidesatt eller lite verdsatt. Alle de fire lærerne var videre tydelige på at deres rolle var å veilede og å være ledere i undervisningsopplegg basert på bruk av digitale verktøy, og var av en oppfatning om at dette ikke var noe elevene kunne klare selv. De mente at elevenes digitale kompetanse ikke var høyere enn deres egen digitale kompetanse, og følte seg ikke utrygge eller usikre ved bruk av IKT.

Studien viste at de tre kategoriene fra kapittel 2.2.5 var til dels nyttige redskaper for å undersøke læreres rolleforståelse på. Kategori 2, som i stor grad var basert på Erstad (2010) sine uttalelser om at læreren kunne føle seg usikker blant annet på grunn av manglende kompetanse i bruk av digitale medier, viste seg å være den som i minst grad stemte overens med lærerne sine oppfatninger presentert i denne studien. Det er likevel mulig at denne kategorien kan være nyttig i undersøkelse av læreres rolleforståelse for dem som arbeider i ungdomsskolen eller i videregående skole. Kategori 1 viste seg heller ikke å relatere til de fire lærerne i særlig stor grad. Her var det bare en av lærerne som eventuelt kunne passe inn. Mitt inntrykk var likevel ikke at hun følte seg tilsidesatt, men heller at hun hadde noen erfaringer som førte til en negativ holdning i forhold til bruk av digitale verktøy. I kategori 3 kunne man finne trekk fra alle de fire lærerne, og denne viste seg dermed å være et nyttig verktøy i undersøkelse av læreres rolleforståelse.

## Litteraturhenvisning

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. (1. utg.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn: om nye muligheter og dilemmaer*. (1. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

IKT (03.05.2015). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no>

ITU Monitor 2005. *Digital skole hver dag: om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen*. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU). Hentet fra [www.itu.no](http://www.itu.no)

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.) Oslo: Abstrakt forlag

Krumsvik, R. J. (2009). En ny digital didaktikk. I H. Otnes (Red), *Å være digital i alle fag*. (s. 227 - 254) Oslo: Universitetsforlaget.

Krumsvik, R. og Ludvigsen, K. (2011). Digital kompetanse i lærerutdanning og skole. I

Krumsvik, R. (2011). Digital kompetanse i lærerutdanning og skole. I R. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. (s. 181 - 207). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Log, I. B. & Øgrim, L. (2014). Wiki i klasserommet – læreren uten kontroll? I L. Øgrim (Red.), *Digital praksis i skolen..* (s. 107-119). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (1.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Sletnes, K. B. (04.03.2015). Forståelse. I *Store norske leksikon..* Hentet fra <https://snl.no>

St. meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

## VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Kognisjon	Mener du at IKT hører hjemme i småskolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
Aksjon	I hvilke situasjoner bruker du IKT i undervisningen, på hvilken måte?
Emosjon	Føler du at du burde brukt mer IKT i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
Kognisjon	Hva tenker du om din egen digitale kompetanse?
Kognisjon/Emosjon	Føler du at elevene overgår ditt kompetansenivå? Hvis ja, gjør dette deg usikker, utrygg og velger du av den grunn å bruke IKT i mindre grad?
Emosjon	Føler du deg trygg i bruk av IKT?
Emosjon	Føler du at din rolle som kunnskapsformidler og leder i klasserommet er redusert når du bruker IKT?
Kognisjon	Vil du si at din rolle som lærer er annerledes i et undervisningsopplegg der du bruker IKT enn i et opplegg der du ikke bruker IKT? Hva er i så fall annerledes? Hvilken rolle har du?
Emosjon	Føler du at dine didaktiske vurderinger blir tilsidesatt av styringsdokumentenes fremstilling av IKT?
Kognisjon	Tenker du på deg selv som en rollemodell for elevene i forhold til bruk av IKT? Viss ja, på hvilken måte?