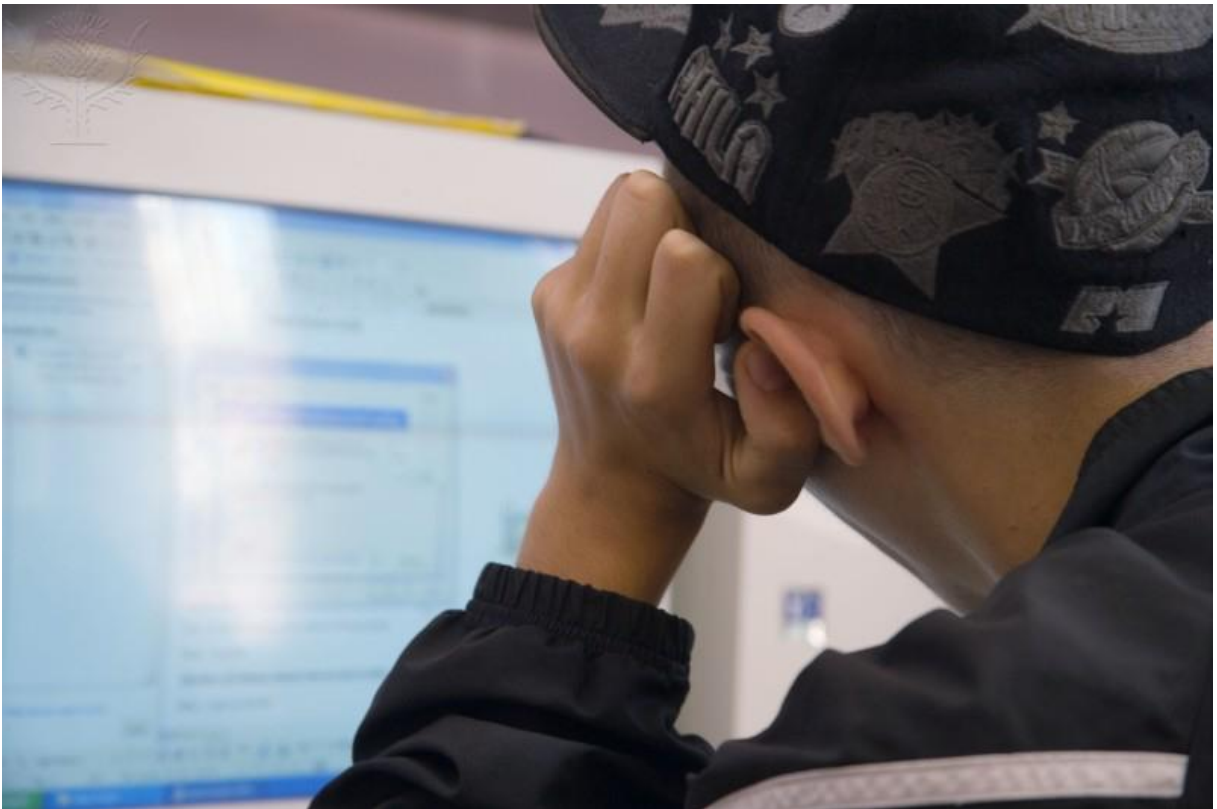




HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

# ”HELE PROSJEKTET PÅ WIKIPEDIA”

SENT ANKOMNE MINORITETSSPRÅKLIGE UNGDOMMER LÆRER MED IKT



Illustrasjonsfoto. John Birdsall Education

METTE IRENE BORCHGREVINK

MASTERGRAD IKT I LÆRING  
HØGSKOLEN STORD/ HAUGESUND  
VÅR 2015



## Sammendrag

I denne studien undersøkte jeg en gruppe nyankomne minoritetsspråklige elevers tilgang til- og bruk av IKT på skolen og i fritiden. Målet med studien var å finne ut om disse ungdommene disponerte egen pc og mobiltelefon med Internett (om de var digitalt inkluderte) og om bruk av disse verktøyene kunne hjelpe dem til å mestre livene sine sosialt og faglig. Resultatene fra studien kunne brukes i veiledning og/ eller for å planlegge og gjennomføre opplæringstilbud/ læringsaktiviteter med vekt på mestring og utvikling av grunnleggende digitale ferdigheter for denne gruppen elever.

Tidligere forskning på feltet viste at IKT var mye brukt blant innvandrere og etniske minoriteter, men at det fantes digitale skiller. Digitale skiller hang blant annet sammen med sosiale og kulturelle forhold som geografi/ hvor i verden man hadde vokst opp, økonomi, skolegang, kjønn, alder, etc. NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* viste at en stor andel minoritetsspråklige elever strevde med å nå aktuelle læringsmål og stod i fare for å droppe ut av videregående skole, med de konsekvensene det hadde for muligheter for arbeid og i forhold til helse og velferd. Av tiltak som ble foreslått var blant annet økt bruk av IKT for denne gruppen elever.

Internasjonal forskning på feltet viste at tilgangen til IKT var blitt stadig bedre blant innvandrere og etniske minoriteter. Særlig god var tilgjengeligheten til mobiltelefoner. Så godt som alle hadde mobiltelefon. Forskningen viste at det fantes digitale skiller med hensyn til bruk. Bruk hang sammen med utdanning og sosioøkonomiske forhold. Det var også skiller mellom kjønn. Nyere forskning har også konsentrert seg om bruk av IKT for deltakelse i sosiale nettverk. Denne forskningen viste at ungdom kunne lære språk og utvikle faglige - og digitale ferdigheter ved å kommunisere med ulike mennesker i nettverkene sine, chatte med folk, delta i rollespill på nettet med mer.

Denne studien bygget på sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling, med særlig vekt på mestringsperspektivet. Jeg la vekt på elementer fra Vygotskys, Bakhtins, Wengers og Sommerschildts perspektiver. I denne studien var jeg opptatt av både digitale ferdigheter og mestring.

Studien tok utgangspunkt i observasjoner og samtaler med 11 nyankomne minoritetsspråklige ungdommer. Alderen på ungdommene i undersøkelsen var mellom 16 og 20 år, og ungdommene hadde vært i Norge mellom 1 og 3 år. Ungdommene var på undersøkelsestidspunktet elever i et sentralisert opplæringstilbud, et samarbeidsprosjekt mellom kommune og fylkeskommune, der ungdommene fikk mulighet til å lære norsk, styrke faglige ferdigheter og få vitnemål før de eventuelt skulle søke inntak i videregående opplæring.

Presentasjonen og analysene av ungdommenes bruk av IKT har jeg gjort med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Jeg fant at ungdommene brukte en rekke forskjellige programmer, applikasjoner, spill og nettsteder. Gjennom samhandling og interaksjon med de ulike verktøyene og nettstedene utviklet elevene digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter ble brukt sammen med andre. De arbeidet med skoleoppgaver, sendte hverandre meldinger, så på nyheter og film, hørte musikk og engasjerte seg i diskusjoner og aktiviteter andre holdt på med. Studien fikk frem at det ble utviklet tilhørighet og kompetanse ved bruk av IKT.

Implikasjoner fra studien bygget på tidligere forskning på feltet, aktuelle teoretiske begreper og egne funn fra studien. Når det gjaldt tilgang, viste studien at erfaringene med IKT varierte mellom elevene. Elever som ikke hadde kjennskap til IKT fra tidligere kunne trenge hjelp til å komme i gang, bli digitalt inkludert. Når det gjaldt bruk, var det utfordringer på flere områder. På ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* var det utfordringer ved det å lese. På ferdighetsområdet *Produsere og bearbeide* var det utfordringer ved det å skrive. På ferdighetsområde *Kommunisere*, var det utfordringer ved ensomhet, at man ikke hadde venner. På ferdighetsområdet *Digital dømmekraft* var det utfordringer ved deltakelse i sosiale medier.

## Forord

I 2011 søkte jeg masterstudiet IKT i læring, og har til nå hatt 4 fantastiske, lærerike, men krevende år. Jeg ønsker å takke alle som har støttet meg på denne læringsreisen;

Takk til medstudenter og andre som har deltatt med innspill, spørsmål og kommentarer på Facebook-gruppa Master IKT 2011. Det var supert å være en del av dette forumet.

Takk til elever og lærere i ”felten” som åpnet klasserommet for meg og gjorde studien mulig. Det var veldig inspirerende å få kjennskap til hvordan dere arbeider.

Takk til familien min i Skien og i Bergen som har vært til uunnværlig støtte og hele tiden trodd på at jeg kunne klare det.

Takk til mine gode kolleger i Bamble kommune for oppbakking og interesse og ikke minst små spark bak, når jeg ga inntrykk av at det ikke var så farlig når jeg ble ferdig.

Takk til min fantastiske veileder ved HSH, Kjellfrid Mæland, som har vært tilgjengelig for gjennomlesing, kommentarer, viktige innspill og spørsmål i hele perioden. Semester for semester har jeg blitt veiledet nærmere målet om å kunne bruke IKT i læring i forhold til nyankomne, minoritetsspråklige barn og unge.

Frode Borchgrevink har bistått med figur/ billedredigering. Tusen takk!

Skien, mai 2015.

Mette Irene Borchgrevink



# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
<b>Minoritetsspråklige elever og bruk av IKT</b> .....	<b>9</b>
<b>Problemstilling</b> .....	<b>10</b>
Begrepsavklaring .....	10
Oppgavens oppbygging .....	11
<b>2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET</b> .....	<b>12</b>
<b>Om søk i databaser, kriterier for søk, utvelgelse, relevans</b> .....	<b>12</b>
<b>Tilgang til IKT</b> .....	<b>14</b>
Digitale skiller.....	15
Minoritetsspråklig ungdom og bruk av sosiale medier .....	16
<b>Oppsummering</b> .....	<b>18</b>
<b>Tilgang og digitale skiller</b> .....	<b>18</b>
Digitale ferdigheter .....	18
<b>TEORIFORANKRING</b> .....	<b>20</b>
<b>Sosiokulturelle perspektiver på læring</b> .....	<b>20</b>
Den nære utviklingssonen (ZPD).....	20
Stillaser .....	21
Dialog og flerstemmighet .....	21
Forståelse og respons .....	22
Situert læring og læring i praksisfellesskap.....	23
<b>Mestringsperspektivet</b> .....	<b>24</b>
Modell for mestringens vilkår .....	25
Tilegne og behandle .....	29
<b>Kommunisere</b> .....	<b>30</b>
Bruk av IKT i samspill med andre .....	31
Oppsummering teoretiske perspektiver .....	32
<b>METODE</b> .....	<b>33</b>
<b>Kvalitative metoder</b> .....	<b>33</b>
Intervju og intervjuguide.....	33
Observasjon av kontekst og viktige rammebetingelser.....	34

<b>Utvalg .....</b>	<b>34</b>
<b>Gjennomføring.....</b>	<b>35</b>
<b>Bearbeiding av data .....</b>	<b>35</b>
Analyse .....	36
Reliabilitet .....	39
Validitet .....	39
Generalisering .....	40
<b>Forskningsetiske vurderinger .....</b>	<b>40</b>
Forskerens rolle.....	41
Samtykke og anonymisering.....	42
Oppsummering metodekapittel .....	42
 <b>PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	 <b>43</b>
<b>Minoritetsspråklige elevers tilgang til IKT .....</b>	<b>43</b>
Tilgang .....	43
Digitale skiller.....	44
Oppsummering funn som gjelder tilgang til IKT.....	45
<b>Minoritetsspråklige elevers bruk av IKT .....</b>	<b>45</b>
Tilegne og behandle.....	46
Produsere og bearbeide.....	54
Kommunisere .....	60
Digital dømmekraft .....	67
Oppsummering digitale ferdigheter .....	72
 <b>ANALYSEKAPITTEL .....</b>	 <b>73</b>
<b>Bruk av IKT i et mestringsperspektiv .....</b>	<b>73</b>
<b>Digitale ferdigheter og tilhørighet .....</b>	<b>73</b>
En nær fortrolig .....	73
Familie og nettverk .....	74
<b>Digitale ferdigheter og Kompetanse.....</b>	<b>76</b>
Kunne noe .....	76
Være til nytte, få og ta ansvar, vise omsorg.....	91
Møte og mestre motgang .....	91
<b>Oppsummering med tanker om pedagogiske implikasjoner .....</b>	<b>93</b>
Nyankomne minoritetsspråklige elevers tilgang til IKT.....	93
Nyankomne minoritetsspråklige elevers bruk av IKT .....	94
 <b>AVSLUTNING .....</b>	 <b>99</b>
 <b>VEIEN VIDERE .....</b>	 <b>102</b>
 <b>LITTERATURLISTE.....</b>	 <b>104</b>



# 1 Innledning

## Minoritetsspråklige elever og bruk av IKT

Bakgrunnen for valg av temaet minoritetsspråklige elever og IKT er at det i 2010 ble gjort en stor utredning av situasjonen til flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet i Norge. Utredningen viser blant annet at mange minoritetsspråklige elever, særlig de som kommer sent i opplæringsløpet, har store utfordringer med å fullføre opplæringen (NOU 2010:7, 2010). Også andre undersøkelser viser at en stor andel nyankomne minoritetsspråklige elever strever med å oppnå aktuelle utdanningsmål (Pihl, 2010, Temre, 2012) og står i fare for å havne utenfor skole og arbeidsliv og med dårligere utsikter til et godt liv.

Ett av forslagene fra NOU 2010:7 *Mangfold og Mestring* er at det må legges økt vekt på bruk av IKT i opplæringen. Også Senter for IKT i Utdanningen (iktsenteret.no), Nasjonalt senter for fremmedspråk i utdanningen (Fremmedspraksenteret.no) og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (nafo.hioa.no) mener at bruk av IKT kan være hensiktsmessig i opplæringen. På nettsidene til NAFO sier Haugli og Svoldsbru (2015) for eksempel at skolen bør ta i bruk digitale verktøy så ofte som mulig og utnytte det språkstimulerende ved at et bredt spekter av kommunikative ferdigheter blir involvert. Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdottir, Loftsgarden og Loi (2013, s. 24) ved Senter for IKT i utdanningen mener det også er behov for mer kunnskap om ungdommenes bruk av IKT på fritiden og hvordan dette henger sammen med deres digitale kompetanse.

I Norge samarbeider myndighetene tett med andre land om utforming av politikk og iverksetting av tiltak på IKT-området. Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) om inkludering og Ministererklæringen fra Riga i juni 2006 (EC, 2006) om digital inkludering (e-inkludering) er sentrale internasjonale dokumenter i denne forbindelse. Ministererklæringen fra Riga, som handler om å inkludere alle innbyggere uavhengig av alder, kompetanse, geografi og kulturell bakgrunn, er underskrevet av 30 land legger føringer for hvordan Norge og andre land skal arbeide for å fremme inkludering og utjevne digitale skiller blant utsatte grupper. I St.meld. nr. 17 (2006-2007) *Eit informasjonssamfunn for alle* som kom på samme tiden heter det blant annet:

*IKT har etter kvart blitt altomfattande og allstad nærverande, og dermed for dei fleste uunngåeleg og uunnverleg. (...) Ingen skal måtte stå utanfor på grunn av faktorar som alder, geografi og økonomi når det gjeld høve til å utnytte og forstå det elektroniske tenestetilbodet (St.meld. nr. 17 (2006-2007), 2006, s. 57).*

I denne studien fokuserer jeg på grunnleggende digitale ferdigheter for nyankomne minoritetsspråklige elever, og jeg ser dette som et skritt i retning overnevnte mål. I denne studien velger jeg å se bruk av IKT på skolen og i fritiden i sammenheng.

## Problemstilling

*Min problemstilling for studien er:*

- Hvordan er tilgangen til IKT for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer, og hvordan bruker nyankomne minoritetsspråklige ungdommer IKT i skolesammenheng og på fritiden?

Målet med studien er å finne ut om nyankomne minoritetsspråklige ungdommer disponerer egen pc og mobiltelefon med Internett (om de er digitalt inkluderte) og om bruk av disse verktøyene kan hjelper dem i å mestre livene sine sosialt og faglig.

Resultater fra studien kan brukes i veiledning og/ eller for å planlegge og gjennomføre opplæringstilbud/ læringsaktiviteter med vekt på mestring og utvikling av grunnleggende digitale ferdigheter for denne gruppen elever.

*Mine forskningsspørsmål:*

- Hvordan er tilgangen til IKT for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer i alderen 16-20 år?
- Hvordan bruker nyankomne minoritetsspråklige ungdommer i alderen 16-20 år IKT i skolesammenheng og på fritiden?
- Hvilke implikasjoner kan begrunnes ut i fra studien?

## Begrepsavklaring

*Nyankomne elever*

Nyankomne elever er i følge Utdanningsdirektoratet definert som ”elever som nylig har kommet, eller elever som har vært i Norge en stund”. Utdanningsdirektoratet mener at begrepet nyankomne ikke bør tidfestes konkret, men at det i seg selv innebærer en avgrensning i tid (Udir., 2012b, s. 3). Med nyankomne minoritetsspråklige ungdommer

i denne studien mener jeg ungdom i alderen 16-20 år som har kommet sent i skoleløpet (ungdomstrinnet eller senere) og som nå befinner seg i et grunnskoletilbud for voksne (jf. Opplæringslova § 4A-1).

### *Tilgang til IKT*

Med tilgang til IKT mener jeg om pc og mobiltelefon med forbindelse til Internett er tilgjengelig for de nyankomne minoritetsspråklige ungdommene i skolesammenheng og på fritiden

### *Bruk av IKT*

Med bruk av IKT mener jeg om pc og mobiltelefon med forbindelse til Internett brukes i skolesammenheng og på fritiden og med hvilke ferdigheter ungdommene bruker IKT. Jeg legger størst vekt på ferdighetene som Utdanningsdirektoratet beskriver i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Udir, 2012a).

### *Skolesammenheng vs. fritiden*

Med skolesammenheng, mener jeg arbeid med grunnskolefag, oppgaver og lekser. Med fritiden mener jeg den tiden eleven ikke arbeider med fag, oppgaver og lekser.

## **Oppgavens oppbygging**

Kapittel 1 er innledningen til studien. Kapittel 2 tar for seg tidligere forskning om innvandrere og IKT. Kapittel 3 er et teorikapittel der jeg presenterer teorier og perspektiver som jeg bruker til å analysere empiriske data. Kapittel 4 beskriver den metodiske tilnærmingen til studien og forklarer hvilke valg og avveininger som er gjort underveis. Kapittel 5 presenterer empirien i studien. Jeg legger vekt på funn som eksemplifiserer nyankomne minoritetsspråklige elevers grunnleggende digitale ferdigheter. I kapittel 6 analyserer jeg essensielle funn i lys av mestringsperspektivet, sosiokulturell teori, og tidligere litteratur på feltet. Kapittel 7 er en oppsummering av mine funn med tanker om implikasjoner av studien. Litteraturhenvisninger, figurliste og vedlegg finnes til slutt i oppgaven.

## 2 Tidligere forskning på feltet

### Om søk i databaser, kriterier for søk, utvalgelse, relevans

I dette kapitlet beskriver jeg hvordan jeg har gått frem for å finne litteratur som danner det forskningsmessige grunnlaget for studien.

For å finne hva tidligere forskning sier om temaet nyankomne minoritetsspråklige elevers tilgang til- og bruk av IKT har jeg søkt i flere aktuelle databaser. Jeg har brukt BIBSYS, Eric, Academic Search Premier, Idunn og Google/ Google Scholar. I tillegg til å søke etter litteratur i nevnte databaser har jeg søkt etter publikasjoner på hjemmesider til nasjonale og internasjonale organisasjoner som Utdanningsdirektoratet, OECD, EU og UNESCO. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg søkt på norsk og engelsk etter kombinasjoner av sentrale begreper i problemstillingen, for eksempel minoritetsspråklig ungdom, innvandrere ungdom, IKT, bruk, digitale ferdigheter, etc.

#### *Avgrensning*

Til denne studien har jeg valgt å søke på artikler og rapporter som er publisert i 2009 eller senere. Det vil si at jeg har gått inntil 6 år tilbake i tid. Det har vært en betydelig utvikling på IKT-området de senere årene. Jeg mener det er hensiktsmessig at denne studien fremstår som aktuell i forhold til hvordan ungdom bruker IKT, blant annet når det gjelder bruk av sosiale medier.

Min strategi har vært å fokusere på begreper for *feltet* ”bruk av IKT/ digitale ferdigheter” og snevre inn søket ved å legge til ett eller flere søkeord som kan fange opp studier knyttet til *målgruppa* ”(nyankomne) ungdommer fra etniske/språklige minoriteter”. I litteraturdatabaser gjøres dette ved å kombinere søkeordene med AND, OR, NOT. Jeg har også valgt å søke på noen alternative eller motsatte begreper (for eksempel digitale skiller) for å fange opp alternative perspektiver/ problemstillinger på området. Litteratursøket viser at det er gjort lite forskning på akkurat denne målgruppen og dette feltet. Dette betyr at det forskningsmessige grunnlaget for min studie er satt sammen av litteratur som belyser temaet IKT og minoritetsspråklig ungdom fra forskjellige vinkler og med noe forskjellig fokus.

Nedenfor presenterer jeg en oversikt som viser aktuelle søkeord for feltfokus og målgruppe.

**Tabell 1 Søkeord for feltfokus/ målgruppe**

Feltfokus	Målgruppe
Tilgang til IKT Bruk av IKT Digitale ferdigheter	Nyankomne Innvandrere ungdom Minoritetsspråklig ungdom Flyktning
Søkeord	Søkeord
IKT, datamaskin, internett, digital kompetanse, digitale ferdigheter, digitale skiller Access, ICT, computer use, digital literacy, media literacy, social media, digital divide	Immigrant, migrant, adolescent, youth Ethnic minorities Refugee

Søkeordene for bruk av IKT ga mange treff, men da jeg prøvde å legge til søkeord for målgruppa nyankomne, minoritetsspråklige etc. ble mange av treffene jeg hadde fått opp utelukket. Kombinasjonen ”digital” og ”immigrant” ga mange treff som jeg ikke fant relevante, fordi dette er et begrep som referer til en annen type ”immigranter” enn de jeg fokuserer på. Se Mark Prensky (2001).

På neste side presenterer jeg en oversikt over litteratur på feltet som jeg fant kunne være relevant i forhold til min studie.

Tabell 2 Utvalgt litteratur på feltet i perioden 2009-2014

Forfatter	Tittel
<a href="#">Borkert M</a> , <a href="#">Cingolani P</a> og <a href="#">Premazzi V.</a> (2009)	The State of the Art on Research in the EU on the Uptake and Use of <a href="#">ICT</a> by Immigrants and Ethnic Minorities
<a href="#">Codagnone, C.</a> og <a href="#">Kluzer, S.</a> (2011)	<a href="#">ICT</a> for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe
EC (2010)	Europes Digital Competitiveness Report 2010
EU (2006)	Ministererklæringen, Riga
<a href="#">Gilhoooy, D.</a> og <a href="#">Lee, E.</a> (2014)	The Role of Digital literacy practices on Refugee Resettlement
<a href="#">Hvistendahl, R.</a> og <a href="#">Roe, A.</a> (2009)	Bruk av IKT blant elever fra språklige minoriteter
<a href="#">Kluzer, S.</a> (2013)	Deliverable Report D2.1 "Immigration and <a href="#">ICT</a> in Europe"
<a href="#">Lam, W.S.E</a> (2009)	<a href="#">Multiliteracies</a> on Instant Messaging in Negotiating Local <a href="#">Translocal</a> and Transnational Affiliations: A case of an Adolescent Immigrant
<a href="#">Mainsah, H.N.</a> og <a href="#">Dralega, C.A.</a> (2014)	Ethnic minorities and digital technologies, new spaces for constructing identity
<a href="#">McLean, C.A.</a> (2010)	A Space Called Home: An Immigrant Adolescent's Digital Literacy Practices
UNESCO (1994)	Salamancaerklæringen
<a href="#">Ünlüsoy, A.</a> , <a href="#">de Haan, M.</a> , <a href="#">Leander, K.</a> og <a href="#">Volker, B.</a> (2013)	Learning potential in youth online network. A <a href="#">multilevel approach</a>

Forskningen jeg bygger min studie på omhandler tilgang til- og bruk av IKT blant innvandrere og etniske minoriteter i Europa og USA. Noe av forskningen fokuserer på tilgang/ tilgjengelighet, noe av forskningen fokuserer på digitale ferdigheter/ digitale skiller, og noe av forskningen fokuserer på bruk av sosiale medier i kommunikasjon og læring.

### Tilgang til IKT

Salamancaerklæringen fra 1994 om inkludering i skolen og Rigadeklarasjonen fra 2006 om elektronisk inkludering sier at alle mennesker har samme rett til å være inkludert og kunne delta på alle samfunnets områder. Å bedre tilgangen til IKT for utsatte grupper og redusere digitale skiller er spesielt viktig (UNESCO, 1994, EU, 2006).

Borkert, Cingolani og Premazzi (2009) beskriver en betydelig utvikling på forskningsområdet IKT og innvandring i Europa. Takket være IKT kan innvandrere, flyktninger og asylsøkere delta i "imagined communities" og bygge og vedlikeholde relasjoner til hjemlandet over år, selv om de ikke kan reise tilbake. Rapporten viser at tilgang til- og bruk av Internett og mobiltelefoner er vanlig for nesten alle unge

mennesker i Europa. IKT brukes for å etablere og vedlikeholde kontakten med venner både nasjonalt og internasjonalt og for å innhente informasjon og lære (2009, s 25).

European Commission (EC, 2010) beskriver utviklingen i forhold til bredbånd, bruk av internett-tjenester, netthandel, digitale skiller, etc. i Europa de siste årene. De skriver at internettbruken i EUs medlemsland øker. Også utsatte grupper rapporterer om økt internettbruk, men det er betydelige forskjeller mellom regioner når det gjelder bruk av Internett. I områder der det er dårligere tilgjengelighet/ infrastruktur på bredbånd er det også færre personer som bruker internett regelmessig. Land som ligger nord og vest har jevnt over bedre tilgang til Internett enn land som ligger sør og øst. Viktige unntak er Korea og Australia hvor tilgangen til internett er meget god. I EU er det store forskjeller i unge menneskers digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter har sammenheng med utdanningsnivå (EC, 2010).

Codagnone og Kluzer (2011) og Kluzer (2013) sier at mobiltelefoner har stor utbredelse og er mye brukt blant innvandrerbefolkningen i EU, vanligvis med høyere utbredelse enn i vertslandets befolkning. Over 90 % av innvandrerbefolkningen har og bruker mobiltelefon. Codagnone og Kluzer finner at den mest utbredte aktiviteten er teksting, etterfulgt av internettsøk og bruk av e-mail. Spill, bruk av sosiale medier, og avspilling av musikk og video er også hyppig brukte aktiviteter (Codagnone & Kluzer, 2011).

### **Digitale skiller**

I Norge har Rita Hvistendahl og Astrid Roe (2009) funnet at nesten alle 15 åringer i norsk skole hadde datamaskin hjemme i 2006. Resultatene viser at de fleste har to eller flere datamaskiner hjemme. Elever fra språklige minoriteter har færre datamaskiner hjemme enn de som er født i Norge. Roe og Hvistendahl har funnet at elever fra språklige minoriteter har kommet litt senere i gang med bruk av datamaskiner enn majoritetsbefolkningen. Når det gjelder spørsmålet om hva ungdommene bruker datamaskiner til og hvor ofte, sier Roe og Hvistendahl at nesten samtlige elever bruker datamaskin hjemme nesten hver dag. Forskjellene har blitt mindre mellom gutter og jenter i perioden 2000 til 2006. Undersøkelsen viser at gutter fra språklige minoriteter i mindre grad enn øvrige elevgrupper oppgir at de mestrer avansert internettbruk som innebærer lesing og skriving. Roe og Hvistendahl hevder i undersøkelsen at digital

kompetanse forutsetter god lese- og skrivekompetanse. De ungdommene som ikke har utviklet slik kompetanse i tilstrekkelig grad på norsk, vil heller ikke til fulle kunne utnytte den gode digitale tilgangen i utdanningen sin (Roe & Hvistendahl, 2009).

### **Minoritetsspråklig ungdom og bruk av sosiale medier**

Lam og Rosario-Ramos (2009) har intervjuet ungdommer i USA med forskjellig nasjonal opprinnelse. I undersøkelsen forteller alle ungdommene at de bruker flere enn ett språk når de er på Internett. De har forbindelser både i vertslandet USA og til andre land. Aktuelle kommunikasjonskanaler er for eksempel MSN (noen ganger med stemme og kamera) e-mail, chat, websider for nyheter, underholdning, film, musikk, sport, spill, kreativ skriving, samt personlige websider eller blogger. Ungdommene utvikler både akademiske og språklige ferdigheter gjennom deltakelse i disse aktivitetene. Ved å innhente informasjon og perspektiver på flere språk fra ulike medier ser ungdommene at de kan sammenligne ulike typer informasjon/ perspektiver for å vurdere hva som er riktig, noe som bidrar til å styrke deres faglige kompetanse. Lam og Rosario-Ramos fremhever også bruken av chat for å bli bedre til å samtale flytende og få bedre ordforråd og skriveferdigheter. Lam og Rosario-Ramos mener at bruken av tekstbasert chat på andrespråket gir ungdommene bedre tid til for det første å reflektere over språk og mening i samtalen og for det andre til å komponere et svar/ utsagn som kan bidra til å fortsette samtalen. Samtidig utvikles sosiale relasjoner med amerikanske jevnaldrende (Lam & Rosario-Ramos, 2009).

Lam (2009) har også studert hvordan en nyankommet jente med kinesisk bakgrunn i USA bruker chat og blogger på Internett for å kommunisere med mennesker i nettverkene sine. På skolen ville hun helst ikke snakke engelsk, hun var redd for å bli ledd av, og hun unngikk å si noe, hvis hun ikke var sikker på at det var riktig. Et halvt år etter at hun kom til USA begynte hun å begynne å spille et rollespill på nettet. I valget mellom en kinesisk og engelsktalende rollefigur, valgte hun en engelsk, fordi hun ønsket å forbedre engelsken sin. Jenta sier hun lærte mye ved å chatte og spille på Internett med venner. Nå forstår hun mer av hva de snakker om på skolen, og hun kan også snakke litt mer selv, – når andre snakker til henne først. Lam fant at deltakelse i ulike nettverk på nettet bidro til å utvikle ungdommens relasjoner til ulike grupper av mennesker, og hun lærte å bruke et mangfold av språklige og sosiale ressurser (2009).



McLean (2010) har undersøkt hvordan en ungdom (15 år) fra Trinidad & Tobago i USA bruker MySpace og Facebook for å holde kontakten med hjemlandet. Studien viser blant annet hvordan ungdommen tilpasser og forandrer språkbruken sin på nettet og i det virkelige liv alt etter som hvem hun er sammen med og hva som er formålet med kommunikasjonen. McLean beskriver at ungdommen har stor grad av bevissthet om hvordan hun bruker forskjellige språklige uttrykksformer, blant annet hvordan hun bruker formell engelsk, og amerikansk slang men også trinidadisk slang i kommunikasjonen. Ungdommen lærer å uttrykke seg på ulike måter, men studien får også frem at det å holde kontakten med venner i hjemlandet betyr noe spesielt. Hun sier at ”Trinier” forstår hverandre. Du trenger ikke si ting om og om igjen. Du bare skjønner hva den andre mener. Hun er glad for at hun har kunnet beholde kontakten med vennene i hjemlandet (McLean, 2010, s. 16-17).

Asli Ünlüsoy, Mariëtte de Haan, Kevin Leander og Beate Volker (2013) har studert digitale nettverk og sosiale medier blant nederlandske ungdommer og ungdommer fra ulike etniske minoriteter. Resultatene/ tolkningene viser blant annet at ungdommenes online-nettverk i stor grad samsvarer med deres off-line nettverk. Det er stor grad av homogenitet i nettverkene. De aller fleste kontaktene i online-nettverk er venner, familie og personer i nabolaget. Når det gjelder læringspotensialet i nettverkene, så vurderes læringspotensialet som størst der kontakten er basert på felles interesse fremfor følelsesmessig tilknytning. Gutter mener i større grad enn jenter at de sosiale nettverkene har et læringspotensial (Ünlüsoy, de Haan, Leander & Volker, 2013).

Daniel Gilhooly og Eunbae Lee (2014) har undersøkt hvordan tre brødre, flyktninger fra Myanmar lærte å bruke Internett etter at de kom til USA. Disse hadde ingen erfaring med bruk av teknologi fra tidligere. I USA fikk de hjelp til å komme på Internett, opprettet Facebook-kontoer og begynte å søke opp venner og familie i Thailand, i USA og andre land. På nettet fant ungdommene informasjon om mange emner som er nyttige for nybosatte å ha informasjon om, for eksempel hvordan betale skatt, hvordan få tilgang til offentlige tjenester, søke om statsborgerskap, delta i vaksinasjonsprogram, finne ledige stillinger etc. Informasjonen de fant, for eksempel om hvor man kunne finne informasjon om førerprøven på sitt eget språk, delte de videre til andre interesserte på nettet. Gilhooly og Lee mener at kontakten på nettet ble avgjørende for å overkomme traumet og isolasjonen som kunne følge med nybosetting (2014).

Henry Mainsah og Carol A Dralega (2014) har undersøkt innvandrerdoms bruk av sosiale medier i Norge. De fant at innvandrerdom ofte kopierer bilder og illustrasjoner fra andre nettsider og bruker disse i nye sammenhenger på egne profilsider for eksempel for å fortelle noe om sine egne preferanser, følelser og erfaringer. I denne undersøkelsen kommer det frem at ungdommene er aktive i sosiale nettverk, men noen er skeptiske til aktiv deltakelse i virtuelle nettverk med personer i hjemlandet (Mainsah & Dralega, 2014).

## Oppsummering

### Tilgang og digitale ferdigheter

Når det gjelder *tilgang til IKT*, ser det ut til at de aller fleste innvandrere som undersøkelsen omfatter har tilgang til pc og/ eller mobiltelefon og Internett. Når det gjelder utbyggingen av bredbånd og rask og billig tilgang til Internett, viser forskningen at Norge og Skandinavia har meget god dekning, mens Øst- og Sør-Europa har noe dårligere dekning. I mange land i Asia og Afrika er tilgangen til IKT og Internett fortsatt svært begrenset.

Noen undersøkelser viser at det er forskjeller mellom unge menn og unge kvinner når det gjelder tilgang til IKT og digitale ferdigheter. Det er sammenheng mellom lese- og skriveferdigheter og digitale ferdigheter, og det er sammenheng mellom kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, utdanningsbakgrunn og digitale ferdigheter.

### Digitale ferdigheter

#### *Tillegne og behandle*

Gjennomgangen av litteratur på feltet får frem at innvandrerdom bruker IKT til å innhente informasjon som de trenger i hverdagen, for eksempel nyheter og informasjon om offentlige tjenester. I familier der det er svake digitale ferdigheter trengs det bistand både i forhold til hva slags datamaskin/ teknologisk utstyr de trenger, hvordan sette opp maskinen med internett og hvordan komme i gang med å bruke og utnytte teknologien og de ressursene som fins. Språklige ferdigheter har betydning for bruk av IKT. Minoritetsspråklige elever, særlig jenter, kommer senere i kontakt med IKT enn majoritetsspråklige elever.

### *Produsere og bearbeide*

Mobiltelefon/ smarttelefon, IP-telefoni, teksting/ SMS og bruk av Google og Yahoo er mye brukt blant innvandrere. Både de kvantitative undersøkelsene og de kvalitative undersøkelsene beskriver at innvandrere bruker digitale verktøy til å skrive tekster, meldinger, blogger, produsere bildemateriale og lage sammensatte tekster.

### *Kommunisere*

Et viktig tema som forskningen peker på er at IKT har blitt et sentralt verktøy for å vedlikeholde tilknytningen til hjemlandet, familiemedlemmer, venner og bekjente andre steder i verden, men også for å knytte bånd til vertslandet og nye venner der.

Litteratur på feltet viser at ungdommer kan bruke IKT i læring, for eksempel er det beskrevet at innvandrerungdom bruker og utvikler flerspråklige ferdigheter ved å kommunisere på sosiale medier i chat, på MySpace og Facebook. De tilpasser språkbruken til de sosiale og kulturelle kontekstene de deltar i, og de lærer nye måter å uttrykke seg på både på morsmålet og på andrespråket.

### *Digital dømmekraft*

I litteratur på feltet kommer det frem at ungdommenes flerspråklighet på Internett også kan bedre ungdommenes forståelse av faglige emner og problemstillinger. Ungdom forteller at de kan søke informasjon på flere språk, sette informasjon opp mot hverandre og sammenligne informasjon fra ulike kilder før de tar stilling til hva de mener.

Litteratur på feltet som beskriver ungdommenes sosiale nettverk peker på at det er stor grad av homogenitet mellom ungdommenes on-line nettverk og off-line nettverk.

Deltakelsen i on-line nettverk med personer fra hjemlandet oppleves av noen som nyttig og verdifullt, men det er også eksempler på at noen foretrekker ikke å være spesielt aktive i slike nettverk, blant annet på grunn av skepsis til personer fra hjemlandet.

# Teoriforankring

## Sosiokulturelle perspektiver på læring

I denne studien tar jeg utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver på læring. Sosiokulturelle perspektiver på læring legger vekt på at læring skjer gjennom deltakelse i aktivitet og samhandling i en sosial, kulturell og historisk kontekst. En grunnleggende ide i sosiokulturelle perspektiver er at det lærende mennesket både påvirker og påvirkes av sine sosialt, historisk og kulturelt betingete omgivelser. Man lærer gjennom å delta i så vel tilrettelagte som ikke-tilrettelagte sosiale sammenhenger (Dysthe, 2001, Schwebs & Østerud, 2009, s. 26). I denne studien velger jeg å studere bruk av IKT i så vel tilrettelagte som i ikke-tilrettelagte aktiviteter.

Sentrale begreper fra sosiokulturelle perspektiver i denne studien er:

### Den nære utviklingssonen (ZPD)

Den nære utviklingssonen er et viktig begrep som knyttes til den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotsky. Vygotskys metafor om den nære utviklingssonen og utvikling av språk og tenkning har stor betydning innenfor pedagogikk og psykologi. Vygotsky beskrev hvordan sosial aktivitet medierer høyere psykologiske prosesser. Men høyere psykologiske prosesser er ikke bare sosialt medierte, de er også medierte av tegn og symboler. Blant medierende tegn og symboler står det menneskelige språket i en særstilling (Bråten, 1996). Med dette forstår jeg at menneskets tenkning utvikler seg ved at mennesket er i sosial interaksjon med sine omgivelser og at språket er et viktig verktøy for læring.

Vygotsky (1978) beskriver at tenkning og begrepsutvikling er kulturavhengig. Gjennom deltakelse i aktiviteter i kulturen, danner barnet spontane begreper om sin omverden. Vygotsky skilte mellom begreper utviklet spontant, på bakgrunn av hverdagserfaringer og begreper utviklet på bakgrunn av undervisning (Bråten, 1996). For Vygotsky spiller skolen en svært viktig rolle i individets kognitive utvikling. Spesielt var Vygotsky opptatt av undervisningsprosessen og det *tanke-samarbeidet* eller *tankefelleskapet* som gjør at barns spontane begreper kommer i kontakt med voksnes vitenskapelige begreper (Bråten, 1996). Det er forskjell på hva en elev kan klare når han jobber med en oppgave alene og hva han kan klare når han jobber med en oppgave med veiledning fra lærer

eller i samarbeid med andre. Vygotsky mente eleven kunne klare mer når han fikk veiledning. Vygotsky kalte hypotesen om denne forskjellen for ”*the zone of proximal development*”, som han definerer som:

*the distance between actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.* (Vygotsky, 1978, s. 86)

Vygotsky mener at grensene for hva barnet kan greie i samarbeid med andre er avhengig av hvilke spontane begreper barnet har utviklet i hverdagslivet. Vygotsky (1978, s. 84) sier:

*Any learning a child encounters in school always has a previous history.*

Vygotsky 1978 legger vekt på at eleven selv er en aktiv agent i den pedagogiske prosessen. Enhver elev yter et personlig, unikt bidrag til samarbeidsprosessen. Istedenfor ensidig aktivitet som den voksne retter mot barnet, dreier det seg om et samarbeid og en dialog hvor man påvirker hverandre i en slags gjensidig assistanse som hver av partene bidrar til ut fra sine egne forutsetninger og på sine egne premisser. Vygotsky var ikke i tvil om at det var eleven som et autentisk subjekt som var hovedrolleinnehaveren i dette samarbeidet (Bråten, 1996, s 33).

### **Stillaser**

Den hjelpen som den lærende får på veien til å nå høyere utviklingsmål kalles også scaffolds/ stillaser (Wood, Bruner & Ross, 1976). Stillaser blir ofte brukt om støtte for elever når de har kommet så langt som de greier med egen hjelp og trenger hjelp til å komme videre (Dysthe, 2003).

### **Dialog og flerstemmighet**

Dialog er en grunnleggende del av stillasbyggingen, sier Dysthe (2003). Men dialog er langt mer enn bare samtale mellom forskjellige mennesker (Dysthe). Dysthe (1998) viser til Bakhtin/ Volosjinov (1973, s. 318) som sier at:

*Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue; to ask questions, to heed, to respond to argue and so forth.*

Bakhtin (1981) er opptatt av eksistensen som dialog, en verden der alt som *er* står i et dialogisk forhold til andre ting. Bakhtin ser alt som et dialogisk både-og, som eksisterer

samtidig, som ”en gjennomgripende samtidighet”, som beriker vår forståelse. Når alle som sier noe har ulik bakgrunn, snakker ut fra ulik kunnskap, har forskjellige dialekter og forskjellige meninger, skaper dette spenninger og iblant konflikter mellom dem som kommuniserer, mellom en selv og andre, sier Dysthe (2003, s. 65). Konseptuell forandring er avhengig av at det skjer en sammenstilling av ulike perspektiver/ stemmer. Stemmer står mot hverandre, utfyller hverandre og motsier hverandre, hver av dem representerer unike synsvinkler på verden (Dysthe). Bakhtin (1981, s. 291-292) sier at:

*(...)alle språk som utgjør heteroglossia uansett hva som er prinsippet bak dem som gjør hvert av dem unikt, er spesielle synsvinkler på verden, måter å konseptualisere verden i ord, spesielle verdensanskuelser, hvert av dem karakterisert ved sine egne ting, meninger og verdier. Disse kan stilles opp mot hverandre, gjensidig utfylle hverandre, motsi hverandre og stå i dialogisk interaksjon med hverandre.*

Med dette forstår jeg at dialog og motsetninger er nødvendig for danning av nye begreper. Bakhtin (1981) ser dialogen som selve grunnlaget for kreativ utvikling. Ulikhet er ikke en trussel, men tvert i mot råstoff for å skape noe nytt. Slik jeg forstår dette, betyr dialog i motsetning til monolog at flere stemmer anerkjennes og får komme til orde. Dialog betyr i dette perspektivet ikke bare støtte og enighet, men også utfordringer og motsetninger.

### **Forståelse og respons**

Et sentralt tema for Bakhtin (1984) er at mening og forståelse ikke kan overføres fra en person til en annen, men at mening må skapes i en dialogisk interaksjonsprosess hvor begge parter deltar. Bakhtin (1984, s. 110) sier at:

*”Truth is not found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogical interaction.*

Slik jeg tolker Bakhtin (1984) betyr dette at et budskap ikke kan overføres fra en sender til en mottaker. En person kan aldri overta en annens forståelse av et fenomen. Forståelsen må skapes. Når eleven handler på bakgrunn av sin forståelse, møter omgivelsene denne forståelsen med en respons. Forståelse er avhengig av at mottakeren kommer budskapet i møte med en eller annen form for reaksjon. Bakhtin (1981, s. 282) sier at:

*Understanding comes to fruition only in the response, understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other.*

Med dette forstår jeg at uten respons skjer der ingen forståelse. Forståelse oppstår i møtet med responsen, forståelsen og responsen er dialektisk forbundet til hverandre. Det ene er umulig uten det andre.

Også selvforståelse ser Bakhtin i et dialogisk perspektiv. Bakhtin (1984, s. 12) sier:

*To be means to communicate. (...) To be means to be for the other and through him for oneself. Man has no internal sovereign territory; he is all and always on the boundary, looking within himself, he looks in the eyes of the other or through the eyes of the other (...) I cannot do without the other, I cannot become myself without the other.*

Dette tolker jeg som at Bakhtin (1984) mener at mennesket alltid ser seg selv og forstår seg selv i forhold til andre mennesker. Menneskene er sosiale vesener. Menneskene er forbundet til hverandre og kan ikke klare seg uten hverandre. Slik jeg tolker Bakhtin er dette en grunnleggende oppfatning i det dialogiske perspektivet.

### **Situert læring og læring i praksisfellesskap**

Et situert perspektiv på læring er opptatt av at læring er knyttet til spesifikke, sosiale arenaer eller handlingskontekster. Situasjonen der læringen skjer er en fundamental del av det som blir lært. En tenker seg at hver arena/ situasjon er materielt, sosialt og kulturelt organisert på hver sin måte. På hver enkelt arena/ situasjon utvikles det spesifikke praksiser eller kommunikasjonsformer. Læring blir knyttet til deltakelse i ulike praksisfellesskap, dvs. til vårt daglige liv i samfunnet. Personlig utvikling og vekst er fremtredende aspekter ved læringen. Man tenker seg at når en person lærer, betyr det at han beveger seg fra en posisjon som *legitim perifer deltaker* (en som ennå ikke kjenner praksisen og som er der for å lære) til en posisjon som *full deltaker* (fortrolig med de aktivitetene som foregår), sier Østerud og Schwebs (2009, s 25). Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) sier at det å gå fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse handler ikke bare om å utvikle ferdigheter fra nybegynner til ekspert. Det handler om en endret måte å delta på og en endret *identitet* i praksisfellesskapet. Læring er ikke bare en akkumulasjon av ferdigheter og informasjon, det er en tilblivelsesprosess. Man blir en bestemt person, eller unngår å bli en bestemt person ved å delta, eller ved ikke å delta. Når vi tilegner oss ferdigheter og informasjon, er det ikke

bare for ferdighetenes del, men fordi det tjener identiteten, sier Wenger (1998, s. 215). Et viktig poeng ved dette perspektivet er, slik jeg forstår det, er at mennesket sees på som en aktiv, handlende deltaker praksisfellesskapet. Dersom en person ikke lærer det som er forventet, fins det alternative arenaer for deltakelse (Wenger, 1998, s. 215). En person kan selv bidra til å konstruere sin personlige læring og utvikling (deltakerbane) ved å skifte arenaer og kontekster og være medlem i ulike fellesskap (Østerud & Schwebs, 2009, s. 26).

### Mestringsperspektivet

Det neste jeg vil gjøre er å knytte disse sosiokulturelle perspektivene til Læreplanens generelle målsetninger for opplæringen. I Generell del av Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06), innledningen, heter det at opplæringen skal *ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre*. Opplæringen skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Udir., Generell del av Læreplanen, Innleiing).

For lærere og andre som arbeider med nyankomne minoritetsspråklige ungdommer er det viktig at målet med opplæringen er det som er i fokus. Man har ikke opplæring i grunnleggende ferdigheter for ferdighetenes egen skyld, men for å ruste unge mennesker til å møte og mestre livets oppgaver og utfordringer sammen med andre.

Nyankomne minoritetsspråklige elevers mestring er helt sentralt i denne studien, og i fortsettelsen skal jeg presentere en modell som jeg mener kan bidra til å utdype dette perspektivet. Jeg velger her å presentere Sommershilds modell for mestringsvilkår (Sommerschild, 1998, s. 57), heretter kalt mestringsmodellen.



## Modell for mestrings vilkår

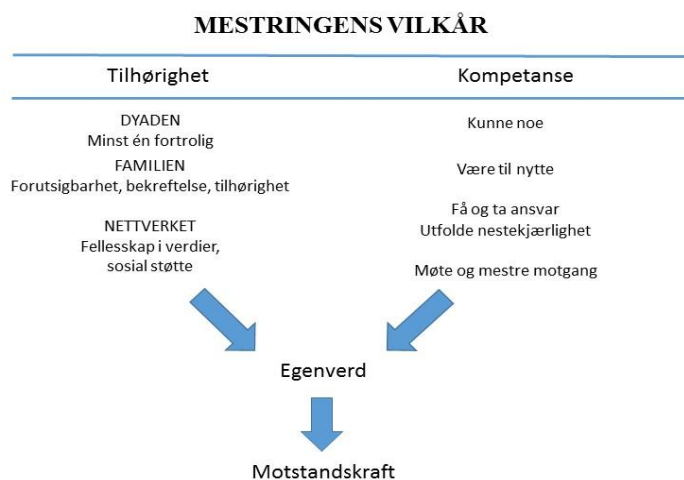
Sommerschild (1998) er barnepsykolog og det teoretiske grunnlaget for mestringsmodellen bygger på barnepsykologi, forskning på tilknytning, stress, stressmestring og selvverd. For Sommerschild handler ikke mestring om å være en vellykket person, - en vinner, i Sommerschilds modell er mestring et begrep som brukes som et alternativ til sykdom. Sommerschilds tanke er at mestringsperspektivet i større grad enn et sykdomsperspektiv kan lede hjelperen til å få øye på muligheter og ubrukte sider hos de hjelpesøkende og deres omgivelser (Sommerschild, 1998, s. 22)

Mestringsmodellen (Sommerschild, 1998, s. 57) bygger på prinsipper om salutogenese og resiliens. Salutogenese betyr helseutvikling, som er en motsetning til patogenese (sykdomsutvikling). Resiliens betyr motstandskraft, elastisitet, og kan sammenlignes med den kraften som får et strå til å bøye seg i vinden, men reise seg igjen når vinden løyer (Brudal, 2006). Resiliensperspektivet er opptatt av motstandsfaktorer fremfor risikofaktorer, og man mer opptatt av hvordan man kan bygge opp og styrke motstandskraften enn å fokusere på svakheter og mangler. Salutogenese og resiliens er grunnleggende i mestringsmodellen. I forhold til nyankomne minoritetsspråklige ungdommers bruk av IKT mener jeg at dette kan være en hensiktsmessig innfallsvinkel til arbeidet

I Sommerschilds modell består mestringsbegrepet av to likestilte komponenter; tilhørighet på den ene siden og kompetanse på den andre siden. Modellen illustrer at tilhørighet og kompetanse leder til egenverd, som leder til motstandskraft mot belastninger og påkjenninger i livet (1998, s. 58). Slik jeg tolker Sommerschilds mestringsbegrep er denne begrepsforståelsen i tråd med LK06s mål for opplæringen. I både LK06, generell del, og i mestringsmodellen er hensikten med innsatsen å ruste mennesket til å møte og mestre livets utfordringer sammen med andre.

På neste side presenterer jeg denne modellen.

Tabell 3 Modell: Mestringens vilkår



### Tilhørighet

Modellen bygger blant annet på tilknytningsforskningen som sier at det mest avgjørende for barnets utvikling er mulighetene for gjensidig samspill med minst én person tidlig i livet (Bowlby, 1969). Det å ha én fortrolig er viktig for å mestre kriser og belastninger, viser tilknytningsforskningen, men Sommerschild (1998, s. 57) peker på at stabile, nære relasjoner senere i livet meget godt kan bøte på tidligere savn.

I modellen beskriver Sommerschild tilhørighet på tre nivåer; i *dyaden*, i *familien* og i *nettverket*. Både den ene fortrolige, familien og nettverket er viktige faktorer for mestring i følge modellen (Sommerschild, 1998, s 58).

Tilhørigheten bygges opp gjennom samspill preget av trygghet, forutsigbarhet og bekreftelse på egenverd. Man møter normer og verdier som sammen med tilhørigheten er med på å gi livet en overordnet mening. Selve innholdet i verdiene kan variere, det henger sammen med den kulturelle og etniske tilhørigheten (Sommerschild, 1998, s. 59). Med dette forstår jeg at tilhørighet er en form for situert læring og at situasjonen og konteksten som samspillet foregår i er avgjørende for hva som blir lært. Jeg tenker også at Vygotskys og Bakhtins perspektiver er interessante i denne forbindelse. Vygotsky (1978) snakker om betydningen av voksen veileder som jeg her forbinder med barnets nære omsorgspersoner som i samspillet med barnet presenterer verden på en trygg og forutsigbar måte for barnet, slik at barnet lærer verden å kjenne. Bakhtin (1981) på sin

side utdyper det dialogiske aspektet ved læringen og påpeker, slik jeg tolker det, at barnets forståelse/ tilknytning er avhengig av hvilke responser det møter. Forståelse og respons henger sammen. Møter barnet forutsigbare, meningsfulle responser, vil det oppleve verden som forutsigbar og forståelig og det vil oppleve at det som skjer har mening og sammenheng.

### **Kompetanse**

Sommerschildts (1998) mestringsmodell bygger blant annet på Antonovskys (1987, 2013) forskning på mestring og motstandskraft. Antonovsky mener at Sense of Coherence (SOC) (opplevelse av sammenheng) er avgjørende for menneskelig motstandskraft og mestring av livets utfordringer. Antonovsky legger vekt på at utfordringene individet opplever må virke forståelig og meningsfulle, og individet må oppleve at det har ressurser/ kompetanse til å møte de utfordringene som kommer (Antonovsky, 2013 s. 41).

Kompetanse i mestringsmodellen handler om å kunne noe, være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærlighet, møte og mestre motgang. Modellen viser at tilhørighet og kompetanse utviklet i samspill med andre, legger grunnlaget for egenverd som legger grunnlaget for motstandskraft mot kriser og belastninger. Både fagfolk og legfolk kan inkluderes i denne tenkningen (Sommerschild, 1998, s. 25).

I informasjonssamfunnet er digitale ferdigheter grunnleggende for mestring og deltakelse og i Norge har myndighetene hatt ambisjoner om å gjøre Norge til en ledende kunnskaps- og IKT nasjon. Det vil blant annet si at alle lærere og elever skal ha tilgang til pc og Internett (Soria-Moria-erklæringen, 2005, s. 47) og at digitale skiller skal bygges ned (EU, 2006). Roe og Hvistendahl (2009) beskriver at det forekommer digitale skiller mellom elevene i Norge. Minoritetsspråklige gutter som strever med lesing strever også med avansert bruk av IKT. Også andre forskere finner eksempler på digitale skiller. Krumsvik (2009) beskriver ulike måter å bruke IKT på. Han skiller mellom "Rituell IKT-bruk" og "Faglig IKT-bruk". "Rituell IKT-bruk" er vanepreget, ofte formålsløs bruk på fritiden, mens "Faglig IKT-bruk" har et klart fokus på hvordan bruke IKT inn mot undervisning, kunnskapsbygging og læring. På sitt beste, og med en digitalt kompetent lærer, mener Krumsvik at den rituelle IKT-bruken kan integreres i

den faglige IKT-bruken (Krumsvik, 2009, s. 240). I denne studien ser jeg nyankomne minoritetsspråklige elevers bruk av IKT på skolen og i fritiden i sammenheng.

Sommerschild (1998) sier at alle må få erfaringer om at de kan noe. De unge må få oppgaver som harmonerer med deres muligheter, sier Sommerschild. Med dette ser jeg paralleller mellom Sommerschilds mestringsmodell og Vygotskys ide om den nære utviklingssonen. Vygotsky (1978) påpekte at oppgavene ikke kunne ligge utenfor barnets nære utviklingszone, da ville ikke barnet kunne lære. Vygotsky fant at oppgavene/ læringsmålene måtte tilpasses de funksjoner i barnet som er i utvikling, som befinner seg i den nære utviklingssonen, og som barnet har mulighet for å nå ved hjelp av andre (Vygotsky, 1978).

I fortsettelsen skal jeg beskrive hvilke grunnleggende digitale ferdigheter Utdanningsdirektoratets Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet (heretter kalt rammeverket) legger vekt på at alle elever skal kunne.

### *Digitale ferdigheter*

De fire digitale ferdighetsområdene jeg vil se nærmere på i avsnittet om kompetanse i mestringsmodellen er:

- Tilegne og behandle
- Produsere og bearbeide
- Kommunisere
- Digital dømmekraft (Udir., 2012a)

## Tilegne og behandle

Tabell 4 Grunnleggende digitale ferdigheter, Tilegne og behandle

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Leser hypertekst og enkel interaktiv informasjon og bruker bilde- og ikonbasert navigasjon.	Gjør enkle digitale søk, og leser og tolker informasjon fra digitale kilder. Bruker enkle digitale verktøy for informasjonsbehandling og læring	Velger og vurderer informasjon og søkestrategier fra digitale kilder. Bruker ulike digitale verktøy og ressurser for informasjonsbehandling og læring.	Filtrerer, omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder. Bruker relevante søkeverktøy og behersker søkestrategier i arbeid med fag	Innhenter og organiserer løpende oppdatert digital informasjon. Bruker avanserte søkestrategier og kilder i arbeid med fag.

På ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* finner jeg følgende ferdigheter beskrevet:

1. Leser hypertekst og enkel interaktiv informasjon og bruker bilde- og ikonbasert navigasjon.
2. Gjør enkle digitale søk, og leser og tolker informasjon fra digitale kilder.
3. Velger og vurderer informasjon og søkestrategier fra digitale kilder. Bruker ulike digitale verktøy og ressurser for informasjonsbehandling og læring.
4. Filtrerer, omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder. Bruker relevante søkeverktøy og behersker søkestrategier i arbeid med fag.
5. Innhenter og organiserer løpende oppdatert digital informasjon. Bruker avanserte søkestrategier og kilder i arbeid med fag.

## Produsere og bearbeide

Tabell 5 Grunnleggende digitale ferdigheter, Produsere og bearbeide

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Skriver enkle tekster på tastatur og lager enkle digitale sammensatte tekster. Kjenner til enkel digital kildebruk og opphavsrett.	Lager digitale sammensatte tekster med ulike elementer og enkle digitale formkrav. Bruker enkel digital kildebruk og opphavsrett, også ved gjenbruk og videreutvikling.	Lager digitale sammensatte tekster med lenket innhold. <u>Forstår</u> og bruker digitale formkrav i egne tekster. Refererer til digitale kilder og bruker regler for opphavsrett.	Produserer og redigerer digitale sammensatte tekster. Referer til og vurderer digitale kilder i aktuelle faglige situasjoner.	Velger og bruker digitale verktøy ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform og mottakere. Forvalter opphavsrett på egne digitale produkter. Behersker digital kildehenvisning.

På ferdighetsområdet *Produsere og bearbeide* finner jeg følgende ferdigheter beskrevet:

1. Skriver enkle tekster på tastatur og lager enkle digitale sammensatte tekster. Kjenner til enkel digital kildebruk og opphavsrett.
2. Lager digitale sammensatte tekster med ulike elementer og enkle digitale formkrav. Bruker enkel digital kildebruk og opphavsrett, også ved gjenbruk og videreutvikling.
3. Lager digitale sammensatte tekster med lenket innhold. Forstår og bruker digitale formkrav i egne tekster. Refererer til digitale kilder og bruker regler for opphavsrett.
4. Produserer og redigerer digitale sammensatte tekster. Referer til og vurderer digitale kilder i aktuelle faglige situasjoner.
5. Velger og bruker digitale verktøy ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform og mottakere. Forvalter opphavsrett på egne digitale produkter. Behersker digital kildehenvisning.

## Kommunisere

Tabell 6 Grunnleggende digitale ferdigheter, Kommunisere

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Bruker enkle digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon	Bruker et utvalg digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon	Bruker ulike digitale verktøy og medier for å formidle et budskap både i en-til-en og i gruppe-kommunikasjon.	Bruker digitale medier og verktøy for å formidle et budskap presist for kommunikasjon og dokumentasjon.	Velger, vurderer og bruker digitale kommunikasjons-verktøy og medier ut fra ulike faglige behov.

På ferdighetsområdet *Kommunisere* finner jeg følgende ferdigheter beskrevet:

1. Bruker enkle digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon.
2. Bruker et utvalg digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon.
3. Bruker ulike digitale verktøy og medier for å formidle et budskap både i en-til-en og i gruppekommunikasjon.
4. Bruker digitale medier og verktøy for å formidle et budskap presist for kommunikasjon og dokumentasjon.
5. Velger, vurderer og bruker digitale kommunikasjonsverktøy og medier ut fra ulike faglige behov.

## Digital dømmekraft

Tabell 7 Grunnleggende digitale ferdigheter, Digital dømmekraft

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Følger enkle regler for digital samhandling. Kjenner til enkle regler for personvern på Internett.	Bruker grunnleggende nettvett og har kunnskap om regler for personvern på Internett.	Bruker nettvett og følger regler for personvern på Internett og i sosiale medier.	Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.	Har evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som <u>komm-</u> og <u>inf.kanal</u> .

På ferdighetsområdet *Digital dømmekraft* finner jeg følgende ferdigheter beskrevet:

1. Følger enkle regler for digital samhandling. Kjenner til enkle regler for personvern på Internett.
2. Bruker grunnleggende nettvett og har kunnskap om regler for personvern på Internett.
3. Bruker nettvett og følger regler for personvern på Internett og i sosiale medier.
4. Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.
5. Har evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjons- og informasjonskanal.

I presentasjonen av hvordan nyankomne minoritetsspråklige elever bruker IKT kommer jeg nærmere tilbake til noen av disse digitale ferdighetene.

### Bruk av IKT i samspill med andre

Sosiokulturelle perspektiver på læring fremhever at kunnskaper og ferdigheter brukes og utvikles i samspill med andre. I Sommerschild's (1998) modell vektlegger hun kompetanse i å være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærlighet. Erfaringer av å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet gir rik næring til egenverdfølelsen (Sommerschild, 1998, s. 59).

Å møte og mestre motgang er nært beslektet med det å kunne noe sier Sommerschild (1998, s. 59). Erstad (2010, s. 14) knytter digitale ferdigheter til empowerment for utsatte grupper. Dette betyr at digitale ferdigheter kan forstås som et verktøy for realisering av personens potensiale og for å fremme vekst og utvikling. Sommerschild (1998, s. 59) påpeker at alle kan komme styrket ut av prøvelser så lenge utfordringene svarer til mulighetene for mestring.

## Oppsummering teoretiske perspektiver

Sosiokulturelle perspektiver på læring legger vekt på at læring og utvikling skjer i dialog med andre personer og de sosiokulturelle betingelsene rundt læringen. I studien legger jeg vekt på at de spesifikke, fysiske sosiale kontekstene der læring skjer er en fundamental del av det som blir lært. I dette ligger det at jeg mener at barn lærer sosial tilhørighet og kulturelt bestemte verdier i samspill med nære omsorgspersoner, familien og nettverket. Grunnlaget for tilhørighet legges i tidlige barneår, men senere erfaringer kan også ha betydning. Vygotskys (1978) metafor om den nære utviklingssonen illustrer at alle elever har potensialer for utvikling som kan hjelpes frem gjennom samhandling med mer kompetente andre i omgivelsene. I denne studien betrakter jeg eleven som en aktiv deltaker i interaksjon med sine omgivelser. Læring er ikke en enveis prosess der mening blir overført fra lærer til elev. Jeg ser det heller som at mening blir skapt mellom mennesker i dialog. Bakhtin (1981) fremhever at interaksjonen mellom mennesker er dialogisk på alle måter. Menneskene har forskjellige erfaringer og synspunkter og når man samhandler kommer forskjellene til uttrykk i dialogen slik at man kan lære av hverandre. Bakhtin (1984) ser også forståelse og respons i dette dialogiske perspektivet. Han mener forståelse og respons er gjensidig avhengig av hverandre, at det ene er umulig uten den andre. Dette standpunktet innebærer ikke minst en grunnleggende anerkjennelse og verdsetting av andre menneskers deltakelse i læring. Betydningen av den andre vektlegges i alle disse perspektivene fordi den andre på en grunnleggende måte bidrar til individets utvikling av egenverd og motstandskraft mot kriser og belastninger.

I denne studien er mestringsmodellen utdypet med fokus på digitale ferdigheter. Dette har jeg gjort fordi grunnleggende digitale ferdigheter er avgjørende for deltakelse og mestring i informasjonssamfunnet. Digitale ferdigheter gjør eleven i stand til å delta i aktiviteter sammen med andre. Deltakelse i aktiviteter sammen med andre utvikler ferdigheter men utvikler også identitet og mestring. Begge deler er like viktig.



## Metode

I dette kapittelet presenterer jeg studiens vitenskapsteoretiske og metodiske grunnlag. Her beskriver jeg prosessen fra valg av metoder til arbeid med intervjuguide, utvalg, gjennomføring av intervjuer, analyse/ drøfting og refleksjoner knyttet til generalisering, reliabilitet og validitet.

Metode handler om hvilke former for datainnsamling og analyse som kan være hensiktsmessige for å svare på de problemstillingene en har valgt. Kvantitative metoder kan brukes for å få frem data som kan telles og måles. Et karakteristisk trekk ved kvantitativ metode er å kartlegge eller beskrive omfanget av fenomenen, egenskaper eller problemer (Befring, 2002, s. 78). I denne studien hadde jeg spørsmål som handlet om ungdommenes tilgang til- og erfaring med IKT. Dette er kvantitative data som kan telles og måles, men i studien brukes denne informasjonen hovedsakelig som en innledning og ramme for intervjuet.

## Kvalitative metoder

I denne studien valgte jeg kvalitative metoder med vekt på observasjon og kvalitativt intervju. Jeg valgte kvalitativt forskningsintervju fordi jeg ønsket å høre ungdommenes personlige erfaringer med bruk av IKT og få en dypere forståelse av hvordan ungdom bruker IKT i forskjellige situasjoner. Et viktig trekk ved kvalitative studier er i følge Grønmo (2004, s. 131) at kvalitative tilnærminger som observasjon og intervju innebærer nær kontakt med kildene, noe som gir gode muligheter for relevante tolkninger (Grønmo, 2004, s. 131-132). Ved kvalitativt intervju kan man stille oppfølgingsspørsmål og observere om informantene viser atferd (digitale ferdigheter) eller følelser som kan ha betydning for tolkningen av intervjuet. I min studie var slike observasjoner og oppfølgingsspørsmål spesielt viktige, etter som ungdommene og jeg ikke hadde et godt utviklet felles språk. Begge parter var avhengige av å kunne ”føle seg frem” og eventuelt spørre og svare på andre måter hvis en opplevde manglende forståelse/ respons. I studien var det ikke ønskelig fra ungdommenes side å bruke tolk.

## Intervju og intervjuguide

En intervjuguide inneholder hvilke emner som skal tas opp i intervjuet samt hvilken rekkefølge de skal ha (Kvale 2002, s. 76). I intervjuguiden til denne studien valgte jeg to hovedspørsmål i tillegg til de innledende spørsmålene om hvilken tilgang til- og

erfaring ungdommene hadde med IKT. Det ene hovedspørsmålet var knyttet til ungdommens bruk av IKT i opplæringsammenheng og det andre hovedspørsmålet var knyttet til ungdommens bruk av IKT på fritiden. Hovedspørsmålene danner grunnlaget for intervjuet, men som Thagaard (2013, s. 101) påpeker, og som jeg beskrev innledningsvis, måtte jeg ofte stille oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljert informasjon. Ungdommene kunne bruke pc under intervjuet, og aktuelle oppfølgingsspørsmål var for eksempel: ”Hvordan gjør du det”, ”kan du vise meg?” etc. Denne typen oppfølgingsspørsmål fungerte bra.

Intervjuguide til studien ligger vedlagt.

### **Observasjon av kontekst og viktige rammebetingelser**

Thagaard (2013, s. 100) sier at utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i intervjupersonens situasjon. Kunnskaper om konteksten er nødvendig for å stille spørsmål som oppleves som relevante for intervjupersonen. Til denne studien valgte jeg å bruke tre dager på observasjon i feltet før jeg begynte med intervjuene. Erfaringene fra observasjonsperioden ble brukt aktivt i intervjuet, blant annet ved at jeg knyttet spørsmålene direkte til det jeg hadde sett og hørt ungdommene arbeide med på skolen. Siden ordforrådet var begrenset, var det en fordel at vi kunne snakke sammen om felles erfaringer og konkrete hendelser fra observasjonsperioden.

### **Utvalg**

Thagaard (2013, s. 60) sier at kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. I denne studien ønsket jeg å benytte meg av strategisk utvalg, det vil si ungdommer i målgruppen nyankomne minoritetsspråklige ungdommer i alderen 16-20 år.

Hammersley og Atkinson (2004, s. 64) sier at for å etablere en formell kontakt er det viktig at vi finner frem til en person (”portvakt”) som kan presentere prosjektet for det miljøet hvor vi skal utføre forskning. Denne personen/ portvakten er en person som har myndighet til å åpne eller blokkere tilgangen til et miljø eller en organisasjon, men det er også viktig at vi oppnår tillit i miljøet på eget grunnlag og derved forsøker å unngå å

bli betraktet som representant for ”portvakten” (Thagaard, 2013, s. 72). I denne studien, for å få tilgang til feltet og komme i kontakt med aktuelle personer, tok jeg kontakt med opplæringsansvarlig i et par kommuner og fylkeskommuner. Jeg fikk raskt en interessant kontakt og presenterte prosjektet mitt muntlig. Vedkommende brakte ideen videre, og jeg fikk innpass til å presentere prosjektet for i en gruppe minoritetsspråklige ungdommer i alderen 16-20 år. ”Portvakten” informerte ungdommene før jeg kom, og jeg fulgte opp og utdypet informasjonen som ungdommene allerede hadde fått. Jeg understreket at jeg ikke var lærer, at alle bidrag ville være anonyme og at det var helt frivillig å delta i prosjektet. Dersom noen hadde ønske om det, kunne vi gjerne bruke tolk, sa jeg.

Det meldte seg 11 stykker. Av disse var 5 jenter og 6 gutter. Det var representanter fra Mellom-Amerika (1), Afrika (2), Asia, (3) Midtøsten (2), Øst-Europa (2) og Mellom-Europa (1). Ca. halvparten av ungdommene som meldte seg kunne lese og skrive på morsmålet og et fremmedspråk fra tidligere og hadde flere års erfaring med bruk av IKT. Den andre halvparten hadde enten ingen eller få års skolegang fra hjemlandet.

## Gjennomføring

Observasjonene og intervjuene ble gjennomført i februar 2013. Jeg valgte å ta i bruk en prøvelisens av programmet Camtasia til datainnsamlingen. Camtasia er et program som gjør opptak av det som blir sagt i intervjuet og det som skjer på skjermen når ungdommene demonstrerer hvordan de bruker pc. Camtasia fungerte bra. Opptakene ble konvertert til MP4 og lagret på min hjemmedatamaskin, ikke på et web-område. Dette ble gjort av sikkerhetsmessige årsaker og av hensyn til personvern. Jeg ønsket å skjerme tilgangen til materialet best mulig.

## Bearbeiding av data

Opptaket ble gjennomgått og transkribert samme dag som det var tatt opp. Silverman (2003, s. 161) og Hatch (2002, s.82) sier det er umulig å huske alt som blir sagt, derfor var det viktig for meg å ha opptak av samtalen og transkribere intervjuet mens inntrykkene var ferske. Transkripsjon av intervjuer innebærer oversetting fra et muntlig språk til et skriftlig språk (Kvale, 2002, s. 104). I dette tilfellet var det utfordrende å transkribere elevenes uttalelser og fortellinger på en fullstendig måte. I prinsippet har

jeg valgt å transkribere ord for ord av det eleven sier, men der eleven har vansker med å uttrykke seg meningsfullt på norsk, har jeg valgt å transkribere min forståelse av det eleven fortalte.

## Analyse

Hatch (2002, 164 etc.) anbefaler å lage noen foreløpige rammer for analyse så snart som mulig etter datainnsamlingen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene dannet utgangspunktet for bearbeidelse av datamaterialet. Forskningsspørsmålene rettet seg mot tilgang til- og bruk av IKT. Datamaterialet inneholdt mange eksempler på bruk av IKT, for eksempel navn på diverse programmer og applikasjoner. Men gjennomgangen av materialet viste at hvert program ofte bare ble nevnt bare en gang, og/ eller med få ord. Dette gjaldt for eksempel bruk av diverse Facebook-spill.

I temasentrert analyse studerer man informasjon om hvert tema for alle deltakerne. I første omgang valgte jeg å notere navnet på alle programmer som ble brukt, og så noterte jeg hvilke programmer som hadde fått omtale fra flere deltakere. De programmene/ funksjonene jeg fikk mest informasjon om var Facebook, YouTube, Wikipedia, Google Søk og Google Oversetter og Google Bilder. For å kunne gå i dybden med temasentrert analyse er det viktig med et passende antall kategorier (Thagaard, 2013, s. 182). I denne studien valgte jeg å kategorisere de mest brukte/ omtalte programmene til de fire ferdighetsområdene i rammeverket (Udir., 2012a, s. 7).

Nedenfor presenterer jeg en oversikt over de mest brukte programmene blant ungdommene i forhold til aktuelle ferdighetsområder

**Tabell 8 Applikasjoner i bruk vs. digitale ferdigheter i bruk**

Hva bruker de	Dig.ferdighet
Facebook	Kommunisere, tilegne, produsere, <u>dig.døm.</u>
YouTube	Tilegne, kommunisere, produsere
Wikipedia	Tilegne, <u>dig.dømmekraft</u>
Google Søk	Produsere, tilegne
Google Oversetter	Tilegne, produsere, <u>dig.dømmekraft</u>
Google Bilder	Kommunisere, produsere, tilegne
Kart	Kommunisere, tilegne
<u>SnapChat, WhatsApp</u>	Kommunisere, produsere

Med utgangspunkt i (min kjennskap til) de mest brukte/ omtalte programmene gjorde jeg en vurdering av hvilke digitale ferdigheter som kunne være involvert i aktiviteten. Dette gjorde jeg for å kunne se sammenhenger mellom digitale ferdigheter og elevenes bruk av IKT. I oversikten har jeg notert hvilke digitale ferdigheter jeg tenker er involvert ved bruken av de forskjellige programmene.

Corbin og Strauss (2008, s. 159-166) anbefaler å knytte kodeord til utsnitt av data som fremhever meningsinnholdet i teksten. Dette gjorde jeg i flere omganger. Først analyserte jeg funn i forhold til digitale ferdigheter, så analyserte jeg funn/ digitale ferdigheter i forhold til mestringsmodellen og til sist analyserte jeg funn i forhold til forskningsspørsmål/ implikasjoner.

**Tabell 9 Digitale ferdigheter med eks. relevante funn**

Dig.f.h.	Funn
Tilegne	Wikipedia, Google Oversetter, +Nyheter, buss, lgt, helse, mat, etc
Produsere	Lage sammensatte tekster, PP, likes, YouTube, WhatsApp
Kommunisere	YouTube skating.TV, film, byer, chat, Street Viewer, alene
Dig.dømmekraft	Fb, likes, grupper, ikke alle folk er ok

I først omgang valgte jeg kategoriene *Tilegne og behandle*, *Produsere og bearbeide*, *Kommunisere* og *Digital dømmekraft* fra rammeverket. Dette ble fire kategorier.

Interessante funn ble kategorisert i forhold til aktuelle ferdighetsområder. Av plassmessige hensyn kunne jeg ikke gå i dybden på alle funn. Jeg valgte ett hovedtema innenfor hvert ferdighetsområde som jeg utdypet videre i analysedelen. Denne fremgangsmåten bidro til at jeg kunne fokusere på ulike aspekter ved bruk av IKT. På den ene siden har jeg gjort en analyse av hvilke grunnleggende digitale ferdigheter nyankomne minoritetspråklige ungdommer bruker når de bruker IKT i skolesammenheng og på fritiden. På den andre siden har jeg gjort en analyse av hvilke grunnleggende digitale ferdigheter og hva slags bruk som kan relateres til mestring. Prosessen med avgrensning, å skulle å velge ut, presentere og drøfte materialet i forhold til digitale ferdigheter, sosiokulturell teori og mestringsperspektivet har vært krevende.

Nedenfor presenterer jeg en oversikt over hvordan jeg har valgt å systematisere aktuelle funn i forhold til mestringsperspektivet. Ett hovedfunn fra hvert digitale

ferdighetsområde utdypes og integreres i analysen. Jeg velger funn knyttet til det å lese, det å skrive, det å savne/ kjede seg og det å delta vs. ikke delta i sosiale medier.

Tabell 10 Dig.f.h. i et mestringsp. sett i lys av sos.kult.teori og tidl. forskn.på feltet

Mestringsbegrep	Funn/ <u>Dig.ferdigheter</u>	Utdypende teori	Forskning på feltet
<b>Tilhørighet</b>			
<u>En fortrolig Familie</u> Bekreftelse, forutsigbarhet Kulturelle verdier <u>Nettverk</u>	WhatsApp søster, skating, kart, bilder  Tv, nyheter, film, musikk i familien Rituellet preg	<u>Bowlby</u> , Rutter , Grøholt Gjærum Sommerschild  Krumsvik 2009	<u>Mc.Lean</u>  <u>Gilhooly &amp; Lee</u> <u>Mainsah &amp; Dralega</u>
<b>Kompetanse</b>			
<u>Kunne noe</u> Tilegne og behandle  Produsere og bearbeide  Kommunisere  Digital dømmekraft	Hovedfunn: Lese  Hovedfunn: Skrive  Hovedfunn: Savn/ kjede seg  Hovedfunn : <u>SoMe</u> delta/ikke delta	<u>Dysthe/ Bakhtin</u> forståelse, <u>responsSäljö</u> , <u>Vygotsky ZPD</u> , <u>stillaser.Dysthe</u> fagskriving Ensomhet, <u>Bakhtin</u> dialog, menneskesyn, forståelse, respons <u>Lave.Wenger</u> , deltakelse, identitet, <u>Bakhtin</u> dialog, <u>Vygotsky</u> , begreper	Roe & Hvistendahl Lam  <u>Oppedal etc</u> Christie <u>Gilhooly &amp; Lee</u> <u>Unlüsoy etc</u>  <u>Mainsah &amp; Dralega</u> Hagen Wold, <u>Ellard</u>
<u>Være til nytte</u> <u>Vise omsorg</u> <u>Få/ ta ansvar</u> <u>Møte og mestre motgang</u>	Facebook, <u>Skype</u> , leksehjelp, kart, likemann (Digitale) ressurser tilgjengelig i nettverket	Christie Sommerschild Antonovsky	<u>Gilhooly &amp; Lee</u>

Etter å ha analysert og sett sammenhenger mellom digitale ferdigheter i skole/ fritid og digitale ferdigheter i forhold til mestring, kunne jeg sette opp en ny oversikt der jeg relaterte mine funn til aktuelle forskningsspørsmål, tidligere litteratur på feltet, teori og tanker om implikasjoner.

Tabell 11 Integrering funn i f.h.t. forskningsspm., litt. og tanker om implikasjoner

Forskningsspm.	Litteratur	Funn	Implikasjon styrke sterke sider
<b>Tilgang</b>	EC, EU, UNESCO	100%	Gratis og samarbeid = god praksis
<b>Bruk</b>			
Tilegne	Roe & Hvistendal, Lam, Mc.Lean	Lese	Flerspråklig opplæring, verktøy, bygge på erfaringer/ hverdagsbegreper (ZPD)
Produsere	Mc.Lean, Lam, Gilhooly & Lee Mainsah & Dralega	Skrive	Flerspråklig opplæring, verktøy, chat, rollespill, autentisk skriving, ulike sjangre, nettbasert, flerspråklige undervisningsopplegg for flere
Kommunisere	Mc.Lean, Lam	Kjede seg/ savne	Likemannsarbeid, felles trøst, hjelp til alternative aktiviteter. Tilknytning og Kompetanse.
Digital dømmekraft	Mainsah & Dralega Ünüsoy, de Haan, Leander, Volker	Digitale ferdigheter Nettverk brukes ikke så mye til læring. Mest sosialt Noen skeptisk.	Strategisk nettverksbygging for livslang læring. OBS! Kunnskapssyn hos elever og de rundt. Dialog om trusler og muligheter basert på hverdagserfaringer/

## Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Forskningen må være troverdig. Dette betyr at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Temasentrerte analyser kan kritiseres for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, fordi man stykker opp teksten og bruker informasjon som tas ut av sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv, har jeg valgt å si noe om konteksten rundt informasjonen, for eksempel noe om hvilke spørsmål som ble stilt forut for svaret, samt ved å illustrere funn i intervjuet med skjermdumper. Silverman (2011, s. 360) argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (transparent). Slik jeg tolker Thagaard og Silverman betyr dette at reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre detaljert rede forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn.

## Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til. Vi kan vurdere validiteten av forskningen ved å spørre om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013, s. 204). Forskningens validitet kan styrkes ved å redegjøre for hvordan



analysen gir grunnlag for de konklusjoner en kommer frem til. Fortolkningens styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene (Thagaard, 2013, s. 205). I denne studien har det ikke vært mulig å redegjøre for alle funn, jeg har vært nødt til å foreta avgrensninger, og det har vært krevende. De utvalgte eksemplene fra studien er valgt fordi de eksemplifiserer grunnleggende digitale ferdigheter, samtidig som de til en viss grad representerer temaer og problemstillinger som også andre forskere har vist interesse for. I mine analyser har jeg valgt å bruke Sommerschilds mestringsmodell i forhold til temaet nyankomne minoritetsspråklige elever og IKT. Jeg ønsker med denne vinklingen å tilføre noe nytt i diskursen om IKT og nyankomne minoritetsspråklige elever, og håper at mitt bidrag kan gi grunnlag for videre kunnskapsutvikling på området.

### Generalisering

En spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier er hvorvidt funnene er generaliserbare. Stake (1994, s. 242) diskuterer ulike former for generaliserbarhet. En form for generalisering som Stake beskriver er *naturalistisk generalisering*. En naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer. Den baserer seg på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser. Den kan også uttrykkes i ord og gå fra å være stilltiende til å bli eksplisitt, konkret kunnskap (Kvale, 2002, s. 161). Jeg vil hevde at denne studien har et potensiale for kunnskapsutvikling, basert på naturalistisk generaliserbarhet fordi den belyser temaet minoritetsspråklige elever og IKT på måter som er gjenkjennelige for andre. Man får en opplevelse av at ”Det er slik det er”. Samtidig bringer mine analyser med fokus på mestring og sosiokulturelle teorier inn en ny og kanskje uvante vinkling på temaet, som kan stimulere til dialog og nye ideer om aktuelle implikasjoner av studien.

### Forskningsetiske vurderinger

Marshall og Rossmann (2011, s. 47) sier at de etiske retningslinjene som planleggingen av prosjektet er basert på, fremhever det moralske prinsippet om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet. Jeg vil derfor redegjøre for hvordan anonymiteten til deltakerne i denne studien er ivaretatt. For det første ble all informasjon om personlige opplysninger begrenset til et minimum. I analysen har jeg valgt temasentrerte analyser i stedet for personsentrerte. I temasentrerte analyser retter man oppmerksomheten mot den informasjonen teksten gir om temaer,



fremfor informasjon om den enkelte deltaker (Thagaard, 2013, s. 191). Thagaard sier at en konsekvens av at teksten løsrives fra den helheten den opprinnelig ble presentert i er at deltakernes forståelse av sin situasjon får en mindre fremtredende plass enn i personsentrerte tilnærminger. Temaene som analysen er rettet mot, er definert av forskeren og preges av forskerens forståelse av materialet, i mitt tilfelle er det digitale ferdigheter. I denne studien er temasentrert analyse hensiktsmessig både ut i fra et personvernsynspunkt, men også ut i fra problemstillingen. I fremstillingen av materialet har jeg valgt å utelate informantens nasjonalitet, hjemland og morsmål i de enkelte sitatene. Dette gjør jeg for å bevare anonymiteten til hver enkelt. Der det passer velger jeg å skrive for eksempel ”landet mitt ” og ”språket mitt” eller lignende i stedet for det informanten sier når han snakker om hjemlandet og morsmålet sitt. Når ungdommene i denne studien snakker om byer i for eksempel Iran, Tyrkia, Nigeria, Spania, så er ikke dette nødvendigvis elevens hjemland, men ”fine” land og byer eleven har vært i, har hørt om, eller vil reise til. I studien var det flere av ungdommene som snakket om andre land og byer enn hjemlandet, så noen av disse eksemplene har jeg valgt å ta med uten omskrivninger.

I bruken av sitater velger jeg til en viss grad å normalisere språket (til bokmål) i stedet for å gjengi det ungdommene sier ordrett. Jeg synes det er viktig å la det skinne gjennom at ungdommene i studien er i en begynnelsefase når det gjelder norsk, men velger å formulere setningene slik jeg tror ungdommene ville sagt det om norskferdighetene var noe bedre. Siden gjennomgangen av litteratur på feltet viser at det kan være forskjeller mellom kjønn, velger jeg i denne studien å angi om utsagnet stammer fra en gutt eller jente.

### **Forskerens rolle**

Forskeren må allerede fra planleggingsstadiet vurdere muligheten for at intervju situasjonen kan komme til å ligne på en situasjon intervju personen er kjent med fra før, som for eksempel samtale med en sosialarbeider (Thagaard, 2013, s. 113) eller terapeut (Kvale, 2002, s. 99). I sosialt arbeid og terapi er målet å endre personens opplevde vansker, mens i forskning, og det er en vesentlig forskjell, er målet å innhente og utvikle kunnskap. I et forskningsintervju skal intervjueren være varsom med å fortolke intervju personen på måter som får intervju personen til å forandre sitt selv bilde eller verdens bilde, for det sees som etisk problematisk (Kvale, 2002, s. 100).

For å unngå å komme inn på elevens sårbarhet og invitere til en tradisjonell sosialarbeider-klient relasjon, valgte jeg å starte intervjuet med å fortelle på nytt hva undersøkelsen går ut på, og at det først og fremst skulle handle om hvordan nyankomne minoritetspråklige elver kan bruke IKT på skolen og i fritiden. De fleste ungdommene viste god evne til å skille min rolle fra en tradisjonell sosialarbeider-rolle.

### **Samtykke og anonymisering**

I lov om personregister m.m. av 9. Juni 1978 som angir normer og regler for vern av forsøkspersoners integritet, blir det blant annet stilt krav om informert samtykke, om anonymisering og oppbevaring av innhentede opplysninger, innsynsrett fra deltakerne og taushetsplikt for dem som medvirker i forskningen (Befring, 2002, s. 369). Jeg valgte så langt det var mulig å prøve å imøtekomme dette ved å informere så godt jeg kunne både skriftlig og muntlig, individuelt og i gruppe, og forsikre meg om at de som deltok i prosjektet hadde forstått hva det gikk ut på, var med på frivillig basis og at de hadde forstått at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet dersom de ønsket det.

Prosjektet var meldepliktig i forhold til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og godkjenningen forelå 13.12.12.

### **Oppsummering metodekapittel**

I dette kapittelet beskriver jeg at jeg har brukt kvalitative metoder med vekt på observasjon og intervju for å besvare problemstillingen min. Jeg beskriver at utvalget i studien bestod av 11 ungdommer, deltakere i grunnskoleopplæring for voksne, lokalisert ved en ordinær videregående skole.

Videre beskriver jeg at jeg brukte opptaksprogrammet Camtasia under intervjuene og at jeg på egen hånd har transkribert alle intervjuene. Jeg har valgt temabasert analyse med utgangspunkt i rammeverket og begreper fra sosiokulturelle perspektiver på læring og mestring. I denne delen har jeg også gitt eksempler på hvordan jeg har jobbet med å systematisere og analysere materialet ved å bruke tabeller. I dette kapittelet beskriver jeg også hva jeg har gjort for å få til en best mulig validitet i arbeidet med studien, hvordan jeg har bearbeidet materialet og hvordan jeg ser på mulighetene for generalisering og læring.

## Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn knyttet til forskningsspørsmålene mine. I første omgang presenterer jeg funn som gjelder *tilgang* til IKT. Her ser jeg mine funn i forhold til tidligere litteratur på feltet.

I neste omgang beskriver jeg *bruk* av IKT. Her ser jeg mine funn i forhold til Utdanningsdirektoratets rammeverk for grunnleggende digitale ferdigheter. Innenfor hvert ferdighetsområde fins det et hovedtema som jeg velger å utdype i et analysekapittel som jeg kaller *Bruk av IKT i et mestringsperspektiv*. I det kapittelet analyserer jeg bruk av IKT forhold til mestringsmodellen, sosiokulturelle perspektiver og tidligere forskning på feltet.

## Minoritetsspråklige elevers tilgang til IKT

### Tilgang

Borkert, Cingolani og Premazzi (2009) beskriver at det har skjedd mye på forskningsområdet IKT og innvandring i Europa i de senere årene. Kommunikasjonsmidlene brukes for å etablere og vedlikeholde kontakten med venner både nasjonalt og internasjonalt og for å innhente informasjon og lære (Borkert, Cingolani og Premazzi).

I denne studien forteller flere av ungdommene at de først begynte å bruke internett i noen særlig grad etter at de kom til Norge.

*I hjemlandet har vi ikke internett, eller vi har det, men alle kan ikke bruke det. Så det var en ny ting for meg. Da jeg kom hit var det bare sånn Wow! Internett! Du kunne bare søke på alt, ikke sant (jente).*

European Commission (EC, 2010) beskriver at det har skjedd en betydelig utvikling i forhold til bredbånd, bruk av internett-tjenester, netthandel, digitale skiller etc. i Europa de siste årene. Også utsatte grupper rapporterer om økt internettbruk, men det er betydelige forskjeller mellom regioner når det gjelder bruk av Internett. I områder der det er dårligere tilgjengelighet/ infrastruktur på bredbånd er det også færre personer som bruker internett regelmessig. I EU er det store forskjeller i unge menneskers digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter har sammenheng med utdanningsnivå (EC, 2010).

I denne studien sier alle ungdommene at de har tilgang til egen bærbar pc, mobiltelefon, internett, kamera etc. Når det gjelder erfaringer med bruk av IKT, er det stor variasjon. Noen har brukt pc i 8-10 år, andre hadde aldri brukt en datamaskin før de kom til Norge.

*Jeg har brukt pc siden jeg var ca. 6 år. Vi brukte modem hjemme, for det var ikke så mye trådløst nett da (jente).*

*Da jeg først kom til Norge klarte jeg ikke en gang å slå på pc-en. Jeg skjønnte ingenting. For på det stedet jeg bodde før hadde vi ikke lys og strøm (gutt).*

Sosiokulturelle perspektiver på læring er opptatt av at læring skjer i interaksjon med de historiske, sosiale og kulturelle omstendighetene (Dysthe, 2001). Dette betyr at ikke bare den individuelle elevens historie og kultur, men også de historiske, sosiale og kulturelle samfunnsforhold som eleven har utviklet seg i interaksjon med tas i betraktning. Studien får frem at ungdommenes erfaringer med IKT varierer med hvilke historiske, sosiale og kulturelle samfunnsforhold de har erfaringer med.

### Digitale skiller

En rekke forskere peker på at det eksisterer digitale skiller også mellom kjønn. Blant annet Kluzer (2013) finner at kvinner ikke har samme tilgang til IKT som menn. I Norge fant Roe og Hvistendahl (2009) at forskjellene mellom gutter og jenters bruk av IKT er mindre i 2006 enn de var i 2000.

I min undersøkelse er det ikke entydige forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder tilgang til- og bruk av IKT. Nedenfor presenterer jeg et par eksempler på hva elevene sier om dette:

*Jeg har en venn som bor i USA som er fotograf, og han spurte meg om jeg kunne hjelpe ham å få flere likes og sånn. Jeg kan veldig mye om sånne ting og hjalp ham veldig mye til å få likes (jente).*

*Jeg er pålogga ca. 18 timer per dag. Jeg spiller, sitter på pc, hører på musikk og tegner (gutt).*

Mine funn viser at i denne studien hadde både guttene og jentene tilgang til pc, mobiltelefon og internett, og både blant guttene og jentene er det enkeltindivider med gode digitale ferdigheter på ulike områder:

## Oppsummering funn som gjelder tilgang til IKT

Mine funn viser at nyankomne minoritetsspråklige elevers tilgang til IKT er høyere i denne studien enn det som rapporteres i andre studier. Dette ser jeg i sammenheng med at skoleeier (kommune + fylkeskommune) på dette stedet hadde valgt å tilby alle elever ved skolen gratis bærbar pc ved skolestart. Dette gjaldt både ungdommer i ordinær videregående opplæring og ungdommer i grunnskoleopplæring for voksne. Basert på funn fra tidligere forskning på feltet er det grunn til å tro at andelen elever med tilgang til egen bærbar pc vil vært litt lavere i en ordinær voksenopplærings situasjon, enn ved en videregående skole der skoleeier gir ungdommene gratis pc. Dette mener jeg blant annet på grunn av at anskaffelse av egen bærbar pc både kan være et kompetansespørsmål (Gilhooly & Lee, 2014) og et økonomisk spørsmål siden minoritetsbefolkningen og særlig grupper med kort botid statistisk sett har lavere inntekt og utdanning enn resten av befolkningen (IMDI, 2014).

Når det gjelder digital skiller, finner jeg at digitale ferdigheter varierer med elevenes bakgrunn og skolegang. Dette er i tråd med funn jeg fant ved gjennomgang av tidligere litteratur på feltet. I sosiokulturelle perspektiver på læring er en opptatt av at mennesket lærer i samspill med personer og verktøy i sine sosiale og kulturelle omgivelser. Min tolkning av dette er at barn som vokser opp der bruk av IKT ikke er en del av hverdagen, ikke vil utvikle hverdagsbegreper/ ferdigheter om dette. For barn som vokser opp der IKT er en del av hverdagen, vil det å tegne, leke, spille musikk og se på TV/ film med IKT være en del av hverdagen og noe de ikke kan unngå å danne seg begreper om.

## Minoritetsspråklige elevers bruk av IKT

I denne delen presenterer jeg empiri på hvordan ungdommene beskriver at de bruker IKT i opplærings sammenheng og på fritiden. I presentasjonen konsentrerer jeg eksemplene rundt grunnleggende digitale ferdigheter, beskrevet i Utdanningsdirektoratets Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. En analyse av ett hovedtema for hvert ferdighetsområde sett i lys av teoretiske begreper fra sosiokulturelle perspektiver og mestringsteori gjøres i neste kapittel.

## **Tilegne og behandle**

Ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* handler om å kunne lese digitale tekster og tolke informasjon på nettet. Med informasjonssamfunnet og behovet for livslang læring er det å være god til å lese kanskje viktigere enn noen sinne. Bjarnø, Giæver, Johannesen og Øgrim (2009, s. 55) sier at samfunnet preges av at store mengder informasjon skal mottas, bearbeides og danne grunnlag for valg og deltakelse. I fremtiden må vi ha evne til å lese hurtig og skimlese tekster og likevel få en forståelse av innholdet. Den store mengden informasjon som omgir oss krever at vi kan danne oss et overordnet, helhetlig bilde og så sile ut det vi vil fokusere på. Lesing på skjerm er også en annen måte å lese på enn å lese på papir (Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim, 2009, s. 55).

I rammeverket for digitale ferdigheter handler ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* om å kunne lese hypertekst, vurdere informasjonen fra digitale kilder og lære. Av plassmessige hensyn kan jeg ikke gå i dybden på alle de beskrevne ferdighetene på dette ferdighetsområdet. Jeg velger å foreta en avgrensning basert på det jeg har i mitt materiale som kan være relevant.

I denne fremstillingen velger jeg å fokusere på følgende målsetninger:

- Leser hypertekst og enkel interaktiv informasjon og bruker bilde- og ikonbasert navigasjon.
- Gjør enkle digitale søk, og leser og tolker informasjon fra digitale kilder.

Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdottir, Loftsgarden & Loi (2013, s. 37) sier at digitale ferdigheter bør sees i sammenheng med læreplanens kompetansemål for de ulike fagene. På denne måten kan man få en pekepinn på hvordan ferdighetene skal operasjonaliseres. I denne studien er ungdommenes svar på hvordan de bruker IKT i skolesammenheng i stor grad knyttet til arbeid med norsk og samfunnsfag. Etter som jeg hadde vært på observasjon på skolen noen dager tidligere, og hadde sett hvordan ungdommene jobbet med temaet på skolen, hadde vi noen felles erfaringer om temaet som vi kunne snakke om i intervjuet.

Et eksempel på integrering av digitale ferdigheter med læringsmål for samfunnsfag og læringsmål for grunnleggende norsk kan for eksempel se slik ut:

Tabell 12 Digitale ferdigheter i samfunnsfag og grunnleggende norsk

Mål	Fokus/ Fag	Læringsmål fra læreplanen
A	Digitale ferdigheter	Leser hypertekst og enkel interaktiv informasjon, bruker ikonbasert navigasjon. Gjører enkle digitale søk, leser og tolker informasjon fra digitale kilder
B	Grunnleggende norsk	Eleven skal mestre nye tekstformer og uttryksmåter, kommunisere med andre, produsere, komponere og redigere tekster, finne fram til autentiske tekster ulike sjangre og bruke disse.
C	Samfunnsfag	Eleven skal kunne gjøre greie for kolonialisme og imperialisme og gi eksempler på avkolonisering

Å kunne bruke digitale verktøy i grunnleggende norsk innebærer blant annet å mestre nye tekstformer og uttryksmåter, kommunisere med andre, produsere, komponere og redigere tekster, finne fram til autentiske tekster ulike sjangre og bruke disse (Udir., Digitale ferdigheter i grunnleggende norsk ). I samfunnsfag/ historie etter 10. årstrinn er et læringsmål at eleven skal kunne gjøre greie for kolonialisme og imperialisme og gi eksempler på avkolonisering (Udir., Læreplan i Samfunnsfag).

#### Å gjøre enkle digitale søk

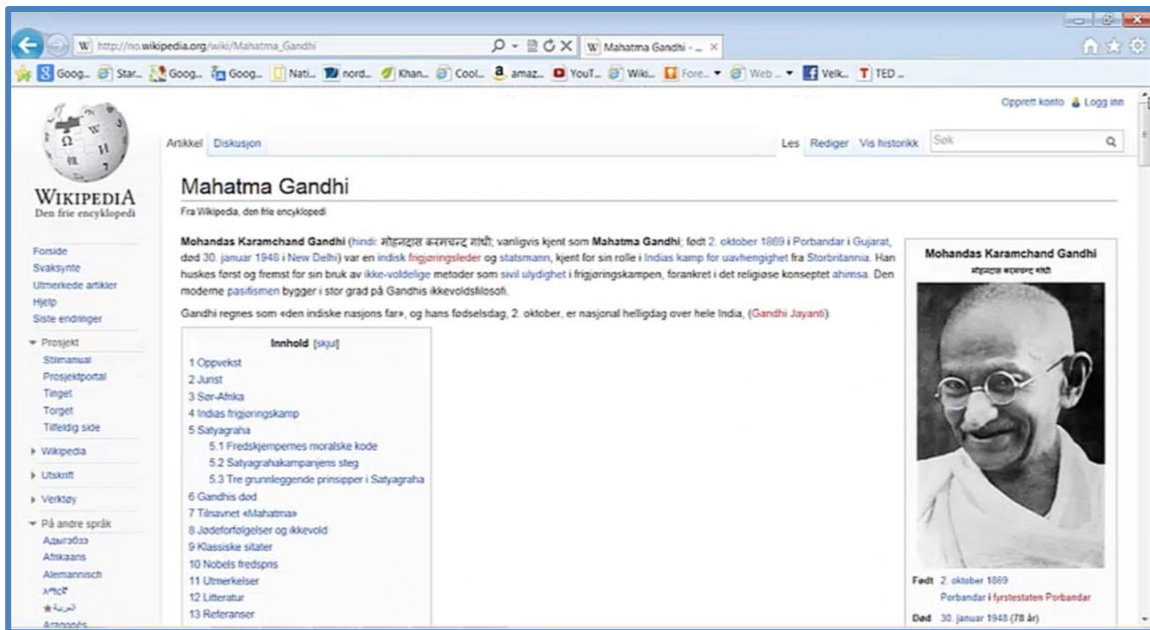
Ungdommene ble spurt om å fortelle og eventuelt demonstrere hvordan de går frem for å løse oppgaver i skolesammenheng, for eksempel hvordan de vil lære om/ finne informasjon om enten et aktuelt tema, eller en kjent person som de lærer om på skolen. Noen elever tok utgangspunkt i Mahatma Gandhi, andre tok utgangspunkt i temaet ”Revolusjoner” som de hadde laget et prosjekt om for en tid tilbake.

Et funn fra studien er at man kan bruke Google Søk og skrive for eksempel ”Gandi” i søkefeltet. Gandhi skrives med ”h”, men Google søkemotor «forstår» hva eleven kanskje er interessert i og responderer ved å tilbakemelde: ”viser treff for gandhi” og ”vis treff for gandi”. Samtidig kommer det opp noen søkeresultater for Gandhi. Funnene viser at selv om eleven skriver søkeordet feil, får han opp relevante treff.

Nesten alle ungdommene valgte søkeresultatet for Wikipedia. De mente Wikipedia var den som hadde informasjon om det. De beskrev at leste de litt på nettet (i Wikipedia) og prøvde å finne fakta. På nettet fant de all den informasjonen som de trengte.

*Når det gjelder samfunnsfag og norsk, så søker jeg alltid på nettet (jente).*

*”Jeg bruker ofte her (Wikipedia). Her får jeg alt, hva som skjer her, ikke sant. Når han døde og var født og sånn. Hvor og hva som skjedde med han; Alt” (gutt).*



Figur 1 Skjermdump, Wikipedia

Skjermdumpen viser at eleven har søkt opp en artikkel i Wikipedia om Mahatma Gandhi. Wikipedia kan leses på mange språk. Man velger språk i kolonnen til venstre i skjermbildet.

### *Språk og forståelse*

Da ungdommene ble spurt om de forstod det de leste på Wikipedia, så svarte de fleste at først prøvde de å lese litt på norsk:

*Jeg må lese på norsk (gutt)*

*Hvis det er på skolen så bruker jeg norsk (flere)*

Hvis de ikke forstod det på norsk, prøvde de på et annet språk de kunne, sa de.

*Jeg bruker engelsk mest, for jeg kan engelsk. Engelsk er viktig, men norsk og. Hvis det er noe språk du kan perfekt, det fins mange svar på internett (gutt).*

*Jeg kan arabisk og engelsk også. Det er viktig. Det er som faren min sa; Kan du 5 språk, er du 5 personer inni deg (gutt).*



Noen elever ga uttrykk for at deres flerspråklige kompetanse ikke alltid er like bra å bruke.

*Jeg kan mange språk (...) men hvis du snakker engelsk her, så sier voksne at vi ikke vil lære, vi vil ikke jobbe, vi vil ikke lære norsk. Det er litt slitsomt, men man må prøve å snakke norsk (jente).*

*På arabisk, kan jeg alt, men hvis jeg bruker arabisk på norsk, det blir ikke noe karakter. Jeg lærer null (gutt).*

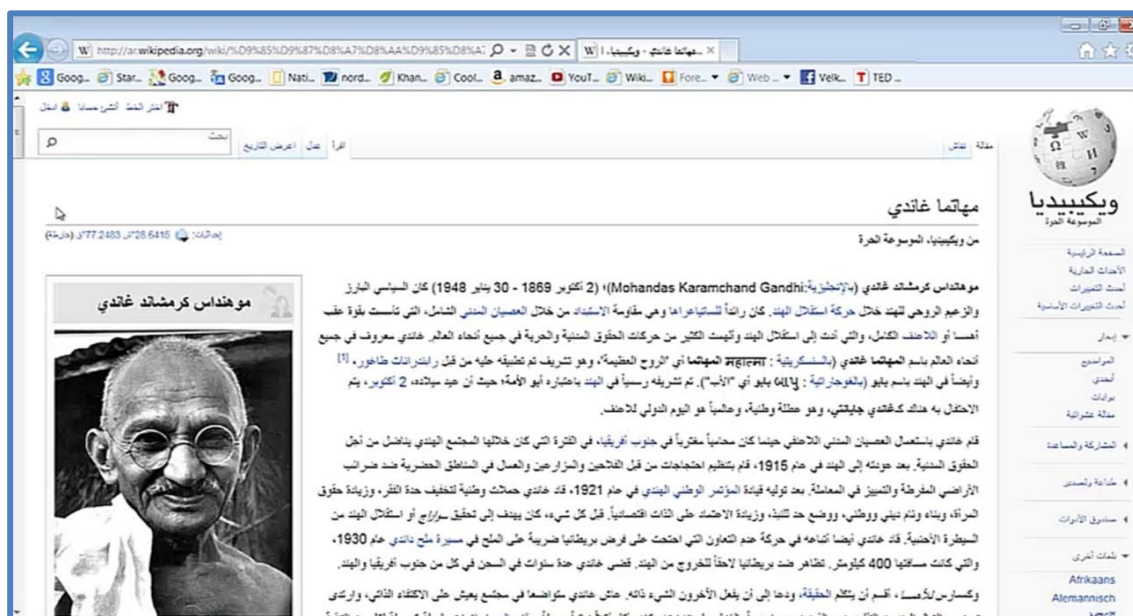
Også hjemme kunne noen være opptatt av å mene noe om hvilke språk ungdommen skulle snakke:

*Hjemme vil de jeg skal snakke morsmålet, for de vet at jeg kan de andre språkene godt. Men jeg synes ikke det er noen vits (jente).*

Kun en elev brukte nesten bare morsmålet sitt på Internett.

*Jeg ser mest på sider på morsmålet mitt, for det står mye mer der (gutt).*

I eksempelet på neste side presenterer jeg hvordan man kan utnytte sin flerspråklige kompetanse ved å skifte språk i artikkelen på Wikipedia. Man kan skifte språk ved å velge et annet språk i kolonnen til venstre for artikkelen.



Figur 2 Skjermdump, Wikipedia, arabisk

Skjermdumpen viser hvordan det ser ut når eleven velger et annet språk i kolonnen til venstre. Når det er valgt arabisk språk er kolonnen man kan velge språk fra til høyre i skjermbildet.

Men selv om en elev velger det språket hun kjenner best, kan teksten i Wikipedia være vanskelig å forstå:

*Jeg forstår arabisk, Jeg forstår alt som de snakker. Jeg kan lese. Jeg kan lese nesten. Fødselsdato, hvilket land han er født, når han er født, hvilket språk han snakker. Det forstår jeg, men jeg forstår ikke alt. Språket er veldig vanskelig noen ganger. Informasjon, historie og sånn. Det er vanskelig (jente).*

### ***Bruk av Google Oversetter***

I undersøkelsen ga ungdommene flere eksempler på hvordan deres flerspråklige kompetanse benyttes i søk og arbeid med forståelse. Ungdommene forklarer blant annet at når de ikke forstår det de leser, så kopierer de det til Google Oversetter og oversetter det til morsmålet, eller ett av de andre språkene de kan. Alle ungdommene i denne studien sa de forstår flere enn ett språk, og noen kunne også skrive på flere språk.

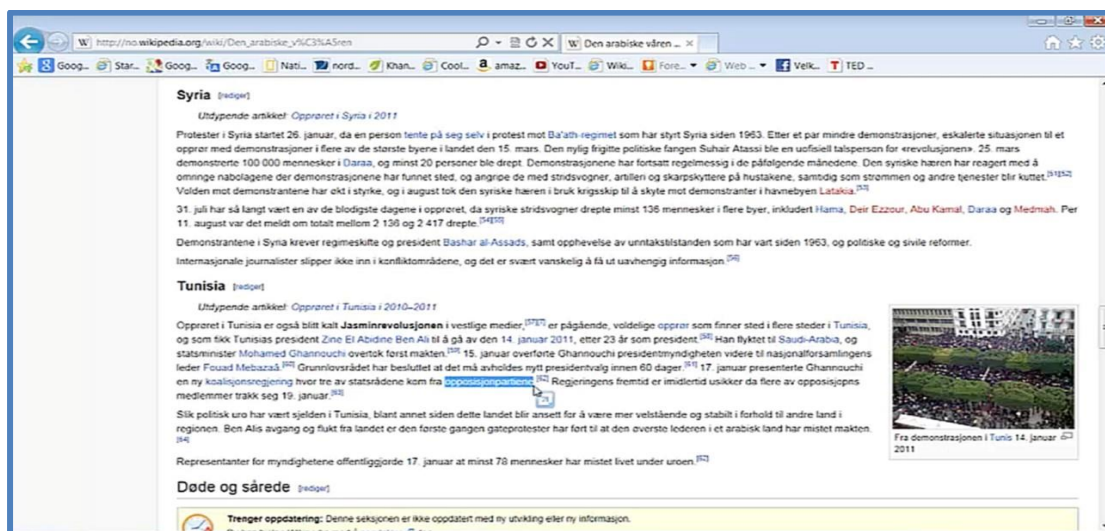
I de følgende eksemplene skal jeg presentere hvordan to elever arbeider med temaet revolusjoner/ den arabiske revolusjonen.

Eleven gikk inn i artikkelen om revolusjon på Wikipedia. Han kom til et ord/ begrep han ikke forstod. Ordet var ”radikale”. Han kopierte ordet og oversatte det til arabisk. Ved å prøve noen forskjellige oversettelser på arabisk, fant han ut at ”radikale” betyr ”venstre/ en gruppe til venstre”. Jeg spør hva han mener med det, om han kan si noe mer. Han prøver å tenke/ prøver å komme på en forklaring:

*Jeg husker ikke... Det er de snille, de som kommer...(gutt)*

Min tolkning av dette er at i denne prosessen aktiverer bruken av Wikipedia og Oversetter elevens hverdagsbegreper. Eleven kan ikke det vitenskapelige begrepet ennå, men har en erfaring og en forståelse basert på hverdagsbegreper.

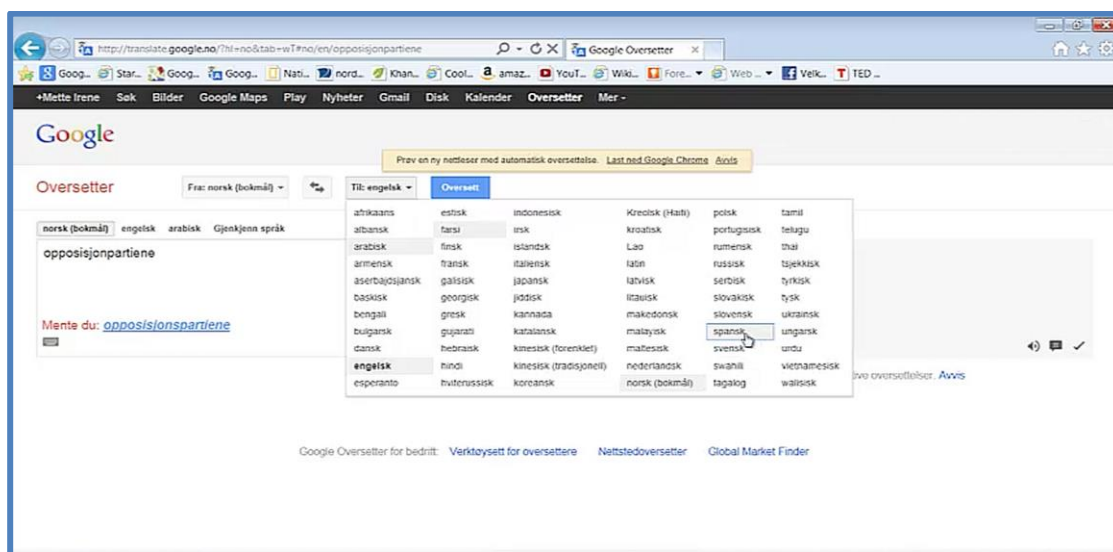
I det neste eksempelet skal jeg utdype hvordan flere av ungdommene beskrev at de kommer frem til en forståelse. Eleven ”gikk inn” på samme måte, fant artikkelen i Wikipedia og kom til et ord hun ikke forstod. Ordet var *opposisjonspartier*. Hun markerte ordet og kopierte det.



Figur 3 Skjermdump, Wikipedia, den arabiske revolusjon

Teksten hun ikke forstod ble markert/ fikk blå utheving og ble kopiert til Google Oversetter.

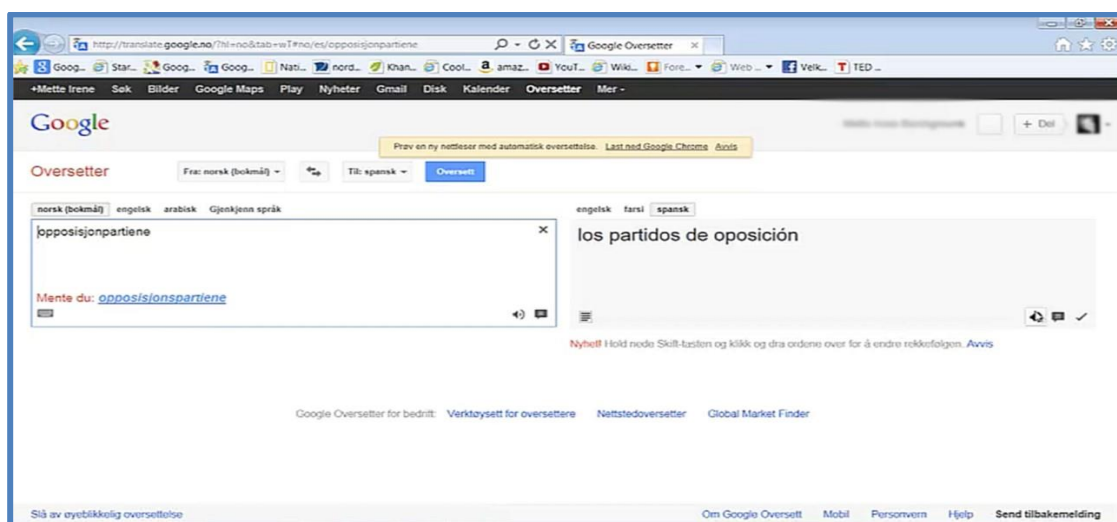
Eleven kunne velge mellom flere språk å oversette fra og til. Hun valgte å oversette til spansk, som er et språk hun i følge henne selv etter hvert kan bedre enn morsmålet.



Figur 4 Skjermdump, Wikipedia, valg av språk

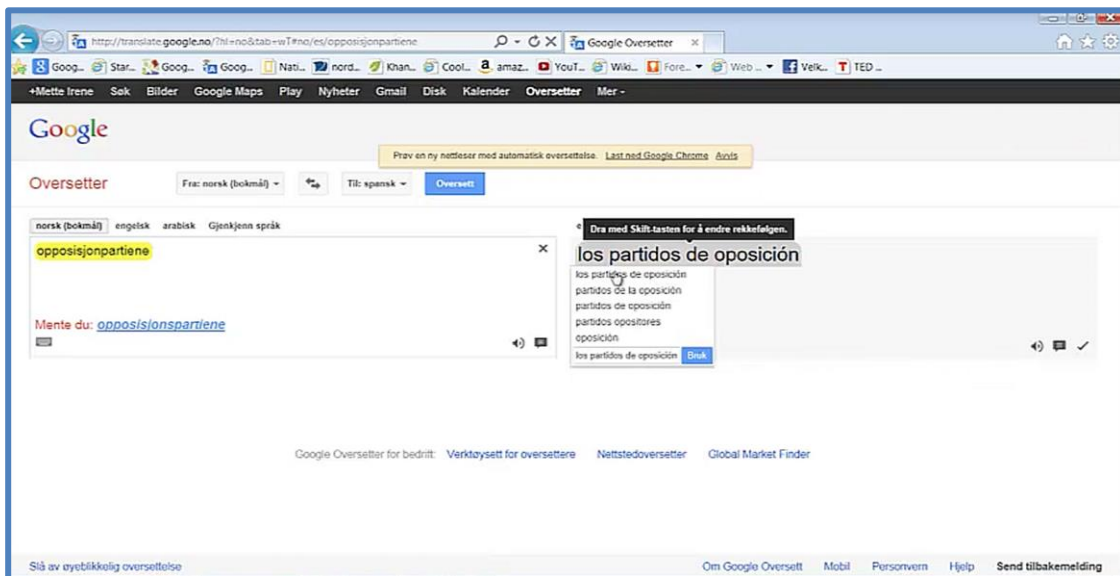
Hun kopierte ordet og limte det inn i Google Oversetter. Der oversatte hun det fra norsk til spansk. På spørsmål om hvorfor hun ikke oversetter til morsmålet sitt svarte hun at hun liker bedre spansk eller engelsk.

*Det er litt vanskelig for meg å forstå de kompliserte ordene på mitt språk, for jeg har ikke lært de på mitt språk. Jeg kan lese det, men det tar veldig lang tid. Jeg liker bedre å bruke spansk. Eller engelsk (jente).*



Figur 5 Skjermdump, Google Oversetter, fra norsk til spansk

På spansk ble oversettelsen los partidos de oposición. Den oversettelsen er riktig, sier eleven. Men hvis hun ikke var sikker på om oversettelsen var riktig, kunne hun også ha markert ordet og fått andre forslag til oversettelser.



Figur 6 Skjermdump, Google Oversetter, rullegardinliste for alternative oversettelser

Alternativene kom i en rullegardinliste hvor hun kunne velge mellom flere andre alternativer. Hvis du ville høre hvordan de forskjellige ordene uttales, kunne du trykke på høyttalerknappen, så ble ordene lest høyt og du kunne høre hva du synes passer.

*Det er litt rar måte å si det på, men det er rett (jente).*

Bruk av høyttalerknappen ble beskrevet av flere elever. Den ble oppfattet som nyttig på flere måter.

*Før kunne jeg ikke si ord, for eksempel overraskelse, - så jeg bare klikker her på høyttalerknappen for å høre hvordan det er. "Overraskelse". En gang så måtte jeg trykke på høyttalerknappen minst ti ganger for å høre det ordet. Det var så vanskelig (jente).*

Eksempelet viser at noen elever ønsker å bruke høyttalerfunksjonen "fra tekst til tale" når det er nye, vanskelige ord. Ved å høre ordet, kan du lettere forstå det, og du kan øve deg på å si det og lære å bruke det selv.

### Andre funn

I studien ga ungdommene også andre eksempler, blant annet på at de søker og tilegner seg "hverdagslig" informasjon fra Internett. De søker opp nettaviser, informasjon om busstider, matoppskrifter, helse, ledige jobber, salg på klær etc., og de bruker pedagogiske programmer som TI-Nspire, Gruble.net, Min vei, Loks, med flere. Det er viktig å se ungdommenes deltakelse i disse aktivitetene i sammenheng med det som

skjer på skolen. Selv om jeg ikke går i dybden på hvert enkelt eksempel her, ser jeg ikke bort fra at deltakelse i slike aktiviteter bidrar til å utvikle digitale ferdigheter, språklige ferdigheter og faglige ferdigheter, også utenom skoletiden. Bruken av Wikipedia og de andre verktøyene som ungdommene beskriver i denne studien, fremstår som stillaser for ungdommene på den måten at ungdommene bruker stillasene når de tilegner seg og behandler informasjon som de trenger i skolesammenheng og i hverdagen. Ser en bruken av disse stillasene i et mestringperspektiv, vil en kunne tenke at bruken av slike stillaser bidrar til opplevelse av mestring ved at man har mulighet til å påvirke hverdagen sin, planlegge og løse problemer. Man kan redusere stress som lett kan oppstå i ukjente situasjoner der en mangler kontroll og medvirkningsmulighet.

I denne delen har jeg gitt eksempler på hvordan nyankomne minoritetsspråklige ungdommer praktiserer ferdigheter innenfor ferdighetsområdet *Tilegne og behandle*, blant annet ved å søke- og lese informasjon på internett. Jeg har beskrevet et eksempel på hvordan søkemotoren de bruker responderer og hjelper eleven videre i søket, for eksempel ved å presentere søkeresultater for Gandhi. Selv om eleven skriver feil, får han hjelp til å finne et relevant søk. Jeg viser at ungdommene jobber med å forstå teksten blant annet ved å bruke Googles oversetterfunksjoner, høytaler, etc., og at dette kan være hensiktsmessige verktøy for forståelse/ læring. I studien beskriver ungdommene også en rekke andre områder som de søker informasjon om, men dette har jeg ikke anledning til å gå inn på her. I analysedelen vil jeg drøfte noen av de overnevnte funnene på ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* i lys av sosiokulturelle perspektiver på læring og mestringsteori. Men jeg vil spesielt ha fokus på det å kunne lese som jeg tenker er essensielt på ferdighetsområdet *Tilegne og behandle*.

### **Produsere og bearbeide**

På ferdighetsområdet *Produsere og bearbeide* dreier det seg om å skrive tekster på tastatur og lage digitale, sammensatte tekster. En viktig side ved bruken av digitale verktøy og medier er det handlingsrommet slike medier gir for å uttrykke seg selv aktivt skapende. Det handler om å kunne skrive, men også om å kunne uttrykke seg på andre måter, gjennom digitale, sammensatte tekster. Man er ikke lenger avhengig av å beherske den tradisjonelle, lineære måten å uttrykke seg på. Erstad (2007) knytter medieferdigheter til den frigjørende pedagogikken og argumenterer for at

medieferdigheter har betydning for empowerment. Dette betyr at han ser at individer ved bruk av medieferdigheter kan løsrive seg fra utdanningssystemets tradisjonelle kontroll over individenes læring og muligheter for deltakelse i lærende praksisfellesskap. For den enkelte vil digitale ferdigheter i å uttrykke seg aktivt skapende gjennom digitale sammensatte tekster kunne knyttes til det å handle for å endre sin egen fremtid (Erstad, 2007, s 211). Ferdigheter i produksjon og bearbeidelse blir dermed helt sentralt for barns og unges deltakelse i informasjonssamfunnet.

Av plassmessige hensyn, kan jeg ikke gå i dybden på alle de beskrevne ferdighetene på dette ferdighetsområdet. Jeg velger å foreta en avgrensning basert på funn i mitt materiale som kan være relevant.

I denne fremstillingen velger jeg å fokusere på målsetningen:

- Skriver enkle tekster på tastatur og lager enkle digitale sammensatte tekster.

I opplæringssammenheng mener jeg at ferdigheten kan integreres i arbeid med fag og grunnleggende norsk på lignende måter som jeg viste i forrige avsnitt

#### ***Bruke tastatur, skrive og lage enkle sammensatte tekster***

Et eksempel på det å lage sammensatte tekster kan være å lage en PowerPoint-presentasjon om en aktuell hendelse eller en kjent person i for eksempel samfunnsfag. Som eksempel på hva de kan/har laget prosjekter om nevner de Gandhi, Thor Heyerdahl og den arabiske revolusjon.

#### ***PowerPoint med Wikipedia og Google Bilder***

I arbeidet med denne typen oppgaver/ sammensatte tekster i opplæringssammenheng vil ungdommene ofte søke på Internett og se hva de kan finne av bilder og tekst der. Tekst og bilder kan så kopieres fra Internett og limes inn i en PowerPoint-presentasjon. Wikipedia og Google oversetter blir mye brukt i sammensatte tekster av typen PowerPoint.



I studien fant jeg for eksempel en elev som sa:

*Det er masse viktig informasjon for Wikipedia. Jeg fant nesten hele prosjektet på den sida på internett. Eller; Jeg kan gå tilbake til Bilder. Her er Google-bildene. Masse bilder (gutt).*

Eleven viser at det er et stort utvalg av bilder som illustrer temaet revolusjon. Slik eleven beskriver bruken av Wikipedia og Google Bilder fremstår disse verktøyene og elevenes digitale ferdigheter som ressurser i arbeidet med det aktuelle prosjektet.

### **Skrive med Emojis**

En annen måte å lage sammensatte tekster på er å kombinere ordinære bokstaver/ skrifttegn og emojis. Emojis er ”smilefjes”/ ”smileys”, ”hjerte”, ”tommel opp” / ”likes” og en rekke andre tegn og symboler som mange bruker for å kommunisere en sinnstemning eller følelse på en kortfattet måte i meldinger. Noen kommunikasjonsprogrammer oppleves som bedre enn andre blant annet fordi de har mange ”smileys” å skrive med. I studien fant jeg at en elev sa:

*Det programmet jeg bruker er bedre, også hvis internettforbindelsen er dårlig. Du kan ringe eller bruke chatten. Og så er det så mange smileys man kan sende med (gutt).*

Slik jeg forstår det, kan bruken av emojis være en måte å støtte verbal kommunikasjon på, eller det kan i noen sammenhenger være en måte som effektivt, på selvstendig måte kommuniserer et budskap eller følelsestilstand, som det virker som om denne eleven setter pris på og kan bruke på grunn av sine digitale ferdigheter.

### **Lage SnapChat og WhatsApp-meldinger**

Du kan også lage sammensatte tekster i form av SnapChat og WhatsApp. Dette er video/ bildemeldinger, tatt med mobiltelefonen, som man sender med en liten kommentar til en eller flere venner.

*ÅÅhh! Se! Min søster har sendt bilde til meg! Vi har så god kontakt! (jente).*

Dette utsagnet ser jeg som et uttrykk for at personen har stor glede over denne formen for kommunikasjon. Hun gir også uttrykk for at hun setter pris på at det er så enkelt å bruke. Man kan være spontan og «i øyeblikket» og dele opplevelser og følelser der og da, fordi hun har digitale ferdigheter og kan delta i disse aktivitetene.



### **Sende lenke med YouTube-video til venner**

En annen form for sammensatte tekster er når du finner en morsom video på en nettside og videresender lenken til den aktuelle nettsiden til andre, for at de også skal se.

*Jeg ser mye på folk som gjør mye morsomt, dumme ting, for eksempel med biler og sånn. Og så sender jeg til noen andre, kompiser og sånn (gutt).*

Dette utsagnet ser jeg som et eksempel på at digitale ferdigheter gjør det mulig å holde kontakt og dele morsomme videoer med venner som har samme humor, men som en kanskje ikke ser så ofte.

### **Arbeid med profilen, innlegg og kommentarer på Facebook**

Også på Facebook kan ungdommene skrive sammensatte tekster. De laster opp bilder, videoer og tekster og skriver navn og kommentarer som passer til. Hos en elev så jeg bilder som viste eleven som vinner av en idrettskonkurranse. På bildet stod eleven på seierspallen sammen med to andre utøvere og presidenten i det aktuelle idrettsforbundet.

*Jeg var på landslagssamling. De beste i Norge. Jeg kom på første plass (gutt).*

Det aktuelle bildet var lastet opp sammen med andre bilder som fortalte en "historie" om denne hendelsen. Eleven kunne ikke skrive, for han hadde ikke hatt tid til å gå på skole, så han, men på Facebook kunne han "fortelle" at han hadde vært på samling, gått konkurranse og vunnet. Dette så man ut av de bildene han har lagt ut. Bildene hadde fått likes og hyggelige kommentarer.

Nedenfor presenterer jeg et eksempel på en tekst som kan likes og deles på Facebook. Teksten er en "god historie" om en far som ordner sønnen sin en god jobb ved å spille på relasjoner/ forbindelser.



Figur 7 Skjermdump, Facebook, nyhetsstrøm

Dad: I want u 2 marry a girl of my choice.  
 Son: No  
 Dad: The girl is Bill Gates' daughter.  
 Son: Then OK.  
 Dad goes 2 Bill Gates.  
 Dad: I want ur daughter 2 marry my son.  
 Bill Gates: No  
 Dad: My son is d CEO of the World Bank.  
 Bill Gates: Then ok  
 Dad goes 2 the President of the World Bank..  
 Dad: Apoint my son as the CEO of ur bank.  
 President:No!  
 Dad: He is the son-in-law of Bill Gates.  
 President:Then ok!  
 This is BUSINESS.

Det er typisk for Facebook at ting vennene dine skriver/ deler dukker opp i nyhetsstrømmen din. Min tolkning er at denne praksisen bidrar til å bygge nettverk, fordi man får stadig nye ting å se på, le av, prate om, dele, være felles om, etc.

På Facebook har de fleste stor kontaktflate, og potensielt mange lesere, så det betyr noe hvordan du fremstiller deg. I studien er det flere som sier det er flaut å snakke og skrive feil for eksempel på Facebook:

*På Face må det være riktig. Jeg spør noen ganger broren min om å rette det jeg skal skrive. Eller jeg kan skrive det i Word først, for der får jeg krøllstrek under det som er feil (jente).*

Bruken av ulike verktøy, skrivekontroll, lage fortellinger uten tekst, gjør at man har mulighet til å uttrykke seg og fremstå på en verdig, opplyst måte, noe som er viktig med tanke på empowerment for noen av disse ungdommene. Det kan være sårt ikke å kunne lese og skrive i denne alderen, og det er lett for at man føler seg dum når man ikke får til det som man har fått til tidligere og/ eller som virker så lett for andre.

Det er også vanskelig at Google oversetter ofte er ”feil”. Du kan ikke stole på den. ”Google er ofte feil”, ”Google kan ikke alt”, ”du må bare ta ett og ett ord, ikke lange setninger”, er eksempler på hvordan ungdommene beskriver sine erfaringer med Google oversetter. Et funn fra studien er for eksempel at ”*urettferdighet*” oversettes til ”*watch skill*”. På spørsmål om hvordan eleven kan vite at det er feil, sier eleven at du må bare vite det.

I denne delen har jeg presentert funn som viser at ungdommene utvikler ferdigheter i å søke, kopiere, lime, sende/ publisere, lage sammensatte presentasjoner som PowerPoint eller bilde/ tekstmeldinger i ulike medier. De skriver både på norsk og på de andre språkene de kan, eller de bruker emojis og bilder. De produserer digitale sammensatte tekster om ting de er opptatt av, ting de har vært med på eller om faglige emner. De bruker digitale verktøy og funksjoner aktivt. Digitale ferdigheter på dette området bidrar til at eleven kan delta i en lang rekke aktiviteter med på fritiden med venner og på skolen.

I studien beskriver ungdommene også andre former for sammensatte tekster, for eksempel at de bruker Instagram og Twitter, og at de lager musikklistor, fotoalbum etc. To av elevene sier også at de har en side, en slags blogg som de skriver i, men disse funnene har jeg dessverre ikke mulighet for å gå nærmere inn på. I analysedelen vil jeg drøfte noen av de overnevnte funnene på ferdighetsområde *Produsere og bearbeide* i lys av sosiokulturelle perspektiver på læring og mestringsteori. Jeg vil spesielt ha fokus på det å kunne skrive som er essensielt innenfor dette ferdighetsområdet.

## Kommunisere

Kommunikasjon ved bruk av IKT og Internett kan ligne på brev, telefon og SMS. Men kommunikasjon på nettet har også sine spesifikke trekk. Blant annet gir chat anledning til å holde kontakt med flere personer samtidig. Om en bruker web-cam i tillegg kan en kommunisere som om en er i samme rom. Chat er derfor en aktivitet som tilbyr fortløpende og nær kontakt om det hverdagslige og her-og-nå situasjoner. I sosiale medier/ nettsamfunn har en også mulighet til å bygge opp individuelle sider og lage en personlig profil. Facebook fungerer som en blanding av hjemmeside, forum og chattekanaler der en både legger ut bilder, skriver statusoppdateringer, sender kommentarer og deltar i undergrupper basert på vennskap og interesser.

I rammeverket på ferdighetsområdet *Kommunisere* vektlegges det å kunne bruke ulike digitale verktøy og medier til presentasjon og kommunikasjon. Av plassmessige hensyn, kan jeg ikke gå i dybden på alle de beskrevne ferdighetene på dette ferdighetsområdet. Jeg velger å foreta en avgrensning basert på mine funn på området.

I denne fremstillingen velger jeg å fokusere på målsetningene:

- Bruker ulike digitale verktøy og medier for å formidle et budskap både i en-til-en og i gruppekommunikasjon.

### *Bruk av digitale verktøy i kommunikasjon til en og flere*

#### *It's Learning*

It's Learning er et verktøy og en kommunikasjonskanal mellom lærere og elever, som alle i studien sier de bruker. Blant mine funn er det for eksempel noen som sier:

*Du vet It's Learning, siden der vi har kontakt med lærer og sånt? Så pleier jeg å sende melding til læreren min sånn at neste time så har hun preparert noe (...)  
Jeg liker en utfordring. Noe grammatikk som ikke er etter regelen (jente).*

*It's Learning må alle bruke til å levere oppgaver til lærer og alt sånt (gutt).*

I It's Learning, skolens læringsplattform, finner ungdommene informasjon fra lærerne om fag, lærestoff, prøver etc. I det følgende skal jeg presentere funn fra hvordan ungdommene kan delta/ forstå kommunikasjon med lærer på It's Learning. Eleven logger seg inn med brukernavn og passord. Hun sier:

Her har vi en melding fra læreren i naturfag, også på norsk. ...gå til ukeplanen... vi er i uke 4(... ) Jeg er i Marias klasse, så i dag har vi prøve i engelsk. I Norsk jeg er i Guros gruppe, der har vi lekse i Norsk Start (...) (jente).

Engelsk	Norsk	Matte	Samfunnsfag	Naturfag
<p><b>Maria</b>  <b>Onsdag:</b> Kapittelprøve.            Forberedelse:            - Les gjennom tekstene på s. 129-132            - Lær nasjonalitetsord            - Bruk av <i>who, which, that</i> and <i>whose</i>  <b>Torsdag:</b>            Stil om energisparing.            Forberedelse: Tekstene på s. 129-132</p>	<p><b>Guro</b>  <b>Mål for uka:</b>            Vi jobber med setningsanalyse, setninger og leddsetninger og lyrikk.  <b>Lekser:</b>            Til onsdag:            Les og LAR om LIVREKKE budskap, form og rim og rytme på ark dere har fått. (Ligger også på Its learning)            Til torsdag:            Les s 104 - 107 i "Norsk start" tekstbok. Gjør oppgave 2 a - d, 3 og 4 side 85 og 86 i "Norsk start" arbeidsbok.            Til fredag: Les og LER VIRKEMIDLER i lyrikken på ark dere har fått. (Ligger også på Its learning)</p>	<p><b>Maria</b>  <b>Mål for uka:</b>            Geometri: konstruksjon og pytagoras  <b>Lekse:</b>            Ark!</p>	<p><b>Guro</b>  <b>Mål for uka</b>            Vi jobber med imperialismen  <b>Lekse:</b>            Log et tankekart om imperialismen.            -Les godt på side 108 - 123.            -Gjør spm til teksten s 115og 122            -Gjør ferdig elevoppgavene om "Europas erobrer verden" på kosmos' nettsider.  <a href="http://kosmos.no/forfallo.no/mad_conta/mad/rode/754-fa-38-490c-97de-ebaa197015e">http://kosmos.no/forfallo.no/mad_conta/mad/rode/754-fa-38-490c-97de-ebaa197015e</a>            ALLE DISSE "GAMLE" LEKSENE MÅ VÆRE GJORT!</p>	<p><b>Sven Helge</b>  <b>Mål for uka:</b>  <b>Lekse:</b>            Øve til prøve om organisk kjemi (s. 195-196). Øv spesielt på sammendrag til hvert delkapittel, tankekart og navnesettingsregler!</p>
<p><b>Kristin</b>  <b>Mål for uka:</b>            Vi repeterer bruk av to do. Uregelrette verb.  <b>Lekse til torsdag:</b>            Les tekst C s. 83-84            Lær deg ordene på s.84</p>	<p><b>Kristin</b>  <b>Mål for uka:</b>            Vi jobber med bindeord og preposisjoner            Vi skriver bokanmeldelse.  <b>Lekse og skolearbeid:</b>            Les ferdig "Legg cricket på</p>	<p><b>Ivar</b>  <b>Mål for uka:</b>            Regne areal av trekanter  <b>Lekse</b>            Gjør oppgave 3.64, 3.65 og 3.66.</p>	<p><b>Kristin</b>  <b>Mål for uka</b>            Kriminalitet og straff  <b>Lekse:</b>            Vi arbeider med emnet "Rettsystemet" og gjør ferdig oppgavene på s.258.            I.e. tokethøftet</p>	<p><b>Aslak</b>  <b>Mål for uka</b>            Se på its learning.  <b>Lekse:</b></p>

Figur 8 Skjermdump, It's Learning, ukeplan

Skjermdumpen viser en side i It's Learning. Her ligger ungdommenes ukeplan med aktuelle læringsmål, læringsaktiviteter og lenker til aktuelt lærestoff på Internett. Ungdommene vet selv om de er i gruppe en (øverst), eller gruppe to (nederst) i fagene. Er du i Guros jobber du med Norsk Start, og i samfunnsfag har du om imperialismen og Gandhi. Er du i for eksempel i Marias gruppe i Engelsk, skal du ha kapittelprøve. (Navnene er anonymisert/ forandret).

### Andre verktøy

Når det gjelder kommunikasjon med venner og andre kjente, beskriver ungdommene at de bruker andre verktøy og medier enn It's Learning. De bruker ulike verktøy og medier alt etter som hva de vil formidle og hvem de vil formidle noe til.

*Jeg bruker mest ICQ, som er det samme som Skype, bare bedre. Alle jeg kjenner i hjemlandet har ICQ (gutt).*

*Jeg bruker noe som ligner på Skype, men det heter noe annet, eller jeg bruker Twitter (jente).*

*Jeg bruker Facebook og Skype (jente).*

*Det er ikke alltid jeg har penger på mobilen min så Facebook er bra. For de fleste ungdommer er på (jente).*

*Jeg bruker en app på mobilen som heter WhatsApp. Det er gratis chat når du har internett (jente).*

*Når jeg skal prate med mamma, må jeg ringe,. Hvis det fungerer, hvis signaler. Andre ganger fungerer det ikke, så må vente...hva nå? (gutt).*

Flere snakker også om at de chatter med venner på nettet:

*Jeg finner mange venner på Internett. Eller jeg har ikke sett eller jeg har ikke møtt de, men jeg kjenner de. Vi snakker hele tiden med hverandre (gutt).*

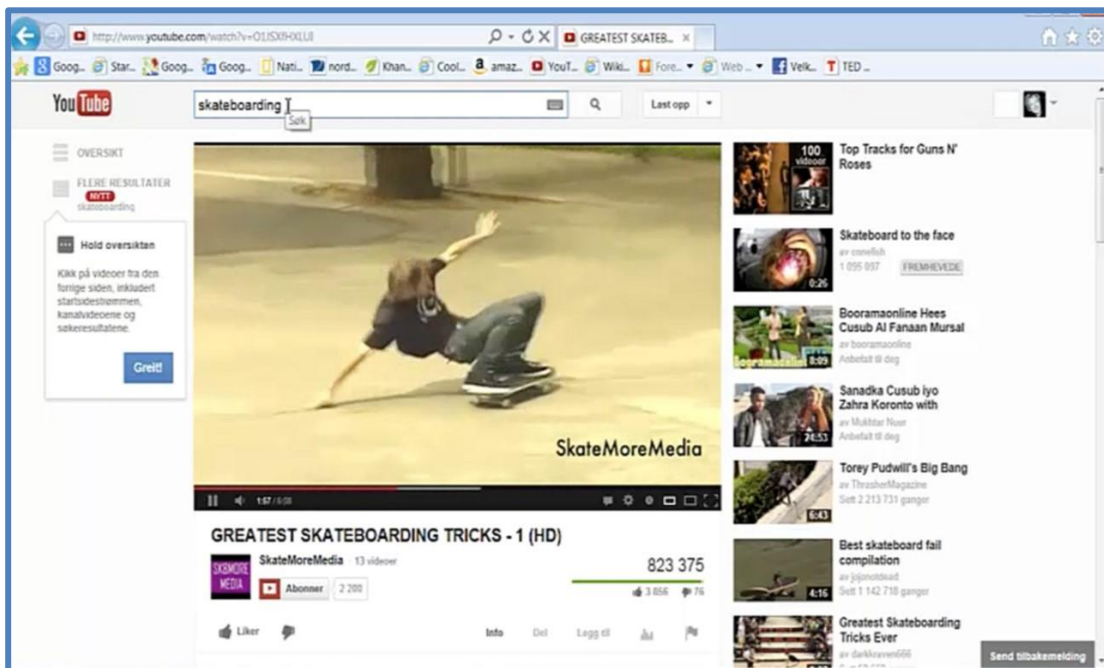
*Det blir mye chatting, ja. Chatting, chatting, chatting (jente).*

I denne delen har jeg vist at ungdommene bruker forskjellige digitale verktøy i kommunikasjon, alt etter hvem de snakker med. Dette er i tråd med læringsmål i rammeverket for grunnleggende ferdigheter. For å snakke med lærer kan de bruke It´s Learning. For å snakke med venner og familie i andre land brukes andre verktøy enn til venner i Norge der alle har Facebook og Skype. Bruken av for eksempel WhatsApp er populært og beskrives som en lettvinnt måte å holde kontakt på. Flere beskriver også chat, som er tilgjengelig både på Facebook og i andre applikasjoner.

### ***Kommunisere interesser, humor, savn og drømmer***

For å kommunisere humor og ting de synes morsomt, er det flere som forteller at de bruker YouTube. Videoer på YouTube kan du dele med kamerater, og dermed kan man dele digitalt opplevelsen og følelsene knyttet til det du ser. Opplevelser kan være mye forskjellig; man kan for eksempel blir trist eller sjokkert, imponert eller i godt humør, alt etter som hva man ser/ hører på. Nedenfor presenterer jeg funn på dette ferdighetsområdet:

*Jeg ser mye på Skateboarding videoer, verdens beste skatere. Det er ganske sykt! Og så spør vi om vi skal gjøre det (gutt).*

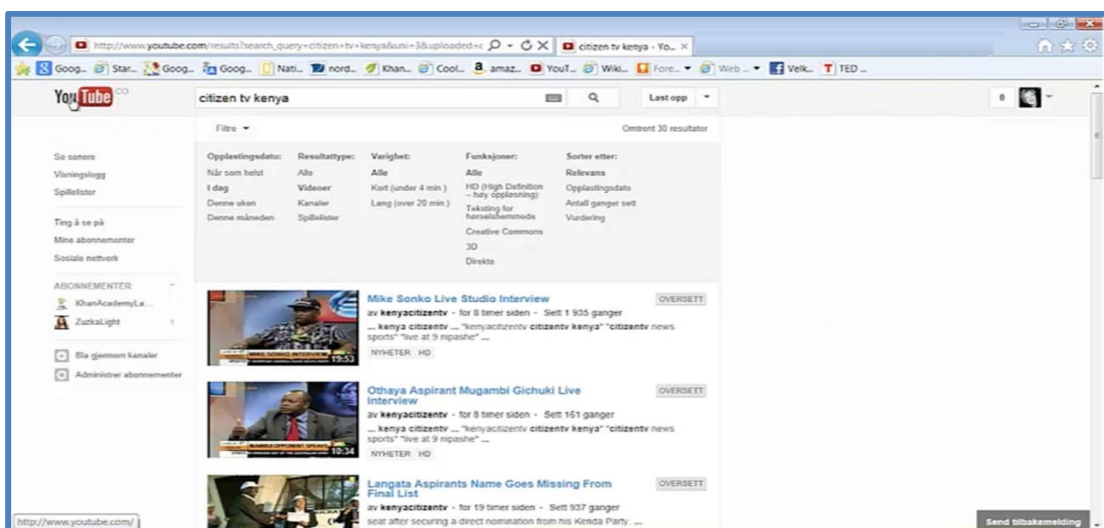


Figur 9 Skjermdump, YouTube, skateboarding

I studien finner jeg også at noen bruker å se nyheter og film fra hjemlandet/hjemtraktene.

*Al-Jazeera står på hele døgnet i familien min (gutt).*

*På IrokoTV, en web side, kan du se filmer fra Afrika, Nigeria. Moren min liker mest det. Og så er det Citicen TV Kenya. Vi kan se på nyheter fra Afrika hver dag (jente).*



Figur 10 Skjermdump, søk etter TV-stasjon

Noen liker å se på film og serier og søker opp musikk som de liker, både fra hjemlandet og annen popmusikk.

*Jeg søker på Dari Songs. Det er på YouTube (gutt).*

*Jeg ser på film på arabisk (jente)*

*Min mor og jeg, vi kopler pc-en til høyttalerne i stua. Vi hører på musikk, ser på afrikansk film (jente).*

Noen er mer opptatt av det som skjer på pc-en enn andre:

*Mora mi sitter på pc-en hele tiden. Jeg spurte om hun ville ha mat, og da tok hun maten bort til pc-en (jente).*

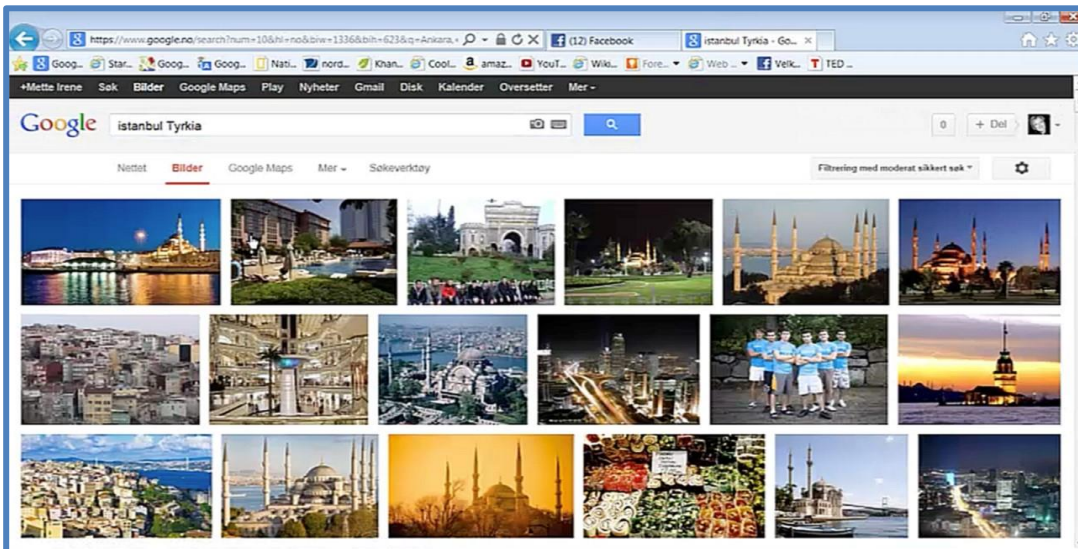
I studien er det også en av ungdommene som forteller om bruk av kartprogrammet Google Earth. Han sier han bruker funksjonen Street Viewer til å besøke steder han har bodd før:

*I Iran, så bodde jeg i Teheran. Teheran er en veldig flott by, mange folk. Så av og til når jeg kjeder meg eller savner, så ser vi på bilder. Vi går til steder vi har vært så mange ganger før og ser hvor mye som er forandret. Nye bygninger og alt sånt (gutt).*

Også andre elever bruker Google Bilder til å drømme om andre steder, for eksempel Oslo og Istanbul.

*Jeg har lyst til å reise til Tyrkia så det søker jeg på mange ganger. Se, hvordan Tyrkia ser ut. Istanbul, Se det er så gammel by, så det er fint (jente).*



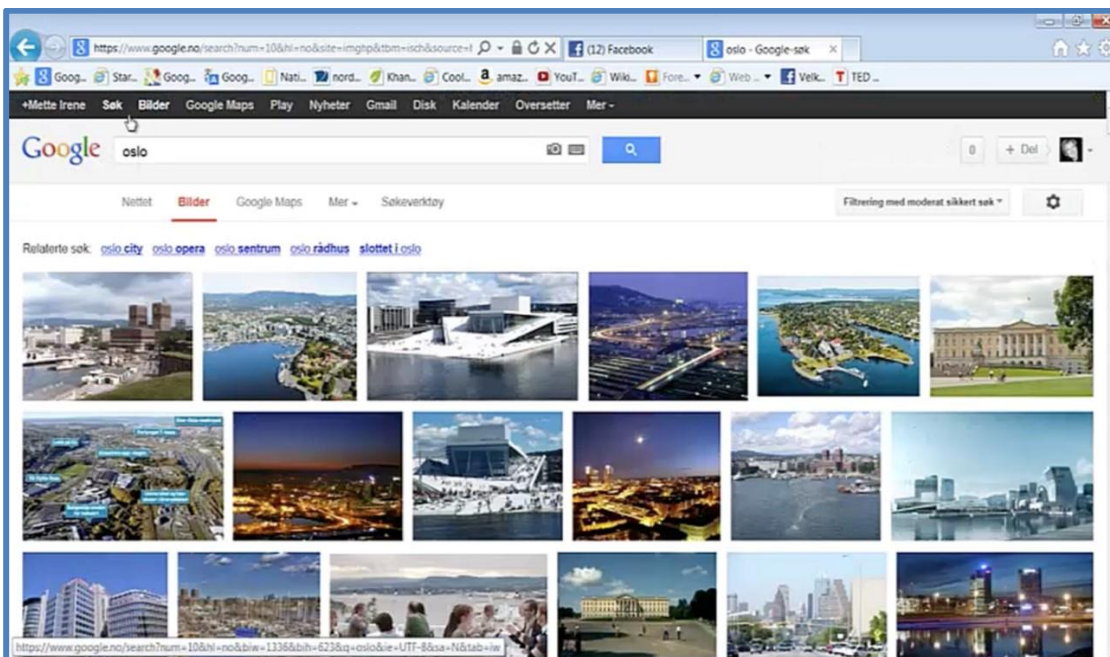


Figur 11 Skjermdump, Google Bilder, Istanbul, Tyrkia

Flere av ungdommene gir uttrykk for at de liker byer, fine byer med mange folk. De viser at de ser på bilder fra Ankara, Nairobi, Brasil, etc.

*Jeg har en tante som bor i Bergen. Jeg var der en måned i sommer. Det var mye mennesker der (jente)*

*Oslo er en fin by. Fin by, mange folk (jente).*



Figur 12 Skjermdump, Google Bilder, Oslo

Det at flere av ungdommene i studien søker opp steder de har vært før, og fine byer med ”mange folk” gjør at jeg forstår at noen av disse ungdommene kanskje savner flere mennesker rundt seg. Kanskje føler de seg alene og ensomme. Slike følelser kan være utfordrende å snakke om/ kommunisere presist med andre om og kan ha betydning for opplevelse av mestring. I studien finner jeg eksempler på ulike strategier for å håndtere disse følelsene:

*Det er litt vanskelig, men jeg må tenke på fremtiden. Jeg må leve livet mitt alene. Jeg har ikke noe valg (gutt).*

*Jeg går ikke ut så ofte. Jeg bare sitter inne og ser arabiske filmer og sånn, for å miste litt tid (jente).*

*Jeg er hele tiden på Facebook, fordi jeg har ikke venner hjem. Jeg bare sitter hjemme og chatter (jente).*

*Jeg har ikke så mye å gjøre. Hjelper min mor. Jeg går ikke så mye på tur og sånn. Så bare sitter på pc eller se på TV med familien min (jente).*

*Jeg tenker på familien min, jeg tenker på hvorfor jeg ikke lærer norsk. Jeg tenker på hva skal jeg gjøre her. Jeg tenker hva når jeg er 18 år. Hva skal jeg gjøre. Jeg har ingen heim, jeg har ingenting (gutt).*

*Jeg har ikke kontakt med venner. Det eneste ting som jeg har kontakt med det er internett. Selv om vi er alene, vi sitter med pc, vi snakker med hverandre (gutt).*

*Det er vanskelig å få norske venner og gå med dem, for språket er litt vanskelig. Sånn som du forstår ikke alt de sier (jente).*

Eksempelene på utsagn viser at noen bruker internett og kartverktøy aktivt for å gå tilbake å se, eller tenke fremover. Andre prøver ikke å tenke for mye på hvordan de har det og hva som har vært.

I denne delen viser jeg at ungdommene bruker ulike typer digitale verktøy når de kommuniserer. De kommuniserer både direkte og indirekte ved å sende hverandre lenker til ”syke” ting som de kan gjøre på skateboard, de chatter, deler innlegg på Facebook, ser på nyheter sammen, hører på musikk, ser film sammen, etc. De velger kommunikasjonsform avhengig av hva de vil formidle. Ved å se på de samme tingene og snakke om de samme tingene får de felles erfaringer og opplevelser som kan bidra til engasjement og kommunikasjon. I studien finner jeg blant annet at de unge kan dele opplevelser av kjedsomhet/ savn med andre unge ved å bruke kartprogrammet Google

Earth/ Street Viewer og ”gå til steder de har vært før”. I studien sier flere av ungdommene at de kommuniserer mye på/ med internett, for de har ikke så mange andre venner.

I analysedelen vil jeg drøfte noen av de overnevnte funnene på ferdighetsområdet *Kommunisere* i lys av sosiokulturelle perspektiver på læring og mestringsteori. Men jeg vil spesielt ha fokus på det å kunne kommunisere savn og kjedsomhet.

### **Digital dømmekraft**

Digital dømmekraft handler om opphavsrett som reguleres av Åndsverkloven og diverse regler og normer på nettet. Bjarnø, Giæver, Johannesen og Øgrim (2009, s. 202) sier at åndsverk i digital sammenheng er alle slags sammensatte tekster som nettsider med tekst, bilder, musikk eller film. Den som skaper åndsverk kalles opphavsmann eller opphavskvinne og er den som har rett til å fremstille eksemplarer. Kopiering og republisering av bilder fra Internett på egen nettside er ikke lov. Bare rettighetshavere kan publisere bilder. Opphavsmannen kan velge å tillate fri bruk. Wikipedia er en informasjonskilde som er fritt tilgjengelig. Den er basert på en såkalt fri dokumentasjonslisens som gir adgang til fritt å kopiere og gjenbruke innholdet. En forutsetning for å bruke materialet er at Wikipedia krediteres, og at det fortsatt gis tilgang til kopiering og gjenbruk (Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim, 2009).

Personvern handler om å verne om individers personlige integritet og privatlivets fred, i tillegg til vern mot overvåking som kan være til skade for individet. Personvernet er delvis regulert i lov, delvis av ”folkeskikk” (Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim, 2009, s 214). Det som gjør Internett spesielt i personvernsammenheng er at det er gjort lett å publisere bilder og personopplysninger og nesten umulig å slette. Nettsamfunn fremstår som personlige og hyggelige, men i praksis blir opplysninger spredt til svært mange, og det kan føre til ubehageligheter for den opplysningene handler om (Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim, 2009, s. 221).

Nettvett handler om oppførsel på nettet, retningslinjer og vurderinger utover det som er nedfelt i lovverket. Nettvett kan forstås som forsiktighetsregler og sunn fornuft. Det

handler om å tenke før du skriver, unngå skriverier, bilder eller lignende som kan skade eller såre andre (Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim, 2009, s. 226).

I rammeverket på ferdighetsområde digital dømmekraft beskrives ferdigheter i å følge regler for samhandling og personvern på Internett. Ferdighetsområdet vektlegger forsvarlig bruk av sosiale medier og evne til kritisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjon- og informasjonskanal.

Av plassmessige hensyn, kan jeg ikke gå i dybden på alle de beskrevne ferdighetene på dette ferdighetsområdet. Jeg velger å foreta en avgrensning basert på de funnene jeg har om dette.

I denne fremstillingen velger jeg å fokusere på målsetningene:

- Følger enkle regler for digital samhandling. Kjenner til enkle regler for personvern på Internett.
- Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.

#### **Følger enkle regler for samhandling**

Det første eksempelet jeg vil relatere til ferdighetsmålet følger enkle regler for digital samhandling er ungdommenes bruk av ”liker”/ ”tommel opp”- funksjonen på for eksempel Facebook. I studien finner jeg flere som snakker om å gi og få kommentarer og ”likes” (likerklikk) på innlegg på sosiale medier.

*De som liker bildene mine, liker jeg bildene demmes (jente).*

*Jeg legger ut bilder og venter på likes (jente).*

*Jeg tar bilder med mobilen min. Jeg liker og tagger. Kanskje noen har tagget meg i et bilde, da liker jeg det (jente).*

*Vi skriver hva vi føler og hva vi gjør, folk kan si hva de mener, og så kan du få kommentarer (gutt).*

Å gi ”likes” på venners innlegg kan sees på som en regel i digital samhandling, spesielt blant jentene. Det handler om gjensidighet, og bekreftelse, at man liker og liker tilbake. I studien virker det som om det å gi og få kommentarer og likes er en vesentlig aktivitet for mange av ungdommene.

En av ungdommene forteller i intervjuet om en gang han fikk 45 kommentarer og kanskje 100 likes på et bilde. Noen hadde spurt ham om det var falske "fake" likes, siden han hadde fått så mange. Men det var det ikke det, sier han. Du kunne sjekke profilen/ vennelisten hans at alle var der.

*Og mange sa: Kanskje det er noe fake eller noe sånt. Men jeg sa: Nei, det er ikke noe fake, du kan se på siden min. Jeg kjenner alle (gutt).*

Det var venner både fra der han bodde tidligere og fra der han bodde nå.

*De er herfra og fra der jeg bodde før. Jeg kjenner de. Det var bare det at jeg hadde et veldig stort smil på det bildet, og det likte alle veldig godt (gutt).*

Også andre snakker om falske likes. De kjenner noen som kan skaffe det, sier de, eller vet selv hvordan det gjøres.

*For eksempel: Jeg vil ha mange kommentarer eller mange likes på min side på Facebook, og jeg har ikke så mye venner, eller jeg har...! Men jeg kan få masse likes fra Internett gratis. Det kan jeg! De som er flink med internett gjør det. Men ikke alle vet det. Noen er interessert i sånne ting, andre i noe annet (gutt).*

*Han spurte meg om jeg kunne hjelpe han å få flere likes og sånn, og det gjorde jeg. Jeg kan veldig mye om sånne ting (jente).*

Min tolkning av dette er at det lovlig å skaffe likes fra internett fra folk du ikke kjenner, men det er ikke helt innenfor de sosiale reglene å gjøre det blant venner. Dette forstår jeg av måten den ene eleven gir inntrykk av at han måtte forsvare at han hadde fått uvanlig mange likes ("det var bare at jeg hadde et veldig stort smil ..."). Av dette forstår jeg at det kan gi sosial status å ha ferdighetene til å skaffe likes fra internett, men kanskje ikke helt innenfor normene å bruke det til å skaffe likes til bilder av seg selv.

I studien finner jeg at ungdommene legger ut mange forskjellige typer innlegg; Gode historier/ vitser, personifiserte budskap knyttet til religion/ identitet, visdomsord, uttrykk for tilhørighet til hjemlandet, kjærlighet og savn. Både hos gutter og jenter finner jeg eksempler på dette. På sosiale medier kan de legge ut bilder eller andre ting, og venner kan kommentere på det og fortelle dem at de liker det de deler. Innlegg som venner poster på Facebook, vises i nyhetsstrømmen.

Mitt inntrykk er at Facebook er mye brukt av disse ungdommene. De snakker om det som tidsfordriv. De laster opp bilder, venter på likes, chatter og chatter. Men det er også en måte å holde seg sosialt oppdatert på, sjekke oppdateringer, følge med på nyhetsstrømmen, like og kommentere. Digitale ferdigheter på dette området er viktig for å kunne delta i slike aktiviteter.

I studien finer jeg også at noen gir uttrykk for at de ikke er så opptatt av Facebook og kommentarer. Noen sier de sier de gjorde det mer før, men ikke så mye nå lenger.

*Da jeg kom første gang med Facebook, det var sånn Wow Facebook, og jeg satt hele tiden sånn og skrive, men nå har jeg andre ting å gjøre (jente).*

*Vi er på Facebook, og så treffer vi hverandre noen ganger. Ja, ikke som før, jeg er bare litt lei av det (jente).*

*Jeg har ikke noe tid, for eksempel til å sette meg ned og skrive hvor er jeg. Sånt er ikke noe hyggelig. Hvis for eksempel ikke noe bra bilde, så sende tilbake bilde. Jeg liker ikke det (gutt).*

Min tolkning av dette kan være at deltakelse i noen aktiviteter har blitt vanepregete, slik Krumsvik (2009, s. 240) beskriver når han skiller mellom ”rituell bruk av IKT” og faglig bruk av IKT”. Tidligere var det kanskje mer spennende, men nå er det kanskje blitt mer vanepreget og ikke så interessant lenger.

### **Forsvarlig bruk av Internett og sosiale medier**

Aktuelle ferdighetsmål handler også om personvern og forsvarlig bruk av sosiale medier. I studien forteller en av ungdommene blant annet om en gruppe på Facebook der det handler om hva som skjer i hjemlandet hans. Det er krig der nå, og noen legger ut bilder og informasjon om hva som skjer. Men eleven sier han vil ikke se på det, og han vil ikke være med der. Han orker ikke se på alle som blir drept. Eleven sier:

*Hvis jeg hver dag skal se på den video, jeg orker ikke! Jeg blir så varm, vil gå ned til landet mitt og stoppe alt. Det er bedre for meg at jeg ikke ser på, for du klarer ikke stoppe det. Du klarer ikke gjøre noen ting. Det er bare blod og blod (gutt).*

I studien er det også flere som forteller at de har stengt chattefeltet på Facebook.

*Jeg har det alltid sånn: Av (gutt).*



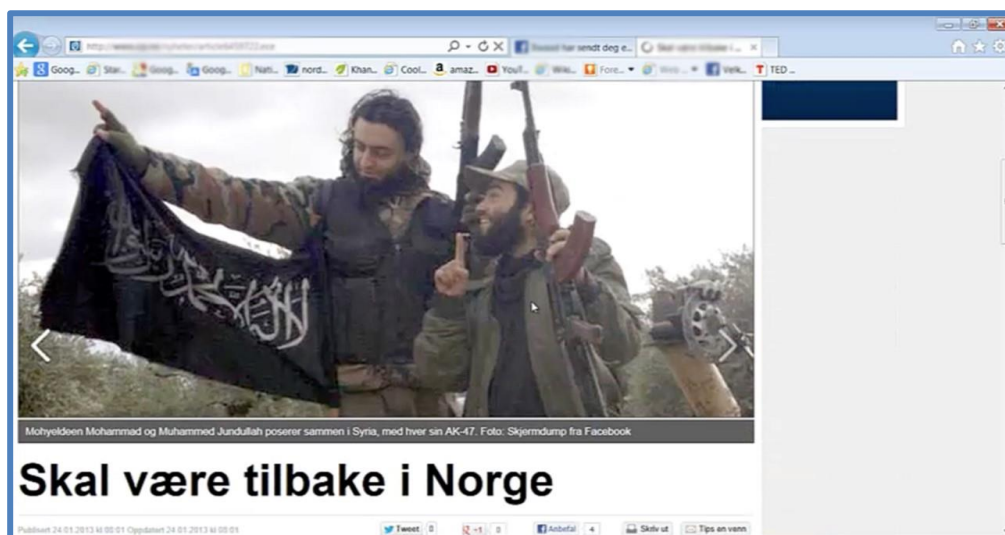
*Hvis det er noen venner jeg er interessert i å skrive i, okay, jeg skriver litt, men jeg bruker mest email, Yahoo (jente).*

Slik jeg tolker dette, viser ungdommene digital dømmekraft ved å beskytte seg mot uønsket kontakt eller mot å bli forstyrret i det de holder på med. I studien sier også noen av ungdommene at de chattet mer før, men ikke så mye nå lenger. Hvis det er noen venner de har lyst til å skrive til nå, så kan de også bruke andre tjenester.

### **Brysomme forbindelser**

Det er flere som forteller om hvilke forhåndsregler de tar i forhold til forsvarlig bruk av Internett. Noen snakker om virus, at de ikke åpner e-post som ser morsom ut, men som de ikke vet hva er og at de har lært å fjerne virus fra maskinen. Andre snakker om at det fins personer på nettet de som de må ta visse forhåndsregler i forhold til:

*Jeg har det alltid sånn, ikke noe chat og sånn. Orker ikke, det blir så mye bråk. For eksempel det er noe. Jeg vet ikke. Det er av og til det forstyrrer også. Jeg er utlending, vet du, Det er flaut å si ja, jeg er litt opptatt nå. De som er i hjemlandet, de tenker at jeg vil ikke snakke med de. Det er litt vanskelig (gutt).*



Figur 13 Skjermdump, avisartikkel

Det er flere elever som kjenner en person som de betegner som terrorist. En har erfart at det ikke er lurt å kommentere på arabisk det som skjer i hjemlandet. Han sier det fins folk som jobber for presidenten, og hvis de ser hva du skriver på arabisk, og vet hvor du bor, kan du få masse problemer.

I studien finner jeg også eksempler på motsatte synspunkter. Noen mener det er viktig å si i fra hvis man mener noe om politiske spørsmål. En av jentene sier hun er med i en gruppe på Facebook der hun får informasjon om jødernes situasjon.

*Når jeg ser at noen har skrevet noe som jeg ikke liker eller noe sånt, så svarer jeg tilbake. For eksempel når det gjelder jøder. Det er mange som ikke liker jøder. Da begynner jeg å forsvare (jente).*

Min tolkning av disse eksemplene er at ungdommene viser digital dømmekraft i flere ulike situasjoner. Flere sier de har chattefeltet stengt for at de ikke skal bli forstyrret av personer de ikke vil ha kontakt med. Noen gir uttrykk for at personer fra hjemlandet kan ha forventninger til kontakt som de ikke ønsker å stille opp på. Ungdommene viser ferdigheter i å bedømme og handle på ulike måter i disse situasjonene.

### Oppsummering digitale ferdigheter

I denne delen har jeg presentert empiri på hvordan ungdommene beskriver at de bruker IKT i opplæringsammenheng og på fritiden. I presentasjonen har jeg konsentrert eksemplene rundt grunnleggende digitale ferdigheter, beskrevet i Utdanningsdirektoratets Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. På ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* har jeg presentert elevenes arbeid med å søke og forstå fagtekst i Wikipedia. På ferdighetsområde *Produsere og bearbeide* har jeg presentert ulike måter som elevene skriver på tastatur og lager digitale sammensatte tekster på. På ferdighetsområdet *Kommunisere* har jeg presentert hvordan elevene kan kommunisere med lærer på It´s Learning og hvordan de kommuniserer direkte og indirekte med meldinger og ved å engasjere seg i de samme aktivitetene. På ferdighetsområdet *Digital dømmekraft* har jeg presentert at elevene følger normer og regler for samhandling på sosiale medier, blant annet ved å like og kommentere og dele innlegg. Jeg har også presentert noen ulike strategier for hvordan forhold seg til meningsmotstandere og personer som en ikke vil snakke med på sosiale medier.

Basert på funn fra hvert ferdighetsområde har jeg valgt ut fire temaer som analyseres nærmere i neste kapittel. De fire temaene utdyper funn knyttet til å kunne lese, skrive, kommunisere savn/ kjedsomhet og deltakelse i sosiale medier.



## Analysekapittel

### Bruk av IKT i et mestringsperspektiv

I denne delen vil jeg utdype og drøfte noen av de funnene jeg presenterte i forrige kapittel. I denne delen ser jeg nyankomne minoritetsspråklige elevers bruk av IKT i et mestringsperspektiv. Det vil si at jeg fokuserer på bruk av IKT i lys av mestringsmodellens hovedbegreper Tilhørighet og Kompetanse. Det første området jeg velger å si noe om er Tilhørighet.

### Digitale ferdigheter og tilhørighet

#### En nær fortrolig

Tilknytningsteorien fra Bowlby (1969) og Rutter (1985) danner grunnlaget for min forståelse av hvordan barn utvikler seg i samspill med omgivelsene. Disse teoriene utgjør også et viktig teoretisk grunnlag for Sommerschilds (1998) mestringsmodell. Bowlby fant at det var viktig for en sunn personlighetsutvikling at det ble etablert et tett og tilfredsstillende forhold til mor tidlig i barndommen. Tap av moderlig omsorg vil ha katastrofale følger for barnet (Bowlby). Sommerschild sier at det å ha minst én nær fortrolig fortsatt synes å ha gyldighet som en grunnleggende ressurs i livet (Sommerschild, 1998, s. 57). Mens utviklingspsykologiske teorier gir inntrykk av at ”toget er gått” og tidlig skade er uopprettelig, peker mestringsperspektivet på potensialet for endring også senere i livet (Grøholt, 1998, s. 125). I mestringsperspektivet er det ikke skadene en interesserer seg for, men de ubrukte mulighetene. Uansett hvilke problemer de unge møter og hvilke statistiske odds de har mot seg, fins det ubrukte muligheter, sier Grøholt (1998). Grøholt (1998, s. 121) sier at behovet for tilhørighet ikke er dekket en gang for alle, og Christie (1998, s. 196) sier at den støtten som jevnaldrende kan bety for hverandre ikke må glemmes. McLean (2010) viser i sin studie til en ungdom fra Trinidad & Tobago som er veldig glad for at hun kan ha kontakt med vennene sine på Facebook og MySpace (McLean, 2010, s. 17).

I denne studien har jeg ikke informasjon om de enkelte ungdommenes tilknytningserfaringer, og jeg vet lite om hvor sårbare de er på dette området. Men jeg har funnet at de bruker IKT for å holde kontakten med menneskene de kjenner og at de

bruker IKT når de deler interesser, opplevelser og savn. I studien finner jeg at en av ungdommene viser spesiell glede over å få melding fra søsteren sin som bor i et annet land. Jeg finner også at venner sender morsomme YouTube videoer til hverandre og at man ser ”syke” YouTube-videoer med venner og spør om de skal gjøre det samme.

I mestringsmodellen er det å ha en fortrolig viktig for mestring (Sommerschild, 1998, s. 57). En tolkning av overnevnte funn kan være at bruk av IKT kan bidra til å skape og vedlikeholde en fortrolig relasjon til en venn eller en annen betydningsfull person for den aktuelle ungdommen.

### **Familie og nettverk**

Også familien og nettverket er viktige for mestring. I familien blir den unge kjent med kulturelle verdier og normer (Sommerschild, 1998, s. 57). Verdiene sier noe om hva vi mener er bra, dårlig etc. og kan skape engasjement i samhandlingen mellom mennesker. Felles opplevelser og felles engasjement gir i sin tur et grunnlag for kommunikasjon og bruk av språk.

I studien finner jeg at ungdommene bruker IKT for å dele opplevelser i familien. En forteller at hun kobler pc-en til høyttalerne i stua og at hun og mamma hører på afrikansk musikk, eller at de ser på afrikanske filmer. En annen forteller at hjemme hos dem står nyhetskanalen til Al-Jazeera på hele døgnet. Slik jeg tolker denne bruken av IKT, kan aktiviteter som å høre på afrikansk musikk og se på afrikanske filmer sammen med mor og se på nyheter fra hjemlandet sammen med familien være verdifullt med tanke på å styrke fellesskapet i familien og bekrefte familiens kulturelle verdier. Familiemedlemmene kan få noe å snakke om fordi man har sett/ hørt/ opplevd noe og er engasjert i noe, og på denne måten utvikles også et felles ord- og begrepsforråd som ytterligere kan bidra til å styrke fellesskapet i familien og bidra til opplevelse av tilhørighet.

Når det gjelder bruk av IKT i skolesammenheng så finner jeg blant annet at ungdommene bruker IKT i arbeidet med norsk og samfunnsfag. I disse fagene finner jeg at hele klassen jobber med de samme temaene, bruker de samme verktøyene og gjør mange av de samme erfaringene. På samme måte som hjemme i familiene tenker jeg at felles opplevelser og erfaringer knyttet til bruk av IKT på skolen kan danne

utgangspunkt for noe å snakke om og noe å samarbeide om på skolen, i klassen og i faget. I et mestringsperspektiv kan en tenke seg at felles erfaringer kan bidra til opplevelse av tilhørighet til klassen og til klassens-, skolens-, og samfunnets verdier og normer. Tilhørighet til nettverket er viktig i Sommerschilds mestringsmodell (Sommerschild, 1998, s. 57).

På den andre siden kan det være at bruk av IKT ikke nødvendigvis fremmer opplevelse av tilhørighet. I noen situasjoner/ familier kan det være at den unge og foreldrene ikke har samme interesse/ engasjement for å snakke med folk i hjemlandet og andre steder, eller se nyheter og filmer fra hjemtraktene. I min studie kommer det frem noen antydninger til at ungdommene og foreldrene ser forskjellig på engasjementet i hjemlandet og at foreldrene kan være mer opptatt av dette enn det den unge er. En forteller at hjemme hos henne vil foreldrene at hun skal snakke morsmål, noe hun ikke liker. En annen forteller at mamma hele siden sitter på pc-en og spiller og ser på nyheter fra hjemlandet.

Min tolkning av disse funnene er at ungdommene synes det kan bli litt mye med den interessen foreldrene viser for hjemlandet og det som skjer der. Også i litteraturen finner jeg eksempler på at ungdom og foreldre kan ha ulike interesser på dette området. Gilhooly og Lee (2014) som skriver om de tre brødrene fra Myanmar, fant også at foreldrene kunne være opptatt av å snakke med venner og bekjente fra tiden da de bodde i flyktningleiren. Faren i familien var ofte opptatt med å snakke med andre på nettet (Gilhooly & Lee, 2014, s. 393). Også Mainsah og Dralega (2014) har snakket med ungdommer som har fortalt om at det var en slags rutine at de hver helg skulle samles rundt pc-en og snakke med familien i andre land. Da satt hele familien rundt pc-en og snakket til hele familier ”på den andre siden”. Det kommer fram i Mainsah og Dralegas studie at noen av ungdommene ikke syntes dette var ok, men de deltok fordi det var viktig for foreldrene (Mainsah & Dralega, 2014, s. 27).

Slik jeg tolker disse eksemplene, mener ungdommene at kontakten med hjemlandet på nettet kan få et rituellet preg (jf. Krumsvik, 2009, s. 240). Når IKT-bruken er rituell, kjennetegnes den i følge Krumsvik av at den er vanepreget og ofte formålsløs. Overført til en hjemmesituasjon, tenker jeg at ungdommene til tider kan oppleve denne bruken av IKT, denne kontakten med storfamilien som lite engasjerende, formålsløs. Kanskje

opplever de at foreldrene blir hengende fast i det som har vært og ikke klarer/ vil hjelpe ungdommen til å knytte nye kontakter i det nye landet ved å begynne å engasjere seg i hva som skjer her i stedet for der. Kanskje er det også noen som opplever at foreldrene har et behov for å vise frem at de holder fast ved sin opprinnelige kultur og at de fra hjemlandet ikke skal tro at de har sviktet sitt land og sin opprinnelse selv om de har reist.

Med utgangspunkt i overnevnte eksempler mener jeg at studien viser at bruk av IKT kan bidra til å skape felles engasjement og samhandling i aktiviteter, men at det ikke nødvendigvis skjer i alle sammenhenger. Gjennom deltakelse kan man bli bekreftet og oppleve seg sett og forstått som menneske, og det er viktig for mestring, men bruk av IKT kan også oppleves som formålsløs aktivitet, uten felles engasjement.

## **Digitale ferdigheter og Kompetanse**

I denne delen vil jeg se mine funn i lys av mestringsmodellens andre hovedbegrep *Kompetanse*. Jeg velger å fokusere på digitale ferdigheter som en viktig del av den kompetansen alle trenger for å kunne møte og mestre utfordringer i informasjonssamfunnet

Med utgangspunkt i analysen utleder jeg noen aktuelle spørsmål eller implikasjoner av studien. I tråd med mestringsmodellens salutogenetiske perspektiv vil jeg legge jeg vekt på hvordan styrke sterke sider og supplere det mangelfulle med særlig vekt på bruk av IKT.

## **Kunne noe**

Det å kunne noe er essensielt i mestringsmodellen. I denne delen drøfter jeg mine funn knyttet til nyankomne minoritetspråklige elevers digitale ferdigheter. Jeg drøfter funn fra ett ferdighetsområde om gangen. Innenfor hvert ferdighetsområde vil jeg analysere ett tema spesielt. I analysene ser jeg mine funn i lys av tidligere forskning på feltet, sosiokulturell teori og mestring.

### *Ferdighetsområde tilegne og behandle*

I kapittelet om tidligere litteratur på feltet fant jeg at ungdom med innvandrerbakgrunn bruker IKT til å innhente informasjon som de trenger i hverdagen, for eksempel nyheter og informasjon om offentlige tjenester, forsikringer, vaksinasjonsprogram, førerkortopplæring og andre ting de trenger informasjon om. Roe og Hvistendahl (2009) peker på at digital kompetanse forutsetter gode lese- og skriveferdigheter.

I min studie fant jeg eksempler på at ungdommer med varierende ferdigheter i lesing og skriving bruker IKT når de innhenter informasjon de trenger i hverdagen. Jeg fant for eksempel at de søker informasjon om aktuelle emner i skolesammenheng. Når det gjelder å kunne tilegne seg informasjon på fritiden fant jeg at de søker opp nyheter, salg på klær, matoppskrifter, busstider, helseinformasjon, ledige stillinger, etc.

Mestringsmodellen vektlegger kompetanse som vilkår for mestring. Min tolkning av disse funnene er at nyankomne minoritetsspråklige elever opplever å være kompetent i forhold til mange av disse gjøremålene, og at det å ha denne kompetansen kan hjelpe dem å mestre livene sine når de møter små og store utfordringer i hverdagen.

Men studien viser også at flere av ungdommene sier at det er vanskelig å lese, det er mange vanskelige ord, spesielt i fagtekster på Wikipedia. Dette vil jeg utdype i denne delen. Flere beskriver at de bruker Google Oversetter og alle språkene de kan for å forstå digitale tekster og kunne besvare aktuelle oppgaver. En utfordring som flere av ungdommene peker på er at Oversetter ofte er "feil", de kan ikke stole på den. Et eksempel på "feil" kan for eksempel være at ordet "*urettferdighet*" oversettes til "*watch skill*", noe som ikke er til hjelp for eleven. Men det kan også være utfordringer knyttet til betydningen av ord. Noen ord har samme mening. "*Venstre*" og "*venstresiden*" kan ha samme mening, men brukes i forskjellige sammenhenger. Andre ord har forskjellig mening alt etter hvem som leser, for eksempel "*radikal/ radikale grupper*" som i studien får betydningen "*de snille, de som kommer*". Bruker man Google Oversetter og skal oversette til norsk, er det ikke alltid lett å vite hva som er det riktige ordet å velge, og det er heller ikke så lett å vite om den forståelsen eleven har, er den som læreren har mål å undervise.

### *Forståelse og respons i arbeid med lesing av fagtekster*

For å drøfte funn knyttet til arbeid med forståelse, velger jeg å ta utgangspunkt i Bakhtins (1981) dialogiske perspektiv og drøfte hva dette kan bety hensyn til forståelse og meningsskaping. Bakhtin (1981, s. 282) sier at:

*Understanding comes to fruition only in the response, understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other, one is impossible without the other.*

Forståelsen aktiveres av responsen. Forståelse og respons er dialektiske forutsetninger for hverandre, den ene er umulig uten den andre. Det er først når mottakeren aktivt kommer budskapet i møte med en eller annen form for respons eller reaksjon, at det oppstår mening.

En tolkning av leseforståelse i lys av Bakhtins (1981) dialogiske perspektiv kan være at lesing av fagtekst er utfordrende for disse ungdommene, fordi ord i seg selv har liten mening. Meningen må skapes i interaksjon mellom den som leser og den som skriver. Bakhtin (1984) tar avstand fra en tradisjonell kommunikasjonsmodell hvor en tenker seg et budskap sendes mellom en sender og en mottaker. Mening må skapes mellom mennesker som snakker og mennesker som lytter, mellom mennesker som skriver og mennesker som leser i en sosiokulturell kontekst, mener Bakhtin (referert i Dysthe, 1998, s 75). Av dette forstår jeg at eleven som leser, vil prøve å forstå, men han er avhengig av en respons for å utvikle forståelsen. For å få en respons, må han uttrykke noe. Han må delta, uttrykke sin forståelse underveis, få respons, videreutvikle forståelsen og fortsette å respondere på responsen, fordi forståelse og respons er dialektisk forbundet med hverandre. Den ene er umulig uten den andre.

I studien forteller noen av elevene at de kopierer bilder og tekst fra Wikipedia og Google Bilder når de lager prosjekt i for eksempel samfunnsfag. Et sentralt spørsmål i forhold til denne praksisen kan være: Hvordan kan lærer på bakgrunn av elevens ”prosjekt” forstå hva eleven forstår og gi en respons som støtter og bidrar til å videreutvikle elevens forståelse? Er det mulig at eleven forstår mer eller mindre eller noe annet enn det han kan gi uttrykk for i ”prosjektet”?

Slik jeg tolker Bakhtin (1981) og Vygotsky (1986) vil en elev som leser bringe med seg unike og sosialt skapte kunnskaper inn i arbeidet med å tyde en tekst. Tolkningen av teksten vil foregå på mange nivåer, ikke bare lingvistisk. En forståelse som bare er lingvistisk er ingen forståelse. Det dialogiske perspektivet til Bakhtin understreker kompleksiteten i hele vår tilværelse, der samtidigheten og dialogisiteten mellom alle ting er det vesentlige. Slik jeg tolker Bakhtin vil eleven derfor bruke hele seg og hele konteksten for å skape en mening med teksten. Ved å koble inn det han kan fra før, situasjonen her og når, alle sine flerspråklige ferdigheter muntlig og skriftlig, og ikke minst kreativitet, vil eleven forsøke å skape mening av det han leser.

Vygotsky var opptatt av lærers rolle i omdanningen av hverdagsbegreper til skolebegreper. Han fremhevet at det måtte være et tankesamarbeid og et tankefelleskap mellom eleven og lærer (Bråten 1996). Slik jeg forstår Bakhtin er det viktig at denne forståelsen kommer til uttrykk og kan bli møtt av en respons.

Til tross for mange utfordringer med å bruke Wikipedia og Google Oversetter og skape mening med teksten, finner jeg at ungdommene i denne studien gir uttrykk for at det er meningsfylt å bruke Wikipedia og Google Oversetter på den måten de gjør. Jeg tenker at de får opplevelsen av å kunne noe og lære noe når de arbeider på denne måten. For lærere og andre som er rundt eleven kan Bakhtins og Vygotskys teorier være viktige bidrag for å forstå og utforske mer av kompleksiteten rundt temaet lesing på ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* for disse elevene.

I denne delen har jeg utdypet min tolkning av funn knyttet til ferdighetsområdet *Tilegne og behandle*. Jeg har sett elevens arbeid med forståelse i lys av Bakhtins (1981, 1984) begreper dialog og forståelse/ respons og Vygotskys (1982) teori om hverdagsbegreper. Jeg argumenterer for at forståelse ikke kan sees på som lineær og lingvistisk, men som en kompleks fortolkningsprosess der bruk av IKT og flere språk inngår i den konteksten som danner grunnlaget for forståelsen. Sommerschildts mestringsmodell bygger blant annet på Antonovskys (1987, 2013) teori om opplevelse av sammenheng (OAS). I teorien om OAS legger Antonovsky vekt på at man må oppleve å ha ressurser tilgjengelig for å løse en oppgave, og det må være meningsfullt å prøve på det. I studien fant jeg at elevene har kompetanse i å bruke IKT, blant annet Wikipedia og Google Oversetter, og at måten de bruker IKT på oppleves meningsfylt for eleven. På bakgrunn

av dette tenker jeg at bruk av IKT kan bidra til mestring og også utvikling av digitale ferdigheter for nyankomne minoritetspråklige elever.

### *Ferdighetsområde Produsere og bearbeide*

I gjennomgangen av tidligere litteratur på feltet finner jeg blant annet at mobiltelefoner, SMS og bruk av søkemotorer som Google og Yahoo er mye brukt blant innvandrere. Tidligere litteratur på feltet viser at IKT brukes av innvandrere til å skrive tekster, meldinger, blogger og produsere bildemateriale og sammensatte tekster. På ferdighetsområdet Produsere og bearbeide i rammeverket er aktuelle målsetninger å kunne bruke tastatur og lage enkle digitale tekster med ulike elementer og enkle digitale formkrav (Udir., 2012a).

I min studie finner jeg at ungdommene bruker digitale ferdigheter til å skrive meldinger på tastatur og produsere digitale sammensatte tekster. Noen beskriver at de kan bruke PowerPoint til å lage prosjekter på skolen, og de gir eksempler på at de lager enkle sammensatte tekster og meldinger til familie og venner. Når det gjelder bruk på fritiden er det noen som beskriver at de kan skrive på flere språk, at de chatter, bruker enkle (og mer avanserte) digitale medier og verktøy til produksjon av digitale, sammensatte tekster. Jeg finner eksempler på at de sender meldinger og bildemeldinger, og at de gir kommentarer og likes på Facebook. Digitale ferdigheter bidrar på denne måten til at eleven kan delta i aktiviteter som er typiske på sosiale medier, og han kan kommunisere, lære og oppleve tilhørighet.

### *Stillaser for produksjon av PowerPoint*

Når Vygotsky (1978) snakker om den nære utviklingssonen sier han blant annet at undervisningen må henvende seg til funksjoner som er i utvikling men som ennå ikke er ferdig utviklet. Vygotsky viser at ferdigheter i utvikling kan hjelpes frem av en voksen veileder eller i samarbeid med andre (Vygotsky, 1978). Wood, Bruner og Ross, (1976) kaller disse ulike formene for hjelp for stillaser. I studien finner jeg at ungdommene i stor grad bruker Wikipedia, Google Bilder og Google Oversetter når de lager prosjekter/digitale sammensatte tekster på skolen. En tolkning av dette i lys av Vygotsky (1978) kan være at elevene bruker disse digitale redskapene som stillaser i læringen. Med dette mener jeg at det er redskaper som elevene trenger for å produsere et adekvat



læringsresultat, for eksempel en digital, sammensatt tekst. Eleven kan oppleve kompetanse ved å lage prosjekter ved hjelp av disse stillasene.

Säljö (2006, s. 204) peker på at det ofte kreves en omfattende sosialisering for å kunne velge ut og avgjøre hva som er relevant i en fagtekst. Slike ferdigheter forutsetter en lang og kompleks tilvenning der mennesket blir gjort kjent med institusjonelle tenkemåter og forventningshorisonter, sier Säljö (2006). I studien fant jeg at elevene gir eksempler på hvordan de arbeider med produksjon av fagtekst, for eksempel i en PowerPoint om Gandhi og avkolonisering. En av ungdommene sier bokstavelig talt at *”jeg fant nesten hele prosjektet mitt på den siden”*. Om dette tenker jeg at i studien er det elever som ikke har noen særlig erfaring med slike institusjonelle tenkemåter, for slike tenkemåter utvikles først og fremst i skolesammenheng. Elever som ikke kjenner disse tenkemåtene og forventningshorisontene vil ikke ha mulighet til å vite hvordan et prosjektarbeid i samfunnsfag skal utføres. Det faglige læringsutbyttet av slike læringsaktiviteter kan dermed variere. Eleven er i følge Vygotskys (1982) avhengig av at de vitenskapelige begrepene som blir brukt knytter seg til elevens hverdagsbegreper.

Vygotsky (1978) mente at eleven kan greie mye med hjelp og ved imitasjon, men hvis oppgaven er på et for høyt nivå, vil eleven ikke kunne løse den verken med eller uten hjelp. Det som elevene beskriver at de kopierer, oversetter og bruker tekst og bilder de finner på nettet i sine faglige arbeider er derfor noe jeg vil problematisere og utdype videre.

### Språk

Vygotsky (1982) fremhever språket som viktigste medierende verktøy for læring. Utviklingen av vitenskapelige begreper/ skolebegreper bygger på hverdagsbegrepene. Eleven vil dermed være avhengig av stillaser som medierer læringen på et språk og med begreper som eleven forstår. I denne studien finner jeg at ungdommene bruker verktøy som medierer læring på ulike språk. Noen gir eksempler på at de bruker høytalerfunksjonen i Google Oversetter for å høre oversettelsen, andre klarer seg uten. På bakgrunn av dette tenker jeg at elevens språklige forutsetninger i stor grad er bestemmende for hvilke typer stillaser som egner seg for læring. Vygotsky (1978) legger også vekt på at eleven må selv delta aktivt i læringen, og det må være gjensidighet/ dialog mellom den mer kapable andre og eleven.

### Dialog

Både Bakhtins teori om dialog og Vygotsky sosiokulturelle perspektiv legger vekt på at eleven både påvirker og påvirkes av sine omgivelser. Elevens deltakelse og engasjement i samhandlingen er like viktig som den mer kompetente andres. For at læring skal skje, må eleven strekke seg, stille spørsmål og utfordre det han kan fra før. Vygotsky mente at læreren måtte ”*bidra med det første skrittet til en løsning, et ledende spørsmål, eller en annen form for hjelp*” (Vygotsky, 2001, s. 166), mens Bakhtin (Volosjinov/ Bakhtin 1973, s. 318) fremhever dialogisiteten mer generelt:

*Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue; to ask questions, to heed, to respond to argue and so forth.*

Med dette forstår jeg at eleven må være aktivt deltakende i interaksjon med omgivelsene og andre mennesker. Han må stille spørsmål, være undrende og oppmerksom, respondere og argumentere. Men i følge Vygotsky er det lærerens ansvar å finne måter som kan knytte forbindelsen mellom elevens hverdagsbegreper og ny innsikt.

I studien finner jeg at Google oversetter tilbyr oversettelser på ulike språk, men det er eleven selv som må velge hvilket språk han vil ha noe oversatt til. Dette tolker jeg som at bruk av Google Oversetter forutsetter at eleven kommer verktøyet i møte med en form for gjensidighet, men også at eleven har behov for at en lærer overvåker læringsprosessen og kan bistå ved ”feil”, misforståelser og behov for utdypning, fordi Google Oversetter ofte er feil.

En tolkning av mine funn i lys av Vygotskys (1978) ide om den nære utviklingssonen, og språk og tenkning kan være at elever som har gode språkferdigheter og tilgang til stillaser som er tilpasset elevens språkferdigheter har bedre forutsetninger for å tilegne seg fagstoff og nå høyere utviklingsmål enn elever som ikke har gode språkferdigheter å basere læringen på. Elever som har både muntlige og skriftlige språkferdigheter vil ha nytte av verktøy som medierer fagstoff både muntlig og skriftlig. Slike elever vil ha et grunnlag for å forstå muntlig og skriftlig undervisning, veiledning og fagtekst på de

språkene de kan. Elever som ikke har lese/ skriveferdigheter er i større grad avhengig av verktøy som medierer læringen visuelt/ auditivt og gjennom modellering og erfaring.

### Fagskriving

Dysthe (2003, s. 137) mener at fagskriving gir den beste skrivetreningen, men at friere former for skriving, ”tenkeskriving” og blogg uten sjangerkrav eller formelle krav også kan ha mye for seg. Et poeng for Dysthe er at regelmessig skriving gir et viktig grunnlag for å videreutvikle skriving for mer formelle sjangre. I gjennomgangen av litteratur på feltet finner jeg flere eksempler på at ungdommene utvikler sine språklige ferdigheter blant annet gjennom chat. I en av studiene (Lam, 2009) finner jeg blant annet at ei jente lærte å skrive engelsk ved å begynne med rollespill og chat på Internett. Lam og Rosario-Ramos (2009, s. 183) fant at chat er en god måte å lære språk på, fordi du har bedre tid på deg til å komponere et svar til den du snakker med. Du kan slå opp ord, finne synonymer og antonymer og så forstår du og kan bidra til at samtalen fortsetter, mener en annen. Dysthe (2003) viser med sin forskning at ungdommene kan oppøve ferdigheter i akademisk skriving ved å skrive små uformelle tekster. Både erfarne og uerfarne skrivere i hennes studie hadde utbytte av dette (Dysthe, 2003). Når det gjelder skriving av fagtekst, og spesielt skriving på norsk, så fremstår dette som et mål som på nåværende tidspunkt ligger utenfor den nære utviklingssonen for de fleste av ungdommene i denne studien. Når et mål ligger utenfor den nære utviklingssonen betyr det at elevene ikke vil kunne klare det verken med eller uten hjelp. Kanskje trenger de andre typer oppgaver, stillaser og verktøy og de trenger å arbeide med mål som ligger innenfor den nære utviklingssonen.

I denne delen har jeg utdypet aspekter ved minoritetsspråklige ungdommenes bruk av IKT for å skrive og lage en fagtekst/ et prosjekt i samfunnsfag. Jeg har vist til Säljö som sier det er sammenheng mellom sosialisering og forutsetninger for selvstendig deltakelse i slike oppgaver. Jeg argumenterer i tråd med Vygotsky (1978) og Säljö (2006) at ungdommene har ulike forutsetninger for skriving av fagtekst, som blant annet Dysthe (2003) fremhever som avgjørende for å lykkes i utdanningssystemet.

Sommerschildts mestringsmodell vektlegger kompetanse som vilkår for mestring. I denne studien har jeg funnet at elevene har kompetanser i å produsere og bearbeide digitale sammensatte tekster, men at det er krevende for dem å produsere fagtekster på

et fremmed språk. I mestringperspektivet er det viktig å fokusere på ferdigheter som fremmer tilhørighet og kompetanse. I studien finner jeg at elevene viser ferdigheter i skriving på andre språk og i andre medier. Slike ferdigheter kan det være verdt å bygge videre på. Opplevelser av kompetanse i skolearbeid og kunne noe sammen med andre, kan ha betydning i forhold til engasjement og deltakelse i læringsaktiviteter. I et mestringperspektiv er det også interessant å se at digitale ferdigheter i å produsere enkle sammensatte tekster kan bidra til glede og til å styrke forholdet mellom søsken og venner. I studien finner jeg at ungdom, selv om de ikke kan skrive, deltar og produserer sammensatte tekster i sosiale medier på lignende måter som andre elever. For ungdom er det viktig å være som alle andre, og det å ha ferdigheter til å delta i det samme som de andre, kan ha betydning for opplevelse av å tilhørighet og kompetanse.

### **Ferdighetsområde Kommunisere**

I gjennomgangen av tidligere litteratur på feltet fant jeg at IKT har blitt et sentralt verktøy for å vedlikeholde tilknytningen til hjemlandet, til familiemedlemmer, til venner og bekjente andre steder i verden, men også for å knytte bånd til vertslandet og nye venner der. Litteratur på feltet viser at chat kan bidra til å utvikle flerspråklige ferdigheter både på førstespråket/ morsmålet og på andrespråket. På ferdighetsområdet *Kommunisere* er aktuelle målsetninger å kunne bruke enkle digitale verktøy og medier for å presentere og formidle et budskap en til en og i gruppekommunikasjon. I min studie har jeg funnet at ungdommene bruker digitale verktøy når de kommuniserer digitalt til en og til flere. De bruker ulike verktøy og medier og tilpasser bruken av verktøy til dem de kommuniserer med. Snakker de med familie og venner i andre land velger de medier som brukes der de andre er. Skal de si noe til lærer eller ta i mot beskjeder som gjelder skolen, kan de kommunisere på *It's Learning*. Kompetanse er viktig i mestringmodellen, derfor fremhever jeg dette.

Et funn i forhold til digital kommunikasjon på skolen er at kommunikasjon i vesentlig grad foregår på norsk skriftlig og på læringsplattformen *It's Learning*. Jeg tolker elevenes bruk av *It's Learning* som at det kan være en måte å få oversikt og kontroll på hva som skjer i skolesammenheng på. Oversikt og forutsigbarhet gjør at eleven kan være forberedt og kan oppleve at han kan det som er forventet på prøver/ i vurderingssituasjoner. Dette kan ha betydning for mestring.

Et funn i forhold til digital kommunikasjon på fritiden er at kommunikasjon foregår på mange ulike måter og plattformer og på "alle" språk. Jeg finner eksempler på at kommunikasjon foregår både direkte og indirekte. Man ser på de samme tingene, hører de samme sangene, deler oppmerksomhet og erfaringer som ikke nødvendigvis er verbale, men som skaper *situert* kunnskap om blant annet kulturelle verdier og tilhørighet. Jeg finner at digitale ferdigheter i å kommunisere handler om å kommunisere med venner og bekjente på internett, om å koble pc-en til TV og se på nyheter, film, utenlandske TV-serier, musikk fra hjemtraktene sammen med venner og/eller familie. Digitale ferdigheter på ferdighetsområdet *Kommunisere* er relevante ferdigheter for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer.

### Kjedsomhet

Det temaet jeg vil ha et spesielt fokus på i denne delen er at ungdommene forteller om at de også bruker IKT når de kjeder seg og savner andre steder.

Oppedal, Seglem, Jensen, (2009, s. 24) sier at 39 % av enslige mindreårige flyktninger i Norge opplever at de nesten hele tiden føler seg ensomme. Ensomhet kan ha mange ulike uttrykk, blant annet kjedsomhet. Spesielt sårbare er unge som har vært alene på flukt uten familie. Mjaavatn og Frostad (2014) ved NTNU har funnet at ensomhet synes å være den faktoren som har størst betydning for frafall fra videregående (Mjaavatn & Frostad).

I studien finner jeg at en ungdom bruker kartprogrammet Google Earth og funksjonen Street Viewer for å "gå tilbake til der vi har vært så mange ganger før". I studien finner jeg at ungdommene også søker på Google Bilder for å se på bilder og de snakker om at de vil reise. Flere snakker om "fine" byer og "mange folk".

Sett i lys av det som Oppedal, Seglem og Jensen (2009) sier og det andre som ungdommene i studien sier om at de ikke har så mye å gjøre, om at de ikke går så mye ut, om at de noen ganger kjeder seg fordi folk bare er inne, så tenker jeg at disse utsagnene kan være uttrykk for at noen av dem kanskje er ensomme i Norge. Kanskje savner de å ha flere folk og mer "by-liv" rundt seg.

### Den andre

For Bakhtin (1984) er viktigheten av ”den andre” et fundamentalt prinsipp i hans menneskesyn. Et menneske er definert ved dets forhold til andre. Ifølge Bakhtin ser vi oss selv gjennom øynene til den andre, og vi former vårt selv bilde gjennom å bli speilet av andre. ”I livet gjør vi dette hvert øyeblikk: Vi verdsetter oss selv fra andres synsvinkel” (Bakhtin 1977, sitert fra Dysthe, 2003, s. 113)

Helen Christie (1998) er psykiater og har blant annet jobbet med jevnaldningsgrupper for traumatiserte barn. Hun sier at i eksil blir det å fortelle slike historier (minner fra krig) noe som gjør deg annerledes (...) og for barn er det å være som «alle andre» viktig. Sammen med barn som har opplevd lignende ting, kan barnet oppleve å bli forstått og få hjelp, men også få erfaringer om å kunne hjelpe andre. Christie sier at unge kan forstå hverandre, hjelpe hverandre og bety noe for hverandre. Det er kanskje lett å glemme (1998, s. 193-194).

I studien finner jeg eksempler på at ungdom forteller at de sitter sammen og ser på bilder og steder fra der de har vært tidligere. De forteller at de ikke har så mange å gå ut med, og at det er vanskelig å snakke norsk. Mange sitter hjemme og ser på TV og film og chatter med andre på nettet. Slik jeg tolker Bakhtin (1984) og Christie (1998) i forhold til minoritetsspråklige unges savn og kjedsomhet så kan en tolkning være at ungdom synes det er vanskelig å snakke med andre om slike følelser. Christie sier det er viktig for unge å oppleve at de er som andre. Av dette forstår jeg at de kanskje ikke ønsker kanskje å skille seg ut ved å begynne å snakke om noe som er vanskelig og kanskje bryte med normen om hva som er normalt og hva som er et godt liv. I studien finner jeg at en ungdom sier: *”(...) så tror de voksne at vi ikke vil jobbe, at vi ikke vil lære (...)*. Av dette forstår jeg at de unge kan føle seg misforstått, at deres motiver noen ganger blir trukket i tvil. Min tolkning er at de ønsker ikke at noen skal tenke at de er utakknemlige og at de ikke ”vil” integrere seg, lære norsk etc. Min tolkning av Bakhtin (1984) og Christie (1998) i denne sammenhengen, er at de minoritetsspråklige ungdommer kan synes det er vanskelig å snakke med voksne om at de savner andre steder og andre mennesker. Kanskje de foretrekker å dele opplevelser av savn og kjedsomhet med ungdom som har det på lignende måter. Andre minoritetsspråklige ungdommer har kanskje også mistet venner, familie, musikk, mat, mennesker, lyder, lukter og steder som de er knyttet til. Slik jeg tolker Bakhtin (1981) kan unge med

lignende erfaringer relatere egne erfaringer til den andres, slik at den andre føler seg forstått. For ungdom kan det oppleves godt å ha noen å kommunisere med og dele savn og kjedsomhet med som kan speile dem som mestrende individer, til tross for at de er sårbare og lever med belastninger og kriser.

I denne delen har jeg drøftet minoritetsspråklige ungdommers bruk av IKT for å kommunisere og dele humor, interesser og følelser til andre. Jeg har pekt på at bruk av IKT kan spille en rolle i både direkte og indirekte kommunikasjon, blant annet når det gjelder kommunikasjon om kulturelle verdier og tilhørighet. Jeg argumenterer i tråd med Bakhtin (1981) med at menneskene står i et dialektisk forhold til hverandre og er avhengig av hverandre. Man ser seg selv bare gjennom den andre, og kan trenge den bekreftelsen som det er å gjenkjenne seg selv som et mestrende individ. I Sommerschildts (1998) mestringsmodell er bekreftelse viktig for tilhørighet og mestring.

#### ***Ferdighetsområde Digital dømmekraft***

I gjennomgangen av tidligere litteratur på feltet finner jeg at bruk av IKT kan bedre unge innvandreres flerspråklighet og forståelse av faglige emner og problemstillinger. I litteratur om tidligere forskning på feltet er der eksempler på at ungdom søker informasjon på flere språk og at de kan sammenligne og sette opp mot hverandre ulike perspektiver før de tar stilling til hva de mener er riktig. Forskning på sosiale nettverk (Ünlüsoy, De Haan, Leander & Volker, 2013) peker på at det er stor grad av homogenitet mellom on-line og off-line nettverk. Deltakelse i nettverk med personer fra hjemlandet oppleves av mange som verdifullt, men Mainsah og Dralega (2014, s. 39) finner at det også er eksempler på at noen er skeptiske til visse personer i slike nettverk. Ferdigheter i digital dømmekraft i denne studien handler om å følge enkle regler for digital samhandling, bruke grunnleggende nettvett og bruke internett og sosiale medier forsvarlig. Valg av kilder og vurdering av troverdighet er også eksempel på digital dømmekraft. I studien finner jeg flere eksempler på at ungdommene bruker digital dømmekraft. Jeg finner at ungdommene følger enkle regler for samhandling, for eksempel når de bruker sosiale medier og liker -og kommenterer på andres innlegg, eller når de deltar i aktivitetene som foregår på samme måte som andre. Jeg finner at noen bruker internett og sosiale medier til å holde seg oppdatert på emner de er interessert i, for eksempel jødenes utsatte situasjon, og jeg finner at man tenker seg om

og kanskje velger å avstå fra å kommentere krigen i hjemlandet. På bakgrunn av dette tenker jeg at digital dømmekraft fremstår er et relevant ferdighetsområde for nyankomne minoritetsspråklige elever. De trenger disse ferdighetene i sin daglige bruk av sosiale medier.

I fortsettelsen skal jeg se nærmere på forsvarlig bruk av sosiale medier med vekt på det jeg vil kalle delta og ikke delta i sosiale medier.

Med begrepet legitim perifer deltakelse beskriver Lave og Wenger (1991) hvordan nye deltakere i et praksisfellesskap gradvis lærer å beherske aktivitetene som foregår i praksisfellesskapet. I denne sammenhengen tenker jeg spesielt på det praksisfellesskapet som Facebook er. Lave og Wengers (1991) og Wengers (1998) teori om situert læring og læring i praksisfellesskap legger vekt på at en lærer ved å være tilstede, og utføre mindre viktige oppgaver mens en gradvis lærer å utføre mer komplekse oppgaver. I gjennomgangen av tidligere litteratur på feltet fant jeg at Gilhooly og Lee (2014) beskrev at ungdommene fra Myanmar ikke hadde noen erfaring med IKT før de kom til USA, men at de fikk hjelp til å skaffe pc og koble seg til Internett. Kort tid etter behersket de mange av aktivitetene som foregikk der. Noe lignende fant jeg i min studie. Der forteller en av ungdommene at han i begynnelsen ikke engang kunne slå på en pc. I studien presenterer han sin profil på Facebook og beskriver hvordan han deltar i aktiviteter som foregår der. Av dette forstår jeg at man lærer og utvikler digitale ferdigheter ved å være tilstede, kopiere, imitere og delta ut i fra de forutsetningene man har. Aktuelle former for deltakelse kan være at man legger ut bilder, chatter, liker, kommenterer, deler innlegg, med mer.

Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) sier at det å gå fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse handler ikke bare om å utvikle ferdigheter fra nybegynner til ekspert, det handler om en endret måte å delta på, og en endret identitet i praksisfellesskapet. Læring er ikke bare en akkumulasjon av ferdigheter og informasjon, det er en tilblivelsesprosess. Man blir en bestemt person, eller unngår å bli en bestemt person ved å delta, eller ikke delta. Når vi tilegner oss ferdigheter og informasjon, er det ikke bare for ferdighetenes del, men fordi det tjener identiteten, sier Wenger (1998, s. 215).



I denne studien fant jeg at det var flere av jentene som sa at de bruker mye tid på Facebook, på å se på bilder og sjekke notifications (likes og sosiale oppdateringer). Flere av guttene fortalte at de brukte mye YouTube. En tolkning av Wengers (1998) perspektiv på læring og identitet i forhold til deltakelse i sosiale medier kan være at deltakelse i sosiale medier bidrar til å utvikle deltakerens identitet. Slik jeg tolker Wenger kan dette bety at man blir den man er i de aktivitetene hvor man møter andre personer i sosiale medier. På en måte kan man tenke seg at hvis man fremstår som en mestrende person, så er man en mestrende person. Læring på sosiale medier vil slik jeg forstår Wenger være både det man tilegner seg av ferdigheter og informasjon og den man blir ved å delta i de aktivitetene som foregår der. Ved å like og kommentere, dele bilder og videoer utvikler man på den ene siden ferdigheter i bruk av sosiale medier, og på den andre siden utvikler man sin identitet. Gjennom deltakelse i aktiviteter formes man som menneske fordi de menneskene som ser deg vil respondere på det de ser, og du vil forstå deg selv i lys av deres responser. På den ene siden kan man fremstille seg selv med et veldig stort smil som får mange likes. På den andre siden kan folk som ikke liker det de ser av deg, kunne lage ”*masse problemer*” .

Det neste jeg vil fokusere på i denne drøftingen er knyttet til funn som tyder på at noen elever gir uttrykk for at det er personer tilstede i sosiale medier som de ikke ønsker en åpen kontakt med.

Hagen og Wold (2009) beskriver at spørsmålet om trygge rom/ fora på Internett er et tema som er mye fokusert, spesielt i forhold til barn og unge. I en kartlegging av hvilke risikoer barn og unge utsettes for på Internett viser en kartlegging av risiko i europeiske land at mobbing, trakassering og forfølgelse er en av de største risikoene mot barn og unge på Internett (Hagen & Wold, 2009, s. 95). I studien finner jeg ungdom som sier at de holder chattefeltet stengt/ av, det forstyrrer. En av ungdommene sier for eksempel; ”*Jeg er utlending vet du, de fra hjemlandet kan synes at (...) Det er litt vanskelig*”. En annen snakker om at ”*det er folk her som jobber for presidenten*”, og at han ikke skriver noe om krigen på arabisk på nettet, ”*for hvis de finner ut hvor du bor, kan det bli masse problemer*”. Når det gjelder nyankomne minoritetsspråklige elever kan uønsket kontakt på Internett også ha andre aspekter. Ellard (2011) viser for eksempel til at noen av hennes informanter levde med hemmeligheter knyttet til identitet og kunne være redde for trusler om avsløring. Noen skyldte penger til personer som hadde hjulpet dem til

landet og kunne føle seg presset av dette. Noen hadde omsorgspersoner i andre land, som bekymret seg for ungdommen, og som ville gi råd til ungdommen om hvordan han skulle leve, men at de rådene de fikk ikke passet her, etc. (Ellard, 2011). På bakgrunn av disse erfaringene, tenker jeg at det kan være mange ulike grunner til at ungdommene opplyser at de velger å ha chattefeltet stengt for kontakt.

Wenger (1998) peker på at i tilfeller hvor deltakelsen i praksisfellesskapene ikke fremmer den læringen og identitetsutviklingen som er forventet, kan personen bidra til endring enten ved å vurdere å skifte aktiviteten, eller en kan vurdere å skifte arenaen. I studien finner jeg eksempler på at ungdommene har ulike strategier for å møte opplevelser av ubehag, maktesløshet, trusler på Internett. Noen velger å stenge chattefeltet, noen velger å holde seg unna visse sider/ temaer, de orker ikke utsette seg for det, andre velger å knytte seg til interessegrupper og svare for seg/ forsvare sine synspunkter når de føler seg angrepet. Dette tolker jeg som at ungdommene viser digital dømmekraft ved å beskytte sin identitet, ved å ta sine forhåndsregler, ikke utfordre, ikke gjøre noe som kan føre til bråk, etc.

Bakhtin (1994) argumenterer for at flerstemmighet, motsetninger, ulike perspektiver fremmer læring og utvikling. Alle stemmer og perspektiver har sin sosiokulturelle opprinnelse og står i et likeverdig, dialogisk forhold til andre stemmer. Når stemmene stilles opp mot hverandre kan en oppdage nyanser og utvikle nye begreper (konseptuell forandring). I min studie gir noen av elevene uttrykk for mistillit og manglende tankefellesskap/ tankesamarbeid overfor enkelte «stemmer» på sosiale medier. En tolkning av dette i forhold til Bakhtins dialogiske perspektiv kan være at de ønsker ikke å delta, og beskytter seg mot dialog ved å holde chattefeltet stengt og ved å la være å kommentere på ting som kan provosere.

I denne delen har jeg sagt at digital dømmekraft handler om å følge sosiale spilleregler på nettet, vise nettvett og opptre forsvarlig. I dette avsnittet har jeg vist at deltakelse på nettet også handler om dannelse av identitet. De aktivitetene en inngår i og velger ikke å inngå i, er med på å forme ens identitet. Ved å delta på visse arenaer blir man en person, ved å unngå å delta, eller ved å delta på andre arenaer blir man en annen person hva angår ferdigheter og identitet. Det er aktivitetene du deltar i og engasjementet du deltar med som former din identitet i praksisfellesskapet. Personen har anledning til å skifte

aktivitet og skifte arena dersom han ønsker at utviklingen og læringen skal ta en annen retning. Sett i et mestringsperspektiv med vekt på kompetanse vil det være viktig at eleven opplever at han har kompetanse til å håndtere de utfordringene som tilstedeværelsen av visse personer i nettverket utgjør. Utfordringene kan løses på ulike måter, og det som er sentralt er hvordan de ulike måtene å løse utfordringene på oppleves av eleven. Hva gjør det med elevens læring og identitetsutvikling å stå i disse situasjonene, og hvilken betydning har det for elevens mestring?

### **Være til nytte, få og ta ansvar, vise omsorg**

Det å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet er de neste viktige punktene i modellen (Sommerschild 1998, s 59). Sommerschild mener det er et tankekors at hverdagen for barn og unge gir liten plass til slik utfoldelse, for dette er viktige områder for opplevelsen av egenverd (Sommerschild, 1998).

I studien finner jeg blant annet at ungdommene bruker IKT for å spørre hverandre/ snakke med hverandre om lekser og at de kan hjelpe hverandre med datatekniske ting, finne programmer, skaffe likes, etc. På denne måten bidrar tilgjengelighet og IKT til at man kan være til nytte for andre. I studien finner jeg også at IKT kan brukes i forbindelse med læring. Ved å øve hjemme kan man lære seg ting som er nødvendige å kunne på skolen, for eksempel matteprogrammet TI-Nspire, eller bruk av nettsteder som Lokus, gruble.net, Min Vei, og andre digitale læringsressurser. I studien finner jeg at ungdommene bruker chat og snakker med hverandre på sosiale medier, men også at de viser hverandre bilder, snakker om steder de har vært og tenker på hvor de vil reise.

Slik jeg tolker disse funnene, kan dette være eksempler på at ungdommene bruker IKT til å være til nytte, ta ansvar for egen utdanning og læring og vise omsorg for andre. Dette er elementer som kan gi næring til egenverdfølelsen i følge Sommerschild (1998).

### **Møte og mestre motgang**

Å møte og mestre motgang er nært beslektet med det å kunne noe. Antonovskys (1987, 2013) mestringsbegrep er utviklet på bakgrunn av arbeid med traumatiserte personer, blant annet kvinner som har overlevd i konsentrasjonsleir. Antonovsky fant at et viktig kjennetegn i medisinsk forstand for disse kvinnenes opplevelse av å ha greid seg bra er

opplevelse av sammenheng (OAS). OAS defineres av Antonovsky (2013, s. 41) som en gjennomgående følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verdt å engasjere seg i. Sommerschild (1998) mener at disse prinsippene ikke bare gjelder for voksne, alle kan komme styrket ut av prøvelser så lenge utfordringene svarer til den unges muligheter for mestring (Sommerschild 1998 s. 59).

I denne studien finner jeg at elevene kan bruke digitale ferdigheter og It's Learning for å orientere seg i forhold til skolens krav. De bruker ulike verktøy og ressurser for å løse de oppgavene de får, og i denne studien gir ungdommene uttrykk for at kravene er verdt å engasjere seg i blant annet fordi de har planer om videre utdanning, jobb, reiser etc. Sett i forhold til Antonovskys mestringsbegrep AOS er bruken av It's Learning et eksempel på hvordan digitale ferdigheter kan bidra til mestring av de store utfordringene elevene møter i skolesammenheng.

Sett fra ungdommenes ståsted, er bruk av IKT først og fremst *bra* på grunn av det sosiale aspektet og underholdningsaspektet (musikk, film, spill etc.) og *nyttig* fordi de kan skaffe seg informasjon og være orientert om ting de trenger å vite på det personlige planet. I studien gir de uttrykk for at de ikke kan tenke seg hvordan de kan bruke IKT i læring av skolefag.

I denne delen har jeg sett på kompetansedelen i mestringsmodellen. Jeg har lagt mest vekt på punktet som handler om å kunne noe. Jeg fokuserer på fire ferdighetsområder for grunnleggende digitale ferdigheter, men jeg har også sett på betydningen av de andre punktene i modellen; være til nytte, få og ta ansvar, vise omsorg og møte og mestre motgang.

I denne analysen har jeg fokusert på mestringsaspektet ved digitale ferdigheter, som betyr at man lærer digitale ferdigheter ikke bare for ferdighetenes egen del. Studien får frem at digitale ferdigheter gjør det mulig å delta i sosiale aktiviteter som utvikler tilhørighet, kompetanse, en mestrende identitet, rustet til å tåle livets utfordringer.

## Oppsummering med tanker om pedagogiske implikasjoner

### Nyankomne minoritetsspråklige elevers tilgang til IKT

I denne studien har jeg funnet at Riga-deklarasjonen om e-inkludering legger føringer for europeiske myndigheters politikk og tiltak på IKT-området. Målet er at alle skal inkluderes i informasjonssamfunnet, det vil si at alle skal ha tilgang til Internett og digitale ferdigheter til å nyttiggjøre seg informasjon og velferdstiltak som kan bedre den enkeltes situasjon. I Norge og i store deler av Europa har alle ungdommer tilgang til Internett (EC, 2010, Roe & Hvistendahl, 2009) Gjennomgang av litteratur på feltet viser at tilgangen til IKT og Internett på verdensbasis varierer (EC, 2010) En del nyankomne minoritetsspråklige elever har ikke brukt IKT og Internett i noen særlig grad tidligere og har tilsvarende svake ferdigheter sammenlignet med dem som er vokst opp med det (Gilhooly & Lee, 2014). Disse trenger hjelp til innkjøp og oppkobling til internett.

Erfaringene fra denne studien er at *tilgangen* til IKT for de minoritetsspråklige ungdommene i denne studien var god. I denne studien finner jeg at skoleeier har skaffet de nyankomne minoritetsspråklige ungdommene egen bærbar pc og mulighet for tilkobling til internett. Alle ungdommene i denne studien hadde derfor både egen bærbar pc og mobiltelefon med Internett-tilgang. Funnene om god tilgang både i Norge og i andre deler av verden er viktig å vite noe om, fordi dette har betydning for om de nyankomne minoritetsspråklige ungdommene kan bruke IKT til å danne virtuelle fellesskap med personer i andre land. Bruk av IKT kan på denne måten bidra til å styrke opplevelsen av tilhørighet til *én fortrolig, familie og nettverk* som Sommerschild (1998) peker på som viktige faktorer i mestringsmodellen. Studien viser også at tilgang til- og bruk av IKT kan bidra til utvikling av kompetanse og digitale ferdigheter. Kompetanse er viktig for mestring.

Implikasjoner fra denne studien når det gjelder tilgang, kan være å undersøke om de nyankomne minoritetsspråklige ungdommene en arbeider med har den tilgangen til IKT og Internett de trenger for å kunne være digital, og hvis ikke de har det; vurdere om det vil være hensiktsmessig å følge skoleeiers eksempel i denne studien og hjelpe nyankomne minoritetsspråklige ungdommene med å skaffe det utstyret de trenger.

## Nyankomne minoritetsspråklige elevers bruk av IKT

### *Tilhørighet*

I denne studien har jeg funnet at bruk av IKT kan knyttes til tilhørighet og kompetanse. I den første delen går jeg inn på tilknytningsteorien som sier at grunnlaget for tilknytning legges tidlig i livet, men at erfaringer senere i livet meget godt kan bøte å tidligere savn. Uansett hvilke problemer de unge møter og hvilke statistiske odds de har mot seg, så fins det ubrukte muligheter. I Sommerschildts (1998) mestringsmodell er fortrolighet, forutsigbarhet, bekreftelse, fellesskap i verdier og sosial støtte viktige stikkord. I studien finner jeg eksempler på at ungdom bruker IKT på måter som kan støtte opp om slike kvaliteter. Når det gjelder IKT og tilhørighet til én fortrolig, så finner jeg at man kan bruke Google Earth/ Street Viewer sammen med en venn når man *savner*, og jeg finner at man kan kommuniserer med WhatsApp-meldinger til en kjær søster. Når det gjelder IKT og tilhørighet til familie og nettverk, finner jeg at man kan bruke YouTube og se på nyheter, TV, film, musikk fra hjemlandet sammen. Jeg tenker at felles erfaringer, felles opplevelser, engasjement og åpenhet om følelser kan bidra til å fremme skape tilhørighet mellom ungdommene og menneskene de bryr seg om.

Aktuelle implikasjoner av studien kan være å fokusere på digitale ferdigheter som eleven trenger for å delta i aktiviteter som fremmer opplevelse av tilhørighet til en nær fortrolig, familie og nettverk. Bruk av språk, bilder, videoer, emojis og både direkte og indirekte kommunikasjon kan også være av betydning.

### *Kompetanse*

I denne studien har jeg funnet at tidligere litteratur på feltet viser at det fins digitale skiller også når det gjelder bruk og digitale ferdigheter. Roe og Hvistendahl (2009) fant at minoritetsspråklige gutter som hadde svake lese-ferdigheter heller ikke behersket avansert bruk av IKT. Lam og Rosario-Ramos (2009) fant at innvandrere bruker IKT til en rekke forskjellige formål. De kommuniserer med mennesker i nettverkene sine og de bruker websider for nyheter, underholdning, film, musikk, sport, spill og kreativ skrivning og produksjon av digitale sammensatte tekster, personlige websider og blogger. Ungdommene utvikler både akademiske og språklige ferdigheter gjennom deltakelse i disse aktivitetene (Lam & Rosario-Ramos, 2009).

Erfaringene fra denne studien er at bruken av IKT og digitale ferdigheter varierer mellom deltakerne. Noen behersker lesing og skriving på flere språk og har gode digitale ferdigheter, mens andre synes lesing og skriving er vanskelig, både på norsk og andre språk, og har begrensede ferdigheter i bruk av IKT. Studien får frem at elevene bruker en rekke ulike programmer og applikasjoner for kommunikasjon, underholdning og læring. Omfanget av bruksområder og antallet applikasjoner som elevene forteller at de bruker tolker jeg som tegn på at disse ungdommene har høy grad av motivasjon, interesse, og ikke minst tid til å ta i bruk IKT og utvikle digitale ferdigheter.

Læringssynet i studien er at mennesker lærer i alle situasjoner der de samhandler med mennesker og menneskeskapt verktøy. Dette betyr at jeg ser all aktivitet med IKT som relevant for utvikling av digitale ferdigheter.

Vygotsky (1978) pekte på at undervisningen måtte sikte mot ferdigheter som er i utvikling, og at undervisningen måtte bygge videre på de hverdagsbegrepene som utvikles gjennom erfaring. Elevenes erfaringer med IKT og hverdagsbegrepene som utvikles i gjennom disse aktivitetene er med på å danne det begrepsmessige grunnlaget for undervisning. Sommerschildts mestringsmodell fremhever at en må styrke sterke sider og fokusere på mulighetene i eleven og omgivelsene.

Aktuelle implikasjoner av studien kan derfor være å undersøke om ungdommene har erfaringer med IKT som undervisningen kan bygge på. Aktuelle erfaringer kan være knyttet til å lese på skjerm, bruke tastatur, lage sammensatte digitale tekster, kommunisere digitalt og bruke digital dømmekraft. På bakgrunn av dette vil en kunne si noe om hva slags undervisning og hvilke typer stillaser som kan være hensiktsmessige å bruke for eleven.

### **Flerspråklighet**

I denne studien har jeg funnet at tidligere litteratur på feltet viser at ungdommene kan utvikle språklige ferdigheter både på morsmålet og andrespråket gjennom chat, rollespill og kreativ skriving på Internett (Lam, 2009, Lam & Rosario-Ramos, 2009, McLean, 2010). Men som Roe og Hvistendahl (2009) påpeker, fins det digitale skiller. Gutter med svake leseferdigheter deltar i begrenset omfang i aktiviteter hvor de utvikler språklige eller faglige ferdigheter. Erfaringer fra denne studien er at noen ungdommer

har gode lese-og skriveferdigheter fra tidligere og videreutvikler disse, blant annet gjennom blogglike aktiviteter, chat, spill, etc. Andre har minimalt med digitale ferdigheter fra før, men utvikler gradvis ferdigheter gjennom å etterligne, kopiere, låne, etc.

Dysthe (2003) er opptatt av at akademiske skriveferdigheter er avgjørende for å kunne fullføre videregående og høyere utdanning. Et viktig spørsmål kan være hvordan slike ferdigheter kan utvikles. Et viktig poeng i studien, basert på Vygotskys metafor om den nære utviklingssonen er at all undervisning må ta utgangspunkt i det eleven vet noe om fra før, ikke bare på norsk, men på alle språkene man kan.

Implikasjoner fra studien kan være at en undersøker ungdommenes ferdigheter på forskjellige språk. Kan eleven arbeide med faglige målsetninger på andre språk enn norsk? Kan eleven bruke digitale ferdigheter i arbeid med faglige målsetninger? Har skolen lærere som kan veilede elever som arbeider med faglige målsetninger på andre språk enn norsk? Har skolen lærere som kan veilede elever som bruke digitale ferdigheter i arbeid med faglige målsetninger? Implikasjoner basert på ungdommenes flerspråklighet og digitale kompetanse kan derfor være å utvikle former for flerspråklig fagopplæring basert på elevenes digitale ferdigheter som kan være utviklet i så vel tilrettelagte som ikke-tilrettelagte aktiviteter.

### ***Kjedsomhet og savn***

I denne studien har jeg funnet at tidligere litteratur på feltet beskriver at noen ungdommer kan synes det er vanskelig å lære det nye språket, snakke med folk og få venner (Lam & Rosario-Ramos, 2009, McLean, 2010) Også Gilhooly og Lee (2014) beskriver at brødrene var bosatt i et område hvor det ikke bodde så mange andre, og blant annet siden det var begrenset med transportmuligheter og muligheter for å komme seg rundt, var det vanskelig å få andre venner. I min studie finner jeg at det er flere som sier at de ikke har så mange å være sammen med på fritiden, og at de ikke går så mye ut. I min studie gjelder dette spesielt jentene, men også noen av guttene. Blant guttene er det imidlertid noen som forteller at de har jobb, går på trening og er sammen med venner etter skoletid. I følge Wenger (1998) er de aktivitetene man deltar i, og ikke deltar i det som er avgjørende for hva man lærer og hvilken identitet man utvikler. I



denne studien er fokuset på mestring, selvverd og motstandskraft gjennom å fokusere på tilhørighet og kompetanse. Christie gir eksempler på at ungdom som strever kan hjelpe hverandre fordi de kjenner igjen den andres opplevelser i seg selv. Det å ha en god venn, en fortrolig, er viktig i mestringsmodellen.

Aktuelle implikasjoner av det som kommer frem av disse funnene kan derfor være å undersøke hvilke aktiviteter ungdommene deltar i etter skoletid og tenke sammen med ungdommene om hva ungdommene lærer og hva slags identiteter ungdommene utvikler i de aktivitetene de deltar i. Kjeder de seg? Savner de venner og familie? For elever som ønsker hjelp til å komme inn i alternative aktiviteter, lære noe annet, treffe andre mennesker og samhandle på andre arenaer, men som ikke kjenner mulighetene i Norge, kulturen og ”systemet”/ kommunen godt nok, kan lærer være en verdifull samhandlingspartner. Lærere som kjenner Mestringsmodellen vil vite at det å *kunne noe, være til nytte, vise omsorg, få og ta ansvar* sammen med en *nær fortrolig, i familien* eller i *nettverket* har betydning for elevens identitetsutvikling og opplevelse av egenverd, og at det å ha fokus på slike aktiviteter kan være gunstig i veiledningen/ dialogen med eleven.

### **Deltagelse i nettverk**

I denne studien har jeg funnet at tidligere litteratur på feltet beskriver at ungdommene deltar i sosiale nettverk som for eksempel Facebook og MySpace. (McLean, 2010, Lam & Rosario-Ramos, 2009, Lam, 2009, Gilhooly & Lee, 2014, Mainsah & Dralega, 2014, Ünlüsoy, De Haan, Leander & Volker, 2014). Lam og Rosario-Ramos finner at innvandrerungdommene utvikler språklige ferdigheter i interaksjonen med mennesker i nettverkene sine. Ünlüsoy, De Haan, Leander og Volker har studert innvandrerungdoms sosiale nettverk i Nederland. Denne studien viser blant annet at det er stor grad av homogenitet mellom on-line- og off-line nettverk, og de fleste ser ikke på nettverkene sine som nettverk for læring, men som sosialt. I denne studien har jeg funnet at alle ungdommene er aktive deltakere på sosiale medier som Facebook. De sier de har venner i Norge, hjemlandet og ”over alt”. De bruker nettverkene sine til sosiale formål og holder kontakten med folk både i hjemlandet i Norge og andre steder i verden.

Mainsah & Dralega (2014, s. 37) beskriver at noen ungdommer oppgir at de er skeptiske til aktiv deltakelse i sosiale nettverk på nettet. De er skeptiske til folk fra

hjemlandet som kan være kriminelle eller ute etter å kontrollere dem. I min studie finner jeg at noen velger å ha chattefeltet på Facebook stengt for ikke å bli forstyrret/kontaktet.

Bakhtin (1994) fremhever i det dialogiske perspektivet at de ulike stemmene utgjør heteroglossia/ en polyfoni, en flerstemmighet som beriker forståelsen. I dialogen møter man andres erfaringer og perspektiver og kan sammenholde de ulike stemmene og perspektivene med det en vet fra før. I min studie kommer det frem at dette kan være vanskelig noen ganger, og at ungdommene gir uttrykk for at det kan være aktuelt ikke å delta i dialog med visse personer. Wenger (1998) peker på at mennesket kan påvirke sin egen deltakerbane ved å delta eller ikke delta, ved å skifte arena eller skifte aktivitet.

Implikasjoner av studien kan derfor være at lærere bidrar til å problematisere de hverdagserfaringene som ungdommene har på dette området. Kan man ta utgangspunkt i ungdommenes egne erfaringer og få til en dialog mellom flere elever i en gruppe om dette? Hvilke løsninger fins, hva er fordelene og ulempene ved ulike løsninger?

## Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt nyankomne minoritetsspråklige elevers tilgang til- og bruk av IKT. Bakgrunnen for undersøkelsen var blant annet at NOU 2010:7 hadde vist at nyankomne minoritetsspråklige elever hadde særlige utfordringer med å fullføre det videregående utdanningsløpet, og det ble foreslått en rekke tiltak som kunne bedre situasjonen for elevene og føre til bedre læringsutbytte. Ett av forslagene var økt bruk av IKT. Økt bruk av IKT kan foregå på en rekke forskjellige måter. Det kan være økt bruk av aktuelle programmer (lese-skriv, kartprogrammer, etc.), og det kan være økt bruk av enkelte måter å bruke aktuelle programmer på (kommunikasjon, samarbeid, e-læring, etc.) (NOU 2010:7, 2010).

I gjennomgangen av litteratur på feltet fant jeg at bruk av IKT, særlig mobiltelefoner er svært vanlig blant innvandrere og etniske minoriteter både i Norge og i andre land, men det fins digitale skiller. Dette betyr at det vil være varierende hvilke erfaringer og ferdigheter nyankomne elever har med IKT fra tidligere og hvor raskt de vil kunne lære. Tidligere forskning på feltet får imidlertid frem at innvandrere og etniske minoriteter lærer seg å bruke teknologien til å kommunisere og innhente informasjon som de trenger. Enkelte studier fokuserer spesifikt på bruk av chat og deltakelse i sosiale medier for læring. Disse studiene får frem at ved å delta i chat med ulike grupper av venner på nettet, så bedres språkferdighetene både på morsmålet/ førstespråket og på andrespråket. Forskningen beskriver at i noen tilfeller har personer som er helt ukjente med bruk av IKT fra tidligere fått hjelp til innkjøp/ anskaffelse av pc og hjelp til å koble seg til internett fra hjelpere/ personer i nettverket sitt.

Min studie tar utgangspunkt i intervjuer med 11 nyankomne minoritetsspråklige ungdommer. Alle disse har fått gratis pc på skolen. Funnene fra studien samsvarer med mange av de funnene som er gjort tidligere. Ungdommene deltar i ulike aktiviteter med IKT og utvikler grunnleggende digitale ferdigheter. Jeg har funnet at de utvikler ferdigheter i å tilegne seg informasjon fra nettet, blant annet ved å bruke alle språkene de kan, oversetterfunksjoner og høyttaler (funksjonen ”fra tekst til tale”). De skriver og produserer digitale sammensatte tekster, slik at de kan formidle et budskap til venner, eller i forbindelse med innlevering av oppgaver i skolesammenheng. Å sende lenker til videoer på YouTube, bilde- og videomeldinger, og likes og kommentarer på innlegg på

Facebook fremstår som særlig populært. Ungdommene beskriver at de produserer ulike former for digitale tekster, og de aktuelle verktøyene beskrives som veldig enkle å bruke. Å kunne kommunisere digitalt direkte og indirekte gjør ungdommene delvis ved at de chatter med hverandre, og spør hverandre om ting og delvis ved at de deler opplevelser knyttet til digitale medier. De deltar i sosiale medier som Facebook og får daglige nyhetsoppdateringer om hva venner og venners venner gjør, de ser / hører på nyheter, TV-serier, film, ser bilder, og utvikler interessene sine. Ferdigheter knyttet til digital dømmekraft innebærer kjennskap til åndsverklov, personvern og nettvett, vurdering av troverdighet ved kildebruk etc. I studien finner jeg at noen av ungdommene referer til hendelser og synspunkter som viser at de gjør seg tanker om blant annet troverdighet og personvern, og de viser eksempler på ulike måter å møte aktuelle utfordringer på, både ved å delta/ forsvare og ved å holde seg unna.

I studien knytter jeg ungdommenes bruk av IKT til Sommerschild's (1998) modell for mestring. Mestring i denne studien betyr motstandskraft, det å være rustet mot livets utfordringer og belastninger. De nyankomne minoritetsspråklige elevene møter store utfordringer når de på kort tid må lære seg både språk og faglige ferdigheter for å mestre utdanningsløpet, men mestringperspektivet viser hva lærere og andre kan fokusere på og jobbe mot for å bistå disse elevene på en forskningsmessig begrunnet måte. I mestringperspektivet er det to likestilte aspekter som lærere og andre kan fokusere på for å hjelpe. Det ene er tilhørighet. Det andre er kompetanse. Med tilhørighet mener Sommerschild tilhørighet til en fortrolig, til familien og til nettverket. Hun sier at det viktigste er at det tidlig etableres tilhørighet til én fortrolig, men mestringperspektivet innebærer at også andre personer kan spille en viktig rolle. På skolen kan det være lærer, eller medelever. I denne studien har jeg funnet at jevnaldrende/ andre unge kan ha stor betydning.

Sommerschild (1998) legger også vekt på betydningen av å kunne noe. I studien har jeg fokusert på å kunne noe i forbindelse med digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter er grunnleggende for deltakelse i informasjonssamfunnet og digitale ferdigheter er definert som grunnleggende ferdigheter på linje med å kunne lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig i LK06. I studien finner jeg også at grunnleggende digitale ferdigheter gjør det mulig å ha kontakt og opprettholde tilhørighet til mennesker man bryr seg om. Digitale ferdigheter er for mange en kilde til underholdning og glede, praktisk informasjon, men

også for å holde ut savn og kjedsomhet. Det å kunne være til nytte, vise omsorg, ta ansvar og møte og mestre motgang er også viktige kompetanser i følge mestringsmodellen (Sommerschild, 1998, s. 57). Mestringsmodellen gir en pekepinn på hva lærere og andre kan vurdere å rette innsatsen mot hvis det trengs. Sommerschild fremhever at det handler om å styrke sterke sider og supplere det mangelfulle. De viktigste faktorene er tilhørighet og kompetanse.

I studien har jeg presentert et syn på læring som vektlegger sosiokulturelle perspektiver på læring. I disse perspektivene er samhandling, interaksjon og dialog det essensielle. Mennesket både påvirker og påvirkes av sine omgivelser, og alt som er lært er preget av den situasjonen og den konteksten der læringen fant sted. Språk blir fremhevet som viktigste medierende verktøy for læring. I studien har jeg funnet at elevenes flerspråklighet og flerkulturelle bakgrunn danner forutsetninger deltakelse i sosiale aktiviteter og ny læring. I elevenes nære utviklingszone fins det både språklige ferdigheter og digitale ferdigheter som ny læring kan bygge på. Kompetanseaspektet i mestringsmodellen sidestilles med tilknytningsaspektet. Dette betyr, slik jeg ser det, at pedagogen og andre som arbeider med eleven må ha begge disse aspektene i fokus. Når det gjelder bruk av digitale ferdigheter i arbeid med fag kan det finnes ubrukte muligheter. I studien beskriver jeg at aktuelle implikasjoner fra studien kan være å videreutvikle digitale ferdigheter og flerspråklighet. Alle de fire digitale ferdighetsområdene er viktige for nyankomne minoritetsspråklige elever. En rolle for pedagogen og andre som jobber med elevene er å hjelpe elevene til å forstå at de kan lære mer ved å ta i bruk flere ressurser i seg selv og i omgivelsene. De kan i følge Wenger (1998) endre sin deltakerbane fra deltakelse i aktiviteter som ikke er engasjerende til aktiviteter som er engasjerende, og de vil dermed lære andre ferdigheter. Eleven kan vanskelig komme frem til slike innsikter på egen hånd. I følge Bakhtin (1984) ser eleven seg selv med den andres øyne, så det at menneskene rundt ungdommen ser ungdommen som kompetent og med egenmakt i forhold til læring kan være avgjørende i dette perspektivet. Elevenes flerspråklige kompetanse er noe som eleven kan begynne å utnytte i større grad ved læring i skolesammenheng. Men elevene liker kanskje ikke å skille seg ut, så da må dette være noe som alle gjør. Både andre elever og lære må respondere på flerspråkligheten på måter som gjør at elevene forstår at flerspråklighet er deres viktigste fortrinn ved læring, og på bakgrunn av dette kan

utvikle kompetanse som er verdsatt og som kan brukes for å være til nytte, vise omsorg, får og ta ansvar og møte og mestre motgang.

I studien kommer det frem at elevene i skolesammenheng bruker færre språk og færre digitale ferdigheter enn de gjør på fritiden. Læreren kan på sitt beste integrere ferdigheter fra den rituelle, hjemmebaserte IKT-bruken inn i faglig IKT-bruk, sier Krumsvik (2009, s. 240). I denne studien har jeg funnet eksempler på ferdigheter og bruksområder fra skolesammenheng og fritiden som gjerne må sees i sammenheng og integreres for bedre læring både på i skolesammenheng og på fritiden.

## Veien videre

I denne studien har jeg undersøkt tilgang til- og bruk av IKT blant nyankomne minoritetsspråklige elever. Jeg har blant annet funnet at det fins digitale skiller som henger sammen med hvor i verden elevene er vokst opp. Dette er et funn som ikke er overraskende, men som jeg tenker at det er grunn til å ta på alvor når vi har som mål at også sent ankomne minoritetsspråklige elever skal gjennomføre videregående opplæring. Jeg vil her foreslå to ulike tilnærminger for utviklingsarbeid.

På den ene siden vil jeg fokusere på gruppen minoritetsspråklige ungdommer som ikke er flyktninger fra krig og undertrykking, men som flytter sammen med foreldre på grunn av arbeidsmarkedet i Europa og Norge og/ eller fordi en forelder får ny partner i Norge. De fleste av disse kan ha gått mange år på skole i hjemlandet, og kan ha deltatt i PISA- og andre nasjonale prøver på lik linje med norske elever i sine respektive land. For disse elevene mener jeg det bør utvikles internasjonale samarbeidsordninger som gjør at disse elevene får fullført grunnskolen og tatt eksamen på eget språk og på bakgrunn av det de har lært på hjemmeskolen. Hvis en skal ta utgangspunkt i prinsippet om at undervisningen må bygge på de begrepene som eleven allerede har utviklet, trenger disse elevene strengt tatt ”bare” veiledning og tilrettelegging med tanke på hvordan de kan fullføre hjemlandets grunnskoleopplæring, som fjernundervisning eller IKT-basert undervisning.

Jeg ser for meg et undervisningstilbud utarbeidet i samarbeid med en skole/ skolemyndigheter i hjemlandet, og med veiledning/ oppfølging av språklig kompetent

og digitalt kompetent lærer. En slik modell kan være inspirert av NDLA, Khan Academy eller lignende. En internasjonal eller europeisk læreplan ville vært det ideelle grunnlaget for utvikling av en slik undervisningsmodell.

Den andre utfordringen gjelder gruppen nyankomne minoritetsspråklige elever som har liten eller ingen skolegang fra før. For disse elevene er det ikke realistisk å kunne oppnå læringsmål i alle grunnskolefag og ta eksamen i 10. klasse på lik linje med elever som har gått 10 år på skolen. Disse elevene trenger i større eller mindre grad spesialundervisning med individuelle opplæringsmål på ungdomstrinnet og grunnskoleopplæring for voksne før de kan begynner på videregående opplæring. Hvis elevene begynner i videregående opplæring uten grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter, vil det få konsekvenser for elevens deltakelse i aktuelle læringsaktiviteter på skolen, opplevelse av tilhørighet, kompetanse og mestring.

Det jeg ser for meg er et opplæringstilbud der nyankomne minoritetsspråklige elever med liten og ingen skolegang får systematisk, erfaringsbasert og teoretisk begrepsopplæring på sitt språk og norsk slik at man styrker det begrepsmessige grunnlaget for undervisning av fag/ skolebegreper. Elevenes flerspråklighet og leseferdighet må videreutvikles systematisk. Undervisningsformene bør være preget av dialog, kreativitet og samarbeid. Digitalt samarbeid på tvers av kommuner- og landegrensener kan være nødvendig fordi elever i små kommuner med få elever fra samme språkgruppe trenger andre å samhandle med og kommunisere med for å lære. Veiledningen til disse elevene må fokusere på livslang læring og utvikling av flerspråklighet som ressurs for læring av skolebegreper. For disse elevene er det viktig at læringsnettverket og digitale ressurser for læring ikke bindes opp til en LMS, fordi dette er et system som eleven mister kontakten med når eleven går ut av skolen. Disse elevene trenger derfor hjelp til å bygge et nettverk av læringsressurser både digitalt og analogt. Det er mye disse elevene kan gjøre selv for å lære, men på bakgrunn av erfaringene fra denne studien ser jeg ikke bort fra at lærer eller noen andre rundt eleven må hjelpe dem til å forstå hvorfor og hvordan.

## Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2013). *Helsens Mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four Essays*. Redigert av M. Holquist. Oversatt av C. Emerson & M. Holquist. Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Redigert av C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Redigert av C. Emerson & M. Holquist. Oversatt av V.W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bjarnø, V., Giæver, T.H., Johannesen, M. & Øgrim, L. (2009). *Didiktikk: Digital kompetanse i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borkert, M., Cingolani, P., Premazzi, V. (2010). *The State of the Art on Research in the EU on the Uptake and Use of ICT by Immigrants and Ethnic Minorities (IEM)*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Hentet fra <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC53398.pdf>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. Bd.1. *Attachment*. New York: Basic Books.
- Brudal, L. (2006). *Positiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Codagnone, C., & Kluzer, S. (2011). *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*. Luxembourg: Publications Office og the European Union. Hentet fra <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4019>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3. Utg. Sage. London.
- Dysthe, O. (1998). Michail Bakhtin – ein kort presentasjon. I O. Dysthe (Red.), *The Dialogical perspective and Bakhtin: Conference Report*. Bergen: Program for Research on learning and Instruction. University of Bergen.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, Samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.



- Dysthe, O. (2003). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellard, A. (2011). *Enslige mindreåriges relasjoner og nettverk i Trondheim – Livsprosesser og tilgang på sosial kapital*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. Hentet fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/267838/-1/511395\\_FULLTEXT01.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/267838/-1/511395_FULLTEXT01.pdf)
- Erstad, O. (2007). Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet. I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra kritisk begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation: Exploring Media Literacy for the 21<sup>st</sup>. Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, nr. 01.
- EC. (2010). *Europes Digital Competitiveness Report 2010*. European Commission. Brussel. Hentet fra <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/european-digital-competitiveness-report-2010>
- EU. (2006). *Ministerial Declaration approved unanimously on 11 June 2006, Riga, Latvia: ICT for an inclusive society*. Hentet fra [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-06-769\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-06-769_en.htm)
- Frostad, P. & Mjaavatn P.E. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*.
- Gilhooly, D. & Lee, E. (2014). The Role of Digital Literacy Practices on Refugee Resettlement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (5), 387-396. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.254/abstract>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hatlevik, O.E., Egeberg, G., Gudmundsdottir, G.B., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor Skole 2013: Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Hentet fra [https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor\\_skole\\_2013\\_4des.pdf](https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor_skole_2013_4des.pdf)
- Haugli H. & Svoldsbru, G. (2015). *Grunnleggende ferdigheter: Digitale ferdigheter*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/undervisningsopplegg/grunnleggende-ferdigheter/>

- IMDI (2014). Fakta om Inntekt. Hentet fra <http://www.imdi.no/Fakta-og-statistikk/Inntekt/>
- Kluzer, S. (2013). *Deliverable Report D2.1 Immigration and ICT in Europe*. Maseltov. Hentet fra [http://www.maseltov.eu/wp-content/uploads/2015/01/PU\\_MASELTOV\\_D2.1\\_UOC\\_2012-07-16\\_Immigration-and-ICT-in-Europe\\_final1.pdf](http://www.maseltov.eu/wp-content/uploads/2015/01/PU_MASELTOV_D2.1_UOC_2012-07-16_Immigration-and-ICT-in-Europe_final1.pdf)
- Krumsvik, R.J. (2009). Ein ny digital didaktikk. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Lam, W.S. (2009). Multiliteracies on Instant Messaging in Negotiating Local, Translocal, and Transnational Affiliations: A Case of an Adolescent Immigrant. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 377–397. Hentet fra <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/9119555464ace678f8c1f8.pdf>
- Lam, W.S., & Rosario-Ramos, E. (2009). Multilingual Literacies in Transnational Digitally Mediated Contexts: An Exploratory Study of Immigrant Teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171-190. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780802152929#.VOn31UKi5uE>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mainsah, H.N. & Dralega, C.A. (2014). *Ethnic Minorities and Digital Technologies: New Spaces for Constructing Identity*. Vestlandsforskning og Department of Media and Communication, Faculty of Humanities, University of Oslo. Hentet fra <http://www.vestforsk.no/filearchive/vf-rapport-4-2014-ram-report-final-version-mar2014-1-.pdf>
- Marshall, C. & Rossmann, G.B. (2011). *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- McLean, C.A. (2010). A space called home: An immigrant adolescent's digital literacy practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 13-22. Hentet fra <http://old.kwarc.info/teaching/TDM/McLean.pdf>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Oppedal, B., Seglem, K.B., & Jensen, L. (2009). *Avhengig og Selvstendig: Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale*. Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/87bc8567f7.pdf>

- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa - Kapittel 4A: Opplæring spesielt organisert for vaksne*. Lovdata. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_5)
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Hentet fra <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Roe, A. og Hvistendahl, R. (2009). Bruk av IKT blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(05), 368-385. Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2009/05/art05>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147:598-611. Hentet fra <http://bjp.rcpsych.org/content/147/6/598>
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Silverman, D. (2003). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: Sage.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild. (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug.
- Soria-Moria-erklæringen. (2005). *Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005-09*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform\\_soriamoria.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform_soriamoria.pdf)
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- St.meld. nr. 17 (2006–2007). (2006). *Eit informasjonssamfunn for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-17-2006-2007-/id441497/>
- Storsul, T., Arnseth, H.C, Bucher, T., Enli, G., Hontvedt, M., Kløvstad, V., Maasø, A. (2008). *Nye Nettfenomener: Staten og delekulturen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Temre, K.T. (2012). *En skole for alle? – en studie av frafall blant minoritetsspråklige elever i videregående skole*. Masteroppgave Høgskolen i Telemark.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- UNESCO (1995). *World conference on special needs education: Access and quality: Salamanca, Spain 7.10 June 1994*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation; Ministry of Education and Science, Spain. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Ünlüsoy, A., De Haan, M., Leander, K., & Volker, B. (2013). Learning Potential in Youth's Online Networks: A Multilevel Approach. *Computers and Education*, 68, 522-533. Hentet fra [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439884.2014.964256#.VOn9\\_UKi5uE](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439884.2014.964256#.VOn9_UKi5uE)
- Udir. *Generell del av Læreplanen: Innleiing*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/?read=1>
- Udir. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra [http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter/?read=1](http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/?read=1)
- Udir. *Læreplan i Samfunnsfag – Kompetansemål*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=583858936>
- Udir. (2012a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Til bruk for læreplangrupper utnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no)
- Udir. (2012b). *Veileder: Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Lov\\_regelverk/Veiledere/Veileder\\_Innforingstilbud\\_020712.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Lov_regelverk/Veiledere/Veileder_Innforingstilbud_020712.pdf?epslanguage=no)
- Volosjinov, V.N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Oversatt av L. Matejka og I.R. Titunik. New York.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Redigert av M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman. Cambridge, Ma/ London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1982). *Tænkning og Sprog*. København: Reitzel.
- Vygotsky, L (2001). *Tenkning og Tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of abstract rationality in Vygotsky's image of mind. I A. Tryphon og J. Vonèche (Red.), *Piaget-*

*Vygotsky: The social genesis of thought, 25-43.* Hove, East Sussex: Psychology Press.

Østerud, S. & Schwebs, T. (2009). Mot en IKT-Didaktikk. I S. Østerud (Red.), *ENTER: Veien mot en IKT-Didaktikk*. Oslo: Gyldendal.

## Tabelliste

TABELL 1 SØKEORD FOR FELTFOKUS/ MÅLGRUPPE.....	13
TABELL 2 UTVALGT LITTERATUR PÅ FELTET I PERIODEN 2009-2014 .....	14
TABELL 3 MODELL: MESTRINGENS VILKÅR .....	26
TABELL 4 GRUNNLEGGENDE DIGITALE FERDIGHETER, TILEGNE OG BEHANDLE.....	29
TABELL 5 GRUNNLEGGENDE DIGITALE FERDIGHETER, PRODUSERE OG BEARBEIDE.....	29
TABELL 6 GRUNNLEGGENDE DIGITALE FERDIGHETER, KOMMUNISERE .....	30
TABELL 7 GRUNNLEGGENDE DIGITALE FERDIGHETER, DIGITAL DØMMEKRAFT .....	31
TABELL 8 APPLIKASJONER I BRUK VS. DIGITALE FERDIGHETER I BRUK .....	36
TABELL 9 DIGITALE FERDIGHETER MED EKS. RELEVANTE FUNN.....	37
TABELL 10 DIG.F.H. I ET MESTRINGSP. SETT I LYS AV SOS.KULT.TEORI OG TIDL. FORSKN.PÅ FELTET .....	38
TABELL 11 INTEGRERING FUNN I F.H.T. FORSKNINGSSPM., LITT. OG TANKER OM IMPLIKASJONER .....	39
TABELL 12 DIGITALE FERDIGHETER I SAMFUNNSFAG OG GRUNNLEGGENDE NORSK.....	47

## Figurliste

FIGUR 1 SKJERMDUMP, WIKIPEDIA .....	48
FIGUR 2 SKJERMDUMP, WIKIPEDIA, ARABISK.....	49
FIGUR 3 SKJERMDUMP, WIKIPEDIA, DEN ARABISKE REVOLUSJON .....	51
FIGUR 4 SKJERMDUMP, WIKIPEDIA, VALG AV SPRÅK.....	51
FIGUR 5 SKJERMDUMP, GOOGLE ØVERSETTER, FRA NORSK TIL SPANSK .....	52
FIGUR 6 SKJERMDUMP, GOOGLE ØVERSETTER, RULLEGARDINLISTE FOR ALTERNATIVE ØVERSETTELSER.....	53
FIGUR 7 SKJERMDUMP, FACEBOOK, NYHETSSTRØM.....	58
FIGUR 8 SKJERMDUMP, IT'S LEARNING, UKEPLAN .....	61
FIGUR 9 SKJERMDUMP, YOUTUBE, SKATEBOARDING.....	63
FIGUR 10 SKJERMDUMP, SØK ETTER TV-STASJON.....	63
FIGUR 11 SKJERMDUMP, GOOGLE BILDER, ISTANBUL, TYRKIA .....	65
FIGUR 12 SKJERMDUMP, GOOGLE BILDER, OSLO.....	65
FIGUR 13 SKJERMDUMP, AVISARTIKKEL .....	71

## Forsidebilde

John Birdsall/ John Birdsall Education/ John Birdsall Social Issues Photo Library/ Press Association Images/ Universal Image Gr0up



## Vedlegg 1 Informasjonsskriv til skoleeier og lærere

Til  
Skoleeier xxxxxx Fylkeskommune  
Rektorer i videregående skoler  
Lærere som underviser minoritetsspråklige elever

### Informasjonsskriv

#### **Gjelder undersøkelse av minoritetsspråklige elevers tilgang til- og bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT).**

Mitt navn er Mette Borchgrevink. Jeg arbeider i Bamble PPT, men er for tiden student ved masterstudiet "IKT i læring" ved Høgskolen Stord/Haugesund. I år er jeg i gang med den avsluttende masteroppgaven, og i den forbindelse ønsker jeg å gjøre en undersøkelse om bruk av IKT blant minoritetsspråklige elever ved videregående skoler i xxxxxx.

Temaet for oppgaven er "Bruk av IKT for sosial- og skolefaglig mestring" og fokuset er spesielt rettet mot nyankomne minoritetsspråklige elever. Med "nyankomne" mener jeg her elever som er kommet til Norge sent i opplæringsløpet.

Jeg ønsker å undersøke hvordan de minoritetsspråklige elevene i denne situasjonen bruker IKT/digitale læringsressurser på skolen og hjemme

Undersøkelsen innebærer *observasjon* i 10-15 undervisningstimer/ læringsøkter der bruk av IKT inngår, og *intervju med aktuelle elever*. Av tidsmessige/ ressursmessige årsaker er det ønskelig å starte arbeidet med observasjonene/ intervjuene så snart som mulig (i løpet av januar 2013). Det er utarbeidet en samtykkeerklæring som aktuelle deltakere blir bedt om å skrive under på.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen, og deltakerne har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom noen velger å trekke seg, vil alle innsamlede data om vedkommende bli annullert.

Intervjuene med elevene vil foregå på norsk for dem som ønsker det, og på morsmål ved hjelp av tolk for dem som ønsker det. Intervjuene skal fortrinnsvis foregå på skolen, i skoletiden. Et intervju vil vare 1-2 timer per elev, avhengig av organiseringsform, individuelt/ gruppe/ bruk av tolk etc. Jeg kommer til å bruke en liten video/ lydopptaker sammen med skriftlige notater for å registrere informasjon fra observasjon og samtaler.

Alle opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Notatene og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2013.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du har spørsmål eller kommentarer til den planlagte undersøkelsen, ber jeg deg vennligst ta kontakt med meg på telefonnummer 9136 5083/ e-post [mette\\_borchgrevink@hotmail.com](mailto:mette_borchgrevink@hotmail.com), eller veileder Kjellfrid Mæland ved Høgskolen Stord/Haugesund på telefonnummer 5349 1338/ e-post [kjellfrid.maeland@hsh.no](mailto:kjellfrid.maeland@hsh.no)

Jeg tillater meg å ta direkte kontakt for å avklare om jeg kan komme innom for en uforpliktende samtale om undersøkelsen!

Skien 14.01.13.

Mette Irene Borchgrevink  
Tlf. 9136 5083

NB! Se også informasjonsskriv med samtykkeerklæring til elever og foresatte.

Vedlegg: Samtykkeerklæring (lærer).







### Vedlegg 3 Informasjonsskriv elever og foresatte

Til elever og foresatte

#### Informasjonsskriv

#### **Gjelder undersøkelse av minoritetsspråklige elevers tilgang til- og bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT).**

Mitt navn er Mette Borchgrevink. Jeg arbeider i Bamble PPT, men er for tiden student ved masterstudiet "IKT i læring" ved Høgskolen Stord/Haugesund. I år er jeg i gang med den avsluttende masteroppgaven, og i den forbindelse ønsker jeg å gjøre en undersøkelse om bruk av IKT/ digitale læringsressurser blant minoritetsspråklige elever ved videregående skoler i xxxxxx.

Undersøkelsen innebærer observasjon i 10-15 undervisningstimer/ læringsøkter der bruk av IKT inngår, og samtaler/ intervju med aktuelle elever. Det kommer til å bli brukt en liten video/ lydopptaker, sammen med skriftlige notater for å registrere informasjon fra observasjon og samtaler. Samtykkeerklæring for deltakelse i undersøkelsen ligger vedlagt.

Det er helt frivillig å være med i undersøkelsen, og deltakerne har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom noen velger å trekke seg, vil alle innsamlede data om vedkommende bli annullert.

Arbeidet med observasjonene/ intervjuene vil starte opp januar 2013 etter nærmere avtale med skole/lærer/elever.

Intervjuene med elevene vil foregå på norsk for dem som ønsker det, og på morsmål ved hjelp av tolk for dem som ønsker det. Intervjuene vil fortrinnsvis foregå på skolen, i skoletiden. Dersom det er flere elever fra samme språkgruppe som ønsker å delta i intervjuet sammen, kan samtalen gjennomføres som gruppeintervju. Intervjuet vil vare 1-2 timer for hver person avhengig av organiseringsform individuelt/ gruppe/ bruk av tolk, etc.

Alle opplysningene som kommer frem blir behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Notatene og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2013.

Spørsmål kan rettes til Mette Borchgrevink på telefonnummer 9136 5083/ e-post [mette\\_borchgrevink@hotmail.com](mailto:mette_borchgrevink@hotmail.com), eller veileder Kjellfrid Mæland ved Høgskolen Stord/Haugesund på telefonnummer 5349 1338/ e-post [kjellfrid.maeland@hsh.no](mailto:kjellfrid.maeland@hsh.no)

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Skien 14.01.13.

Mette Irene Borchgrevink

Vedlegg: Samtykkeerklæring (elev).



## Vedlegg 4 Samtykkeerklæring elev

### Samtykkeerklæring (elev)

*Samtykkeerklæringen leveres til lærer eller sendes til  
Mette Borchgrevink, Svanvikvegen 562 B, 3739 Skien*

#### Samtykkeerklæring for deltakelse i undersøkelse om bruk av IKT

*Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, og er villig til å delta i undersøkelsen.*

..... Telefon .....

Dato underskrift (elev)

.....

Foresattes underskrift  
(dersom eleven er under 18 år)



## Vedlegg 5 intervjuguide

### Intervjuguide

<b>Informantopplysninger</b>	<i>Kjønn, alder, fødested/ land, antall år i Norge, språk som snakkes hjemme, om eleven bor alene eller sammen med noen, studieretning på VG1</i>
<b>Tilgang til IKT-verktøy/ digitale ressurser</b>	<i>Har du tilgang til</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Stasjonær datamaskin med/ uten internett tilgang</li><li>• Bærbar datamaskin med/ uten internett tilgang</li><li>• Mobiltelefon med/ uten internett tilgang</li><li>• Bærbar musikk/ videospiller Mp3, Mp4</li><li>• Digitalt kamera/ videokamera</li><li>• Andre IKT-verktøy</li></ul>
<b>Erfaringer med/ bruk av IKT-verktøy</b>  <b>"Bruk av IKT til sosial og faglig mestring"</b>	<i>I hvor mange år har du brukt IKT på skolen og hjemme? I hvor mange timer bruker du IKT pr. dag?</i>  <i>Kan du beskrive/ gi eksempler på noen (sosiale eller faglige) situasjoner der du bruker IKT?</i>  <i>Oppfølgingsspørsmål kan være: Fortell mest mulig detaljert om den situasjonen du beskriver. Når var det, hva skulle du finne ut, hvordan gjorde du det, hvem var du sammen med, + evt. vurdering av opplevd nytte i situasjonen.</i>
<b>Erfaringer med bruk av IKT i en skolefaglig kontekst.</b>	<i>Ta utgangspunkt i en aktuell læringsøkt/ case der du hadde mulighet til å bruke IKT.</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva var læringsmålet for denne økten? Fortell hvordan du brukte IKT. Hva, hvordan, med hvem?</li><li>• Brukte du digitale læringsressurser som skolen/ lærer la opp til? Eksempler, beskrivelser.</li><li>• Brukte du andre digitale ressurser? Eksempler, beskrivelser.</li><li>• Er det måter å bruke IKT på som passer spesielt godt for deg, fordi du har et annet språk?</li><li>• Er det noe som er spesielt vanskelig for deg i læringsarbeidet, fordi du har et annet språk?</li><li>• Hva tenker du om verdien/ nytten av å bruke IKT/digitale læringsressurser?</li><li>• Hvilke råd får du av lærer når det gjelder bruk av IKT i skolearbeid og lekser?</li></ul> <i>Har dere regler for bruk av IKT på skolen? Hva går disse reglene ut på? Hva med regler hjemme?</i>  <i>Har du erfaringer med, eller tanker om hvordan du og dine venner kan bruke IKT (for eksempel Skype, Facebook etc.) i læring?</i>  <i>Har du spørsmål og kommentarer om bruk av IKT i læring som det er viktig å diskutere videre? Erfaringer og utfordringer videre?</i>





## Vedlegg 6 Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger NSD AS

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

Kjellfrid Mæland  
Studieområde lærer  
Høgskolen Stord/Haugesund  
Klingenbergvegen 8  
5414 STORD

Vår dato: 13.12.2012

Vår ref: 32304 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32304	<i>Nyankomne minoritetsspråklige ungdommers bruk av IKT/digitale læringsressurser for sosial- og skolefaglig mestring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjellfrid Mæland</i>
<i>Student</i>	<i>Mette Irene Borchgrevink</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

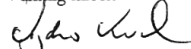
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Mette Irene Borchgrevink, Svanvikvegen 562 B, 3739 SKIEN

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 kyme.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ NSD SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel. +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uio.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 32304

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet tar høyde for at det vil kunne bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Dersom det skal brukes tolk som databehandler i prosjektet, forutsetter personvernombudet at det opprettes en databehandleravtale mellom tolken og Høgskolen Stord/Haugesund for den behandling av data som finner sted, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder på denne siden:  
<http://datatilsynet.no/verktoy-skjema/Skjema-maler/Databehandleravtale---mal/>

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc og koblingsnøkkel oppbevares på studentens arbeidsplass. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen Stord/Haugesund sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av koblingsnøkkel og personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.