

Sammendrag

Denne oppgaven handler om den digitale skolens rolle i utredelsen av sosiale ulikheter blant norske barn i dag. Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke tanker og fortellinger aktører fra skolefeltet har om den digitale skolen, og hvorvidt disse fortellingene kan si noe om den sosiale ulikheten. Det har også vært et mål og kartlegge hvordan opplæringen i digitale ferdigheter foregår i dag, og om den enkelte elev sin økonomiske, sosiale og kulturelle kapital har noe å si for læringsutbyttet eleven får i den digitale opplæringen.

Oppgavens empiriske materiale består av et utvalg skolepolitiske dokumenter i form av styringsdokumenter, og ulike aktører sine ytringer i den offentlige debatten. Den metodiske tilnærmingen som har blitt anvendt er en kvalitativ dokumentanalyse med enkelte trekk fra ideanalysen. Det teoretiske rammeverket i oppgaven består av Bourdieus teorier om makt, klasse og samfunnsstruktur, i tillegg til en beskrivelse av velferdsstaten, den norske modell og pedagogiske endringsprosesser. Teoriene brukes i oppgavens diskusjonsdel for å bidra til å tolke resultat.

Når det gjelder forholdet mellom den digitale opplæringen og sosial ulikhet blant elevene viser funnene gjort i analysen at det basert på hvordan den digitale opplæringen gjøres i dag, tilsynelatende finnes sosiale ulikheter i elevenes digitale kompetanse, og at disse kan øke dersom det ikke settes inn utjevne tiltak. Koronapandemien har vært med på å synliggjøre disse forskjellene, og dermed også satt problematikken på dagsorden igjen.

Forord

Gjennom denne oppgaven avslutter jeg min tid på lektorutdanningen ved universitetet i Tromsø. De fem årene som nå skal legges bak meg har gitt en fantastisk studietid fra start til slutt, og selv om det har vært krevende har det fremfor alt vært givende og lærerikt.

Først og fremst vil jeg gi en stor takk til mine veiledere, Erling Solheim og Georges Midré for nyttige tilbakemeldinger og for tiden og engasjementet de har viet til oppgaven.

Videre vil jeg takke alle mine medstudenter på 2015-kullet for at det alltid har vært noen å ta pause med på lesesalen, eller å skravle med online under koronapandemien.

En ekstra takk gis også til Eivind, Iselin, Henriette, Malin og Eline som har vært gode venner og støttespillere ikke bare under skriveprosessen, men gjennom hele studieløpet.

Til slutt vil jeg takke mine foreldre, storesøster Marthe og «lillebølla» Marcus som har bidratt med støtte og oppmuntring hjemmefra gjennom hele studietiden, og kanskje spesielt under en litt annerledes periode med masterjobbing.

Trondheim, 1. November 2020.

Ingrid Kvalø Hanssen

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	3
1.2	VALG AV PROBLEMSTILLING.....	3
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
2	TIDLIGERE FORSKNING OG DOKUMENTASJON	7
2.1	SOSIAL ULIKHET OG SOSIOØKONOMISK STATUS	7
2.2	DIGITALISERING	9
2.2.1	<i>Slik ser det ut i Norge</i>	9
2.2.2	<i>Det digitale gapet</i>	11
2.2.3	<i>Digitale vaner i hjemmet</i>	12
2.3	SKOLENS ROLLE I UTJEVNINGEN	14
2.3.1	<i>Læreplanens rammer for opplæringen</i>	14
2.3.2	<i>Hvilke kompetansebehov har vi?</i>	15
2.3.3	<i>IT og infrastruktur i dagens skole</i>	16
3	TEORI	19
3.1	DEN NORSKE VELFERDSSTATEN	19
3.1.1	<i>Den norske modellen</i>	20
3.1.2	<i>Utdanningens betydning for sosial reproduksjon og mobilitet</i>	22
3.2	PIERRE BOURDIEU	22
3.2.1	<i>Det sosiale rom</i>	23
3.2.2	<i>Økonomisk og symbolsk kapital</i>	23
3.2.3	<i>Kulturell kapital</i>	24
3.2.4	<i>Sosial kapital</i>	25
3.2.5	<i>Det sosiale felt</i>	26
3.3	EN PEDAGOGISK I ENDRING.....	27
4	METODE	31
4.1	KVALITATIV METODE.....	31
4.1.1	<i>Dokumentanalyse</i>	32
4.2	INNSAMLING OG BESKRIVELSE AV DATAMATERIALE	33
4.2.1	<i>Utvalgs- og kvalitetskriterier</i>	33

4.2.2	<i>Søkemetode og kilde for data</i>	34
4.3	ANALYTISK PROSESS.....	36
4.4	VALIDITET OG RELIABILITET.....	37
4.4.1	<i>Validitet</i>	38
4.4.2	<i>Reliabilitet</i>	38
4.5	ETIKK.....	39
5	RESULTAT	41
5.1	SKOLENS STYRINGSdokumenter.....	41
5.1.1	<i>Opplæringslova</i>	42
5.1.2	<i>Kunnskapsløftet (LK06)</i>	43
5.1.3	<i>Rammeverk for grunnleggende ferdigheter</i>	44
5.1.4	<i>Fagfornyelsen (LK20)</i>	45
5.1.5	<i>Oppsummering</i>	46
5.2	POLITIKERE.....	46
5.2.1	<i>Sentrale myndigheter</i>	47
5.2.2	<i>Lokalpolitikere</i>	49
5.2.3	<i>Oppsummering</i>	50
5.3	EKSPERTER.....	50
5.3.1	<i>Pedagoger og ledere</i>	50
5.3.2	<i>Psykologer og andre fagdisipliner</i>	52
5.3.3	<i>Oppsummering</i>	54
5.4	SKOLEN.....	54
5.4.1	<i>Rektor og ledelse</i>	54
5.4.2	<i>Lærere og lektorer</i>	55
5.4.3	<i>Oppsummering</i>	58
5.5	HJEMMET.....	58
5.5.1	<i>Foreldre</i>	58
5.5.2	<i>Fortellinger fra koronapandemien</i>	60
5.5.3	<i>Oppsummering</i>	60
5.6	OPPSUMMERING AV RESULTATDEL.....	61
6	DISKUSJON	63
6.1	SKOLEFELTETS AKTØRER.....	63

6.1.1	<i>Aktørenes sosioøkonomiske forutsetninger</i>	63
6.1.2	<i>Hva sier aktørene om sosial ulikhet?</i>	65
6.1.3	<i>Uttrykker aktørene et mål om å bevare enhetsskolen?</i>	67
6.2	STYRINGSdokumentenes rolle i ulikhetsdebatten	69
6.2.1	<i>Hva sier styringsdokumentene om sosial ulikhet?</i>	69
6.2.2	<i>En dreining i debatten - fra fokus på tilgang til pedagogisk metode?</i>	70
6.2.3	<i>Læreplanene og rammeverkets bidrag til dreiningen</i>	72
7	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	75
7.1	VEIEN VIDERE	76
8	LITTERATURLISTE	77
9	VEDLEGG	91
9.1	<i>VEDLEGG 1: FIGUR 1 – DIGITALISERING</i>	91
9.2	VEDLEGG 2: DATAGRUNNLAG – SENTRALE MYNDIGHETER	92
9.3	VEDLEGG 3: DATAGRUNNLAG – POLITIKERE	93
9.4	VEDLEGG 4: DATAGRUNNLAG- EKSPERTER.....	95
9.5	VEDLEGG 5: DATAGRUNNLAG – SKOLEN	97
9.6	VEDLEGG 6: DATAGRUNNLAG - HJEMMET	99

1 Innledning

Våren 2020 ble de strengeste tiltak som er gjennomført i fredstid satt i gang i Norge som følge av den globale koronakrisen. Skoler ble stengt, og nedstengingen medførte et behov for å skape en annerledes skolehverdag hvor nettundervisning og digitale hjelpemidler ble satt i fokus. Digitaliseringen av norske klasserom er likevel ikke noe nytt tema, og i løpet av de siste tiårene har forskjellige digitale praksiser blitt tatt i bruk over hele landet. Allerede i 2011 var bruk av digitale verktøy i skolen satt på dagsorden, og blant overskriftene i VG kunne man lese følgende: «Lærer mener PC i skolen er en flopp. Kristin Halvorsen: PC-en er kommet for å bli!» (Nilssen, 2011). Halvorsen var i perioden artikkelen ble skrevet kunnskapsminister, og oppfordret skolen til å bruke internett så mye som mulig. Ti år senere ser man lignende overskrifter både med positiv og negativ vinkling, og i begynnelsen av 2020 skrev nåværende kunnskapsminister, Guri Melby en kronikk i Aftenposten med tittelen: «Tar du skjermen ut av skolen, tar du skolen ut av samfunnet» (Melby, 2020). Rundt samme tid kunne man lese et debattinnlegg i Dagbladet med overskriften: «Nettbrett i skolen: bør bråstoppe og tenke oss om» (Rafiq & Rye-Florentz, 2020).

Stemmer og fortellinger fra både politikere, eksperter, hjemmet og skolen preger fortsatt den offentlige debatten, og selv om diskusjonen har beveget seg over fra ett verktøy til et annet i løpet av årene som har gått blir flere av de samme temaene brukt i diskusjoner. Retningslinjer, bruksvaner, ferdigheter, foreldreinvolvering og tilgang er eksempler på noen av dem. I det norske læreplanverket har man siden innføringen av kunnskapsløftet i 2006 fokusert på fem grunnleggende ferdigheter i skolen som går igjen i alle fag. De digitale ferdighetene er en av disse og skal erverves gjennom å være i fokus hele opplæringsløpet slik at man på sikt oppnår kontinuerlig læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017). Det nasjonale gjennomsnittet for digital kompetanse ligger betydelig høyere i Norge enn internasjonalt, men i en undersøkelse gjort på fremtidige kompetansebehov så man likevel at nesten hver fjerde elev på niende trinn hadde mangelfulle digitale ferdigheter i 2013 (NOU 2019, s. 24). I 2017 viste nye undersøkelser at hele 3% av elevene i grunnskolen fortsatt sto uten digital kompetanse, 32% hadde lavere enn grunnleggende, og de resterende hadde grunnleggende til høyere enn grunnleggende kompetanse (NOU 2019, s. 25). Antall elever på høyt nivå øker tilsynelatende etter foreldres utdanningsnivå, og dette er en sosial gradient som overlapper

med andre kjente mål på sosial ulikhet blant norske elever, slik som karaktersnitt hos barn etter foreldrenes utdanningsnivå.

I følge Statistisk Sentralbyrå (heretter kalt SSB) ligger karaktersnittet til barn av foreldre med lav til ingen utdanning på 35,6 poeng etter fullført grunnskole, sammenlignet med 46,8 poeng hos barn av foreldre med høyere utdanning. Dette utgjør en hel karakter i forskjell (SSB, 2019), og selv om skolen legger opp til at alle elever skal ha like muligheter til å tilegne seg de ferdighetene som er nødvendige i dag kan man møte på flere ulikheter blant elevene. Disse ulikhetene kommer frem både på individuelle plan slik som i læring og kompetanse, og gjennom sosioøkonomiske forhold som familiens utdanning og inntekt (Bakken, Frøyland & Sletten, 2016, s. 63). Man har ifølge kunnskapsdepartementets digitaliseringsstrategi for årene 2017-2021 også grunn til å tro at norsk skole ikke utjevner de sosiale forskjellene som allerede eksisterer godt nok, og at det dermed kan oppstå nye, digitale skiller (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9).

I digitaliseringsstrategien ble det også lagt frem ny forskning som viste til at det fantes store ulikheter knyttet til elevene i grunnopplæringen sine digitale ferdigheter per. 2017. Flere av elevene oppga at de aldri hadde brukt datamaskin i undervisningen eller kun benyttet seg av IKT få ganger i uken. På bakgrunn av dette uttrykte rapporten en bekymring rundt at mange elever ikke får den opplæringen de har behov for når det kommer til IKT for at formålet med opplæringen skal være oppfylt (Kunnskapsdepartementet 2017a, s. 10). I samme periode innrømte Torbjørn Røe Isaksen, som var kunnskapsminister i 2013-2018, at regjeringen hadde en jobb å gjøre når det kom til sjanselighet hos barn fra ulike familier (Lieungh, 2016). I løpet av høsten 2020 trådte *Fagfornyelsen*», også kalt LK20, i kraft, hvor alle de fem ferdighetsområdene skal fortsette å være i fokus. I LK20 er de digitale ferdighetene et av de fokusområdene som har fått flest endringer, og som vil få et større tverrfaglig fokus i årene som kommer.

Gjennom denne oppgaven vil jeg undersøke hvilke fortellinger de ulike aktørene innenfor det skolepolitiske feltet har om digitaliseringen som pågår, og forsøke å få frem hvorvidt digitaliseringen slik den praktiseres i dag ifølge aktørene har noen innvirkning på den sosiale ulikheten blant norske elever. Jeg vil i tillegg analysere fem av skolens styringsdokumenter,

med mål om å belyse hvilke beslutninger som er tatt i forhold til digitalisering fra det kom inn i skolen som en egen ferdighet gjennom LK06, til skolene startet opp med den nye læreplanen LK20 nå i høst. Ved å gjennomgå sentrale styringsdokumenter, og gjøre et søk i den offentlige debatten etter skolefeltets aktører sine stemmer og fortellinger vil jeg også få et bedre grunnlag for å se hvorvidt det finnes noen paralleller i rammene styringsdokumentene setter og de fortellingene aktørene kommer med.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Den samfunnsmessige interessen for oppgaven kan knyttes til at større endringsprosesser innenfor skolefeltet er noe som påvirker både elevenes skolehverdag, lærernes pedagogiske virksomhet og ledelsens avgjørelser og ansvarsområder. Ved å se nærmere på hvordan politikere, eksperter, skolen og hjemmet opplever prosessen kan man forhåpentligvis også få et innblikk i hvilke problemer og utfordringer samfunnet gir uttrykk for at man bør forsøke å gjøre noe med.

I en faglig kontekst kan analysen fungere som et supplement til den forskningen som allerede er gjort på muligheter og utfordringer ved digitaliseringen. Ved å koble inn ulike aktørstemmer fra mediebildet kan man forhåpentligvis også få et inntrykk av hvilke argumenter som brukes for og mot digitaliseringen. Oppgaven tar likevel ikke sikte på å gi et uttømmende bilde av debatten, men heller å belyse ulike sider ved digitaliseringen ved hjelp av et utvalg aktører med tilknytning til skolefeltet.

Som fremtidig lærer er det interessant for meg å få en innsikt i denne samfunnsdebatten fordi en helhetlig satsning på å digitalisere skolehverdagen i større eller mindre grad vil påvirke alle skolene i landet, inkludert min fremtidige arbeidsplass. Gjennom min studie får jeg muligheten til å se nærmere på hvordan disse endringene skjer, og hvem som er med i den offentlige debatten. Den kan også være med på å gi en dypere forståelse av hvordan temaet har vokst frem og fått oppmerksomhet over tid.

1.2 Valg av problemstilling

Formålet med denne studien er å få en innsikt i hvilke aktørstemmer som finnes i den offentlige debatten om digitalisering av norske skoler. Dette skal jeg gjøre gjennom å

analysere ulike fortellinger fra politikere, eksperter, skolen og hjemmet, slik at man kan danne seg et bilde og en mer kvalitativ forståelse av hvordan digitaliseringen i skolen kan tenkes å være en sosial mekanisme som er med på å opprettholde, minske eller forsterke de sosiale ulikhetene som er kjent blant norske skolebarn i dag. Karaktersnittet etter grunnskolen eller risikoen for frafall i videregående utdanning etter foreldres utdanningsnivå er eksempler på slike mekanismer.

På bakgrunn av dette har problemstillingen min blitt: *«Hvilke fortellinger om digitaliseringen av norsk skole finnes i den offentlige debatten i Norge, og hva kan disse fortellingene si oss om den sosiale ulikheten blant elevene?»*

For å hjelpe meg å besvare problemstillingen har jeg i tillegg valgt ut følgende forskningsspørsmål:

1. Hva sier skolens styringsdokumenter om digitale ferdigheter, verktøy og sosial ulikhet?
2. Hvilke argumenter bruker de ulike aktørene for og mot digitaliseringen av norsk skole?
3. Hvilke aktører argumenterer for at digitaliseringen fører til sosial ulikhet?

1.3 Oppgavens struktur

I første del av oppgaven har jeg presentert tema og problemstilling samt begrunnet forskningsspørsmålene. Den digitale skolens forhold til sosial ulikhet har også blitt aktualisert i korte trekk gjennom oppgavens innledning.

I andre del presenteres tidligere forskning som kan knyttes til utviklingen til den digitale opplæringen i norske skoler og digitale vaner i hjemmet. Jeg sier også noe status for sosial ulikhet og sosioøkonomisk status i Norge.

I tredje kapittel går jeg gjennom det teoretiske rammeverket som skal brukes videre i analysen til å tolke og diskutere resultatene. Teorier som anvendes knyttes til den norske modellen, Pierre Bourdieus klasses teori og pedagogisk teori om endringsprosesser i skolen.

I fjerde kapittelet vil jeg presentere og begrunne valg av metode. Først gjør jeg rede for kvalitativ metode generelt, etterfulgt av en nærmere beskrivelse av dokumentanalyse. Videre vil oppgavens datagrunnlag bli presentert og beskrevet. Hensikten med metodekapittelet er å

gi en innsikt i hvordan jeg har funnet frem til utvalget av dokumenter som inngår i analysen, og hvordan jeg har valgt å analysere datamaterialet. Ettersom jeg i stor grad fokuserer på fortellinger gjennom ulike aktørstemmer oppstår det også etiske vurderinger. Kapitlet avsluttes derfor med en diskusjon knyttet til forskningens gyldighet, pålitelighet og etikk.

I femte kapittel kommer oppgavens resultatdel, hvor jeg presenterer resultatene fra dokumentanalysen. Denne delen av oppgaven blir delt inn i fem underkapitler basert på skolens styringsdokumenter og de fire kategoriene for aktører som jeg har valgt for oppgaven.

I sjette kapittel presenteres oppgavens diskusjonsdel som baserer seg på funn gjort i analysen, som tolkes i forhold til oppgavens teoretiske referanseramme. Her vil jeg også bruke relevant teori til å diskutere og forklare hvordan de ulike fortellingene om digital undervisning kan synliggjøre kontraster og likheter i den offentlige debatten.

I sjuende kapittel vil jeg avslutte oppgaven ved å oppsummere hovedelementer fra oppgaven, og gi en kort konklusjon til oppgavens problemstilling.

2 Tidligere forskning og dokumentasjon

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskningslitteratur med tilknytning til mitt tema som kan bidra til å belyse problemstillingen. Litteraturgjennomgangen består blant annet av sosiologisk- og annen relevant forskning på sosial ulikhet i Norge, tidligere forskning på digitalisering i Norge og utdannings sosiologi som sier noe om foreldres involvering i barnas skolehverdag.

2.1 Sosial ulikhet og sosioøkonomisk status

Sosial ulikhet oppstår når det er sosiale forskjeller mellom en gruppe eller flere grupper som kan oppleves som urettferdige (NOU 2012:15, s. 29). De sosiale ulikhetene kan måles gjennom flere dimensjoner. Spørsmål rundt hvilke ulikheter som finnes, hva som forårsaker dem og hvordan de kan løses må derfor stilles med jevne mellomrom. På grunn av faktorer som høy levestandard, høyt velferdsnivå og relativt små forskjeller regnes Norge i dag som et svært godt land å bo i, og det jobbes kontinuerlig med å finne løsninger som kan bidra til at det fortsetter å være slik (Bungum, Forseth & Kvande, 2015, s. 15). Fra begynnelsen av 1900-tallet, frem til 1970-tallet og slik som vi har det i dag, har levekårene i Norge blitt betydelig bedre. Likevel finnes det en rekke ulikheter innenfor områder som helse, bolig og materielle levekår fordelt etter faktorer som klasse, kjønn, økonomi og etnisitet. I følge stortingsmelding 13 (2019) *Muligheter for alle* synliggjøres disse ulikhetene gjennom at de som har god utdanning og økonomi blant annet lever lengre og har færre helserelaterte utfordringer enn de med kortere utdanning og dårligere økonomi (Bergsli, Dahl & Van der wel, 2014). For å motvirke ulikhet og videreføre velferdsstaten ønsker regjeringen derfor å sette inn tiltak som retter seg mot utdanning, integrering og arbeid. Dette skal gjøres gjennom tidlig innsats, og med fokus på å få til et utdanningstilbud tilpasset samfunnets behov som gjør at alle barn kan få like muligheter uavhengig av bakgrunn (Finansdepartementet, 2019, s. 136-137).

I den internasjonale undersøkelsen «Social Progress Index», hvor man undersøker hvorvidt landene tar vare på innbyggernes sosiale og miljømessige behov, kom Norge på en førsteplass av 149 deltakende land (Social Progress Imperative [SPI], 2019). Likedan viser en nasjonal levekårsundersøkelse gjort i 2012 at de fleste nordmenn er tilfredse med egen livssituasjon. Til tross for dette finnes det mange som opplever å ikke ha gode nok ressurser til å mestre det

de ønsker, og som preges av lite tiltakslyst. Dette gjelder gjerne de som faller utenfor i samfunnet, de marginaliserte og sosialt ekskluderte gruppene, slik som kriminelle eller folk som av ulike grunner står uten familie og arbeid (Barstad, 2014). Det er også blant disse gruppene ulikhetene kommer best til syne. Årsaker til at ulikheter oppstår kan være geografiske tilfeldigheter, befolkningsvekst, industrialisering, innvandring, ulike reguleringer eller andre forhold (Ljunggren, 2017, s. 17).

Norges hovedstad Oslo er et godt eksempel på en by hvor de sosiale skillene kommer godt frem gjennom den geografiske inndelingen «øst og vest», hvor det finnes en rekke stereotyper knyttet til de ulike bydelene og gjennom andre inntrykk i form av kultur, bygninger og menneskene man møter. Vestkanten fremstilles ofte som rikmannsdelen av byen hvor velutdannede familier som er både økonomisk og kulturelt rike bor, mens østkanten i større grad består av innvandrere, folk med lavere økonomi og mindre ressurser (Ljunggren, 2017, s. 13). Denne inndelingen preges i stor grad av ulike fremstillinger, og er dermed ikke helt presis, men kan gi en pekepinn på at det finnes sosiale ulikheter både i byen, og utenfor. Selv om tendensene til et bysamfunn med sosiale ulikheter kom på tidlig 1800-tallet og har hatt noen varige kjennetegn, diskuteres det i dag også hvorvidt skillet etter hvert er i ferd med å utviskes og erstattes av lokale skiller i de ulike delene av byen (Ljunggren, 2017, s. 17).

Samtidig trekkes det frem en større forskjell mellom by og land, både i Oslo og andre steder i landet, hvor de rikeste stadig blir rikere og etter hvert blir til selve «motoren» for sosial ulikhet (Ljunggren, 2017, s. 18). Det samme gjelder den enkelte families formue sin rolle innenfor reproduksjonen av sosial ulikhet, hvor arv spiller en viktig rolle. Denne ulike tilgangen på ressurser gjenspeiles også ofte i skoleprestasjoner, hvor de med flere ressurser hjemme får flere poeng ved endt skolegang enn de fra familier med dårligere råd (Ljunggren, 2017, s. 18).

Hvis man skal tolke den tidligere forskningen på sosiale ulikheter mellom Oslos øst- og vestkant, by- og bygd og andre forhold som formue og utdanning, ser man fort at det finnes flere beskrivelser for det samme problemet. På den ene siden snakkes det om velferdsstatens mange goder, og på den andre siden ser man ulikheter i større eller mindre grad. I høgskolen i Oslo og Akershus sin sammendragsrapport for sosial ulikhet innenfor helse, refererer de til

dette paradokset som at Norge er: «en velstand med en slagside» (Bergsli et al. 2014, s. 7). Dette begrunnes i at velferdsøkningen gjennom de siste hundre årene har gitt oss bedre boligforhold, flere matvarer, økonomi, sikkerhet i hverdagen og helsetjenester og at man generelt har det økonomisk godt, er i arbeid og lever trygge liv. Dersom man havner utenfor, og får problemer har man også muligheten til å søke hjelp fra staten, uansett hvor man kommer fra. Likevel ser man tydelige sammenhenger mellom hvem man er og hva man kan forvente innenfor ulike samfunnsområder (Bergsli et al. 2014, s. 7). Faktorer som hvilket strøk man bor i, hvilken utdanning man har, inntektsnivå og hvilke preferanser man har er alle med på å danne en form for sosialt- og økonomisk hierarki (Bergsli et al. 2014, s. 8). Dette hierarkiet av sosiale lag eller strata kan også ha en innvirkning på innbyggernes relative livssjanser og muligheter igjennom livsløpet.

Blant barn synliggjøres ulikhetene spesielt gjennom at forholdet mellom ressurser og belastninger er skjevfordelt mellom barn og ungdom som kommer fra ulike sosiale lag. I løpet av de siste tiårene har det vært en fordobling av andelen barn som lever i en familie med langvarig fattigdom i Norge, hvorav den største økningen har vært blant innvandrerfamilier, særlig de med flyktningbakgrunn (NOU 2017:2, s. 124). Barn fra familier med lavere sosioøkonomisk status blir dermed frarøvet muligheten til å oppleve ting som andre barn er med på i hverdagen, samtidig som de i større grad er eksponert for ulike typer belastninger (Bergsli et al. 2014, s. 18).

2.2 Digitalisering

2.2.1 Slik ser det ut i Norge

Begrepet digitalisering i seg selv er en slags samlebetegnelse for overgangen fra å jobbe analogt med papirbaserte løsninger og systemer til å finne nye, digitale løsninger som enklere kan fornye, forenkle og forbedre samfunnsprosesser etter hvert som teknologien utvikler seg (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2014). Denne utviklingen blir realisert gjennom forsknings- og utviklingsaktiviteter i det norske næringslivet og i de norske forskningsinstitusjonene. I Norge synliggjøres digitaliseringsprosessen gjennom innføringen av fenomener som stordata, maskinlæring, algoritmer og kunstig intelligens i de ulike sektorene, i tillegg til de større forskningsgruppene ved ulike universiteter. I forskningen ser

de på hvordan man kan forstå selve prosessen og hvordan den på ulike måter påvirker samfunnslivet i dag og kan komme til å påvirke oss i fremtiden (Næringslivets hovedorganisasjon [NHO], 2018).

I regjeringens visjon for en aktiv industripolitikk sikter de mot å være en ledende industri- og teknologiorganisasjon i en tid hvor det norske næringslivet er i endring, og hvor den teknologiske utviklingen og digitaliseringsprosessen endrer norsk industri hyppigere enn noen gang før (Nærings- og fiskeridepartementet, 2016). Norge har i utgangspunktet en godt opparbeidet digital infrastruktur med mange avanserte brukere som er flinke til å ta i bruk ny teknologi tidlig både privat og på jobb. Vi ligger over gjennomsnittet i Europa når det kommer til utbygging av bredbånd, digitale ferdigheter, bruk av internett og de mange virksomhetenes tilbud om digitale tjenester både i privat og offentlig sektor (Nærings- og fiskeridepartementet, 2016). Norge er også unikt i den forstand at staten (uansett regjering) har vært en pådriver i digitaliseringen av samfunnet. Samtidig er det opparbeidet en stor tillit innad i befolkningen som gir staten større spillerom når det tas avgjørelser på disse områdene. Dette kan ansees som en stor fordel når nytt næringsliv skal skapes, og for at det eksisterende næringslivet skal kunne se nytten av og potensialet i å ta i bruk nye, digitale løsninger innenfor ulike samfunnsfelt og næringsområder (NHO 2018, s. 137).

Fra 1990 tallet og fram til i dag har digitaliseringen i samfunnet økt i stadig raskere takt, hvor digitale infrastrukturer har fått en større rolle og rolle i samfunnet, samtidig som menneskelig inngripen i prosessene er redusert. På den måten har det også blitt mindre synlig for offentligheten hva som ligger under en autonom styring eller ikke, og det kan være vanskelig å henge med på digitaliseringsprosessens omfang (NHO, 2018).

Den tidligere forskningen innenfor digitalisering viser at arbeidshverdagen har blitt mer effektivisert samtidig som arbeidsmåtene har blitt endret gjennom en endring i dagligdagse vaner knyttet til bruk av samhandlingsverktøy, mobiltelefoner, sosiale media med mer. Som følge av dette endres også prosesser, og næringslivets konkurransedyktighet stiger. Det meste av dette ansees som positive sider ved digitaliseringen, men det finnes også negative sider knyttet til områder som trygghet og sårbarhet (NHO, 2018, s. 139). Desto flere ting som kobles til internett og maskinerier, jo mindre kontroll har man, og kompleksiteten knyttet til

sårbarhet kan derfor øke. Det er enklere å få tak i personopplysninger, samt å hacke seg inn i ulike systemer både på en arbeidsplass og gjennom ulike teknologiske «duppeditter». Dette kan også gjøre barn mer sårbare for eksempelvis overgrep, sosial distansering og radikaliserings.

Det finnes på den måten både positive og negative sider ved en digitaliseringsprosess ettersom den kan skape uendelig med muligheter, men også svekke tillit og gevinster (NHO, 2018, s. 140). Norge har en variert næringsstruktur med små og store bedrifter som stiller med ulike ressurser og utfordringer, noe som igjen kan gjøre at endringene som kommer som en konsekvens av digitaliseringen kan bli utfordrende både ressursmessig og i forhold til kompetanse. Norge har ikke spesielle fortrinn på kompetanse eller størrelse, men på grunn av tilpassingsdyktighet og en samlet evne til å ta til seg ting raskere enn konkurrentene vil man likevel kunne klare å holde seg konkurransedyktig i møte med fremtidige endringer (NHO, 2018, s. 140). Den offentlige politikken påvirker likevel både næringsliv, sivilsamfunnet og skolen. Årsaken er troen på at om Norge skal ha en velferdsstat så må vi ha et konkurransedyktig næringsliv, og en effektiv offentlig forvaltning (NHO, 2018). Etter min mening kan dette også tenkes å være «ideologien» bak innføringen av digitalisering i skolen, slik som å gi nettbrett til alle 6-åringer uten at det finnes noen konsekvensutredning for om dette er pedagogisk bra eller vil påvirke barna negativt, i forhold til motoriske evner, konsentrasjon, læringsevne osv.

2.2.2 Det digitale gapet

Gjennom siste delen av nittitallet ble forskjeller i bruk av- og tilgang til nye medietyper satt på dagsordenen gjennom begrepet «The digital divide». Dette fenomenet ble brukt til å sette ord på den ulikheten som skilte individer med tilgang til nyere teknologi fra de som ikke hadde det (Gunkel, 2003, s. 499). I dag finnes det store gap på verdensbasis mellom utviklingsland og industriland, mens gapene innad i land er mindre synlige, ikke minst i et land som Norge hvor digitaliseringsprosessen har kommet langt. Veksten i infrastrukturen og de digitale verktøyene man benytter seg av endrer måten man lever på, arbeider på og forholder seg til hverandre, og i land som klarer å henge med på utviklingen har man bedre muligheter for gode tjenesteleveranser og vekst (Utenriksdepartementet, 2020, s. 8).

I en brukerstatistikk fra 2018 viser SSB tall som viser at andelen med tilgang til internett i hjemmet i alderen 9-79 år ligger på 98%. I samme aldersgruppe har 99% tilgang til egen mobiltelefon, hvorav 95% har smarttelefoner. 72% har tilgang til nettbrett og 94% har tilgang til datamaskin i hjemmet (SSB, 2018b). Ti år tidligere hadde også en høy prosentandel tilgang til mobiltelefon, internett og pc i hjemmet, men det var ikke spesifisert hvilken mobiltelefon eller PC, og det fantes ingen statistikk på nettbrett ettersom de ikke ble lansert før i 2010 gjennom Apples nettbrett «Ipad» (SSB, 2008). Det har tidligere vært en skjevfordeling av muligheter innenfor digitale verktøy knyttet til klasse og utdanningsnivå, men i løpet av de siste 15-20 årene har andelen som har tilgang økt betydelig (SSB, 2008). Noe som også kan være med på å utjevne forskjellene.

I dag knyttes ulikhetene innenfor digitale verktøy i større grad til kunnskap og bruk av data, enn tilgjengelighet. Personer i særlig risiko for digitalt utenforskap i Norge er gjerne eldre over 65 år som har mangel på kunnskap, interesse eller innsikt, arbeidsledige eller hjemmeværende, førstegenerasjons innvandrere og andre med språkproblemer. Det kan også være personer med nedsatt funksjonsevne, eller folk som av sosiale årsaker er marginaliserte (Fagforbundet, 2019). Flere av disse gruppene har også lav sosioøkonomisk status hvor det kan være vanskeligere å starte tiltak som demper gapet (Fagforbundet, 2019). Samtidig ble det i 2016 rapportert om utfordringer når det kommer til digitale forskjeller i skolen. Ulik kvalitet på infrastrukturen og utstyret som benyttes, og mangel på felles løsninger trekkes frem som medvirkende faktorer som bidrar til denne ulikheten (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Det er også stor variasjon i lærernes kompetanse, og i hvordan de tar i bruk IKT i fagene sine. Dette fører også til ulikheter i elevenes digitale kompetanse, og flere elever vil gå ut av skolen uten de ferdighetene som trengs for videre arbeidsliv og studier dersom denne utviklingen fortsetter (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

2.2.3 Digitale vaner i hjemmet

I undersøkelsen «Tilgang, bruk, risiko og muligheter – norske barn på internett» finner man resultatene fra *EU-Kids Online undersøkelse* i Norge gjort i 2018. I denne undersøkelsen kommer det frem at de aller fleste barn i Norge har et aktivt forhold til internett, og at bruksvaner varierer etter kjønn, foreldrenes utdanning med mer (Ólafsson & Staksrud, 2019). Utviklingen av barn og ungdoms digitale kompetanse begynner gjerne i en tidlig alder enten

gjennom at de observerer foreldre eller søsken sine bruksvaner, eller gjennom at de prøver seg frem og tester ulike former for medier selv (Chaudron, Di Giola & Geimo, 2018, s. 13). Det begynner ofte med at man finner sine egne strategier allerede før man kan å lese, gjennom å kjenne igjen symboler eller vokaler i de ulike applikasjonene og desto mer de bruker de, jo mer lærer de.

I *Barn- og medier-undersøkelsen* ser man at det er smarttelefonen, nettbrett, pc/datamaskin, tv, smartklokker og spillkonsoller som er de digitale mediene som blir brukt mest (Medietilsynet, 2020, s. 4). De yngste barna bruker gjerne digitale verktøy til å se på videoklipp, høre på musikk eller spille spill. De litt eldre ungdommene bruker det også til å danne sosiale nettverk og å være på sosiale medier, samt kommunisere med venner og familie. Applikasjonene som benyttes mest i begge aldersgruppene er Youtube, Snapchat, Tiktok, Instagram og Facebook (Medietilsynet, 2020, s. 9-12). Bruksforskjeller knyttet til kjønn er at 69% av guttene i alderen 9-17 år spiller onlinespill, mot bare 15% av jentene i alderen 9-12 år og 19% for 13-17 år (Ólafsson & Staksrud, 2019, s. 21). I tillegg er det flere gutter enn jenter i alderen 9-17 år som bruker internett til å lese nyheter, og flere jenter i samme alder som bruker internett til skolearbeid (Ólafsson & Staksrud, 2019, s. 22). Sosiale medier er også ungdommens hovedkilde for innhenting av nyheter, og omtrent halvparten av barna i alderen 9-18 år har sosiale medier som sin eneste nyhetskilde (Medietilsynet, 2018, s. 7).

I rapporten for barns bruk av digitale verktøy argumenteres det for at internettbruk blant barn nyttiggjøres på fire måter: fritid og underholdning, informasjon og læring, kreativitet og kommunikasjon. Likevel er en gjentakende tendens at de mangler en forståelse for hva de digitale verktøyene innebærer, med mindre de får det forklart gjennom kritisk tenkning i skolen eller veiledning fra voksenpersoner. Et viktig funn fra tidligere forskning med stor relevans for denne oppgaven er foreldreinvolvering i barnas nettvaner, som har vist at grad av involvering kan redusere noen av risikoene som finnes på nettet, og varierer noe etter sosioøkonomisk status (Chaudron et al. 2018, s. 17). Noen setter restriksjoner på tidsbruk, noen setter seg inn i bruken og prøver å forstå hva barna gjør, mens andre ikke gjør noen ting. Likedan føler enkelte foreldre seg truet av teknologien, har for lite kunnskaper til å kunne klare å ha kontroll, eller problemer med å henge med på hva barna gjør til enhver tid. Blant de

eldre barna på 11-17 år scorer de norske barna høyt innenfor sosial kompetanse på nett. Når det gjelder kreativ kompetanse, informasjons- og navigasjonskompetanse scorer de derimot betydelig lavere (Ólafsson & Staksrud, 2019).

2.3 Skolens rolle i utjevningen

2.3.1 Læreplanens rammer for opplæringen

I Norge har læreplanene status som forskrift og er skolens styringsdokument som skal utdype opplæringsloven og legge rammene for bruk av faglige og pedagogiske verktøy i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 10). Innholdet i læreplanene har en bestemmende rolle for hvilken praksis som skal følges i skolen, og hva som forventes etter å ha fullført de ulike klassetrinnene (Udir, 2020a). Den norske læreplanen er i hovedsak delt inn i tre deler: en overordnet generell del, en for fag- og timefordeling samt fagplaner for de ulike klassetrinnene i utdanningsprogrammet. Siden læreplanene fungerer som styringsdokumenter og er et av lærernes viktigste pedagogiske verktøy, må de også endres etter hvert som skolestrukturen og samfunnet endres.

Som nevnt innledningsvis er digitale ferdigheter en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen, i tillegg til lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter. Ferdighetsområdene det blir fokusert på er: Å bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og bearbeide samt kunne utøve en digital dømmekraft (Udir, 2020b). Disse ferdighetene utvikles i hovedsak gjennom bruk, hvor man benytter seg av digitale ressurser til å tilegne seg faglig kunnskap samt vise egen kompetanse. Man må også kunne vise dømmekraft knyttet til valg og bruk av digitale ressurser. Det ligger også beskrivelser for de ulike nivåene (fra 1-5) tilgjengelig i det digitale læreplanverket til *LK20* (Udir, 2020b).

Den tidligere læreplanen, *LK06*, har bidratt til økt oppmerksomhet rundt elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6). Forskningen tyder likevel på at det fortsatt finnes store utfordringer i grunnopplæringen, blant annet knyttet til at flere elever ikke opplever faglig utbytte av opplæringen og at flere elever faller utenfor og ikke fullfører videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6). I den nye læreplanen, Fagfornyelsen, som trådte i kraft høsten 2020 er et av fokusområdene derfor å forsøke å rette opp i dette. I Stortingsmelding 28, – en fornyelse av kunnskapsløftet,

viser kunnskapsdepartementet til at fagfornyelsen innebærer en tydeliggjøring av fagene slik at elevene lettere kan fordype seg og forstå det de lærer. Likedan skal sammenhengen mellom fag forbedres, og det skal bli enklere å finne frem til valg av innhold i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 26).

I *LK06* var flere av delene i læreplanverket utviklet på ulike tidspunkt og hadde dermed liten sammenheng. Analyser av læreplanene i de ulike fagene har vist at flere kompetansemål var utydelig formulert og ga få rammer. Noen var også for omfattende og inneholdt flere elementer enn hva det var naturlig å klare innenfor en bestemt tidsramme (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 11). Et av hovedmålene til *LK20* er derfor å rette opp i det som er utydelig, og blant de digitale ferdighetene skal det nå være et tverrfaglig fokus som gjør det enklere å kjenne igjen hva som kreves av de ulike fagområdene. I samfunnsfag vil det for eksempel bli et særlig ansvar å utvikle «digitale medborgerskap» (Udir, 2019b).

2.3.2 Hvilke kompetansebehov har vi?

I *NOU 2019:2 – fremtidige kompetansebehov II*, vises det til tre sett med ferdigheter som vil bli etterspurt i årene som kommer basert på en OECD undersøkelse: Generelle IKT-ferdigheter, IKT-spesialistferdigheter og IKT-komplementære ferdigheter (NOU 2019:2, s. 24). Den økende digitaliseringen av samfunnet vil innebære nye måter å arbeide på i tillegg til en stadig stigende forventning til det digitale ferdighetsnivået hos hele befolkningen. Kompetansebehovsutvalget peker på åtte utfordringer som vil bli ekstra viktige å håndtere i fremtiden, hvorav en handler om utfordringer for grunnopplæringen spesifikt. Denne utfordringen knyttes til at for mange går ut fra grunnskolen med for svake grunnleggende ferdigheter og for svak kompetanse (NOU 2019:2, s. 10). For å øke sannsynligheten for fullføring peker NOU 2019:2 derfor på styrking av elevenes faglige forutsetninger fra grunnskolen gjennom tidlig innsats i skolen. Dette innebærer å starte tidlig å jobbe med alle ferdighetsområdene samt sosiale og emosjonelle ferdigheter. (NOU 2019:2, s. 100). Dersom man starter tidlig vil det trolig også bli enklere å prøve å kompensere for forskjeller senere i opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). For å lykkes med tilpasset opplæring er tidlig innsats avgjørende, mye på grunn av at læring er en selvforsterkende prosess. Dersom man ikke starter tiltak tidlig i opplæringsløpet, vil forskjellene innenfor

elevenes læringsutbytte mulig vokse seg større, og dette kan igjen skape større forskjeller når elevene skal begynne i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 41).

Når det gjelder den digitale kompetansen til lærerne er det en sammenheng mellom hvordan lærerne bruker IKT til problemløsning og hvordan elevene gjør det på skolen. Fem av landets lærerutdanninger har derfor fått midler fra myndighetene til å styrke arbeidet med digital kompetanse i skolefeltet (NOU 2020:2, s. 43). I tillegg ønsker regjeringen lærere med mer faglig fordypning, hvor blant annet et nettbasert kurs for profesjonsfaglig digital kompetanse står i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Dette fokuset er også en del av en større satsning kalt «lærerløftet» hvor regjeringen har et mål om å skape en skole hvor elevene lærer mer samtidig som alle får en god start på livet. «*Skolen skal bidra til sosial utjevning og sikre norsk arbeidsliv og velferd*» (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Dette ønsker de å få til innen 2025 for at gode lærere skal kunne bli «enda bedre». Satsningen er innført basert på forskning om at elever lærer bedre når lærerne har fordypet seg i faget de skal undervise i, og at dagens krav til nyutdannede skal gjelde for alle lærere, også de som er allmennlærere og har vært i jobb i mange år. Et annet tiltak er «lærernormen», som ønsker å gi en bedre læring til elevene ved hjelp av økt lærertetthet og flere lærere som kan møte elevene i skolen på de ulike hovedtrinnene (1-4, 5-7 og 8.-10. trinn). (Kunnskapsdepartementet, 2018b).

2.3.3 IT og infrastruktur i dagens skole

Selv om norske skoler har vært digital i mange år og digitaliseringen av samfunnet endrer seg hyppigere enn noen gang, har man hatt en nok så langsom digitaliseringsprosess i skolefeltet. Dette kan blant annet knyttes til hvor få nasjonale føringer det finnes for bruk av IKT i skolen. Det stilles likevel krav til hvordan man lærer, og hva man kan gjøre for å få til «en læring hele livet» (Finansdepartementet, 2019). I det offentlige bildet diskuteres det hvordan man skal få til dette, og man kan skille mellom to hovedretninger i debatten: teknologioptimismen og teknologipessimismen. Førstnevnte ser på teknologien som en bra løsning for skolefeltets utfordrende områder, mens sistnevnte uttrykker bekymringer knyttet til hvorvidt de tradisjonelle undervisningsmetodene står i fare (Rongved, 2017). Uansett hvilken side man velger å ta er virkeligheten trolig litt mer nyansert både for lærerne, forskerne og andre aktører i feltet. Endringer symboliserer noe nytt samtidig som man må

vende bort fra noe, og det gjelder å finne en konstruktiv måte å integrere det på som på lang sikt kan fungere for alle.

I Norge har kommunene og fylkeskommunene ansvaret for å kjøpe inn, implementere og iverksette bruk av digitale hjelpemidler i skolen, og det varierer hvorvidt skolene praktiserer en til en ordninger, eller benytter seg av klasseromsett. Grunnskolen har ingen nasjonale føringer som gir elevene rett på hver sin datamaskin, eller andre digitale verktøy, og en eventuell implementering av nye verktøy styres derfor av politiske avgjørelser fra skoleledelsen eller fra kommunale hold og er tett knyttet opp mot kommuneøkonomi (Egeberg, Hultin & Berge, 2016). Det kan derfor være vanskelig å danne seg et bilde over hvordan norske skoler i dag velger å benytte seg av digitale læremidler samt hvorvidt de faktisk blir tatt i bruk i det enkelte klasserom (Dolonen et al. 2016). En undersøkelse fra 2014 viser imidlertid at bruken av digitale verktøy og læringsressurser varierer etter nivå i skolen, og at mens rundt 60% av lærerne i videregående skoler benyttet seg av det daglig eller ukentlig, lå tallet på 10% i grunnskolen (Hatlevik, Ottestad, Rohatgi & Throndsen, 2014). Man må dog regne med at dette har endret seg noe i løpet av de siste seks årene både i forhold til hvilke digitale verktøy det er snakk om, og omfang.

Basert på denne gjennomgangen av tidligere forskning og dokumentasjon ser man at det er store forventninger til digitalisering i skolen, samtidig som skolens forutsetninger for at barna skal tilegne seg digital kompetanse varierer etter faktorer som kommuneøkonomi, tilgang til utstyr og kompetanse blant lærerne. I tillegg er det store forskjeller mellom hjemmene basert på foreldres bakgrunn, utdanningsnivå og inntekt som også kan påvirke barnas kompetanse og skoleprestasjoner.

3 Teori

Det teoretiske grunnlaget for min studie består av teori knyttet til ulikhetsforskning, kapitaltyper og velferdssosiologi, samt noe pedagogikk. Den norske modellen er avhengig av en god nasjonaløkonomi for å fortsette å fungere, og dette krever også at skolen er god til å utdanne. Ved hjelp av de valgte teoriene vil det være mulig å analysere nærmere hvorvidt styringsdokumentene og de ulike aktørfortellingene kan fortelle oss noe om digitaliseringen, og påvirkningen den har eller ikke har på sosiale ulikheter blant elevene. Først vil jeg se på velferdsstaten, den norske modellen og klasseforskning i et generelt perspektiv. Deretter vil jeg se nærmere på Pierre Bourdieus klasseteori, før jeg tilslutt tar for meg litt pedagogisk teori rundt endringsprosesser i skolen.

3.1 Den norske velferdsstaten

Hvis man som en stat i tillegg til å sørge for sikkerhet blant befolkningen, også sørger for at de har de grunnleggende godene som trengs for å sikre seg et godt liv, kan man ansees å være en velferdsstat. Disse godene kan for eksempel være støtte til utdanning og trygdeordninger ved sykdom, fattigdom og pensjon (Esping-Andersen, 1990, s. 8). Den måles også i hvilken grad staten er med på å regulere markedet, forholdet mellom marked og familie eller om familier må klare å forsørge seg selv. En velferdsstat skal ideelt sett beskytte alle gruppene i samfunnet enten det er barn, eldre eller trygdede. I hvor stor grad man kan si at et land er en velferdsstat, varierer derfor etter hvor tilrettelagt det er for sjanselighet blant borgerne (Esping-Andersen, 1990). Alle velferdsstater jobber mot å ivareta menneskerettigheter og å få til sosial utjevning, og det finnes flere forskjellige eksempler på hvordan man velger å bygge opp systemet for å oppnå dette (Finansdepartementet, 2012).

På 1990-tallet aktualiserte Gösta Esping-Andersen velferdsforskningen ytterligere ved å foreslå tre forskjellige typer velferdsstater: den liberale, den konservative og den sosialdemokratiske velferdsstaten (NOU 2011, s. 45). I velferdsstater som er liberale er det kun de aller fattigste som får støtte til ulike ytelser, og man må som regel gjennom en form for behovsprøving før man får benytte seg av tilbudet (Esping-Andersen, 1990, s. 10). Et eksempel på en stat med et liberalistisk velferdssystem er USA, hvor velferdspolitikken er litt mer selektiv, og i større grad baserer seg på at alle individ har et ansvar for egen velferd. I konservative velferdsstater

baserer de sosiale ytelsene seg ofte på hvilken forsikringsmodell man har, og eventuelle utbetalinger bestemmes også etter hvor mye som tidligere har blitt betalt inn (Esping-Andersen, 1990, s. 10-11). Tyskland brukes ofte som eksempel på en konservativ velferdsstat på grunn av sosialforsikringsordningen sin, hvor ytelser hovedsakelig blir opparbeidet gjennom yrkesdeltakelse. I tillegg har familien en viktigere rolle i det konservative regimet gjennom lavere kvinnelig sysselsetting og en annerledes familiepolitikk.

Den sosialdemokratiske velferdsstaten, som også inkluderer den nordiske eller norske modellen, kjennetegnes av universelle ytelser, hvor hele befolkningen har muligheten til å benytte seg av goder. For å opparbeide noen av rettighetene må man være yrkesaktiv i fastsatte perioder (f.eks. sykepenger og full alderspensjon). Utvandring kan eksempelvis føre til at man mister rettigheter dersom man ikke fortsetter å skatte til Norge. Fordelene med dette systemet er at behovsprøvingen for å oppnå goder blir mindre (Esping-Andersen, 1990, s. 12).

Skolen har også sin plass i velferdsstaten, og i Norge er grunnskoleutdanning som hovedregel «gratis», i form av at man ikke betaler skolepenger. Skolene følger det samme rammeverket, gjennom nasjonalt fastsatte lover og forskrifter, og har like finansieringsordninger basert på overføringer fra stat til kommune. Enhetsskolen har på den måten over flere år bidratt til å utjevne sosiale forskjeller gjennom å tilrettelegge slik at sosioøkonomiske forskjeller i prinsippet ikke skal ha betydning for den enkeltes muligheter til grunnskoleutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006). En enhetsskole har som formål å være nasjonalt samlende, sosialt utjevnende og sosialt forsonende (Kunnskapsdepartementet, 2006), den skal på den måten sikre lik utdanning til alle elever i grunnskolen uavhengig av bosted eller akademiske ferdigheter.

3.1.1 Den norske modellen

Gjennom de siste årene har måten vi som nasjon har valgt å bygge opp Norge på fått positiv oppmerksomhet innenfor den internasjonale politikken. Det blir omtalt som et drømmeland, og scorer høyt på nasjonale undersøkelser knyttet til forhold som velferd, lykke, levekår og tillit innad i befolkningen (Bungum et al. 2015, s. 14). Den økte oppmerksomheten kommer blant annet fordi Norge har funnet et system som tilsynelatende fungerer, uten å være spesielt stort eller ha noen form for urettferdig maktbalanse eller maktforhold (Bungum et al. 2015, s.

14). I likhet med de andre nordiske landene Danmark, Finland og Sverige, baserer systemet seg heller på tillit og mål om sjanselikhhet for alle uansett forutsetninger. De nordiske landene kjennetegnes av små og åpne økonomier, som etter hvert har klart å finne en balanse mellom økonomisk vekst og stabilitet i arbeidsmarkedet, med mål om høy arbeidsdeltakelse, høy levestandard, sosial likhet og stabil inntektsfordeling (NOU 2011, s. 47).

Selv om den norske modellen knyttes tett opp mot den nordiske, har den også noen særtrekk som trekkes frem for den norske modellen spesielt:

1. Mål om høy yrkesdeltakelse ved hjelp av gratis utdanning og aktiv arbeidspolitikk. (også for eldre, kvinner, innvandrere og personer med nedsatt arbeidsevne)
2. Treparsamarbeidet mellom arbeidsgiver, taker og organisasjoner.
3. Offentlige velferdstilbud er skattefinansiert. (omsorg, utdanning m.m)
4. Universelt velferdssystem for arbeidsledighet, sykdom, uførhet og alderdom.
5. Omfattende familiepolitikk med fokus på likestilling mellom kjønn.

(NOU, 2011, s. 47).

Den norske samfunnsmodellen kjennetegnes altså av høye velferdspolitiske ambisjoner både med hensyn til økonomi, og fordi arbeidsdeltakelse legger opp til sosial inkludering (Bungum et al. 2015). Hvis man ser på de fem hovedtrekkene som kjennetegner den norske modellen, er det at man i Norden har klart å skape et konkurransedyktig arbeidsliv som er flink på omstilling, på tross av ambisjonene om en generøs velferdsstat med en stor og kostbar offentlig sektor. Dette vises også på det teknologiske plan, og når det kommer til implementering av ny teknologi i landet. I følge den femte europeiske arbeidsundersøkelsen gjennomført i 2010 var norske ansatte blant de i Europa som hadde størst andel arbeidere som tok i bruk ny teknologi på arbeidsplassen, og responderte best til omstillinger og endringer (Eurofound, 2012, s. 31). I den sjette utgaven fra 2015, var de nordiske landene blant de landene som lå på topp når det kommer til omstilling (Eurofound, 2016, s. 96).

Siden staten i seg selv krever høy sysselsetting og konkurransedyktighet, blir det også et større press på at skolen og utdanningsfeltet skal bidra til å utdanne kvalifisert arbeidskraft til det norske arbeidsmarkedet. Den norske modellen er avhengig av en god nasjonaløkonomi for

å fortsette å fungere, og dette krever også at skolen er god til å utdanne. Norge ligger i verdenstoppen blant land som er gode på digitalisering, og fører en strategisk politikk som kan hjelpe til med å effektivisere økonomien (OECD, 2015). Dette inkluderer også offentlige tjenester, og man ønsker derfor at digitaliseringen i skolen skal begynne allerede i tidlig alder.

3.1.2 Utdanningens betydning for sosial reproduksjon og mobilitet

Innenfor sosiologien bruker man gjerne begrepet sosial mobilitet om det å bevege seg over fra en klasse til en annen, enten gjennom å sammenligne seg selv med foreldres klassebakgrunn, eller ved å oppleve endring i eget livsløp (Nordli-Hansen & Wiborg, 2010, s. 197). Likedan brukes begrepet sosial reproduksjon til å beskrive hvordan enkelte samfunnsgrupper er i risiko for å opprettholde ulikheten over flere generasjoner. Muligheten for å bevege seg mellom klasser er ofte en pekepinn på at samfunnet er åpent og meritokratisk, og med mål om å sikre sjanselighet er et slikt samfunn ønskelig. I Følge Marianne Nordli-Hansen er sammenhengen mellom oppnådd utdanning og sosial bakgrunn noe av det mest veldokumenterte i sosiologien, og det er derfor større sannsynlighet for at noen med høy sosioøkonomisk status tar høyere utdanning enn de med lavere sosioøkonomisk status (Nordli-Hansen, 2005, s. 134). Disse ulikhetene skyldes både sosiale forskjeller i prestasjoner, og at personer med like prestasjoner, men ulik klassebakgrunn, ofte velger ulike retninger. Hvis elevene med ulik bakgrunn får like resultater vil det fortsatt kunne synliggjøres gjennom at en større andel med høy klassebakgrunn trolig vil velge allmennfaglig studieretning og fortsette videre studier på universitetet etter videregående enn de med lavere klassebakgrunn (Nordli-Hansen, 2005).

3.2 Pierre Bourdieu

Gjennom sin samfunnsteoretiske forskning og ønske om å etablere bedre sosiale ordninger, har Pierre Bourdieu blitt kjent som en typisk konfliktteoretiker som så nærmere på ulike former for makt og dominans i samfunnslivet (Aakvaag, 2008, s. 149). Å studere samfunnsteori er omfattende, og gjennom sin forskning har han vært innom utdanning, politiske felt og mange flere samfunnsområder. I denne oppgaven vil jeg begrense meg til å fokusere på hans ideer om det sosiale felt, det sosiale rom og de ulike kapitaltypene.

3.2.1 Det sosiale rom

Betegnelsen «det sosiale rom» brukes til å beskrive samfunnet i sin helhet, hvordan klassestrukturen er og hvordan de ulike ressursene fordeles. Dette rommet, eller samfunnet består ifølge Bourdieu av ulike objektive posisjoner som samfunnsmedlemmene kan oppnå basert på hvor mye, og hvilke kapitaler og ressurser de har. Disse posisjonene har en hierarkisk struktur, og det finnes vertikale over- og underordninger basert på kapitalmengde (Aakvaag, 2008, s. 151). Rommet er også delt opp i en bestemt struktur, hvor posisjonen man har bestemmes av forholdet til andre posisjoner. Det må alltid være noen som ligger høyt oppe i det sosiale rommet for at noen skal kunne ligge lengre ned. For å enklere forstå samfunnet som et sosialt rom deler Bourdieu inn samfunnet etter sosiale klasser som besitter mye eller lite av forskjellige kapitaltyper, beskrevet som knappe ressurser som individene må konkurrere om å oppnå (Bourdieu, 1984, s. 105). Kapitalen man har opparbeidet seg er også avgjørende for hvilken plassering man får «vertikalt» i systemet. Har du mye av en kapital vil du også få en høyere klasseposisjon. Den «horisontale» plasseringen bestemmes av sammensetningen av de kapitaltypene man innehar (Nordli-Hansen & Wiborg, 2010, s. 200).

3.2.2 Økonomisk og symbolsk kapital

Bourdieu forstod den økonomiske kapitalen som den dominerende kapitalen i samfunnet. Faktorer som penger, eiendom og andre nødvendige ting som kan investeres i og gi profitt ble derfor brukt til å beskrive hva som ligger i begrepet økonomisk kapital (Bourdieu, 1984, s. 120). Gjennom økonomisk kapital får man muligheten til å tilegne seg økonomisk makt, og dette synliggjøres for eksempel gjennom at en person med mye penger velger å ansette noen til å jobbe for seg (Aakvaag, 2008, s. 152). Man kan også velge å overføre de økonomiske verdiene til symbolsk kapital og status i form av at man kjøper seg ting som ansees å være av symbolsk verdi. Den økonomiske kapitalen overføres ofte også til en form for symbolsk kapital, hvor man konverterer penger til symboler som igjen gir status og prestisje utad og skaper distinksjoner mellom ulike klasser (Danielsen, Hansen & Engesdal, 1999).

Den økonomiske kapitalen innenfor skolefeltet kan også betraktes som symbolsk på grunn av måten forskjellene kommer til syne gjennom ting som elektronikk, klær og hva man har i ryggsekken (matpakke, pennal, telefon med mer). Variasjonene i slikt utstyr kan være et uttrykk for familiens status. Dersom man følger trendene og stiller med det nyeste utstyret, vil

barnet ofte bli sett på som «vellykket». Motsatt, så kan man føle seg utenfor eller bli sett ned på dersom man ikke har den nyeste telefonen og kanskje går med den billigste jakken, fordi det dannes forventninger til at man skal oppføre seg, og se ut på en bestemt måte. Gjennom den enkelte families økonomiske kapital kan det skapes forventninger til at man skal delta på ulike ting på fritiden, eller ha tilgang til bestemte digitale verktøy hjemme. Slik symboliseres de ulike livssjansene som barn er priggitt gjennom den familien de er født inn (Danielsen, Hansen & Engesdal, 1999).

Den økonomiske kapitalen til en familie vil være avgjørende for hvor nytt utsyr man har, som for eksempel en pc til skolearbeidet, og hva man kan være med på av kulturaktiviteter eller ferier. Det er for eksempel ikke alle som har hvert sitt skrivebord og hver sin pc hjemme, og likedan kan ikke alle delta på flere kostbare fritidsaktiviteter. Slike distinksjoner vil kunne tydeliggjøre klasseskiller økonomisk fordi det blir lettere å identifisere hvem som har de ulike ressursene og dermed sitter med makt. Dette overføres altså fra hjemmet, arbeidslivet og sivilsamfunnet til barna og skolen.

Som en av velferdsstatens mange goder har man i dag gratis skolegang i Norge, og det er derfor ikke et økonomisk spørsmål hvorvidt man har muligheten til å gå på skole, eller ikke. Likevel kan investering i høyere utdanning medføre en risiko. Lånekassens ordninger strekker ikke til for alle, og man kan risikere å ikke får jobb etter studiene. Manglende jobb, eller en dårligere betalt jobb på grunn av ufullførte studier kombinert med gjeld man har pådratt seg gjennom studiene kan medføre stress i hverdagen og dårligere sosioøkonomiske kår som igjen kan påvirke barnas ressurser og muligheter på skolen.

3.2.3 Kulturell kapital

Når man skal vurdere hvorvidt en person har kulturell kapital eller ikke, så ser man nærmere på hvordan kultur kan uttrykkes forskjellig mellom ulike klasser i samfunnet. Den dominerende kulturen i samfunnet er ofte den som legger rammene, og kan mestres i ulik grad. Hvor mye kulturell kapital man har bestemmes av hvor nært ens egen kultur ligger opp til den dominerende kulturen (Hansen & Wiborg, 2010, s. 200). For å tilegne seg en kulturell kapital bruker man gjerne objektive forhold, personlige erfaringer, tilgang til kulturressurser, institusjonaliserte verdier og deltakelse i utdanningssystemet som måleverktøy (Bourdieu,

1986, s. 245). De objektive forholdene kan være kulturelle goder slik som bøker eller kunst, de personlige kan være språk, manerer eller preferanser, mens de institusjonelle ofte er kvalifikasjoner knyttet til utdanning og erfaring.

Disse forholdene kan ifølge Bourdieu (1993) også deles inn i to hovedtyper, hvor den ene typen kulturell kapital er uformell og bygger på familien som viktigste sosialiseringsagent, mens den andre er formell og knyttes til kunnskap og utdanningstitler. I dagens samfunn kan man også legge til flere andre kriterier slik som tekniske, emosjonelle, nasjonale eller subkulturelle forhold. Man trenger for eksempel ofte en viss type kunnskap for å få jobb, men også emosjonelle kvaliteter slik som empati, sympati og medmenneskelighet. Nasjonale egenskaper settes pris på i form av at man kjenner til kulturelle tradisjoner, koder og normer. Likedan kan det være behov for subkulturelle egenskaper for å tilføye ny kunnskap. (Andersen & Hansen, 2012).

Innenfor skolefeltet vil den kulturelle kapitalen kunne synliggjøres gjennom at man tar med seg de verdiene man har lært hjemme, og møter andre personer, for så å ta til seg ny lærdom som sier noe om egne preferanser senere. En elev fra et hjem med lite økonomisk kapital vil for eksempel kanskje i større grad mangle lærdom i kulturelle normer og regler enn noen fra en høyere klasse. Dette kan synliggjøres gjennom fremmedord, hvordan man snakker eller hvilken dialekt man har. Det kan også vises gjennom interesser, etikette og oppdragelse (Hansen & Wiborg, 2010, s. 197). Den symbolske kapitalen kan også komme frem i skolefeltet gjennom at kulturelle koder ofte preges av mote og mønstre som tilhører en viss klasse eller forutsetter at man har bestemte ting. Teknologien forandrer seg for eksempel så fort at dersom man ikke har den nyeste telefonen kan man også gå glipp av de nyeste funksjonene, applikasjonene eller lignende, og dermed få en lavere kulturell kapital og en følelse av utenforskap eller lite mestring.

3.2.4 Sosial kapital

I hvilken grad man innehar en sosial kapital bestemmes av hvilke sosiale kontakter et individ eller familie har (Hansen & Wiborg, 2010, s. 200). Med sosiale kontakter menes sosiale forhold slik som venner, slektninger, kolleger, organisasjoner og andre nettverk som kan brukes for å oppnå ulike fordeler. Tilgangen til slike kontrakter kan oppleves som en form for

makt fordi den muliggjør mobilisering og endringer i posisjon (Aakvaag, 2008, s. 153). Klasseposisjonen til de ulike kontaktene og bekjentskapene kan bli viktige for å kunne si noe om den vertikale dimensjonen man har opparbeidet seg gjennom høy eller lav grad av sosial kapital. Den sosiale kapitalen kan videre beskrives som «aggregatet» til de ressursene man har og potensielt kan få dersom man sikrer seg varige nettverk, gjensidige bekjentskap og institusjonelle forhold (Bourdieu, 1986, s. 247).

I skolefeltet vil den sosiale kapitalen kunne synliggjøres gjennom at det er en av de største arenaene for sosialisering og muligheter for nye sosiale kontrakter gjennom vennskap, lærere og andre opparbeidede relasjoner. Det kan også knyttes til hvorvidt man får den hjelpen man trenger når man skal gjøre lekser, søke jobb eller få til noe hvor det er et pluss å ha bekjentskaper (Hansen & Wiborg). Det er for eksempel viktig å ha noen i familien man kan spørre om hjelp, eller at noen andre i familien kjenner noen som kan hjelpe dersom det er behov. Enten man er fra en familie med høy sosioøkonomisk- eller lav sosioøkonomisk status vil de ofte være en del av et selvforsterkende miljø som enten gjør det enkelt, eller vanskelig å få tak i hjelp (Aakvaag, 2008). Er du del av en storfamilie hvor både mor, far, besteforeldre og gudforeldre har tatt høyere utdanning vil de høyst sannsynlig ha gode forutsetninger til å hjelpe deg, men også flere kontakter som kan bidra dersom de ikke har akkurat det du trenger. Har familien din lav utdanning vil det derimot bli vanskeligere å få tak i den hjelpen man trenger, men det kan likevel ofte være nok at en person tilknyttet ditt nettverk har den kompetansen som etterspørres.

3.2.5 Det sosiale felt

Som et underbegrep i det sosiale rommet ligger Bourdieus andre beskrivelse av sosial struktur, det sosiale feltet. Det som skiller de to begrepene fra hverandre er at det sosiale rommet baserer samfunnsposisjon på makt, mengde og sammensetning av kapitaltyper mens posisjonen i det sosiale feltet avhenger av hvor mye man har av en spesifikk kapitaltype (Aakvaag, 2008, s. 155). Det sosiale felt beskrives derfor som en slags arena, eller institusjon innenfor det sosiale rommet knyttet til spesifikke felt slik som for eksempel politikk, økonomi, utdanning, religion, vitenskap med mer. Videre har alle disse feltene egne kapitaltyper knyttet opp mot sitt felt, og den kapitaltypen det er størst behov for vil ha størst innflytelse på feltet.

I skolefeltet har man flere aktører som er med på å påvirke og drive digitaliseringsprosessen videre, og i min analyse vil jeg bruke aktører fra følgende kategorier: politikere, eksperter, skolen og hjemmet. Alle disse aktørene er avhengige av hverandre for å få til et velfungerende sosialt system innenfor det sosiale feltet. Hjemmet må rette seg etter skolen og de retningslinjene som er satt der. Skolen må følge statlige bestemmelser gjort av myndighetene, politikere eller eksperter da det er bestemmende for hvilken praksis de skal følge.

3.3 En pedagogikk i endring

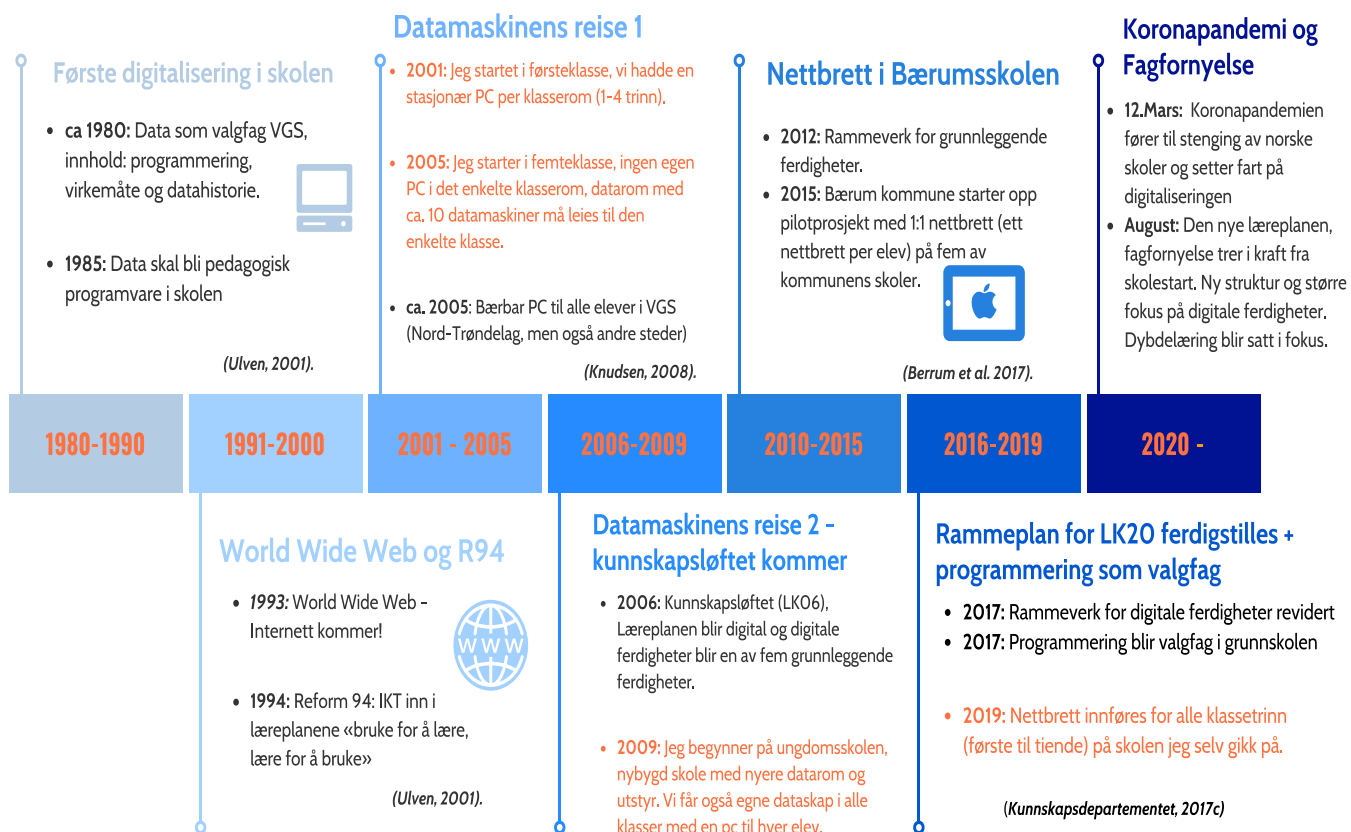
I likhet med andre felt har også pedagogikken et ønske om, og et behov for å henge med på den økende digitaliseringen av samfunnet. Kommunikasjonsformer endres, informasjonsflyten skjer på stadig nye måter og det utvikles hele tiden nye pedagogiske plattformer. I dag finnes det elever i norsk skole som aldri har hatt en bokstavbok i papirform, og parallelt med at flere nye læringsverktøy som nettbrett og datamaskiner får større rolle i klasserommet får også tradisjonelle læremidler en redusert rolle (Johanson & Karlsen, s. 13). Mange lærere, foreldre og elever har utfordringer med å henge med i den økende digitaliseringstakten i skolen og vanskeligheter med å orientere seg i et landskap i endring. Dette kan være en årsak til at tradisjonell praksis fortsatt preger mange klasserom selv om digitale ferdigheter er en vesentlig del av elevers kompetanseutvikling (Hilman og Säljö, 2016).

Uenigheten mellom hva som gir best læring av bøker og digitale verktøy viser at utdanningsforskningen er preget av mobilitet og endringer over tid. Man vet foreløpig ikke nok om læringseffektene av den digitale pedagogikken og didaktikken, eller hva den har å si for skoleprestasjoner eller sosial ulikhet. Slik har det også vært med flere andre reformer slik som seksårsreformen hvor alderen for skolestart gikk ned fra syv til seks år, og Hernes-reformen hvor det kom mer teori inn i videregående skoler. Etter seksårsreformen har det blitt diskutert mye rundt hva den gjorde med elevenes ferdigheter innenfor lesing og skriving å starte et år tidligere, og gjennom Hernes-reformen har man stilt spørsmål til hvorvidt mer teori førte til flere skoletapere (Myrhol, 2009).

For å forsøke å vise hvordan innføringen av digital teknologi har endret seg fra den først viste seg i skolefeltet og frem til nå har jeg valgt å lage en prøvende tidslinje for digitaliseringen av

skolen fra ca. 1980-2020 (*Figur 1*). En professor ved IT-avdelingen til Høgskolen i Østfold har også laget en lignende oversikt som starter med data som valgfag i videregående skoler på slutten av 70-tallet/begynnelsen av 80-tallet og strekker seg ut til fagfornyelsen kom inn i skolen i 2020. Han har beskrevet flere viktige hendelser som også er inkludert i min tidslinje, slik som kunnskapsløftet og innføring av nye, digitale læremidler og læringsformer (Bostrøm, 2019). I toppteksten oppgir professoren at tidslinjen hans, i likhet med min er mer som en personlig reise enn en presis gjennomgang, og jeg har ikke lyktes i å finne noen oversikt eller figur som gjengir den norske skolens digitaliseringsprosess helt presist. Hensikten med figuren er å belyse utviklingen over tid som en kontekst som kan brukes i tolkningen av den offentlige debatten. Tidslinjen begynner rundt 1980, da stemmer i den offentlige debatten, med utgangspunkt i problemstillinger rundt EDB/ informasjonsteknologi i skolen, begynte å skyte fart. I løpet av denne perioden blir digitaliseringen av samfunnet stadig mer omfattende både i arbeidslivet og privat, noe som også preger stemmene i den offentlige debatten.

Ved hjelp av tidslinjen kan man se hvordan de digitale verktøyene først kom inn i skolen som valgfag på videregående og pedagogisk programvare en gang på 1980-tallet, før den gjennomgår en digital reise med flere ulike faser på 1990- og 2000-tallet. Rundt 2010 beveger den seg etterhvert mer og mer inn på den teknologien som brukes i norske klasserom i dag, med egne dataskap og nettbrett til elevene. Helt tilslutt er også endringene i 2020 inkludert, i hovedsak gjennom koronapandemiens fremskytning av digital kommunikasjon i skolen og innføringen av fagfornyelsen høsten 2020. Hvilke virkninger koronapandemiens fremskytning av digitaliseringen og innføringen av *LK20* vil ha på skolefeltet har man foreløpig ikke grunnlag for å si noe sikkert om, men at endringer kommer er helt sikkert.



Figur 1: Digitalisering av skolen ca. 1980 - 2020

I den tentative tidslinjen har jeg lagt inn en del endringer jeg selv har vært gjennom, som elev i et av millenniumsgenerasjonens siste årskull, i min egen skolegang i en kystkommune nord i Trøndelag. Den inneholder også viktige nasjonale hendelser som har skjedd både før jeg begynte og etter jeg gikk ut av grunnskolen. Egne erfaringer er uthevet i oransje skrift, mens nasjonale endringer er ført inn i svart skrift. Figuren er ment til å sette digitaliseringens utvikling litt i perspektiv, og som et verktøy å vise tilbake til i diskusjonsdelen av oppgaven. Den ligger også som et vedlegg (9.1) i en større utgave nederst i oppgaven som gjør det lettere å se hva som står under de ulike overskriftene.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode og de ulike stegene i forskningsprosessen min. Først presenterer jeg kort hva en kvalitativ metode er og hvorfor jeg har valgt å benytte meg av denne metoden. Deretter går jeg nærmere inn på hva en dokumentanalyse er, hvordan jeg gikk frem i utvalgsprosessen og hvilke kriterier som lå til grunn. Påfølgende vil jeg se nærmere på den analytiske prosessen og hvilken fremgangsmåte som ble brukt i søken etter data. Mot slutten av kapitlet vil jeg si noe om oppgavens data sin validitet, reliabilitet og etiske utfordringer.

4.1 Kvalitativ metode

Opgavens metodevalg tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign. Brinkmann & Tanggaard (2015, s. 11) hevder i boka *kvalitative metoder* at det ikke finnes noen allmenn definisjon for hva kvalitative forskningsmetoder innebærer i samfunnsvitenskapen. Man kan likevel gjenkjenne visse trekk, slik som at man i kvalitativ metode vanligvis interesserer seg for- og stiller spørsmål til hvordan noe gjøres, sies, oppleves eller utvikles. Metoden har videre som formål å komme dypere inn i menneskelige opplevelser og erfaringer fremfor statistiske tall og tester. Den er også preget av fleksibilitet gjennom at man ofte henter inn nye erfaringer og utfordringer underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Ved å velge en kvalitativ tilnærming til oppgaven åpner man opp for å fordype seg i emner man ikke kjenner så godt fra før av, og en av fordelene med dette er at man kan studere fenomener det er vanskelig å få tilgang til ved bruk av andre metoder (Thagaard, 2018, s.12).

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til oppgaven fordi jeg ønsker å finne ut mer om sammenhengen mellom den informasjonen som finnes om digitaliseringen i skolens styringsdokumenter, hvordan digitaliseringsprosessen foregår og hvordan aktører fra politikken, eksperter, skolen og hjemmet opplever prosessen. Jeg ønsker også å se nærmere på hvorvidt sosial ulikhet blant elevene er en del av debatten. I utgangspunktet kunne jeg her valgt å benytte meg av kvalitative intervjuer for å få informasjon fra de ulike aktørgruppene, men jeg har i stedet valgt å gjennomføre en dokumentanalyse fordi oppgavens omfang skaper begrensninger knyttet til tid, og det kunne dermed blitt krevende å få inn nok data til å dekke oppgavens problemstilling innenfor de rammene som er satt.

4.1.1 Dokumentanalyse

I følge Lynggaard (2015) er dokumentanalyse en av de mest brukte metodene innenfor samfunnsvitenskapen fordi den er fleksibel og kan brukes innenfor ulike undersøkelsesområder. I analyseprosessen fokuserer man ofte på en utvikling gjort over en bestemt tidsperiode med mål om å identifisere stabilitet eller forandring innenfor det valgte undersøkelsesområdet (Lynggaard, s. 153). Scott (1990 gjengitt i Thagaard 2013) bruker ordet dokument om alle tekster som ligger ute offentlig og er tilgjengelig for analyse. Dette innebærer at både offentlige dokumenter og private dokumenter som dagbøker, brev eller lignende kan anvendes dersom det ligger ute for offentligheten og er tilgjengelig for alle som skulle ønske å se dem (Thagaard, 2013, s.59). Når man velger å bruke en dokumentanalyse som metode gir man enkelte dokumenter status som datagrunnlag for analysen (Repstad, 2004).

Datamaterialet som anvendes i dokumentanalyser ansees som sekundærdata fordi dokumentene ikke er skrevet til det formålet forskeren bruker dem til (Thagaard, 2018). Man kan likevel velge å analysere de utvalgte dokumentene på en systematisk måte i håp om å få en dypere forståelse for temaet. Gjennom analyseprosessen trekker man ut relevant informasjon, kategoriserer og systematiserer den slik at det blir mulig å analysere informasjon som kan knyttes spesifikt til oppgavens problemstilling (Grønmo, 2004).

Gjennom dokumentanalysen min tar jeg i tillegg i bruk noen ideer og redskap fra metoden «*Ideanalyse*». En ideanalyse er ifølge Bratberg (2017) en «*Kvalitativ analyse av ideers tilstedeværelse i en tekst, hvor fortolkning er en vesentlig side ved analysen*» (Bratberg 2017, s. 67). En ideanalyse er relevant for alle typer forskningsspørsmål hvor aktører, tanker, beslutninger og oppfatninger er involvert, da den skal kartlegge hvilke ideer som er fremtredende i bestemte tekster. Man skal ikke gjengi hele innholdet, men heller fange opp og filtrere ideer fra sammenhengende tekst (Bratberg, 2017, s. 74). Man bør også sammenligne tekstene man analyserer slik at man tilslutt kan knytte bestemte empiriske forventninger, eller aktørperspektiv sammen (Bratberg, 2017, s.75). Analysen bør være et nærstudium av en ide, og hvordan den blir grepet av ulike aktører og får gjennomslag i den gitte konteksten før den har ledet frem til en politisk beslutning. I mitt tilfelle er digitaliseringen en politisk prosess som fortsatt pågår og er i stadig endring. Det er derfor vanskelig å få tak i et helhetsinntrykk

av debatten, og målet med analysen er derfor heller å få en oversikt over de ulike aktørstemmene i feltet og kartlegge debatten slik den ser ut i dag.

Årsaken til at jeg har valgt å bruke dokumentanalyse er at dokumenter kan si noe om forholdene i samfunnsdebatten slik den var, er og har utviklet seg. Det kan være vanskelig å gå inn i en debatt som har foregått over en lenge periode dersom man ikke inkluderer stemmer fra flere hold, særlig når den enda pågår og det stadig kommer nye supplement. Det kan derfor være et godt utgangspunkt for analyse å gå gjennom skolens styringsdokumenter samt identifisere ulike aktørperspektiv slik at man etter hvert kan opparbeide seg en forståelse av de fortellingene, opplevelsene og ideene aktørene har rundt skolens praksis. Selv om alle dokumentene er sekundærdokumenter er de skrevet med formål om å gi uttrykk for meninger og standpunkter i samfunnsdebatten, og ved å sette sammen de ulike fortellingene til aktørene vil det trolig også bli lettere å identifisere sammenhenger og helheter i debatten slik den ser ut i dag.

4.2 Innsamling og beskrivelse av datamateriale

4.2.1 Utvalgs- og kvalitetskriterier

Både digitalisering og sosial ulikhet er søkeord som favner bredt, og det kan være lett å rote seg bort i mengden når man skal søke etter relevante dokumenter. I utvalget av offentlige dokumenter har jeg valgt å forholde meg til de skolepolitiske styringsdokumentene: Opplæringslova, LK06 og LK20 samt rammeverk som ble laget for digitale ferdigheter mellom de to læreplanene. Årsaken til dette er at det var gjennom LK06 de digitale ferdighetene kom inn i læreplanen, og ved å analysere den nye læreplanen, LK20 kan man forhåpentligvis avdekke eventuelle endringer i fokus fra ferdighetene først kom inn. Det kunne vært relevant for oppgaven å ta en gjennomgang av dokumenter fra prosessen bak fornyelsen av skolens læreplaner som startet allerede i 2013 gjennom Ludvigsen-utvalget, og noen av høringsuttalelsene som har foregått underveis. Jeg har likevel valgt å ikke ta med dette, fordi oppgavens problemstilling i seg selv fokuserer på aktøruttalelser og deres fortellinger fremfor en grundig analyse av den politiske prosessen. Styringsdokumentene har blitt inkludert fordi de kan si noe om hvilke rammer som ligger til grunne for den digitale opplæringen slik den foregår i dag, og gi et inntrykk av hvordan sentrale myndigheter jobber

med digitaliseringen av skolefeltet. Rammeverket som kom mellom de to læreplanene ble inkludert fordi det har vært bestemmende for hvilken rolle de digitale ferdighetene skal ha i opplæringen.

For å få til en nyansert debatt, og for å innsikt i skolefeltets aktører sine fortellinger har jeg i tillegg til offentlige dokumenter, også søkt gjennom aviser og andre medier, som tv-debatter. I søken etter aktøruttalelser fra den offentlige debatten har jeg forholdt meg til følgende inklusjonskriterier:

1. Dokumentene skal inneholde en eller flere søkeord tilknyttet problemstillingen.
2. Dokumentene fra den offentlige debatten skal inneholde minst en aktørstemme fra følgende aktørgrupper: politikere, eksperter, skolen eller hjemmet.
3. Dokumentenes innhold skal leses nøye og det skal tas vurderinger knyttet til publikasjonsdato slik at dokumentene ikke ansees som utdaterte.
4. Dokumentene skal ikke gå lengre tilbake i tid enn 2010, og helst være av nyere dato.
5. Det skal tas kildekritiske vurderinger når det kommer til faktorer som opphav, redaktør og uttalelser slik at man vet at materialet er reelt.

På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ekskludere høringsuttalelser fra prosessen mellom de to læreplanene og arbeidet med ny opplæringslov selv om de kunne vært høyst relevant for denne oppgaven.

4.2.2 Søkemetode og kilde for data

For å finne relevante kilder for data har jeg som nevnt ovenfor valgt å begrense søket gjennom noen kriterier. For å finne skolens styringsdokumenter har jeg søkt opp navnet, da de ligger ute på egne nettsider som jeg allerede er kjent med. Opplæringslova er hentet fra lovdata.no, som er en stiftelse som jobber med å opprette, vedlikeholde og drive systemer med rettslig informasjon. Her kan man hente informasjon om lover og forskrifter på nett. Læreplanene og rammeverket for ferdighetene er hentet fra utdanningsdirektoratet sine nettsider, hvor alt av informasjon om skole, barnehage og fagopplæring blir lagt ut via kunnskapsdepartementet.

I sporingen av de offentlige aktørfortellingene som er anvendt i analysen har jeg brukt Google, Retriever og avisenes egne søkemotorer. For å finne relevante artikler brukte jeg ulike kombinasjoner av stikkord fra problemstilling og de fire aktørene politikere, eksperter, skolen og hjemmet, slik som for eksempel:

- Digitalisering, skole, (aktør), erfaring
- kronikk/leserinnelegg/debattinnlegg, digitalisering, skole, (aktør)
- Skole, sosial ulikhet, (aktør), digitale ferdigheter
- (aktør), digitalisering, sosial ulikhet

Variabelen (aktør) representerer ikke bare navnet på de fire kategoriene, men også ulike stemmer innenfor den bestemte kategorien. Jeg har for eksempel ikke kun skrevet hjemmet, digitalisering, sosial ulikhet, men også brukt ulike kombinasjoner av stikkord som kan knyttes til roller innenfor hjemmet slik som: → Mor, far, foreldre, mamma, pappa, elev, barn osv.

I sporingen av artikler fra den offentlige debatten har jeg også i noen grad benyttet meg av «snøballmetoden», hvor man følger referanser fra de artiklene man allerede har benyttet i søken etter nye (Lynggaard, 2015). Slik kan man finne nye dokumenter innenfor det samme forskningsfeltet, både fra samme utgiver og referanser til andre. Mange medier linker for eksempel til andre artikler de har publisert innenfor samme kategori. Det er vanskelig å peke tilbake på akkurat hvilke artikler som ble innhentet via snøballmetoden, men blant de aktørene som går igjen i flere dokumenter har jeg fulgt denne metoden ved at jeg har trykt meg videre og funnet flere foreslåtte artikler fra samme aktør. Et eksempel på dette kan være den ene aktøren fra hjemmet som uttaler seg om digitaliseringen i Dagbladet, hvor redaktøren i dagbladet gjennom artikkelen linker til både en kronikk i NRK og en TV-debatt som aktøren allerede har uttalt seg i (Drefvelin & Grønneberg, 2019). På denne måten kunne jeg gå videre til begge dokumentene og bestemte meg sådan for å bruke TV-debatten som en andre kilde.

Datasettet for analysen består av 5 offentlige dokumenter i form av styringsdokumenter for skolen. I tillegg har jeg brukt 11 dokument med politiske aktører, 9 dokument med eksperter, 11 dokument med aktører fra skolen og 6 dokument med aktører fra hjemmet fra den offentlige debatten. Noen av dokumentene fra den offentlige debatten brukes på tvers av de

ulike aktørene og det er tilsammen 33 dokumenter med i utvalget hvorav 6 er hentet fra diverse nettsider, 1 er hentet fra TV-debatt og resterende 26 er hentet fra aviser og nettaviser. Når man legger til de offentlige dokumentene blir dette tilsammen 38 dokument. Datautvalget ligger også som vedlegg nederst i oppgaven (*Vedlegg 9.2-9.6*).

4.3 Analytisk prosess

En tolkning og en analyse knyttes ofte sammen, og selv om man i analysen organiserer data for å identifisere mønstre som skal føre til en videre tolkning, munner det ofte ut i en parallell prosess (Repstad, 2004). For å få oversikt over de ulike delene har jeg laget fem tabeller for strukturering av analysen. En for styringsdokumentene (1) og en for hver av de fire aktørene som inngår i analysen: (2) politikere, (3) eksperter, (4) skolen og (5) hjemmet. Tabellene er delt inn i to kolonner, hvorav den første beskriver hvilken aktør det er og hvilken rolle den har innenfor den gitte aktørgruppen, slik som for eksempel: Politiker1 (Stortinget) som viser til hvilket nivå politikerne er engasjerte i. Kolonne 1 inneholder i tillegg en beskrivelse av hvilken type dokument det er, altså om det er kronikker, debattartikler, leserinnlegg eller lignende. I tabellens andre kolonne har jeg satt inn kilden til de ulike dokumentene slik at det skal være enkelt å gå tilbake til dokumentene senere for å sjekke ting. De ferdig utfylte tabellene er lagt med som vedlegg nederst i oppgaven (*vedlegg 9.2-9.6*).

I kodingen av dokumentene har jeg hatt forskningsspørsmålene som utgangspunkt, og de har i stor grad styrt analyseprosessen. Samtidig har det vært viktig å være åpen for andre typer informasjon, slik at man ikke danner fallgruver og gjennomgår kun de delene av dokumentene som passer til sin problemstilling. I startfasen gjorde jeg søk i offentlige søkemotorer og fant flere dokumenter med offentlige uttalelser som kunne hjelpe meg å danne en oversikt over feltet. Etterpå begynte arbeidet med å analysere og fortolke de ulike dokumentene nærmere. I tolkningen av dokumentene sto de ulike aktørene og deres fortellinger sentralt, og etter hvert som jeg fant sitater og tekst fylte jeg inn aktør og kilde i analysetabellene, slik at det ble enkelt å gå tilbake til kilden sitatet er hentet fra senere i prosessen. At analysetabellene ble delt inn etter ulike aktørgrupper gjorde det også lettere å få en oversikt over hvilke argumenter som var fremtredende i de ulike aktørgruppene etterhvert

som man skrev, hvor mange dokumenter som var inkludert blant de ulike aktørene, og om det var noen aktørstemmer som var mer fremtredende enn andre.

Valget om å dele inn aktørene etter kategoriene politikere, eksperter, skolen og hjemmet ble gjort litt tilfeldig i begynnelsen av prosjektet, i det jeg skulle danne en oversikt over feltet. Etterhvert som jeg hadde lest gjennom en del artikler og skulle begynne innsamlingen av data bestemte jeg meg for å beholde denne inndelingen også i det videre arbeidet. Årsaken til dette var at jeg ønsket stemmer og fortellinger fra ulike «nivå» i feltet, for å se hvorvidt det var forskjeller i argumentene til de som jobber med digitaliseringen av skolen på overordnet nivå, og de som opplever det selv gjennom å jobbe i skolen, ha barn der eller være elever selv. De politiske aktørene og ekspertene ble delt inn hver for seg, selv om de går litt over i hverandre. Dette valget begrunnes i at politikerne i utvalget ble valgt ut på bakgrunn av sin politiske rolle og engasjement, mens ekspertene ble valgt ut på bakgrunn av kompetanse og stilling.

Når jeg skulle velge hvilke offentlige dokumenter som skulle representere de sentrale myndighetene sitt arbeid med digitale verktøy i skolen falt valget først og fremst på opplæringslova og de to siste læreplanene. Årsaken til dette var at opplæringslova viser hvilke lover som gjelder for opplæringa, mens læreplanene bygger på denne lova og styrer innholdet i skolen. I startfasen av denne oppgaven var det LK06 som var i bruk i norske skoler, men implementeringen av den nye læreplanen LK20 skulle snart iverksettes. Jeg anså det derfor som relevant å gjøre en analyse av begge læreplanene for å få et inntrykk av hvilke endringer som har kommet underveis. Etter hvert bestemte jeg meg også for å inkludere rammeverket for grunnleggende ferdigheter som ble laget i 2012 og revidert i 2017, fordi det kan være interessant å se nærmere på hvorfor det måtte lages nye rammer midt i mellom de to læreplanene.

4.4 Validitet og reliabilitet

Gjennom ethvert forskningsprosjekt dukker det opp spørsmål underveis knyttet til hvordan man skal sikre seg at forskningen er til å stole på eller ikke. I Samfunnsvitenskapen bruker man begrepet reliabilitet for å fastsette pålitelighet og begrepet validitet til å vurdere gyldigheten av forskningen (Thagaard, 2018, s. 19).

4.4.1 Validitet

Silverman (2014) argumenterer for at et forskningsprosjekts validitet kan styrkes gjennom å beskrive det teoretiske ståstedet nøye ved å inkludere det i diskusjonsdelen og tolkningen av oppgaven. Man bør også vise til hvordan man kom frem til konklusjonen og hvorfor man landet på akkurat det svaret som man gjorde (Silverman, 2014, s. 84). Et godt kontrollspørsmål er derfor om man har klart å undersøke det man hadde et mål om å undersøke (Thagaard, 2018, s. 189).

I min oppgave har det vært vesentlig at alle dokumentene på hver sin måte skal belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene som er tilknyttet den. Det vil si at den enten må ta for seg digitaliseringen av skolen og vise til fortellinger og opplevelser som ulike aktører har hatt, eller digitaliseringsprosessens tilknytning til sosial ulikhet blant barn. Selv om mine artikler i ulik grad omtaler de overnevnte temaene, er det nok en gang viktig å merke seg at de i utgangspunktet er skrevet til andre formål. Jeg har likevel sikret en god bredde i artiklene ved å systematisk samle inn artikler tilknyttet de ulike aktørgruppene basert på inklusjonskriteriene som ble presentert i utvalget.

4.4.2 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet knyttes ofte til den kritiske vurderingen man tar i det man skal vurdere om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, eller ikke. For at dataene skal sies å kunne være reliabel må den samme målingen kunne gjentas igjen og komme frem til de samme svarene, så lenge fenomenet ikke har blitt endret underveis. En god måte å argumentere for reliabilitet på er å redegjøre for hvordan utviklingen av data har foregått gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188).

I arbeidet med forskningsprosjektet mitt har jeg fokusert på å identifisere de ulike aktørenes fortellinger om digitalisering i skolen og styringsdokumentenes rammer. Jeg har også forsøkt å være tydelig i de forrige delkapitlene når det kommer til hvordan jeg har valgt ut artiklene, hvilke kriterier som har ligget til grunn og hvilke søkemotorer som har blitt benyttet. Når man velger å benytte seg av en dokumentanalyse eksisterer datagrunnlaget uavhengig av hva man selv husker, har observert eller skrevet ned på papiret. Dette skaper også en mulighet for å gå

tilbake til dokumentene, og å undersøke de på nytt igjen. Kodingen av data har på den måten blitt gjennomgått flere ganger, noe som igjen kan styrke oppgavens troverdighet.

4.5 Etikk

Innenfor den kvalitative forskningen snakker man ofte om problemer knyttet til blant annet personvern, koder, samtykke, tillit og konfidensialitet. Dette gjelder ikke bare kvalitativ forskning i form av intervjuer, men også innhenting av dokumenter fra den virkelige eller online verden (Ryen, 2004, s. 18). All informasjon som legges ut på nettet ligger i utgangspunktet ute offentlig og skal derfor også være tilgjengelig for forskning. Det oppstår likevel etiske utfordringer knyttet til skillet mellom offentlig og privat etterhvert som den nettbaserte kommunikasjonen endrer seg (Thagaard, 2018, s. 149). Ifølge den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter kalt NESH) gjelder imidlertid de samme reglene for internettforskning som i annen forskning:

Forskeren kan ikke uten videre registrere private opplysninger selv om de er åpent tilgjengelige, for eksempel intime betroelser på kafe eller barns fortrolige samtaler om sensitive spørsmål i skolegården (NESH, 2018, s. 9).

Som forsker kan man altså ikke stole blindt på at all informasjon som ligger åpent og tilgjengelig på nettet nødvendigvis er offentlige og kan brukes til forskning uten at man har fått samtykke fra de involverte (NESH, 2018). En mulighet for å skille mellom offentlig og private kilder på nettet er derfor å diskutere hvorvidt forumet ytringene kommer fra blir forstått som private eller offentlige rom (NESH, 2018). Nyttige refleksjonsspørsmål kan da være om ytringen er hentet fra en blogg eller en avis? Om det er en toppblagger, eller en blogg med mindre lesertall? Likedan: er avisen en lokalavis, eller et riksdekkende medium? Er dokumentet man søker i passordbeskyttet, eller ikke?

NESH bruker også begrepet «*forventet offentlighet*», som knyttes til hvorvidt deltakerne, eller informantene forstår eller forventer at ytringene deres er offentlige og kan bli brukt til andre formål enn hva de egentlig hadde tenkt (NESH, 2018, s. 10). I min studie bruker jeg i tillegg til offentlige dokumenter data fra aviser. Både kronikker, intervjuer og leserinnlegg er med i utvalget, og når aktørene velger å uttale seg i aviser, som igjen ønsker å nå ut til offentligheten har jeg valgt å tolke det som at innspillene er publisert i det offentlige rom.

Ettersom jeg ikke har vært i direkte kontakt med de ulike aktørene bak datautvalget og heller ikke presenterer sensitive data, knyttes forskningsetikken i denne oppgaven hovedsakelig til god henvisningsskikk og vitenskapelig redelighet (Thagaard, 2013, s. 25). En god henvisningsetikk handler for meg om å oppgi forfatter, årstall og sidetall når jeg presenterer tekst med sentrale poeng fra andre tekster, gjengir sitater eller viser til ulike definisjoner av begreper. Det innebærer også å fokusere på aktørenes fortellinger og ikke nødvendigvis hvem som forteller. Aktørenes navn er derfor utelatt enten de er kjente i mediebildet fra før, eller ikke slik at man kan bruke innhentet data på en etisk forsvarlig måte. Det er likevel mulig å spore de ulike aktørene gjennom kildehenvisningene, og i noen tilfeller basert på rolle eller ministerpost og periode. Å anonymisere offentlige personer slik som politikere er ikke nødvendig, men jeg har likevel valgt å gjøre det for å ikke sette et skille. Her behandles alle stemmene som aktører fra ulike aktørgrupper, uavhengig av hvor kjent de er i det offentlige bildet. I innledningen er det gjort et unntak ettersom den ene politikerens navn allerede var nevnt i den siterte overskriften, og det ikke skal brukes til videre analyse, men heller å beskrive oppgavens innhold.

Ettersom aktørenes navn er anonymiserte i resultatdelen og analysetabellen kan det være litt forvirrende å identifisere hvem som sier hva. I kilden bak sitatene blir det referert til utgiver eller redaktør av dokumentet sitatet kommer fra, og ikke selve aktørstemmen. Gjennom analysetabellen i vedleggende skal det likevel være enkelt å spore hvem som har sagt hva, og hvor dokumentet kommer fra ettersom den gir en oversikt over aktør, dokumenttype samt redaktør, kilde og lenke.

5 Resultat

I denne delen av oppgaven vil jeg benytte meg av den tidligere presenterte metoden for å analysere utvalget. Analysens tema bygger på oppgavens forskningsspørsmål, og for å strukturere resultatene har jeg valgt å dele resultatkapittelet inn i fem underkategorier. Det første underkapittelet dekker det første forskningsspørsmålet og tar for seg sentrale myndigheters aktørstemme gjennom å analysere et utvalg skolepolitiske dokumenter. De resterende underkapitlene deles inn etter aktørgruppene: politikere, eksperter, skolen og hjemmet. Ved å gjennomgå ulike aktørers fortellinger i media får jeg også gjennomgått forskningsspørsmål to som søker etter de ulike aktørenes argumenter for og mot digitaliseringen av norsk skole.

5.1 Skolens styringsdokumenter

Oppgavens første forskningsspørsmål er: «*Hva sier skolens styringsdokumenter om digitale ferdigheter, verktøy og sosial ulikhet?*». Ved å skaffe en oversikt over innholdet i skolens styringsdokumenter kan man støtte seg på disse dokumentene senere og bruke dem som en ramme for å tolke argumentene som brukes av de ulike aktørene om digitalisering og sosial ulikhet som en mulig konsekvens av digitaliseringen i norsk skole. Dokumentene er avgjørende for hvordan skolene implementerer digitale verktøy, og er derfor også en viktig del av debatten. Analysen setter lys på hvordan sentrale myndigheter jobber med digitaliseringen av skolefeltet, og representerer deres aktørstemme i debatten.

Det er viktig å presisere at styringsdokumentene i seg selv ikke er aktører, men et pedagogisk verktøy utarbeidet av politikere, byråkrater, eksperter, lærere og andre gjennom arbeidet med dokumentene og høringsprosessene. Styringsdokumentene er utarbeidet på oppdrag fra departementene med utgangspunkt i bestillinger fra politisk nivå. Med utgangspunkt i hvordan styringsdokumentene er framkommet kan man slik jeg ser det si at styringsdokumentene ikke bare er en ramme, men også indirekte kan representere en aktørstemme i debatten.

5.1.1 Opplæringslova

Gjennom opplæringslova har all opplæring og skolegang fått egne lover som sier noe om hvilke rettigheter og plikter som finnes i den offentlige grunnskolen og videregående skoler i Norge. Selv om den gjeldende opplæringslova ble publisert i 1998 blir den stadig revidert, og jeg har derfor satt årstallet loven sist ble revidert i parentes bak de paragrafene jeg benytter meg av. Det jobbes for tiden også med en ny opplæringslov, men på grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å forholde meg til opplæringslova slik den ser ut i dag. I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på hva opplæringslova sier om digitale ferdigheter, digital opplæring og sosial ulikhet.

1. Ifølge §3-1, *rett til videregående opplæring (2017)* er det fylkeskommunen som skal stille med nødvendig utstyr for å få gjennomført undervisningen. Videre viser §9-3, *utstyr (2002)* at skolene skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremidler. Lærebøkene har i tillegg fått en egen paragraf: §9-4, *lærebøker og andre læremidler (2010)*, hvor regler for valg av lærebok som pedagogisk verktøy står spesifisert. Den skal blant annet samsvare med rettskrivning, og det finnes en konkret beskrivelse for hva en lærebok er. En slik beskrivelse savnes for de «*andre læremidlene*», og for de digitale verktøyene.
2. Opplæringslova gir få aldersspesifikke retningslinjer for bruk av digitale verktøy. Dette kan også være en av årsakene til at man ser en ulik praksis i de ulike skolene. §1-4, *tidlig innsats på 1-4 trinn (2018)* nevner kort hva skolen skal gjøre dersom elever blir hengende etter i ferdighetsområdene lesing, skriving eller regning, men ikke digitalt. Man kan likevel velge å bruke §1-3, *tilpassa opplæring (2018)*, som sier at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, praksiskandidat og lærerkandidat.
3. Det finnes ingen direkte beskrivelse av barn av ulik sosioøkonomisk status eller bakgrunn sine rettigheter, men §15-8, *Samarbeid med kommunale tjenester (2018)* sier at skolen skal: «*samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker*». I §3-1, *rett til videregående opplæring (2017)*, står det at opplæringa er gratis og at ingen kan pålegges å dekke utgifter. §1-1, *Formålet med opplæringa (2008)* sier at opplæringen i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet slik at de kan gi elevene historisk

og kulturell innsikt på vei ut i verden. For å få til et slikt samarbeid spesifiserer §13-3d *plikt for kommunen og kommunen til å sørge for foreldresamarbeid (2009)* at kommunen og fylkeskommunen er de som skal sørge for at grunnskolen og videregående har et samarbeid med foreldrene og at samarbeidet tar hensyn til lokale behov.

5.1.2 Kunnskapsløftet (LK06)

Som nevnt i del 2.3 av oppgaven «*læreplanens rammer for opplæringen*» har læreplanene i Norge status som forskrifter og fungerer som skolens styringsdokument, hvor opplæringslova utdypes og hvor det legges rammer for bruk av faglige og pedagogiske verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 10). Læreplaner er omfattende dokumenter, og i søket etter hva LK06 sier om digitale ferdigheter og sosial ulikhet vil jeg kun forholde meg til den generelle delen av læreplanen og ikke fagplanene.

1. Det første jeg legger merke til med LK06 er at den ikke gir en konkret beskrivelse av hva de digitale ferdighetene innebærer eller hvilket formål de har i den generelle delen, selv om det var her de ble innført (Udir, 2017c). Den fokuserer heller på teknologiske utviklinger som har skjedd frem til 2006. Kapitteloverskriften «*Teknologi og kultur*» beskriver hva teknologi er og hvordan teknologiske skifter markerer «*de store epoker i menneskenes historie – fra steinalder til atomalder, jordbruksrevolusjon til industriell, teknologisk endring...*» (Udir, 2017c, s. 22). Nærmere beskrivelser av hva digitale ferdigheter er ligger under de fagspesifikke planene, som er ekskludert fra utvalget.
2. Avsnittet om tilpasset opplæring i LK06 bestemmer i likhet med i opplæringslova sitt avsnitt om tilpasset opplæring hvilken praksis som gjelder for elever som står i fare for å havne utenfor, uansett hvilken kompetanse det skulle gjelde. Det legges også til et avsnitt som sier at: «*Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå*» (Udir, 2017c, s. 10).
3. «*Det elevene har tatt med seg fra hjem, bosted eller tidligere skolegang, avgjør hvilke forklaringer og eksempler som skaper mening*» (Udir, 2017c, s. 11). Det står i tillegg at: «*Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet*». Opplæringslova, forskrift til loven og læreplanverket danner grunnlaget for samarbeidet, og foreldrene/de foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt (Udir, 2017c, s. 6).

Det spesifiseres også at foresatte har hovedansvaret for egne barn fordi de har stor innvirkning på motivasjon og læringsutbytte.

5.1.3 Rammeverk for grunnleggende ferdigheter

Før man begynte arbeidet med fagfornyelsen ble kunnskapsløftet gjennomgått og revidert. Under arbeidet med revideringen ble det laget et rammeverk for de grunnleggende ferdighetene, hvor det ble beskrevet nærmere hva de fem ferdighetsområdene skulle fokusere på. Disse rammene ble ferdigstilte i januar 2012 og ble viktige bidragsyttere til hvordan fagfornyelsen ser ut i dag. I 2017 ble rammene oppdatert i forbindelse med ferdigstillingen av fagfornyelsen (Udir, 2017b). I begge utgavene svarer de på tre sentrale spørsmål:

1. «*Hva er grunnleggende ferdigheter?*»
→ Står integrert i kompetansemålene til alle fag, på ulik måte og i ulik grad avhengig av hvordan de blir forstått i faget og hvilken funksjon de har.
2. «*Hva er rammeverk for grunnleggende ferdigheter?*»
→ Grunnlagsdokument som definerer ferdigheter, skal brukes til å utvikle og revidere læreplaner, samt synliggjøre ferdigheter ut fra fagets egenart og formål.
3. «*Hvordan skal rammeverket brukes?*»
→ Av læreplangrupper for å bistå/revidere LK06. Når læreplangruppene skal beskrive ferdighetene i det enkelte fag skal rammeverk ligge til grunn.

I den nærmere beskrivelsen av digitale ferdigheter står følgende stikkord sentralt: Tilegne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere, og digital dømmekraft. For å utvikle ferdighetene skal man benytte de verktøyene og ressursene man har (Udir, 2012). Det står ikke noe i rammeplanen om hvilke verktøy som skal brukes. I 2017- utgaven har de i tillegg til de overnevnte stikkordene også lagt til «*bruke og forstå*» som et viktig kriterium for å tilegne seg ferdighetene, samt et spørsmål om hvordan de digitale ferdighetene skal utvikles (Udir, 2017b). Dette kriteriet kan sees på som et utviklingssteg mellom de to siste læreplanene, hvor fokuset beveger seg mot dybdelæringen som kommer under LK20.

5.1.4 Fagfornyelsen (LK20)

Høsten 2020 ble den nye læreplanen, LK20 tatt i bruk i norske klasserom. I dette underkapittelet vil jeg vise til hva den overordnede delen sier om digitale ferdigheter, verktøy og sosial ulikhet.

1. I LK20 presenteres de digitale ferdighetene allerede i overordnet del som en av fem grunnleggende ferdigheter. Her står også formålet beskrevet og at de skal gå igjen i alle fag. Nye fokusområder innenfor digitale ferdigheter er dømmekraft, kildekritikk, informasjonssikkerhet og programmering. I likhet med i LK06 må man også i LK20 gå inn på de fagspesifikke planene og kompetansemålene for å få en spesifikk beskrivelse av hva ferdighetene innebærer i det enkelte fag. Slik jeg ser det er dette likevel en forbedring at man allerede i den overordnede delen blir kjent med hvilke ferdighetsområder man skal fokusere på og hvorfor, da dette var noe som ikke var helt tydelig i LK06.
2. I LK20 har det kommet inn et nytt begrep og overordnet fokus på «*dybdelæring*», som understreker at elever er forskjellige og lærer i ulikt tempo. Det står også at prøving og feiling samt tryggheten til å gjøre vanskelige ting skal ligge i fokus (Udir, 2020c, s. 15). Videre er det lærerens ansvar å: «*følge elevenes utvikling tett og gi dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå*». Opplæringa skal tilpasses den enkelte og skolen må gi alle likeverdige muligheter til læring og utvikling uansett hvilke forutsetninger de har (Udir, 2020c, s. 15).
3. I LK06 sto det at opplæringen i skole og lærebedrift i samarbeid og forståelse med hjemmet skal åpne dører mot verden og fremtiden ved å gi elevene kulturell innsikt og forankring. LK20 sier det samme, men de har lagt til et avsnitt om skolens ansvar i å: «*Sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag*».
4. Hjemmets holdning og viktigheten av skole-hjem samarbeid har blitt nærmere forklart.

Hjemmets holdning til skole er av stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats. Foreldre og foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Det kan skape spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere. Skolen må gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby, og hva som forventes av hjemmet. God og tillitsfull

dialog er et gjensidig ansvar. Skolen må imidlertid ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet (Udir, 2020c, s. 16).

Her har de spesifisert noe som ikke sto i den forrige læreplanen: holdninger i hjemmet har også noe å si for hvilke holdninger barna har. Skolen har derfor en viktig oppgave i å tydeliggjøre både for elevene og hjemmet hva som forventes av dem.

5.1.5 Oppsummering

I opplæringslova, slik den ser ut i dag blir det ikke gitt nasjonale retningslinjer for bruk av digitale verktøy i skolen. Dette ble også nevnt i kapittel to om tidligere forskning (Egeberg, Hultin & Berge, 2016), men at retningslinjene fortsatt ikke er tilstede nesten fem år senere kan sies å være et sentralt funn som kan brukes i videre analyse. Skolen skal stille med utstyr, men det står ikke hvilket eller i hvilken alder det skal innføres. Et annet funn er at det står hva elevene skal gjøre dersom de blir hengende bak i de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning, men ikke digitalt. Det finnes paragrafer om tilpasset opplæring som ivaretar barn med ulik sosioøkonomisk status, selv om sosial ulikhet ikke er et begrep som anvendes direkte i loven. Kommunen, skolen og hjemmet skal samarbeide og ta hensyn til lokale behov slik at den enkelte elev møter de samme rettighetene i skolen uavhengig av hvilke forutsetninger de har med seg fra hjemmet. I læreplanene finner man heller ingen anbefalinger for hvilke verktøy som skal brukes verken i den generelle delen til (LK06) eller overordnede delen for (LK20). Begge læreplanene tar for seg tilpasset opplæring og hva som forventes av skolen og hjemmet. I LK20 presiseres også lærerens rolle i skole-hjem samarbeidet ved at de får et overordnet ansvar for å styre kommunikasjonen. Analysen av rammeverket viser en av de største endringene som har skjedd mellom de to læreplanene, er at det i LK20 fokuseres på dybdelæring gjennom forståelse av de verktøyene man bruker og ikke bare det å ha dem tilgjengelig.

5.2 Politikere

Jeg har valgt å trekke fram Arbeiderpartiet som representant for venstresiden og Høyre som representant for høyresiden i norsk politikk. Dette ut fra partienes størrelse og den posisjonen de to partiene har og har hatt over tid som representanter for de to hovedblokkene i norsk politikk.

Både i Arbeiderpartiet og Høyre sin plan for IKT i opplæringen, ligger følgende stikkord i fokus: Teknologi/utstyrsloft, koding, nasjonal satsning på digitale læremidler, kompetanseløft blant lærere og utstyrsloft. Begge partiene ønsker i tillegg flere IKT-studieplasser, mer forskning på den teknologien som finnes, samt gode løsninger for fremtidens datasikkerhet. Arbeiderpartiet kaller det for en kompetansereform for livslang læring (Arbeiderpartiet, u.å), og Høyre beskriver det som løsninger for et digitalt Norge i en tid hvor man vil møte både muligheter og utfordringer gjennom teknologiskiftet (Høyre, 2017). Partiene har litt forskjellig fokus innenfor temaene, men de er tilsynelatende enig i hva digitaliseringspolitikken bør fokusere. Videre i dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvilke tanker og fortellinger de politiske aktørene presenterer i media om den digitale skolen.

5.2.1 Sentrale myndigheter

Med sentrale myndigheter menes politiske og byråkratiske aktører på nasjonalt nivå. De politiske aktørene på nasjonalt nivå representeres gjennom Storting, Regjering og statsråder med egne uttalelser, eller gjennom utredninger og stortingsmeldinger utarbeidet av byråkratiske aktører på nasjonalt nivå i departementene.

Den tidligere kunnskapsministeren for perioden 2018 til januar 2020 ga i 2018 følgende beskrivelse av hvorfor digitalisering av norsk skole er viktig:

Digitalisering i skolen er viktig for å ruste elevene til en digital hverdag, og et arbeidsliv som stiller krav til digital kompetanse. Samtidig må vi benytte de mulighetene som ligger i teknologien til å skape enda bedre tilpasset undervisning, spennende og nyskapende undervisningsopplegg og økt læringsutbytte (Dokument nr. 15:1262 (2017-2018)).

Han spesifiserer også at tavle, penn og papir fremdeles vil være en del av skolehverdagen, men at det i tiden fremover vil suppleres med nettbrett, digitale flater og interaktive undervisningsopplegg. Han presenterer altså to argumenter for digitalisering, hvorav en kan knyttes til den norske modellen og landets konkurransedyktighet, mens det andre virker å være et pedagogisk argument knyttet til flere muligheter for variert læring. Disse argumentene følger han også opp i en publikasjon fra kunnskapsdepartementet to år senere, hvor han sier følgende: «*Dagens skoleelever skal ikke bare rustes for å håndtere ny teknologi og nye hjelpemidler. De skal utvikle, lede og drive teknologien videre. Da er det viktig at både*

lærernes kompetanse, det digitale utstyret og digitale læremidler er på plass», og: «Digitalisering i skolen handler om at elevene skal lære mer og lære bedre. Da er gode og kreative digitale læremidler viktig» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Argumentet om konkurransedyktighet følges også opp av den tidligere kommunal- og moderniseringsministeren for perioden 2018-2020. Hun peker på at Norge har falt fra andre til femte plass på listen over digitaliserte land i Europa, og at vi derfor må: *«holde trykket oppe, og jobbe systematisk og målrettet for at Norge fortsatt skal være blant de ledende landene i Europa på digitalisering»* (Øyvann, 2018). Hun trekker også frem at flere norske kommuner sliter med å løfte digital kompetanse og at rundt 30% av norske kommuner står uten ikt-strategi per 2018. Manglende kompetanse blir videre et hinder for digital utvikling (Øyvann, 2019). Hun nevner ikke ulikhet spesifikt, men ved å heie frem satsningen på IKT i skolen og kalle den for historisk, samtidig som hun viser til negative tall rundt IKT-løsninger setter man likevel lys på at ulikheter eksisterer.

Under koronapandemien har det blitt satt lys på forskjeller når det kommer til digital satsning, og den nåværende kunnskapsministeren viser til at det har vært store forskjeller i elevenes skoletilbud under koronakrisen. Hun uttrykker også bekymring rundt konsekvensene og varsler at det vil komme flere tiltak som kan kompensere for negative effekter av stenging og digitale forskjeller i skole-Norge. Økonomiske midler til digital satsning vil være et av disse tiltakene (Fladberg, 2020). Samtidig uttrykker en annen aktør som er tidligere stortingspolitiker for venstre, og kunnskapsminister for perioden januar til mars 2020 at koronakrisen har vist hvorfor den digitale satsningen i skolen så langt har vært både viktig og riktig. Hun peker på at dersom man hadde bremset opp på digitale verktøy hadde mulighetene for kommunikasjon med lærer stoppet helt opp under pandemien. Hun bruker også følgende argument om digitaliseringen:

Samfunnet endrer seg, og skolen må endre seg med det. Vi har tillit til at skole-Norge greier balansen mellom digitalisering og læringsutbytte på en grei måte. Det vil gi barna våre de beste forutsetninger for å mestre livene sine nå, og i fremtiden (Syversen, 2020).

Videre sier hun at man ikke er tjent med en debatt for eller mot digitalisering, og at en nyansering er bra. Aller mest ønsker hun en: *«moderne skole som tilpasser seg elevene og*

deres forutsetninger. Mange verktøy har stor fleksibilitet og kan dermed gi elever den undervisningsformen de foretrekker» (Syversen, 2020).

5.2.2 Lokalpolitikere

Blant lokalpolitikerne brukes noen av de samme argumentene, men her kommer det også inn et større fokus på ulikhet. Lokalpolitiker i Rødt, som også har hatt nasjonale engasjement tidligere mener at de som frykter et «*digitalt klasseskille*» bør bekymre seg for nettopp dette. Han mener begrensninger er et nøkkelord, og at de i familier med god tid og «*alt på stell*» vil kunne sette sunne begrensninger for barnas skjermbruk. I familier hvor det er mer utfordrende å få hverdagen vil dette naturligvis bli vanskeligere (Kristjansson, 2020).

Han beskriver videre fremtidens klasseskille som et skille mellom barn som har vokst opp med digital grensesetting, og barn som har tilbragt «*halve barndommen foran skjermen*». Førstnevnte vil ha bedre helse og lettere for å konsentrere seg, mens sistnevnte vil trolig slite med skadevirkningen av overdreven skjermtid. Han legger også til at det er: «*vanskelig nok å holde ungene borte fra skjermen om ikke kommunen også skal innta rollen som digital pusher*» (Kristjansson, 2020). Her kommer det altså inn et nytt argument som peker på en potensiell negativ effekt av å digitalisere skolen i for stor grad. Argumentet dreier seg om at bruken av digitale verktøy vil bli regulert på skolen, men at det etter skoletid kan dannes forskjeller basert på foreldreinvolvering og begrensninger som igjen kan få negative konsekvenser.

To lokalpolitikere for SV følger opp dette i et innlegg for dagsavisen, hvor de peker på at elever med ressurssterke foreldre som er hjemme, involverer seg og har kapasitet til å hjelpe til vil klare seg bedre enn de med dårligere forutsetninger. Dette gjelder både i hjemmeskolen under koronapandemien, og ved foreldreinvolvering ellers i året. De peker på at: «*jo lengre koronasituasjonen varer, jo større vil forskjellene bli i læringsutbyttet mellom de elevene som i utgangspunktet har de vanskeligst og elevene fra ressurssterke hjem bli*» (Antonsen & Nystuen, 2020). En lokalpolitiker for Arbeiderpartiet uttaler seg i et leserbrev om at koronapandemien synliggjør noen ekstra utfordringer knyttet til den digitale skole, slik som at ikke alle skoler har digitalt utstyr som de kan sende med elevene hjem, og heller ikke alle hjem har god nok nettkapasitet til å jobbe digitalt (Reitan, 2020).

5.2.3 Oppsummering

De politiske aktørene trekker frem konkurransedyktighet, pedagogiske muligheter og styrking av enhetsskolen som positive argumenter. En aktør sier også at man ikke er tjent med en debatt for eller mot digitalisering og at det er skolens oppgave å finne ut hvilke verktøy og pedagogiske metoder som passer. Noen politikere er også kritiske til en omfattende digitalisering i skolen fordi det kan skape ulikhet. Tilgang på infrastruktur, foreldreinvolvering og kompetanse er faktorer som kan påvirke dette.

5.3 Ekspert

Den andre gruppen av aktører er ulike eksperter. Disse aktørene er viktig fordi de tilfører relevant fagkunnskap til samfunnsdebatten. I utvalget har jeg sett på fortellinger fra både pedagoger og andre fagdisipliner knyttet til den digitale opplæringen og sosial ulikhet.

5.3.1 Pedagoger og ledere

I 2014 uttalte pedagog og tidligere direktør i Udir seg om at norske elever var blant de beste elevene i verden på data, men at rundt en fjerdedel manglet helt nødvendig kunnskap og ferdigheter for å kunne klare seg i en stadig mer digitalisert hverdag. Dette kunne igjen føre til at elevene ville være avhengige av god sosial bakgrunn og ildsjeler blant lærerne for å kunne bruke ikt i skolen (Wernersen, 2014). Han uttrykte samtidig en bekymring for at man beveger seg i retning av et digitalt klasseskille, selv om Norge lå bedre an enn mange andre land: *«det er gledelig at norske elever flest har et høyt digitalt nivå, men bekymringsverdig at foreldrene og hjemmets bakgrunn er så avgjørende for hvilke IKT-ferdigheter elevene har»* (Wernersen, 2014). Han sier videre at dette er en pekepinn på at skolene må bli enda flinkere i tiden fremover og avslutter med at: *«Elevene som kommer fra hjem som ikke er på nett vil ikke kunne seile alene. Det er mye vanskeligere for dem å kompensere hvis ikke skolen tar tak»*. Når han fikk spørsmål om han var nervøs for at Norge bevegde seg mot et klasseskille svarte han at det er et tall man må følge med på, og at skolen i tiden fremover må kompensere for at mange hjem ikke er gode nok digitalt (Wernersen, 2014). Det blir ikke presentert noen direkte argumenter for eller mot digitalisering her, men ut fra de bekymringene han presenterer virker det som at han ønsket en satsning på digitale verktøy i skolen som på sikt kan utjevne og forhindre eventuelle ulikheter basert på kulturell kapital og digital praksis i hjemmet.

Når man seks år senere, i starten av 2020 møter en global pandemi som gjør at skolen i en periode må kommunisere digitalt uttrykker flere pedagoger bekymringer rundt hvordan læringen ser ut i de ulike hjemmene. En professor hos lærerutdanningen ved OsloMet peker på at fellesskolen er ment til å utjevne sosial ulikhet, og at når den er stengt får forskjellene løpe friere: «*Barn av foreldre med høyere sosioøkonomisk bakgrunn klarer seg bedre i skolen. Nå når skolen ikke kan bidra i like stor grad, henger ansvaret på foreldrene*» (Bratlie & Helgheim, 2020). Hun sier videre at det som skjer når barna skal være hjemme er at undervisningen vil forsterke de forskjellene som var der i utgangspunktet. Denne aktørfortellingen går ikke direkte på argumenter for eller mot en digital skole, men den varsler forskjeller under pandemien som også kan være tilstede ellers i året. Hvis barna får lite oppfølging hjemme i en periode med digital skole hvil det sannsynligvis også være overførbart til for eksempel lekser og annet skolearbeid resten av året, som i mange tilfeller også innebærer digitale verktøy.

Direktøren i den statlige pedagogiske tjenesten «Statped» uttaler seg også i forbindelse med koronapandemien og sier hun er særlig bekymret for de sårbare barna som ikke kan lære å kommunisere digitalt, og som nå er hjemme. Hun legger fokus på at man må sørge for at ikke disse barna blir skadet under pandemien. Hun sier følgende om den pågående digitaliseringen i skolen:

Digitalisering gir nye og andre muligheter til læring, men det har også sine begrensninger. Den relasjonelle læringen og den sosiale tilhørigheten i en inkluderende fellesskole er særlig viktig for sårbare barn med behov for spesialpedagogisk oppfølging. Skal vi lykkes med å nå de målene som er satt for opplæringen, og skolens helhetlige samfunnsoppdrag, så kan ikke den digitale skolen erstatte det fysiske, direkte møtet mellom lærer og elev, og mellom elevene, minner hun om (Ertesvåg, 2020).

Også her blir det lagt fokus på de «*sårbare*» barna og hvordan de er ekstra utsatt for ulikheter dersom de ikke blir tatt ekstra godt vare på. Her argumenterer hun både for at digitale verktøy kan brukes positivt og gi nye muligheter innenfor læring, men at man også må være kritiske fordi den kan skape begrensninger knyttet til det sosiale, både innenfor klasseromsundervisningen og den som har foregått digitalt under pandemien.

Leder for NHOs forening for kunnskaps- og teknologibedrifter, *Abelia*, viser til positive effekter ved de omveltningene koronakrisen har ført med seg og sier den har bidratt til et utviklingshopp i skolen som på tross av mye elendighet også kan beregnes som et lyspunkt. Hun trekker frem positive effekter slik som at lærere har fått et «*digitalt dytt*» og har måttet styrke sin digitale kompetanse raskt. Samtidig viser hun til at man ikke må la seg blende av de positive erfaringene som gjøres og bruke det som argument for en bred innføring hos alle aldersgrupper. «*Nettbrett med hjem i ranselen er ingen forutsetning for god læring, og skolepolitikken bør heller ikke ta utgangspunkt i en unntakstilstand*» (Rye-Florentz, 2020). I et annet innlegg uttrykker hun glede for at man: «*Endelig snakker om hvordan man kan bruke teknologi for læring på en best mulig måte i stedet for å diskutere mobilforbud*». Hun følger opp med å si at koronapandemien har gitt raushet gjennom delingskultur, men også vist at ikke alle har like gode forutsetninger for hjemmeskole, og derfor blitt en realitetsorientering (Vinje, 2020).

5.3.2 Psykologer og andre fagdisipliner

I en debatt om nettbrett i skolen i midten av september 2019 uttalte en psykolog seg om digitaliseringens effekter hos de minste barna. Hun gikk sterkt ut og allerede i det tredje minuttet av debatten pekte hun på at man ved tidlig implementering «*i verste fall ødelegger en hel generasjon*». Videre sa hun at en tidlig implementering vil kunne hindre barna i å lære de analoge ferdighetene som de egentlig trenger for å lykkes i den digitale verden. Eksempler på slike ferdigheter var konsentrasjon, viljestyrke, utsettelse av belønning med mer (NRK, 2019, 07:15). En syvåring vil ikke kunne legge fra seg digitale verktøy av egen viljestyrke, fordi det er vanedannende og avhengighetsskapende. Når de da skal lære ting som ikke foregår på nett, slik som å skrive for hånd, vil de kunne miste interessen fordi de ikke blir stimulert på samme måte som de blir gjennom nettbrettet. Budskapet er derfor klart: «*nettbrett har ikke noe hos barn å gjøre, de må lære de analoge ferdighetene før de lærer seg med de digitale verktøyene*» (NRK, 2019, 11:49). Her argumenteres det altså mot digitalisering blant de yngste med bakgrunn i at man bør fokusere på å lære andre ferdigheter først, slik at man ikke ødelegger viktige ferdigheter som trengs utenfor den digitale verden.

En annen psykolog sier at man må være kritiske og vise måtehold når det kommer til digitalisering av skolen. Dette utsagnet baserer hun på at undersøkelser viser at man bruker

større deler av hjernen når man tegner og skriver enn ved tasting på digitale verktøy (Drefvelin & Grønneberg, 2019). Hun sier at internett og digitale verktøy er kommet for å bli, og at de selvsagt skal brukes i skolen, men at å dele de ut til førsteklassinger gjør henne bekymret: «*Vi gjør barna våre en bjørnetjeneste ved å gi dem PC og la digitale verktøy bli en viktig del av opplæringen*». En bjørnetjeneste defineres av språkrådet som: «*små og store utilsiktede negative konsekvenser*» (Språkrådet u.å). De negative konsekvensene sentrerer seg i dette tilfellet rundt at hjernen jobber på forskjellige måter når man bruker penn og papir enn digitale verktøy (Drefvelin & Grønneberg, 2019).

Dette argumentet underbygger også en professor i leseopplæring, som mener at forskningen er tydelig: «*leseforståelse er bedre på papir enn på skjerm*». Basert på dette mener professoren også at man må ta dette i betraktning når man velger hva som egner seg best av papir eller skjerm (Drefvelin & Grønneberg, 2019). I dette tilfellet er hverken psykologen eller professoren i leseopplæring 100% kritisk til en digital skole, men det uttrykkes i likhet med den første aktøren bekymring rundt det å innføre det hos de minste barna. Argumentet faller på den måten også her at man bør lære noen analoge ferdigheter før man begynner med det digitale. Penn og papir stimulerer hjernen på en annen måte, og det er viktig at man får variert bruk, og at metode bestemmes med måtehold.

Professor for kommunikasjon og kultur ved BI ser på digitaliseringen som et eksperiment, og er dypt skeptisk fordi hun mener det innføres over en lav sko uten at man vet nok om konsekvenser for læring, fysikk, konsentrasjon eller andre aspekter. Særlig bekymret er hun for at det skal gå på bekostning av langlesing: «*jeg er redd for overflatelæring og for at konsentrasjonen og fordypningen til elevene blir skadelindrende. Disse skadene vil også ramme de svake elevene først og det bør derfor rulles ut følgeforskningsprosjekter umiddelbart*» (Drefvelin & Grønneberg, 2019). Denne aktøren har også fellestrekk med de overnevnte når det kommer til bekymringen for svekking av analoge ferdigheter, men hun legger i tillegg til et argument mot digitaliseringen som går på at eventuelle utilsiktede, negative konsekvenser ved en digital skole vil ramme de svakeste elevene først, og dermed også kunne føre til sosial ulikhet.

5.3.3 Oppsummering

De pedagogiske ekspertene trekker frem utstyrsforskjeller, kompetanseforskjeller og skolens rolle i å utjevne disse. Erfaringer fra koronapandemien viser at disse problemstillingene fortsatt eksisterer og forsterkes ved langvarig fravær av klasseromsundervisning. Disse utfordringene rammer i størst grad de svake elevene. Kunnskapsdeling og kompetanseøkning gjennom «digitalt dytt» trekkes frem som positive effekter. Ekspertene fra andre disipliner legger i hovedsak vekt på behovet for å trene opp analoge ferdigheter før man begynner innføringen av digitale verktøy og at overflatelæring kan bli en konsekvens av en tidlig innføring.

5.4 Skolen

Den tredje gruppen av aktører jeg har valgt å undersøke sentrerer seg rundt de ulike aktørene som jobber i skolen. Rektor, ledelse og lærere. Det er viktig å inkludere denne aktørgruppen for å få et inntrykk av hvilke tanker og fortellinger folk som jobber i skolen har om den pågående digitaliseringen.

5.4.1 Rektor og ledelse

Medieuttalesene om digital skole blant rektorer og skoleledelse sentrerer seg i stor grad rundt koronapandemien og hvordan den har påvirket elevene. En av de som bekymret seg sterkt akkurat i det skolene ble stengt var rektor ved en skole på Oslo-øst, som sier følgende: *«En stengt skole rammer våre elever ekstra hardt. En liten leilighet, mange søsken og stor fattigdom er situasjonen for mange av våre elever»* (Holtermann, 2020). På skolen er over 80% av elevene minoritetsspråklige og en høy andel av elevene kommer også fra lavinntektsfamilier. Han viser så til et typisk eksempel på utfordringer ved skolen hans: *«En alenemor med seks barn som skal være hjemme hele dagen i en liten leilighet – det er klart det blir tøft»*. Heldigvis hadde alle elevene fra andre trinn og opp fått nettbrett samme høst, slik at elevene hadde noe å kommunisere med (Holtermann, 2020). Hva de skulle gjøre med de yngste elevene var enda ikke bestemt.

Andre rektorer som uttrykker bekymring rundt større forskjeller under koronapandemien er rektor ved en videregående skole i Finnmark som bestemt sier: *«Når alle elevene skal være hjemme, blir de sosiale forskjellene større. Det er urettferdig for elever som ikke får nok*

hjelp». To rektorer fra Oslo uttaler seg i samme retning: «*Situasjonen er problematisk for de barna som bor trangt og har lav sosioøkonomisk bakgrunn*», og «*de mest sårbare nå er de som er sårbare fra før og har et stort behov for oppfølging av voksne i hverdagen. De som trenger mest oppfølging er de som rammes hardest*» (Byermoen, Ertesvåg & Flydal, 2020). I spørsmål rundt hvorvidt karantener, hjemmeundervisning og bruk av digitale verktøy kan skape et akademisk klasseskille på sikt svarer en tredje Oslo rektor følgende:

Ja, det er en fare for det. Den vanlige skolen har kvaliteter som er avgjørende for elevenes læring og utvikling i bred forstand, og hjemmeskolen ser ikke ut til å kunne fremme dette på samme måte. Elever på et høyt mestringsnivå som har ressurssterke foreldre får bedre utbytte av hjemmeundervisningen (Bringedal, Ertesvåg, Flydal & Hjardar, 2020).

I Viken fylkeskommune har flere rektorer gått sammen og uttalt seg om hvordan pandemien har påvirket deres skoler når det kommer til digital undervisning. De hevder å ha klatret flere trinn oppover den «digitale læringsstigen», men at prosessen i seg selv har bydd på både muligheter og utfordringer. Utfordringer kan knyttes til den yrkesfaglige opplæringen og det digitale skillet mellom lærerne. En av rektorene sier at dette skillet må: «*kompenseres gjennom kollegastøtte, samarbeid og samhandling. Man må også ta høyde for at ikke alle ennå er på det samme nivået i bruk av digitale verktøy*». Samsidig melder de at det er positivt med en digital dytt som gjør at alle parter får en raskere utvikling i sin digitale kompetanse (Amble, 2020).

5.4.2 Lærere og lektorer

Blant lærere og lektorer finnes det sprikende meninger knyttet til de digitale verktøyene. En lektor og lærebokforfatter fra Oslo mener at politikerne har talt: den tradisjonelle boka skal byttes ut med skjerm. Hun beskriver situasjonen vi står i per. 2019 kan kalles for et veiskille på grunn av den nye læreplanen som bringer med seg færre kompetansemål, fokus på dybdelæring og sist men ikke minst digitaliseringen. Hun stiller derfor spørsmål til hvorvidt det finnes bevis for at elevene lærer bedre med skjerm enn med bok:

Tenk, hva skjer hvis skjermen tar over for boka? Det vil ikke skje, tenker du kanskje. Jo, det skjer! Skolene må prioritere innkjøp av digitale ressurser, for det har politikerne bestemt. Jeg er realist og tilhenger av det vi vet. Vi vet at elevene lærer og mestrer i møte med tradisjonelle bøker, penn og papir. Gi skolene mulighet til innkjøp av tradisjonelle bøker så vi ikke drukner i det digitale (Nilsen, 2019).

Hun argumenterer altså mot digitaliseringen på bakgrunn av at man ikke vet hva som vil skje videre, og at hun angivelig gjennom mange år som lærer har erfart at elevene lærer best gjennom tradisjonelle bøker. Hun virker derfor å ønske seg en balanse, hvor man får muligheten til å bruke bøker også slik at man ikke drukner i det digitale (Nilsen, 2019). I et motsvar publisert i Dagbladet trekker en annen lektor også frem fagfornyelsen, men som noe positivt hvor han påpeker at med den teknologiske utviklingen vi har hatt så langt må man også forvente at den i større grad inkluderes i læreplanene. Han argumenterer for digitale verktøy ved å vise til at det: *«Ikke bare er i boka man kan markere, skrive notater og fordype seg. Det kan man også med digitale verktøy, som i tillegg gir muligheten til å få teksten opplest eller forstørret dersom man trenger det»* (Lindsø, 2020).

Han peker videre på de mange mulighetene et nettbrett gir, men understreker at i pedagogisk sammenheng er hverken boka eller skjermen annet enn verktøy for å tilegne seg kunnskap. *«Det må være pedagogikken som styrer verktøybruk, ikke personlige kjepphester»* (Lindsø, 2020). Han avslutter så debattinnlegget med en tydelig melding: Med digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i læreplanverket, sier det seg selv at tilgangen på digitale verktøy er en forutsetning for at elevene skal få opplæringen de har krav på. *«Skal vi ta skolens samfunnsmandat på alvor, og forberede elevene til samfunn og arbeidsliv, er det avgjørende at det satses på opplæring i digitale ferdigheter»* (Lindsø, 2020). Denne lektorens argument knyttes altså til de mulighetene digitale verktøy kan gi, og at det er nødvendig med opplæring i digitale verktøy for å henge med i samfunnet. Det er ikke dermed sagt at det skal erstatte bøkene.

En annen lærer som slutter seg til dette argumentet jobber i grunnskolen i Bærum. I en NRK-debatt om nettbrett i skolen sier han at selv om han har hatt nettbrett i klasserommet sitt i flere år bruker elevene varierende arbeidsmetoder: *«Vi klipper, limer, hopper og hva enn det nå skal være, men nettbrettet er der for å effektivisere og dokumentere slik at vi ser hva elevene har gjort»* (NRK, 2019, 20:28). Han sier også at det er umulig å lære hvordan man bruker det uten å faktisk ta det i bruk. Skal man lykkes må man ha enheten i hånda, han mener også at det er lærerens oppgave å avlære eventuelle negative bruksvaner fra hjemmet (NRK, 2019, 25:15). Som et siste poeng i debatten understreker han også sitt synspunkt i digitaliseringsdebatten: *«Ikke ta fra oss dingsene, da slutter jeg»* (NRK, 2019, 25:34).

En annen lærer i Bærumsskolen sitter med helt andre erfaringer med nettbrett:

Skjønt disiplinerte og faglig sterke elever klarer langt på vei å motstå nettbrettene sirenesang, mens elever som ikke stiller like sterkt på nevnte områder, i større grad gir etter for fristelsene. Effekten er motsatt av hva hovedutvalget påstår, nemlig økte forskjeller, ikke utjevning (Andfindsen, 2019).

Han har tatt en nærmere titt på Bærum kommune sin satsning og erfaringer fra den digitale satsningen hvor de blant annet oppgir at gutters motivasjon og læringsutbytte øker, at sosial utjevning oppnås og at samtlige parter som er involverte (lærere, foreldre og elever) stort sett er fornøyde. Dette er ifølge læreren: *«I beste fall en sannhet med modifikasjoner som muligens er delvis sann i barneskolen, men stemmer dårlig i ungdomsskolen»*. Han underbygger dette ved å si at han har fått støtte fra kollegaer og foreldre om at det som foregår nærmest kan sies å være en tvangsdigitalisering. Han sier også at hovedutvalget virker å leve i en annen verden enn lærerne som har daglig kontakt med ungdom. *«Det sier seg selv at elever som sniker seg til å bruke nettbrett til ikke-faglige ting lærer mindre enn de som følger med på det som skjer i klasserommet»* (Andfindsen, 2019). I denne lærerens uttalelser finner man ingen sterke argumenter for eller mot digitaliseringen i seg selv, men heller et press ovenfra om å få det inn i skolen, og hvilke konsekvenser dette kan ha for elever som av ulike grunner kanskje ikke er like disiplinerte.

Også blant lærerne finnes det uttalelser om koronapandemien og hvordan den digitale skolen har påvirket elevene. En lærer fra Sømna i Nordland sier at han er klar over at skolen og det norske utdanningssystemet forsøker å utjevne de ulikhetene og urettferdighetene som skulle finnes blant elevene etter beste evne, men at en digital skole har sine slagsider. Han sier at når man står ovenfor det største inngrepet i fredstid etter 1945 på den norske tilværelsen, må man også ta høyde for de sårbare elevene og at ulike familier har ulike utgangspunkt. *«Enebarn med ressurssterke foreldre som har hjemmekontor har helt andre forutsetninger for å lykkes i denne perioden»* (Garaas, 2020). I et intervju med NRK sier han også at når alle elever skal være hjemme, blir de sosiale forskjellene større og at dette er urettferdig for de som ikke får nok hjelp og har mye å gjøre hjemme (Cisse, Thonhaugen & Trygstad, 2020). Også her

trekkes det inn bekymringer knyttet til sosial ulikhet, selv om det ikke direkte foreligger noen argumenter for eller mot bruk av digitale verktøy i skolen.

5.4.3 Oppsummering

Skolens aktører på ledernivå vektlegger skolens utjevne effekt i forhold til elevenes tilgang på utstyr og sosioøkonomiske forhold i hjemmet. Det vises også til ulikhet i digital kompetanse blant lærerne. Gjennom pandemien har dette blitt synliggjort, og tiltak har blitt satt inn. Blant lærerne varierer argumentasjonen. Noen fokuserer kun på de digitale verktøyene, mens andre ser verktøyene som læremidler i en pedagogisk sammenheng. Manglende forskning på læringsutbytte med digital undervisning kontra tradisjonell undervisning, føringer i læreplaner og utviklingen i samfunnet generelt brukes som argumenter for/mot digitaliseringen.

5.5 Hjemmet

Den siste gruppen av aktører jeg har valgt å undersøke representerer fortellinger og erfaringer fra hjemmet. Først ser jeg på erfaringer med innføringen, etterfulgt av noen fortellinger fra unntakstilstanden som var under koronapandemien hvor foreldrene i utvalget har beskrevet nokså ulike hverdager.

5.5.1 Foreldre

Blant foreldrestemmene i den offentlige debatten finnes det fortellinger både av positiv og negativ vinkling når det kommer til digitalisering av skolen som barna deres går på. En mor med doktorgrad i statsvitenskap sier følgende: «*Som mamma har jeg mange års erfaring med nettbrett i skolen. Min opplevelse er at lærerne bruker digitale hjelpemidler der det bidrar best til læring, og at det har mange fordeler*» (Nagell, 2020). Hun følger opp med å rose måten det skaper fleksibilitet og skaper muligheter for barn med lærevansker gjennom å kunne lese lekser på lydfil, og å lære via spill/lek og action. Hun er likevel bekymret, og sier følgende:

Dagens innføring av digitale verktøy skjer uten tillit og involvering. Valg av digitale løsninger og programvare tas i dag ofte sentralt på kommunenivå, uten at læreprofesjonen involveres, med svakt kunnskapsgrunnlag, og uten noen felles plan. Det er langt på vei opp til den enkelte kommune hva de vil gjøre og hvilke leverandører de vil bruke. Det er stor variasjon mellom

skoler, men mange lærere har ikke blitt tilstrekkelig involvert og aner derfor ikke hva de skal bruke det nye digitale verktøyet til (Nagell, 2020).

Hun ser altså mye positivt, men at når virkeligheten også innebærer forskjeller, overrasker det henne ikke at man stiller spørsmål til hvorvidt det er god læring, eller ikke. Derfor mener hun også at det er behov for et nasjonalt prosjekt og nasjonale retningslinjer for digitalisering i skolen, selv om hun tilsynelatende har gode erfaringer med digitaliseringen selv. Hun er for digitaliseringen, men mener samtidig at man må få på plass nasjonale retningslinjer for å hindre større sosial ulikhet både nasjonalt og lokalt i landet.

En annen forelder er arkitekt, men også en engasjert skribent i ulike aviser og har utgitt en bok om den digitale skolen anser digitaliseringen av norsk skole som et stort, sosialt eksperiment som man ikke vet utfallet av, eller om det er skadelig for barna. Han mener man bør ha et kvalifisert faktagrunnlag før man gjennomfører store reformer, særlig når det kommer til barn som formes etter hva vi velger for dem (Drefvelin & Grønneberg, 2019). Han oppgir videre at verken skolen eller andre fagfolk hittil har klart å gi svar på et sentralt spørsmål knyttet til hvordan de digitale hjelpemidlene påvirker læringen. Han sier han aldri har møtt foreldre som bekymrer seg for digital kompetanse, men at skjermtid er noe som stadig diskuteres (Drefvelin & Grønneberg, 2019).

I en NRK-debatt om nettbrett i skolen sier samme aktør allerede tre minutter inn i debatten at det er: *«med blandede følelser man får høre at 9-åringen skal få en digital enhet med navnet sitt på som skal være med hjem og være i bruk hele tiden»*. Han frykter videre at det hele skal bli: *«en stein til byrden fordi man ikke vet noe om positive effekter, og det kan ende opp med å bare bli en ekstra ting å stri med»* (NRK, 2019, 13:44). Han avslutter debatten ved å si at argumentet om at man må ha digitale verktøy i skolen for å følge med i tiden er svakt, og at det er en naiv holdning dersom man ser på mobilbruken blant barna i samme alder. Heller ikke her er aktøren direkte mot digitalisering, men han stiller seg kritisk til det dersom det innføres uten retningslinjer og forskningsbevis eller forklaringer slik som det gjøres i flere skoler i dag. Denne skepsisen kommer på bakgrunn av at man ved å innføre større reformer uten å kunne gi enkle svar på hvorfor *«gamblers»* litt med fremtiden til barna.

5.5.2 Fortellinger fra koronapandemien

Ved å se nærmere på ulike fortellinger om opplevelser i hjemmet under koronapandemien kan man også få en pekepinn på hvordan bakgrunn og ressurser kan påvirke lærings situasjoner ulikt i ulike hjem. I et anonymt innlegg i lokalavisa Raumnes skildres et bilde fra en typisk dag med en mor som er hjemme sammen med sønnen under koronapandemien. Moren beskriver situasjonen som krevende: «*Her om dagen skulle de løse en gruppeoppgave gjennom videosamtale, og han ble så frustrert at han hadde mest lyst til å kaste ipaden ut av vinduet, forklarer moren*» (Gjestad, 2020). Hun legger til at det ikke er alt hun klarer å hjelpe sønnen med ettersom hun selv har dysleksi og få kontakter som kan hjelpe til. Hun legger til at hun derfor ved flere anledninger har måtte spørre moren til en i sønnens klasse om hjelp (Gjestad, 2020).

På nettsiden barnevakten.no skildrer en annen mor en litt annerledes dag, hvor hun har satt opp dagsplaner og organisert skoledagene som om de var vanlige skoledager. Barna står opp og møter læreren på skjerm klokken halv 9 på morgenen og klokken tolv for en gjennomgang av dagens oppgaver. Moren er lærer selv og legger vekt på at hun ikke tror det ser likedan ut i alle andre hjem og at mange foreldre selv sitter med hjemmekontor eller andre saker og i varierende grad har mulighet til å følge opp barna. «*De sårbare elevene vil nok slite mer*» (Munthe, 2020). En barnefar som har barn i skolen i en kommune på Vestlandet og «*bonusbarn*» i Osloskolen hevder det er store forskjeller når det kommer til læringsutbyttet hos barna under koronapandemien. I Oslo-skolen har alle elevene nettbrett med digitalt oppmøte, og dette er ikke tilfellet hos barna hans som kun får tildelt noen sider og oppgaver i boka som minner mer om leselekser enn en skoledag (Ramsvik, 2020). Han uttrykker derfor bekymring både på et personlig, og samfunnsmessig plan knyttet til de forskjeller mellom by og bygd som han er vitne til. Han nevner ikke noen løsninger, men viser tydelig til det han mener er en forskjell.

5.5.3 Oppsummering

Blant hjemmets aktører er noen positive til mulighetene de digitale verktøyene gir, mens andre ser på det som et sosialt eksperiment man ikke vet utfallet av. Dette medfølger også en skepsis til hvordan valget av hvilke digitale verktøy som skal brukes tas, ettersom det ikke finnes noen nasjonale retningslinjer. I fortellingene fra koronapandemien ser man at

forskjellene innenfor sosioøkonomiske forhold forsterkes når skolens utjevne rolle svekkes over tid.

5.6 Oppsummering av resultatdel

Etter å ha tatt for meg to av oppgavens forskningsspørsmål, og delvis beveget meg inn på det tredje gjennom aktørfortellingene ser jeg at flere av de samme temaene går igjen hos de ulike aktørene, men med litt forskjellig fokus. Aktørene som er positive til en digitalisering bruker blant annet konkurransedyktighet, kompetanseøkning, utjevning av ulikheter og pedagogisk fremdrift som argumenter som taler for digitaliseringen. Aktørene som er kritiske stiller spørsmål til hvordan valg av digitale verktøy tas, og drar inn foreldreinvolvering, skjermtid og infrastruktur som faktorer som kan bidra til ulikhet ved en bred innføring. Noen diskuterer også i hvilken alder de digitale verktøyene bør innføres, og om de minste barna bør lære «analoge» ferdigheter før man begynner opplæringen i det digitale for å unngå «overflatelæring». I fortellingene fra koronapandemien viser flere aktører til at skolens utjevne effekt forsvinner, og at forskjeller blir synliggjort.

I styringsdokumentene ser man at selv om de digitale ferdighetene er et fokusområde innenfor de grunnleggende ferdighetene i likhet med lesing, skriving, regning og muntlighet blir det ikke gitt noen beskrivelse av hvilke verktøy som er hensiktsmessige i hvilken alder. Det gis heller ingen konkret beskrivelse av hvilke verktøy som er anbefalt til pedagogisk bruk. I opplæringslova gis det retningslinjer for bruk av lærebøker, men de digitale verktøyene beregnes bare som «andre læremidler», og har ingen nasjonale retningslinjer for bruk selv om mange skoler benytter seg av digitale verktøy i dag. Både opplæringslova og de to læreplanene ivaretar de «svake elevene» og de som stiller med andre forutsetninger i skolen gjennom paragrafer og avsnitt knyttet til tilpasset opplæring.

6 Diskusjon

I diskusjonsdelen av oppgaven har jeg valgt å fokusere på funnene som ble gjort i arbeidet med analysen av styringsdokumentene og aktørfortellingene i den offentlige debatten om digitalisering. Med dette utgangspunktet har jeg valgt først å fokusere på aktørstemmene, for så å ta styringsdokumentene selv om dette bryter med oppbyggingen i tidligere deler av oppgaven. Dette begrunnes i at aktørstemmene skal kobles opp mot styringsdokumentene videre i diskusjonen, og at det derfor er greit å presentere deres utgangspunkt først. Etter å ha satt meg inn i fortellingene til de ulike aktørgruppene og analysert styringsdokumentene sitter jeg igjen med at det er to argumenter som går igjen hos de ulike aktørene, men med litt ulike vinklinger.

I denne delen av oppgaven vil jeg sette aktørenes argumenter opp mot styringsdokumentene, i håp om å finne et svar på oppgavens problemstilling: «*Hvilke fortellinger om digitaliseringen av norsk skole finnes i den offentlige debatten i Norge, og hva kan disse fortellingene si oss om den sosiale ulikheten blant elevene?*». Den første delen av problemstillingen ble nøye analysert i resultatdelen av oppgaven og vil i likhet med den tidligere forskningen og teorien brukes som bakteppe for videre diskusjon. Gjennom diskusjonen vil jeg se nærmere på hvordan de ulike aktørene tar for seg ulikhet i sine fortellinger, og sammenkoble disse fortellingene med det styringsdokumentene sier om ulikhet.

6.1 Skolefeltets aktører

6.1.1 Aktørenes sosioøkonomiske forutsetninger

I oppgavens innledning viste jeg til at digitaliseringen av skolefeltet er noe som har foregått over lengre tid. I 2011 diskuterte man datamaskinens rolle i klasserommet. I dag er teknologien kommet lengre, og bruk av andre digitale verktøy har blitt en del av debatten. Både utstyr, innhold og begrepsbruk har endret seg over tid, og derfor har også fokuset blitt endret. Først fokuserte man kun på innhold i form av hva verktøyet kunne bringe til bordet, men nå tar man også for seg hvordan det skal brukes og hvilken forståelse og nytte de ulike elevene har av det. Aktørene jeg har benyttet meg av tidligere i denne oppgaven stiller alle med ulike forutsetninger innenfor det sosiale felt, men det er likevel flere ting som tyder på at flertallet av aktørene jeg har inkludert i utvalget innehar en høyere sosioøkonomisk status og

dermed har en trygghet i form av både sosial, økonomisk og kulturell kapital. Samtlige av aktørene som er politikere, eksperter eller jobber i skolen har tatt en høyere utdanning og har yrkestitler som sier at de har opparbeidet seg kompetanse og/eller erfaringer innenfor feltet over lengre tid. Dette er også naturlig ettersom man enten må ha faglig kompetanse, eller langvarige erfaringer fra området for å kunne passe inn i disse aktørgruppene.

Blant aktørene fra hjemmet har også majoriteten oppgitt at de har tatt en høyere utdanning og er enten arkitekt, lærer, har doktorgrad eller lignende. Hos aktørene fra hjemmet som ikke har oppgitt noen informasjon om yrke eller bosituasjon har man ingen grunnlag for å si noe om deres økonomiske, kulturelle og sosiale kapital. Ettersom majoriteten av aktørene i datautvalget har tatt en form for høyere utdanning eller opparbeidet seg annen kompetanse kan man likevel anta at flere av dem også sitter med gode økonomiske, kulturelle og sosiale forutsetninger. Hvis denne antagelsen er riktig, er det ifølge mitt datautvalg en stemme som er underrepresentert i den offentlige debatten, og det er fortellingene til de med lavere sosioøkonomisk status. Selv om jeg ikke med sikkerhet kan påvise at stemmer og fortellinger med lite økonomisk og kulturell kapital er underrepresentert, så er det grunn til å stille spørsmål ved hvorfor aktørstemmer fra disse gruppene ikke er tydelig identifiserbare i den offentlige debatten.

Hvorfor melder ikke disse aktørene seg inn i debatten? Holdes de utenfor bevisst, eller ønsker de ikke å delta? Er de passive, likegyldige og mangler interesse? Det kan være mange årsaker til fravær eller underrepresentasjon av ulike aktørstemmer i skolefeltets offentlige debatt.

Hvis man bruker Bourdieu sin teori om det sosiale rom og de ulike objektive posisjonene som samfunnsmedlemmene kan oppnå basert på mengde kapital og ressurser, kan man stille spørsmål til hvorvidt representantene fra de med dårligere økonomiske, kulturelle og sosiale forutsetninger har interesse av, eller etter egen oppfatning kompetanse og selvtillit nok til å melde seg på debatten. Enten man er fra en familie med høy- eller lav grad av økonomisk, kulturell og sosial status vil man ofte være en del av et selvforsterkende miljø (Aakvaag, 2008). Dette selvforsterkende miljøet vil igjen kunne forsterke fraværet fra debatten, og jo mer komplisert samfunnet rundt blir desto vanskeligere kan det være å delta.

Hvis observasjonen om at aktører med lavere økonomisk, sosial og kulturell status er underrepresentert i den offentlige debatten stemmer, er det en viktig del av diskusjonen å se nærmere på hvorvidt noen av de andre aktørene taler «de svake» sin sak, selv om de stiller med bedre økonomisk, kulturelle og sosiale forutsetninger og har egen kompetanse på feltet. For å hjelpe meg å finne ut av dette vil jeg trekke frem to argumenter som går igjen i alle aktørfortellingene uavhengig av om de er positive eller negative til digitaliseringen:

1. Sosial ulikhet kan skape forskjeller i læringen av digitale ferdigheter og det må derfor skapes utjevnende tiltak slik av disse forskjellene kan minskes.
2. Digitaliseringen må ha et pedagogisk formål. Et større fokus på valg av verktøy og pedagogiske metoder i skolen kan bidra til økt læringsutbytte og mestring.

Selv om disse to argumentene går igjen blant alle aktørgruppene, dytter fortellingene dem i litt forskjellige retninger. For å vurdere hvorvidt noen av aktørene taler de svake sin sak vil jeg i neste underkapittel gå nærmere inn på hvorvidt fortellingene til de ulike aktørene sier noe om sosial ulikhet blant norske elever.

6.1.2 Hva sier aktørene om sosial ulikhet?

I forrige delkapittel oppga jeg at argument (1) sosial ulikhet kan skape forskjeller i læringen av digitale ferdigheter er noe som går igjen i flere av aktørfortellingene. Argumentasjonen er likevel noe forskjellig, og blant politikerne ser man et overtall av digitale pådrivere som ønsker å opprettholde den norske modellen og de prinsippene den medfører, slik at man kan holde seg konkurransedyktige internasjonalt. Samtidig advarer politikere på et lokalt nivå om at en bred innføring og et for stort press ovenfra kan medføre et økende digitalt klasseskille, forskjeller i læringsutbytte og infrastruktur mellom de ulike skolene i landet. Man kan likevel stille spørsmål til i hvilken grad de politiske aktørene som er pådrivere for et konkurransedyktig Norge, men ikke innfører retningslinjer eller anbefalinger for bruk av digitale verktøy i skolen, faktisk tar ulikheten i betraktning når de jobber med digitaliseringen. Diskusjonen rundt styringsdokumentenes rolle i ulikhetsdebatten vil jeg komme tilbake til senere i drøftingsdelen.

Blant ekspertene peker flere aktører på store forskjeller innenfor lærernes kompetanse, og stiller spørsmål til hva som skal bestemme når man innfører de digitale verktøyene på ulike trinn, når styringsdokumentene ikke nevner det spesifikt. De peker på at en for tidlig innføring kan få konsekvenser for læringen i form av at man kan gå glipp av noen «analoge ferdigheter» dersom man starter den digitale opplæringen for tidlig. Dette vil særlig kunne ramme de svake elevene som har lettere for å miste konsentrasjon, og dermed også få mindre læringsutbytte. Flere av aktørene blant ekspertene taler altså de svakes sak, og sier at man må være kritiske til hvor og når man innfører digitale verktøy.

Skolens aktører trekker frem flere perspektiv på ulikhet. Noen trekker frem mangel på forskning på digitaliseringen av skolen som en faktor for ulikhet og sier at vi vet hvordan tradisjonell undervisning og bruk av f. eks lærebøker virker, men ikke har nok grunnlag til å si noe om hvordan overgangen til digitale verktøy vil påvirke læringsutbyttet til elevene (Nilsen, 2019). Blant aktørstemmene fra skolens ledelse trekker de frem eksempler på hvordan koronapandemien har synliggjort forskjeller blant elevene, særlig hos de som bor trangt og har lav økonomisk, kulturell og sosial kapital (Byermoen, Ertesvåg & Flydal, 2020). Sitatene fra resultatdelen viser i tillegg hvordan også rektorene taler de svakes sak ved å skildre utfordrende situasjoner som kan utspille seg i de ulike hjemmene.

Aktørstemmer fra Oslo-øst viser også spesielt til familier med innvandrerbakgrunn i denne sammenhengen. Variasjon i lærernes digitale ferdigheter trekkes frem som en viktig faktor for ulikhet. Dette har kommet tydeligere frem gjennom de behovene koronapandemien har skapt for økt bruk av digitale verktøy. Samtidig viser uttalelsene fra aktørene at denne utfordringen har kommet tydeligere frem og har medført at flere gjennom egeninnsats eller kollegaveiledning har tilegnet seg mer kompetanse på området. Slik jeg ser det er det grunn til å tro at denne økte bevisstheten rundt variasjoner i lærernes digitale kompetanse også vil kunne medføre økt satsing på kompetansehevede tiltak på sikt.

Aktørene fra hjemmet retter i likhet med noen av lokalpolitikerne fokus på at takten på digitaliseringen går for raskt, og at nødvendig forskning på digitalisering mangler. En av aktørene betegner det hele som et sosialt eksperiment som man ikke vet utfallet av, og mener at nasjonale føringer må på plass (Drefvelin & Grønneberg). I likhet med aktørene fra

skolefeltet pekes det også her på at koronapandemien har avdekt forskjeller som forsterkes under en slik unntakstilstand, både i hjemmet og når det kommer til skolenes utstyr. Mangel på retningslinjer blir også tatt opp, og man trenger mer kompetanse i tiden som kommer. Disse uttalelsene tyder kanskje på at aktørene ikke er representative for hjem med lavere økonomisk, kulturell og sosial kapital, men aktører med høy kompetanse, lik ekspertene, som deltar selv i den offentlige debatten. Dette til forskjell fra tilfeldig utplukkede foreldre som lar seg intervjuet av en journalist. Som tidligere nevnt er det grunn til å tro at disse stemmene er underrepresentert i mitt utvalg av aktører og generelt i den offentlige debatten.

Basert på denne oppsummeringen ser man at alle aktørene nevner ulikhet som et eksisterende problem, samtidig som noen taler mer for de svakes sak enn andre. Ekspertene og skoleledere trekker i flere tilfeller frem de svake elevene og setter bekymringer knyttet til de med dårligere sosioøkonomiske forutsetning høyt i sine fortellinger. Elever og hjem som stiller med dårligere sosioøkonomiske forutsetning er ifølge denne oppgavens utvalg altså ikke glemt i den offentlige debatten, selv om gruppens egne aktørstemmer tilsynelatende er underrepresentert.

6.1.3 Uttrykker aktørene et mål om å bevare enhetsskolen?

I fortellingene til de ulike aktørene blir sosial ulikhet og behovet for utjevningstiltak nevnt blant alle aktørene. Velferdsstaten og tanken om en enhetsskole har stått sterkt i Norge over mange år. Når alle aktørene i utvalget i større eller mindre grad peker på at elevenes læring og muligheter i en mer digitalisert hverdag påvirkes av sosiale ulikheter, kan man stille spørsmål til hvorvidt den raske endringstakten i samfunnet er en faktor som truer enhetsskolen. For å understreke dette vil jeg gå tilbake til Esping-Andersen (1990) sin beskrivelse av velferdsstaten sin funksjon skal en velferdsstat ideelt sett beskytte alle grupper i samfunnet enten det er barn, eldre eller trygdede. I hvor stor grad man kan si at landet er en velferdsstat varierer derfor etter hvor tilrettelagt det er for sjanselikheter. Når barna har ulik tilgang til digitale verktøy i opplæringen landet rundt, og det er opp til den enkelte skole å avgjøre hvordan man organiserer den digitale opplæringen er det ikke å regne som urimelig å stille spørsmål til hvorvidt denne sjanselikheten fortsatt ligger til grunn i skolen. Det må likevel nevnes at skolen har en del andre utjevningstiltak slik som «gratis skolegang», i form av

at det ikke betales skolepenger, samt lover og regler som ivaretar den tilpassede opplæringen og skole-hjem samarbeidet.

At enhetsskolen trues er likevel aktørfortellingene tydelige på, særlig i eksemplene fra korona-nedstengingen av norske skoler våren 2020. Aktøren som i resultatdelen omtales som «barnefar» er kanskje det fremste eksempelet, ettersom han peker på forskjeller mellom det digitale tilbudet barna hans har i en bygdeskole på Vestlandet kontra det bonusbarna har i Osloskolen, og at dette er bekymringsverdig både på personlig og samfunnsmessig plan (Ramsvik, 2020). For å bøte på dette mener flere av aktørene at utjevningstiltak må på plass, og at det må ligge et særlig fokus på å ivareta elevene med dårligere sosioøkonomiske forutsetninger. Det må etter hvert kompenseres for manglende utstyr og skapes arenaer for læring, også den som skjer digitalt. Hvis fysiske møteplasser faller bort, slik som det gjorde i nedstengningen med fysisk stengte skoler under koronapandemien må det skapes muligheter for å følge opp læringen i digitale rom, som en kompensasjon for den manglende sosialiseringen. For at dette skal være gjennomførbart må lærerne øke kompetansen på bruk av digitale verktøy ikke bare i klasserommet, men også utenfor, og staten må også komme med noen løsninger som ivaretar de nasjonale forskjellene i alle læringssituasjoner.

I kapittelet for tidligere forskning og dokumentasjon ble det vist til at det digitale gapet i form av utstyr og infrastruktur er nærmest utvisket i Norge fordi digitaliseringsprosessen har kommet så langt, og at tilgangen til internett var på hele 98% i 2018 (SSB, 2018b). Hvis det stemmer at enhetsskolen trues av forskjeller som har blitt mer synlig under den digitale skolen kan man stille spørsmål til hvorvidt det digitale gapet mellom sosiale grupper har økt i form av teknologisk inklusjon, da dette gapet er noe aktørene gjennom sine fortellinger uttrykker at de ønsker å tette. Her kommer også argument (2) inn, hvor det pekes på at digitaliseringen må ha et pedagogisk formål for å kunne ha en tilstrekkelig effekt i skolen. Man må fokusere på mulighetene som infrastrukturen gir, og sørge for at alle grupper opplever læring og mestring. Tidligere i oppgaven ble det sagt at ulikhetene innenfor digitale verktøy i Norge kunne knyttes mer til kunnskap og bruk enn tilgjengelighet (Fagforbundet, 2019). Hvis dette stemmer, og man skal ha sjans til å få tettet det digitale gapet bør man også få en tydeligere pedagogikk som fokuserer på læringen fremfor tilgang på utstyr. Fokus på «dybdelæring» er som vist i resultatdelen en av de større forandringene som har blitt gjort i overgangen fra

LK06 til LK20, og man kan håpe på at dette vil være en faktor som kan bidra i utjevningen av et eventuelt digitalt gap. På hvilken måte et skifte i fokus vil kunne bidra til å minske det digitale gapet vil jeg komme tilbake til på et senere tidspunkt.

6.2 Styringsdokumentenes rolle i ulikhetsdebatten

6.2.1 Hva sier styringsdokumentene om sosial ulikhet?

Hvordan de ulike styringsdokumentene stiller seg til sosial ulikhet ble i utgangspunktet redegjort for i resultatdelen av oppgaven. Jeg vil likevel gjenta hovedfunnene kort, for å sette de i en kontekst. Den sosiale ulikheten nevnes ikke eksplisitt, men elever med forskjellige behov og forutsetninger ivaretas likevel gjennom paragrafer og avsnitt om tilpasset opplæring. Dette gjelder både for opplæringslova og læreplanene, men i LK20 har hjemmets holdning blitt dratt frem som: «*en faktor som i stor grad påvirker elevenes engasjement og skoleinnsats*» (Udir, 2020c, s. 16). I denne setningen nevnes betydningen av det enkelte hjem sin kulturelle kapital implisitt, da elever fra hjem med dårligere økonomisk, kulturell og sosial kapital i større grad vil kunne mangle kunnskap om kulturelle normer enn de elevene som får disse normene presentert i hjemmet fra et tidlig stadium (Hansen & Wiborg, 2010, s. 197). Dette tilskuddet anser jeg som viktig, fordi det understreker at man må tenke på elevenes bakgrunn når man møter dem i skolen, og ha forståelse for at ikke alle stiller med de samme forutsetningene. På den måten kan man se at sosial ulikhet og ulik tilgang på økonomisk, kulturell og sosial kapital blir tatt hensyn til, selv om begrepet ikke nevnes direkte i noen av styringsdokumentene.

Ut fra funnene gjort i resultatdelen går heller ingen av styringsdokumentene konkret inn på utjevningstiltak når det kommer til valg av utstyr og programvare i forbindelse med digitaliseringen av skolen. Det er ikke utarbeidet noen «grunnpakke for utstyr og læremidler», eller lignende tiltak som sier noe om hvor, når og i hvilken alder man skal innføre digitale verktøy i klasserommene. Når slike normer ikke er satt blir det opp til den enkelte skole og kommune å prioritere nivå og innhold i satsningen, og forskjeller vil derfor oppstå. Disse ulikhetene er eksemplifisert i flere av de ulike aktørfortellingene, og kan komme som følge av ulik kommuneøkonomi, politiske prioriteringer, kompetanse eller andre ressurser. Gjennom opplæringslova har skolene en «læreboknormal», som tar for seg hvilke krav lærebøkene må

oppfylle for å kunne brukes i skolen. I tillegg har regjeringen laget en «lærernorm», som bestemmer hvor mange elever det bør være per. Lærer i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2018b), og et «lærerløft», som har satt et krav til alle lærere innen 2025 skal ha minst 30 studiepoeng i undervisningsfaget (kunnskapsdepartementet, 2018a).

Alle disse tiltakene er landsdekkende, og skal på hver sin måte bidra til sosial utjevning og sikre norsk arbeidsliv og velferd (Kunnskapsdepartementet, 2018a), og det er derfor merkverdig at det tilsynelatende ikke finnes nasjonale retningslinjer, lover eller normer for den digitale praksisen i skolen verken i opplæringslova, eller i læreplanene. Det må likevel nevnes at de fagspesifikke kompetansemålene som jeg har valgt å ikke ta med i analysen min gir gode beskrivelser for hva de grunnleggende ferdighetene fokuserer på i det enkelte fag både i LK06 og LK20. De digitale ferdighetene har også fått et større fokus i LK20, men dette skal jeg ikke gå noe nærmere inn på ettersom jeg kun har nevnt det i en bisetning i analysen. Det er likevel mulig å stille spørsmål til hvorvidt det er nok å bare gi en beskrivelse av hva de digitale ferdighetene innebærer i det enkelte fag når det er opp til kommunen, skolen og lærerne hvilke verktøy man bruker og hvordan man sikrer at det blir jobbet med det de beskriver i faget. I de neste to underkapitlene vil jeg gå nærmere inn på potensielle årsaker til at retningslinjene mangler, og samtidig ta opp argument (2) igjen, som handler om at digitaliseringen må ha et pedagogisk formål i skolen hvis man skal oppnå økt mestring og læring blant elevene.

6.2.2 En dreining i debatten - fra fokus på tilgang til pedagogisk metode?

I den tentative tidslinjen jeg presenterte i teorikapittelet (*figur 1, vedlegg 9.1*) har jeg forsøkt å vise hvordan tanker rundt digitalisering av skolen har vært på dagsorden over flere tiår. Mål og begrepsbruk har variert over tid, i takt med den digitale utviklingen i samfunnet. Allerede i 1985 blir datamaskinen ifølge Ulven (2001) benyttet som pedagogisk programvare i skolen, og i tiden som følger skjer de digitale endringene stadig hyppigere. Mellom de to læreplanene LK06 og LK20 utvikles teknologien betydelig, og blir også mer tilgjengelig. Like før LK06 trådte i kraft ble det innført en ordning som tilbød alle elever i den videregående skolen i Nord-Trøndelag, og flere andre fylker en bærbar PC til undervisningsformål. Kan det tenkes at dette valget gjort på bakgrunn av at digitale ferdigheter ble et fokusområde på lik linje med de andre grunnleggende ferdighetene i skolen, og at man måtte ha digitale verktøy på plass for

å kunne følge opp dette fokuset? Blant aktørene fra skolen, argumenterer en av lærerne for at det med den teknologiske utviklingen som har vært så langt også må forventes at det digitale i større grad blir inkludert i læreplanene. I samme artikkel sa en lektor at tilgang til digitale verktøy er en forutsetning for at elevene skal få den opplæringen de har krav på i skolen (Lindsø, 2019). Kanskje var dette et av argumentene blant de digitale pådriverne allerede i 2005, når avgjørelsen om PC i videregående skoler ble tatt.

Andre utviklingssteg jeg har valgt å trekke frem i tidslinjen er forbedringer gjort underveis i datautstyret hos skolen jeg selv gikk på, rammeverket for digitale ferdigheter som kom i 2012 (revidert 2017), programmering som valgfag i grunnskolen og at Bærum kommune i 2015 startet opp et pilotprosjekt for nettbrett i skolen. Ettersom Norge verken har, eller har hatt nasjonale retningslinjer for bruk av digitale verktøy i skolen er det vanskelig å vite nøyaktig når, eller hvordan de ulike skolene i landet har innført og oppdatert sine digitale løsninger. Hvis man baserer seg på oversikten den tentative tidslinjen gir over digitaliseringsdebatten, kan man likevel se at fokuset frem til de siste par årene vært på valg av, og tilgang til utstyr og infrastruktur. Man har vært opptatt av nettilgang, hastighet, og tilgang til de ulike utstysformene i det man har gått fra datarom med stasjonære datamaskiner, til klassesett med dedikert pc til den enkelte elev, og etter hvert også bevegde seg over til andre verktøy.

I overgangen fra verktøy til verktøy er det uklart hvorvidt det har blitt fokusert på de pedagogiske formålene med den digitale opplæringen. Flere av skolene i landet har hatt utstyr tilgjengelig, uten å ha noen nasjonale retningslinjer å forholde seg til. Mange kommuner har likevel hatt egne strategier for pedagogisk bruk av IKT, men når det ifølge den tidligere kommunal- og moderniseringsministeren sin politiske aktørfortelling var slik at hele 30% av kommunene sto uten en IKT-strategi for skolen i 2018 (Øyvann, 2018) kan man være kritiske til hvorvidt en slik ordning vil holde i lengden. Man vet heller ikke noe om kvaliteten på IKT-strategiene til de kommunene som har lagt rammer for den digitale opplæringen, og det vil med stor sannsynlighet finnes ulikheter også her, både i forhold til utstyr og læringsmetoder. At fokuset dreies over mot en dybdelæring mot slutten av tidslinjen, i det man går over til en ny læreplan er derfor et positivt utviklingstrekk, hvis man skal tro aktørenes andre fellesargument om at digitaliseringen må ha et pedagogisk formål for å kunne bidra til økt læringsutbytte og mestring. Det holder ikke å bare ha «duppedittene» i hånda.

6.2.3 Læreplanene og rammeverkets bidrag til dreiningen

Omtrent halvveis inn i kunnskapsløftet (2012) kom et rammeverk for grunnleggende ferdigheter på banen for å revidere kunnskapsløftet og hvordan det så langt hadde ivaretatt de grunnleggende ferdighetene. Selv om jeg ikke har inkludert andre endringer i datautstyr i tidslinjen enn de som jeg har erfart gjennom egen skolegang, og Bærum som en av de første kommunene med nettbrett i skolen, må man anta at flere skoler møtte hyppige endringer i denne tiden i takt med at nye løsninger kom på markedet. I resultatkapittelet viste jeg hvordan rammeverket tilsynelatende skiftet fokus i forhold til måten man skal lære bort de digitale ferdighetene på et sted mellom at rammeverket kom inn i 2012, og den reviderte utgaven ble ferdig i 2017. Det ble gjort ei dreining i fokus fra å kun fokusere på egenskapene: «*tilegne og behandle, produsere og bearbeide, utøve digital dømmekraft og kommunisere*» til å også kunne «*bruke og forstå*» verktøyene (Udir, 2017b). Det kan være flere årsaker til at et slikt rammeverk ble dannet midtveis inn i LK06, og i spørsmålet rundt hvordan rammeverket skal brukes sto det at formålet er å bistå i revideringen av læreplanen slik at man har gode forutsetninger for å legge nye rammer for kompetansemål når det kommer nye læreplaner (Udir, 2012).

At en slik revidering påbegynnes etter det har gått noen år er helt naturlig, men samtidig kan det tenkes at et rammeverk ble nødvendig i en tid hvor de digitale endringene kom stadig raskere ikke bare på markedet, men også i de forskjellige skolene. Det ble likevel ikke opprettet noen retningslinjer for utstyr eller bruk av utstyr i rammeverket. Kanskje er årsaken til dette nettopp at utviklingen har gått, og enda går så raskt at det er vanskelig å både innføre nasjonale retningslinjer og fortsatt holde seg konkurransedyktig. Den norske modellen kjennetegnes av høye velferdspolitiske ambisjoner på flere mål (Bungum et al. 2015), og siden staten i seg selv krever høy sysselsetting og konkurransedyktighet, blir det også et større press på at skolen og utdanningsfeltet skal bidra til å utdanne kvalifisert kraft til det norske arbeidsmarkedet (OECD, 2015).

Hvis staten iverksetter nasjonale retningslinjer for den digitale opplæringen som sier noe om hvilke verktøy som skal anbefales, må de også stille med midler til at alle skoler får dette verktøyet og denne prosessen vil sannsynligvis ta lang tid. Kanskje så lang tid at det allerede har kommet andre, og nyere løsninger på banen i mellomtiden. Hvis dette er tilfellet vil staten

trolig ikke ha kapasitet til å trekke inn de nyere digitale verktøyene i opplæringen etter hvert som de kommer på markedet, og dermed heller ikke klare å være konkurransedyktige internasjonalt i like stor grad. Samtidig er det slik at så lenge det ikke finnes nasjonale retningslinjer vil det alltid være noen som ligger foran andre i den teknologiske utviklingen. Slik vil det trolig også være hvis man får retningslinjer, og det kunne likevel vært hensiktsmessig å gi noen retningslinjer for anbefalte verktøy til pedagogisk bruk slik at det ikke blir for store forskjeller mellom de ulike kommunene basert på økonomiske ressurser. For å minske det som så langt virker å være et økende digitalt gap vil det i tiden fremover bli viktig å ha fokus på læring og mestring gjennom pedagogisk metode både i valg av, og bruk av utstyr. Potensielle løsninger kan være finansielle ordninger for å utvikle den digitale skolen, eller å få på plass om ikke helt spesifikke retningslinjer, tydeligere retningslinjer.

Som aktørfortellingene har vist, har det digitale gapet blitt forsterket, eller vertfall synliggjort gjennom koronapandemien. Dette har også medført et større engasjement når det kommer til utjevningstiltak fra alle hold. Ikke bare ser man at rammeverket for grunnleggende ferdigheter har medført en dreining i fokus fra overflatelæring til dybdelæring i den digitale opplæringens nye føringer i fagfornyelsen. Samtlige aktører har også kommet på banen og anerkjent at valg av verktøy og metode kan bidra til en sosial utjevning og tilgang til arenaer for læring, hjelp og støtte uavhengig av forholdene i hjemmet. Hvis synet på digitale verktøy i skolen har endret seg fra en ren verktøytankegang til at de digitale verktøyene må sees som læremidler valgt ut fra pedagogiske mål har man absolutt kommet lengre i prosessen når det kommer til å utjevne sosiale ulikheter som eksisterer på grunn av forskjeller i digitale ressurser.

7 Avslutning og konklusjon

I dette hovedkapittelet viser jeg tilbake til problemstillingen: «*Hvilke fortellinger om digitaliseringen av norsk skole finnes i den offentlige debatten i Norge, og hva kan disse fortellingene si oss om den sosiale ulikheten blant elevene?*» Først legger jeg frem hovedfunnene i studien, før jeg avslutningsvis kommer med forslag til videre forskning.

Digitaliseringstakten har som vist til ved flere anledninger økt i stadig sterkere tempo. Endringer og retningsvalg i skolen bygger tradisjonelt på forskning og utprøving over år, men når det gjelder digitaliseringen skjer endringene i samfunnet så raskt at forskningen ikke klarer å henge med. Aktørfortellingene spriker, men har likevel en del fellestrekk og argument (1) om ulikhet og (2) pedagogisk bruk av digitale verktøy går igjen blant alle aktørene. Det er ikke pekt ut noen klar nasjonal retning som sikrer lik innføring og like muligheter for skolene i landet og dette medfører ulikheter i tilgang til infrastruktur, kompetanse, økonomiske prioriteringer og satsninger mellom kommunene. Dette kommer også til syne gjennom befolkningens ulikheter når det kommer til økonomisk, sosial og kulturell kapital og de ulike skolenes erkjennelse av disse forholdene gjennom vilje og evne til å iverksette kompensierende tiltak.

Gjennom koronapandemien har disse problemstillingene blitt mer fremtredende i den offentlige debatten. Først i form av økt fokus på tilgang til infrastruktur og digitale verktøy, men etter hvert også hvordan det skal brukes for å fremme læring. Konsekvensene som lengre perioder med hjemmeskole, eller ulikheter i ressurser får merkes spesielt hos elever fra hjem med lavere økonomisk, sosial og kulturell kapital, som følge av at skolens utjevne effekt svekkes. Hvis opplæringa slik som §1-1 *formålet med opplæringa* hevder skal kunne åpne dører mot verden og fremtida samtidig som man gir elevene historisk og kulturell innsikt og forankring for å kunne delta i arbeid og fellesskap, er det grunn til å tro at det dersom man ikke i større grad tar hensyn til de eksisterende forskjellene mellom hjemmene når det gjelder økonomisk, kulturell og sosial kapital vil utfordringer i den digitale skolen forsterkes.

Hvis den digitale endringstakten fortsetter å stige, vil det satt litt på spissen kunne bli slik at de som ikke mestrer det digitale skiftet heller ikke klarer å få den kulturelle innsikten som

trengs videre i samfunnslivet. Skolen må derfor holde tritt med samfunnet rundt og imøtekomme prosessen på en best mulig måte slik at man likevel kan oppnå formålet, uansett hvilke forutsetninger man går inn med. Hvordan man skal oppnå dette målet ligger det fortsatt ikke noe tydelig svar på, verken gjennom lovverk eller praksis.

I oppgavens tittel stilles det spørsmål til hvorvidt digitaliseringen er en stein til byrden, eller en kilde til økt kunnskap, må konklusjonen bli at så langt jeg kan finne svar på i denne oppgaven er digitaliseringen både en stein til byrden, og en kilde til økt kunnskap.

Utfordringen i tiden fremover vil bli å finne retninger og tiltak som minsker steinen til byrden. Fokuset fra å kun skulle ha de digitale verktøyene på plass, til å også fokusere på det pedagogiske perspektivet og hvordan man på best mulig måte kan oppnå læring, er en dreining i riktig retning og gir håp for at steinen til byrden kan svekkes over slik at flere kan oppleve digitalisering som en kilde til økt kunnskap.

7.1 Veien videre

Som nevnt innledningsvis er digitaliseringen av skolefeltet et tema som strekker seg over flere områder og har foregått over en lengre periode. Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvilke rammer som ligger til grunn for den digitale opplæringen slik den ser ut i dag. Det har også blitt sett på hvilke argumenter som brukes i den offentlige debatten når det kommer til fordeler og ulemper med implementeringen og hvorvidt ulikhet er en del av debatten. Det er fortsatt behov for å forske mer på dette temaet, og andre problemstillinger som dukker opp underveis i oppgaven. Den pågående koronapandemien har medført at digitaliseringstakten har økt og som følge av dette har også digitale verktøy og digitale arenaer kommet mer på banen. I kjølevannet av dette vil det kunne være interessant å se nærmere på sosiale ulikheter og hvilken betydning disse har for elevenes mulighet til å lykkes i skolen og samfunnslivet. Man kan også se på de utjevningstiltakene som blir satt inn, og hvorvidt man gjennom disse tiltakene også kan oppnå tiltenkt utjevning av økonomiske, sosiale og kulturelle ulikheter. I tillegg vil det være behov for å forske mer på hvordan den økte erkjennelsen av pedagogiske utfordringer med digitaliseringen kan påvirke hvordan digitaliseringen skjer fremover.

8 Litteraturliste

Aakvaag, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Amble, I. (2020, 3. mars). *Kastet ut i den digitale skolen*. Hentet fra:

<https://viken.no/tjenester/skole-og-opplaring/aktuelt-skole-og-opplaring/kastet-ut-i-den-digitale-skolen.22143.aspx>

Andersen, P.L. & Hansen, M.N (2012). Class and Cultural Capital – The case of Class Inequality in Educational Performance. 28(5). Hentet fra:

<https://www.jstor.org/stable/23272561?seq=1>

Anfinsen, O.J. (2019, 14. januar). Enda mer tvangsdigitalisering? *Budstikka*. Hentet fra:

<https://www.budstikka.no/debatt/enda-mer-tvangsdigitalisering/15921!/>

Antonsen, S.A & Nystuen, F. (2020, 26. mars). Hva med de sårbare? *Verdens Gang*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/hva-med-de-sarbare-1.1689017>

Arbeiderpartiet. (u.å). IKT i skolen. Hentet fra:

<https://www.arbeiderpartiet.no/politikken/ikt-i-skolen/>

Bakken, Frøyland & Sletten. (2016) *Sosiale forskjeller i unges liv – Hva sier ungdomsundersøkelsene?* (NOVA Rapport 3/16). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>

Barstad, A. (2014). *Levekår og livskvalitet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Berge, Egeberg & Hultin. (2017). *Monitor skole 2016 – Den digitale tilstanden i skolen*. (Udir rapport) hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/monitor-skole-2016/>

Bergsli, Dahl & van der Wel. (2014). *Sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt*. (Høgskolen i Oslo og Akershus sammendragsrapport). Hentet fra:

<http://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Sosial-ulikhet-i-helse-En-norsk-kunnskapsoversikt/>

- Berrum, Fyhn, Guldbrandsen & Nilsen. (2017). *Evaluering av digital skolehverdag*. (Bærum Kommune Rapport 1). Hentet fra: https://nettbrett.xn--brumsskolen-98a.no/files/2017/06/0-evaluering_av_digital_skolehverdag_rapport_15_mai_2017.pdf
- Bie, Hojem, Karlsen, Skard, Theisen & Tørrisen. (2018). Læring i det 21. Århundre. *Budstikka*. Hentet fra: <https://www.budstikka.no/debatt/laering-i-det-21-arhundre/18880/>
- Bratlie, T.H & Helgheim, A. (2020). Hjemmeskole øker ulikhet. *Klassekampen*. Hentet fra: <https://arkiv.klassekampen.no/article/20200414/ARTICLE/200419998>
- Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bostrøm, E. (2019, 1. januar). Informasjonsteknologi i skolen - en historisk oversikt. Hentet fra: https://www.hiof.no/forskning/satsingsomrader/phd/aktuelt/arrangementer/it_i_skolen_historikk_ebo.pdf
- Bourdieu, P. (1984). *A social critique of the Judgement of Taste*. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J.G. Richardson. (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Bungum, Forseth & Kvande. (2015). *Den norske modellen*. (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Buvik, Fjørtoft & Thun. (2019). *Monitor 2019 – en deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. (SINTEF rapport) hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2626335/Monitor%2b2019%2b Sluttrapport%2b fra%2b SINTEF%2b publisert%2b 20191021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaudron, Di Gioia & Gemo. (2018). *Young children (0-8) and Digital Technology. A qualitative study across Europe*. (European Commission report) hentet fra:

https://www.researchgate.net/publication/283398879_Young_Children_0-8_and_digital_technology_A_qualitative_exploratory_study_across_seven_countries

Cisse, Thonhaugen & Trygstad. (2020, 20.mars). Lærer: blir feil å gi elevene karakterer nå. *Norges Rikskringkasting*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/nordland/laerer-er-redd-elever-kan-komme-darlig-ut-av-korona-krisen-blir-feil-a-gi-elevene-karakterer-na-1.14953154>

Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2010). *Klassebilder – ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Danielsen, Hansen & Engelstad (1999). *Om makt: teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal.

Dahlseng, M. (2018, 05.Juni). Lekser og leksehjelp. Hentet fra: <https://www.fug.no/lekser-og-leksehjelp.462865.no.html>

Dokument nr. 15:1262 (2017-2018). *Skriftlig spørsmål fra Mani Hussaini (A) til kunnskaps- og integreringsministeren*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Hvordan-henviser-til-Stortingsforhandlinger/>

Dolonen, Furberg, Gilje, Ingulfsen, Knain, Kluge, (...) & Skarpaas. (2016). *Med Ark & App*. (UiO). Hentet fra: https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf

Drefvelin & Grønneberg. (2019, 18. september). Gjør barna en bjørnetjeneste. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/gjor-barna-en-bjornetjeneste/71605605>

Dyb, H. (2013, 08. Juni). Leksehjelp hjelper ikke alle elever. Hentet fra: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-partner-barn-og-ungdom/leksehjelp-hjelper-ikke-alle-elever/627787>

Egeberg, Guðmundsdóttir, Haltevik, Loftsgarden & Loi. (2013). *Monitor Skole 2013 – Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. (udir rapport). Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/monitor_skole_2013_4des.pdf

Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Eurofound. (2012), *Fifth European Working Conditions Survey*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Eurofound. (2016), *Sixth European Working Conditions Survey*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Fagforbundet. (2019, 12. februar). Hva gjør vi med digitalt utenforskap? Hentet fra:

<https://www.fagforbundet.no/nyheter/a/10496/hva-gjor-vi-med-digitalt-utenforskap/>

Finansdepartementet. (2012). Velferdsstaten. I finansdepartementets ungdomskonferanse

Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/contentassets/4a5d1aeefca94265accb3ceb1ec85f4e/faktahefte_velferdsstaten.pdf

Finansdepartementet. (2019). *Muligheter for alle: Fordeling og sosial bærekraft* (Meld. St. 13 (2018-2019)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/472d31ff815d4ce7909f5593bf7d79b8/no/pdfs/stm201820190013000dddpdfs.pdf>

Fladberg, K.L. (2020, 6. mai). Leder i elevorganisasjonen: Veldig mange lærere bruker lekser som erstatning for undervisning. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra:

<https://www.dagsavisen.no/rogalandsavis/nyheter/leder-i-elevorganisasjonen-veldig-mange-lerere-bruker-lekser-som-erstatning-for-undervisning-1.1710837>

Flemmen, M. (2014, 12. desember). Klasse-Norge: Forskjellene består i verdens rikeste land.

Aftenposten. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/KjLy/klasse-norge-forskjellene-bestaar-i-verdens-likeste-land>

Flemmen, M. & Toft, M. (2019). Var klassesamfunnet noen gang på hell?. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2019 (02), s. 138-155. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-03>

Garaas, S. (2020, 11.mars). Enebarn med ressurssterke foreldre som har hjemmekontor har helt andre forutsetninger for å lykkes i denne perioden. *Helgelendingen*. Hentet fra:

<https://www.helg.no/enebarn-med-ressurssterke-foreldre-som-har-hjemmekontor-har-helt-andre-forutsetninger-for-a-lykkes-i-den-ne-perioden/o/5-24-532780>

Gjestad, F.C. (2020, 27. mars). Jeg føler jeg ikke strekker til som mamma. *Raumnes*. Hentet fra: <https://www.raumnes.no/nyheter/jeg-foler-jeg-ikke-strekker-til-som-mamma/>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (1.utg). Fagbokforlaget.

Gunkel, D.J. (2003) Second Thoughts: Toward a Critique of the Digital Divide. *New Media & Society*,5(4), s.499-522. <https://doi.org/10.1177/146144480354003>

Hansen, M.N (2005). Utdanning og ulikhet – valg, presentasjoner og sosiale settinger.

Tidsskrift for samfunnsforskning. 46(2), s.133-154. Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/pdf/33215817/tfs_2005_02_pdf.pdf

Hansen, M.N & Wiborg Ø.N. (2010). Klassereisen – mer vanlig i dag?. I K. Dahlgren & J. Ljunggren. (Red.), *Klasseledelse: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. (s.197-212). Oslo: Universitetsforlaget.

Hatlevik, Ottestad, Rohatgi & Throndsen. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? – Norske resultater fra ICILS 2013*. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2014/icils-rapport-trykk25.11.pdf>

Haugan, I. (2019, 20. august). Norsk skole underbygger sosiale forskjeller. Hentet fra:

<https://forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>

Hilman, T. & Säljö, R. (2016). Learning, knowing and opportunities for participation: technologies and communicative practices. *Learning, Media and Technology*, 41(2).

Holterman, S. (2020, 12. mars). Tøyen-rector: Stengt skole rammer våre elever ekstra hardt.

Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/korona/toyen-rector—stengt-skole-rammer-vare-elever-ekstra-hardt/234553>

Høyre (2017, 1. august). Løsninger for et digitalt Norge. Hentet fra:

<https://hoyre.no/aktuelt/nyheter/2017/losninger-for-et-digitalt-norge/>

Johansen, E.B. (2020, 24. Mars). Skolestengingen vil føre til større forskjeller og utenforskap.

Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/korona-laering/forskere-advarer-skolestengingen-vil-fore-til-storre-forskjeller-og-utenforskap/236438>

Johansen, G. & Visjø, C.T. (2016, 11. Februar). 1 av 3 foreldre sliter med leksehjelp. *Verdens*

Gang. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/i/4d8ddV/1-av-3-foreldre-sliter-med-leksehjelp>

Johanson, L. & Karlsen, S. (2018). *Restart: Å være digital i skole og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knudsen, O.M. (2008, 1. September). Her er PC-tilbudet i ditt fylke. *TEK*. Hentet fra:

<https://www.tek.no/nyheter/guide/i/e8yIKK/her-er-pc-tilbudet-i-ditt-fylke>

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2014). *Digitalisering i offentlig sektor*. Hentet

fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/ikt-politikk/digitaliseringen-i-offentlig-sektor/id2340245/>

Kristjansson, M. (2020, 2. februar). På tide med skjermpause i skolen. *Aftenposten*. Hentet

fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/VbB8Ld/paa-tide-med-skjermpause-i-skolen-mimir-kristjansson>

Krumsvik, R. (2012, 27. september). Digital dannelse og skjermtid. Hentet fra:

<https://pahoyden.khrono.no/kronikk/digital-dannelse-og-skjermtid/303948>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.Meld.16). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Vil ha bedre bruk av teknologi i skolen*. (Pressemeld. 83).

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-ha-bedre-bruk-av-teknologi-i-skolen/id2511678/>

Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Fag – Fordypning – Forståelse*. (St.Meld.28). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering*. (Strategi 2017-2021)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Åpner for koding som valgfag ved alle skoler*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fra-hosten-kan-alle-ungdomskoler-tilby-programmering-som-valgfag-til-elevne/id2552808/>

Kunnskapsdepartementet. (2018a, 25. juni). *Lærerløftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>

Kunnskapsdepartementet. (2018b, 19. august). *Hva er den nye lærernormen i skolen?* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/larernorm/id2608687/>

Kunnskapsdepartementet. (2019, 2. mai). *48 nye millioner til digitale læremidler i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/48-nye-millioener-til-digitale-laremidler-i-skolen/id2643540/>

Larsen, S. (2020, 5. April). *Klar for ny uke med stengte skoler og barnehager?* Hentet fra: <https://www.orkland.kommune.no/klar-for-ny-uke-med-stengte-skoler-og-barnehager.6298801-507025.html>

Lieungh, E. (2016). *Klassene i klasserommet*. *Norges rikskringkasting*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/xl/klassene-i-klasserommet-1.12918041>

Lindsø, J.F. (2019, 12. September). *Digitale ferdigheter forutsetter digitale verktøy*. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/digitale-ferdigheter-forutsetter-digitale-verktoy/71588446>

Ljunggren, J. (2017). *Oslo – ulikhetenes by*. Oslo: Cappelen Damm

- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (s.153-171). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martinussen, W. (1986). *Sosiologisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og Medier 2018: 9-18 åringers bruk og opplevelser av medier*. Hentet fra: https://medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/trygg_bruk/barn-og-medier-2018/delrapporter-barn-og-medier-2018/barn-og-medier-2018---nyhetsinteresse_tv-programmer_youtube-kanaler_sosiale-medier.pdf
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier undersøkelsen*. (Delrapport 1). Hentet fra: https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1_-februar.pdf
- Melby, G. (2020). Tar du skjermen ut av skolen, tar du skolen ut av samfunnet. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/dOBy1w/tar-du-skjermen-ut-av-skolen-tar-du-skolen-ut-av-samfunnet-guri-mel>
- Mitchell, J.C. (2006). Case and Situation Analysis. I Evens, T. M. S. og Handelman, D. (red.) *The Manchester School: Practice and Ethnographic Praxis in Anthropology* (s.23-42).
- Nagell, H.W. (2020, 20. Februar). Digitalisering i skolen mangler retning, helhet og tillit. *Tankesmien Agenda*. Hentet fra: <https://www.tankesmienagenda.no/post/digitalisering-i-skolen-mangler-retning-helhet-og-tillit/details>
- NESH (2018). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/veileder-for-internettforskning/>
- Nilssen, D. (2011, 18.juli). Lærer: skolen er blitt som en internettkafé. *Verdens Gang*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/np1bB/laerer-skolen-er-blitt-som-en-internettkafe>

Nilsen, L.T. (2019, 3. September). Uten skjerm ingen læring?. *Dagbladet*. Hentet fra:

<https://www.dagbladet.no/kultur/uten-skjerm-ingen-laering/71552820>

NORCE. (2019). *Agenda for sosial ulikhet*. Hentet fra:

<https://www.norceresearch.no/agenda/sosial-ulikhet>

Hansen, M. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, presentasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 46(2), s.133-154. Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/pdf/33215817/tfs_2005_02_pdf.pdf

Norsk Rikskringkasting. (2019, 17. September). *Nettbrett i skolen*. [Debatt]. Hentet fra:

<https://tv.nrk.no/serie/debatten/201909/NNFA51091719/avspiller>

NOU 2011:7. (2011). *Velferd og migrasjon – den norske modellens fremtid*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-07/id642496/>

NOU 2012:15. (2012). *Politikk for likestilling*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-15/id699800/?ch=1>

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=5>

NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-2/id2536701/?ch=1>

NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II – utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=4>

NOU 2020:2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III – læring og kompetanse i alle ledd*.

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>

Næringslivets Hovedorganisasjon. (2018). *Verden og oss – Næringslivets perspektivmelding*.

Hentet fra: https://www.nho.no/siteassets/publikasjoner/naringslivets-perspektivmelding/pdf-er-30okt18/nho_perspektivmeldingen_hele_web_lowres.pdf

Nærings- og fiskeridepartementet. (2016). *Industrien – grønnere, smartere og mer nyskapende*. (St.Meld. 27). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-27-20162017/id2546209/sec1>

OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1787/19963777>

Ólafsson, K. & Staksrud, E. (2018). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter – Norske barn på internett*. (Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge). Hentet fra: <https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-iv/rapporter/>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Rafiq, A. & Rye-Florentz, E.I. (2020, 20.september). Nettbrett i skolen: Bør bråstoppe og tenke oss om. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/meninger/bor-brastoppe-og-tenke-oss-om/72853129>

Ramsvik, M. (2020, 25. mars). Utdanningsdirektoratet mener det ikke er mulig å følge opplæringsloven så lenge skolene er stengt. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra: <https://www.aftenbladet.no/innenriks/i/opanGW/utdanningsdirektoratet-mener-det-ikke-er-mulig-a-flge-opplringsloven>

Reitan, A. (2020, 24. mars). Korona: Elever uten internett –løsning haster!. *Nea Avis*. Hentet fra: <https://nearadio.no/leserbrev/trondelag/elever-uten-internett-losning-haster/19.23759>

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2013). Enhet og mangfold: *Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Riviere, V. (2020, 20. mars). Elever i korona-stengte skoler: ikke alle har råd til internett. *Moss Avis*. Hentet fra: <https://www.moss-avis.no/elever-i-korona-stengte-skoler-ikke-alle-har-rad-til-internett/o/5-67-1034366>

Rongved, E. (2017, 28. september). Digitale steg mot fremtidens skole. *Utdanning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/digitale-steg-mot-fremtidens-skole/>

Rye-Florentz, E.I (2020, 4. april). Innlegg: Kan ikke avblåse debatten om digitalisering av skolen. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra: <https://www.dn.no/innlegg/koronaviruset/koronadebatt/utdannelse/innlegg-kan-ikke-avblase-debatten-om-digitalisering-av-skolen/2-1-794425>

Språkrådet. (u.å). *Bjørnetjeneste*. Hentet fra: <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/bjornetjeneste/>

Statistisk Sentralbyrå. (2008). Norsk mediebarometer. *Andel som har tilgang til ulike medier og elektroniske tilbud i hjemmet (prosent), etter medietype, statistikkvariabel og år*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/05244/tableViewLayout1/>

Statistisk Sentralbyrå. (2018a). Digitaliseringsindikatorer i kommunen. Hentet fra: <https://ssb1.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=5499f7587d744c059083ea4eacaf0a56>

Statistisk Sentralbyrå. (2018b) Norsk mediebarometer. *Andel som har tilgang til ulike medier og elektroniske tilbud i hjemmet (prosent), etter medietype, statistikkvariabel og år*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/05244/tableViewLayout1/>

Statistisk Sentralbyrå. (2019, 27. August). Karakter ved avsluttet grunnskole. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar>

Social Process Imperative. (2019). *2019 Social Progress Index – Executive Summary*. Hentet fra: <https://www.socialprogress.org/assets/downloads/resources/2019/2019-Social-Progress-Index-executive-summary-v2.0.pdf>

Syversen, F. (2020, 21. August). Nyanser skjermdebatten!. *Ikt-norge*. Hentet fra: <https://www.ikt-norge.no/kommentar/nyanser-skjermdebatten/>

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*.(4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.)
Bergen: Fagbokforlaget.

Myrhol, F.K. (2009, 27. September). Hernes skapte skoletapere. Hentet fra:
<https://forskning.no/hogskolen-i-bergen-partner-politikk/hernes-skapte-skoletapere/897478>

Ulven, H.P. (2001, 27. Mars). Notater fra foredrag på Seminarskole om læring på PLU.
Hentet fra: <http://www.ulven.biz/doks/historie.html>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for digitale ferdigheter*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Hva er grunnleggende ferdigheter i kunnskapsløftet?*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 20. November). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet fra:
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18.November). *Hva er nytt i samfunnsfag og samfunnsfag samisk?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samfunnsfag-og-samfunnsfag-samisk/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket*.
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2020c) *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Vinje, I.S. (2020, 20. April). Verden og klasserommene ble digitale over natten. Det fortjener en applaus. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra:

<https://www.dn.no/teknologi/koronaviruset/koronadebatt/skole/kronikk-verden-og-klasserommene-ble-digitale-over-natten-det-fortjener-en-applaus/2-1-789595>

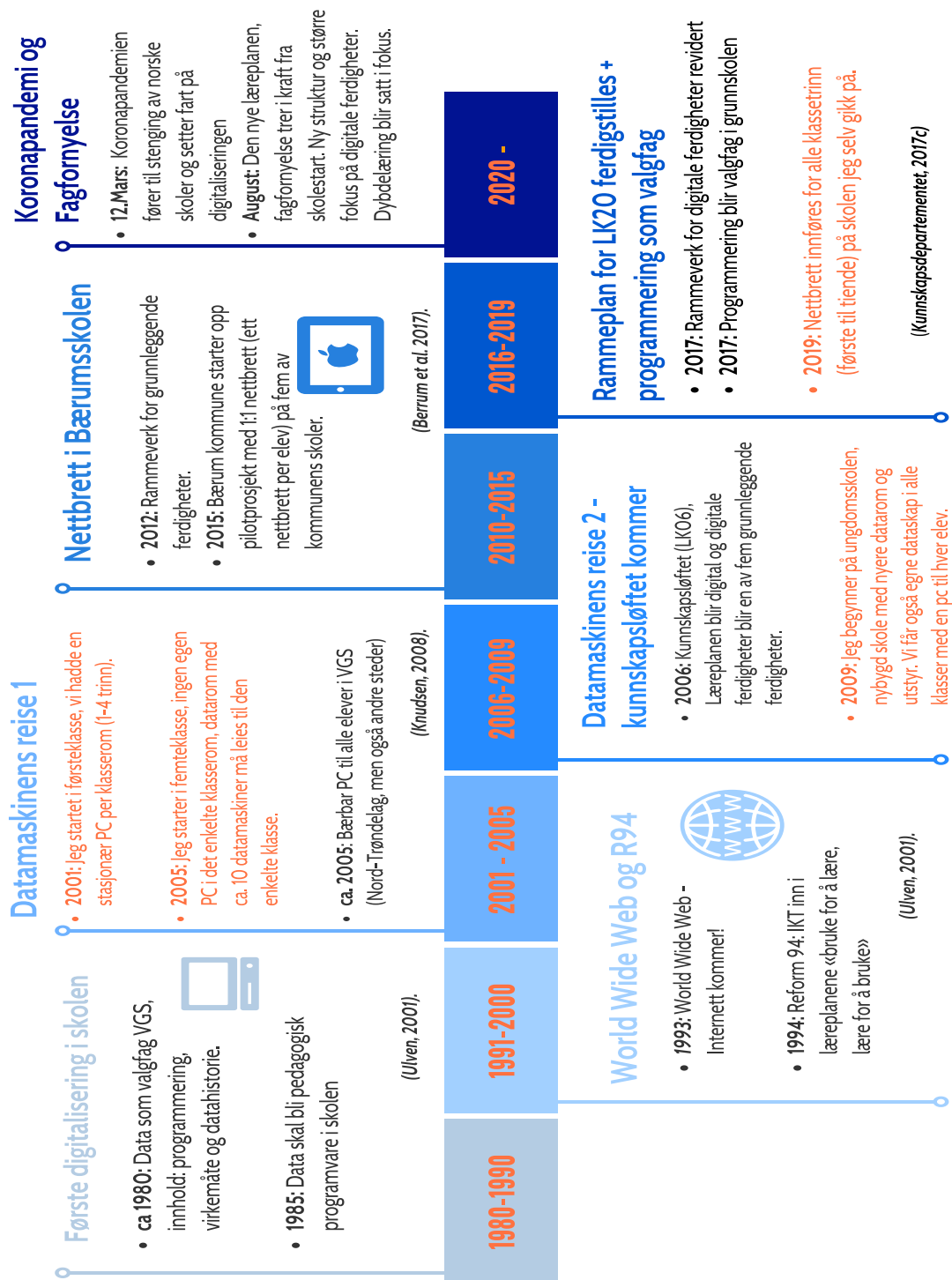
Wernersen, C. (2014, 20. November). En fjerdedel av norske 14-åringer sliter. *Norsk Rikskringkasting*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/en-fjerdedel-av-norske-14-aringer-sliter-digitalt-1.12054360>

Øyvann, S. (2018). Norge sakker akterut på digitalisering. *Computerworld*. Hentet fra: <https://www.cw.no/artikkel/siste-nyheter/norge-sakker-akterut-pa-digitalisering>

Øyvann, S. (2019). En av tre kommuner mangler it-strategi. *Computerworld*. Hentet fra: <https://www.cw.no/artikkel/offentlig-digitalisering/en-av-tre-kommuner-mangler-it-strategi>

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Figur 1 – digitalisering



9.2 Vedlegg 2: Datagrunnlag – sentrale myndigheter

(1) Styringsdokumenter	
Aktør og dokumenttype	Utgiver/kilde
Sentrale myndigheter 1 (Opplæringslova)	Opplæringslova (LOV-1998-08-17-61) https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61
Sentrale myndigheter 2 (Læreplan – LK06)	Utdanningsdirektoratet 2006 (2017) https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
Sentrale myndigheter 3 (rammeverk for grunnleggende ferdigheter 2012)	Utdanningsdirektoratet (2012) https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
Sentrale myndigheter 4 (rammeverk for grunnleggende ferdigheter 2017)	Utdanningsdirektoratet (2017b) https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/
Sentrale myndigheter 5 (Læreplan – LK20)	Utdanningsdirektoratet (2020) https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

9.3 Vedlegg 3: Datagrunnlag – politikere

(2) POLITIKERE		
Aktør og dokumenttype	Utgiver/kilde	
Politiker 1 (stortinget) Dokument 1: Nyhetssak nettside Dokument 2: Skriftlig spørsmål nettside	Kunnskapsdepartementet (2019) https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/48-nye-millioner-til-digitale-laremidler-i-skolen/id2643540/	Dokument nr. 15:1262 (2017-2018) https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=71772
Politiker 2 (stortinget) Dokument 3: Avisartikkel 2018 Dokument 4: Avisartikkel 2019	Computerworld (Øyvann, 2018) https://www.cw.no/artikkel/siste-nyheter/norge-sakker-akterut-pa-digitalisering	Computerworld (Øyvann, 2019) https://www.cw.no/artikkel/offentlig-digitalisering/en-av-tre-kommuner-mangler-it-strategi
Politiker 3 (stortinget) Dokument 5: Avisartikkel	Dagsavisen (Fladberg, 2020) https://www.dagsavisen.no/rogalandsavis/nyheter/krystallklar-om-mangel-pa-digital-undervisning-det-er-ingen-tvil-om-at-dette-ikke-er-greit-1.1711507	
Politiker 4 (stortinget) Dokument 6: Artikkel fra nettside	IKT-Norge (Syversen, 2020). https://www.ikt-norge.no/kommentar/nyanser-skjermdebatten/	
Politiker 5 (Politisk parti – Arbeiderpartiet) Dokument 7: Partiprogram	Arbeiderpartiet (u.å) https://www.arbeiderpartiet.no/politikken/ikt-i-skolen/	
Politiker 6 (Politisk parti – Høyre) Dokument 8: Artikkel fra nettside	Høyre (2017) https://hoyre.no/aktuelt/nyheter/2017/losninger-for-et-digitalt-norge/	

<p>Politiker 7 (lokalpolitiker Rødt) Dokument 9: Avisartikkel debatt</p>	<p>Kristjansson (2020) https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/VbB8Ld/paa-tide-med-skjermpause-i-skolen-mimir-kristjansson</p>
<p>Politiker 8 (lokalpolitikere SV) Dokument 10: Avisartikkel debatt</p>	<p>Dagsavisen (Antonsen & Nystuen, 2020) https://www.dagsavisen.no/debatt/hva-med-de-sarbare-1.1689017</p>
<p>Politiker 9 (lokalpolitiker AP) Dokument 11: Leserbreve avis</p>	<p>NeaRadio (Reitan, 2020) https://nearadio.no/leserbrev/trondelag/elever-uten-internett-losning-haster/19.23759</p>

9.4 Vedlegg 4: Datagrunnlag- Ekspertter

(3) EKSPERTER		
Aktør og dokumenttype	Utgiver/kilde	
Ekspert 1 (professor ped) Dokument 12: Kronikk i avis	PåHøyden (Krumsvik, 2012) https://pahoyden.khrono.no/kronikk/digital-dannelse-og-skjermtid/303948	
Ekspert 2 (professor ped) Dokument 13: Avisartikkel	Verdens Gang (Johansen & Visjø, 2016) https://www.vg.no/nyheter/i/4d8ddV/1-av-3-foreldre-sliter-med-leksehjelp	
Ekspert 3 (professor ped) Dokument 14: Avisartikkel	Klassekampen (Bratlie & Helgheim, 2020) https://arkiv.klassekampen.no/article/20200414/ARTICLE/200419998	
Ekspert 3 (professor ped) Dokument 15: Avisartikkel	Dagbladet (Drefvelin & Grønneberg, 2019) https://www.dagbladet.no/kultur/gjor-barna-en-bjornetjeneste/71605605	
Ekspert 4 (professor psyk)		
Ekspert 5 (professor kultur)		
Ekspert 7 (leder statped) Dokument 16: Avisartikkel	Verdens Gang (Ertesvåg, 2020) https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/QoblQx/advarer-mot-tapt-laering-og-utenforskap-hos-saarbare-elever	
Ekspert 8 (leder Abelia) Dokument 17: Kronikk i avis Dokument 18: Avisartikkel	Dagens Næringsliv (Vinje, 2020) https://www.dn.no/teknologi/koronaviruset/koronadebatt/skole/kronikk-verden-og-klasserommene-ble-digitale-over-natten-det-fortjener-en-applaus/2-1-789595	Dagens Næringsliv (Rye- Florentz, 2020) https://www.dn.no/innlegg/koronaviruset/koronadebatt/utdanning/innlegg-kan-ikke-avblase-debatten-om-digitalisering-av-skolen/2-1-

		794425
Ekspert 9 (psykolog) Dokument 19: TV- debatt	NRK DEBATT (2020) https://tv.nrk.no/serie/debatten/201909/NNFA51091719/avspiller	
Ekspert 10 (pedagog og tidligere direktør UDIR) Dokument 20: Avisartikkel	NRK (Wernersen, 2014) https://www.nrk.no/norge/en-fjerdedel-av-norske-14-aringer-sliter-digitalt-1.12054360	

9.5 Vedlegg 5: Datagrunnlag – skolen

(4) SKOLEN	
Aktør og dokumenttype	Utgiver/kilde
Skolen 1 (rektor) Dokument 21: Avisartikkel	Utdanningsnytt (Holtermann, 2020) https://www.utdanningsnytt.no/korona/toyen-rektor—stengt-skole-rammer-vare-elever-ekstra-hardt/234553
Skolen 2 (rektor) Dokument 22: Avisartikkel	NRK Nordland (Cisse, Thonhaugen & Trygstad, 2020) https://www.nrk.no/nordland/laerer-er-redd-elever-kan-komme-darlig-ut-av-korona-krisen_-blir-feil-a-gi-elevene-karakterer-na-1.14953154
Skolen 3 (rektor) Dokument 23: Avisartikkel	Verdens Gang (Byermoen, Ertesvåg & Flydal, 2020) https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BIRjIw/forskere-og-rektorer-elev-karantener-rammer-trangbodde-og-fattige-hardest
Skolen 4 (rektor)	
Skolen 5 (rektor) Dokument 24: Avisartikkel	Verdens Gang (Bringedal, Ertesvåg, Flydal & Hjardar, 2020) https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/x3Pyrp/elever-med-to-karantener-krevende-med-liten-plass-og-soesken-som-loeper-rundt
Skolen 6 (rektor) Dokument 25: Nyhetssak nettside	Viken Fylkeskommune (Amble, 2020) https://viken.no/tjenester/skole-og-opplaring/aktuelt-skole-og-opplaring/kastet-ut-i-den-digitale-skolen.22143.aspx
Skolen 7 (lærer) Dokument 26: Avisartikkel debatt	Budstikka (Anfindsen, 2019) https://www.budstikka.no/debatt/enda-mer-tvangsdigitalisering/15921/
Skolen 8 (lærer) Dokument 19: TV-debatt	NRK DEBATT (2020) https://tv.nrk.no/serie/debatten/201909/NNFA51091719/avspiller

<p>Skolen 10 (lærer)</p> <p>Dokument 27: Avisartikkel debatt</p> <p>Dokument 22: Avisartikkel</p>	<p>HELG.NO (Garaas, 2020)</p> <p>https://www.helg.no/enebarn-med-ressurssterke-foreldre-som-har-hjemmekontor-har-helt-andre-forutsetninger-for-a-lykkes-i-denne-perioden/o/5-24-532780</p>	<p>NRK NORDLAND (Cisse, Thonhaugen & Trygstad, 2020)</p> <p>https://www.nrk.no/nordland/l-aerer-er-redd-elever-kan-komme-darlig-ut-av-korona-krisen_-blir-feil-a-gi-elevene-karakterer-na-1.14953154</p>
<p>Skolen 11 (lektor)</p> <p>Dokument 28: Avisartikkel</p>	<p>Dagbladet (Lindsø, 2019)</p> <p>https://www.dagbladet.no/kultur/digitale-ferdigheter-forutsetter-digitale-verktoy/71588446</p>	
<p>Skolen 12 (lektor)</p> <p>Dokument 29: Avisartikkel</p>	<p>Dagbladet (Nilsen, 2019)</p> <p>https://www.dagbladet.no/kultur/uten-skjerm-ingen-laering/71552820</p>	

9.6 Vedlegg 6: Datagrunnlag - hjemmet

(5) HJEMMET

Aktør og dokumenttype	Utgiver/Kilde	
Hjemmet 1 (forelder) Dokument 30: Avisartikkel	Tankesmien Agenda (Nagell, 2020) https://www.tankesmienagenda.no/post/digitalisering-i-skolen-mangler-retning-helhet-og-tillit/details	
Hjemmet 2 (forelder) Dokument 15: Avisartikkel Dokument 19: TV-debatt	Dagbladet (Drefvelin & Grønneberg, 2019) https://www.dagbladet.no/kultur/gjor-barna-en-bjornetjeneste/71605605	NRK DEBATT (2020) https://tv.nrk.no/serie/debatten/201909/NNFA51091719/avspiller
Hjemmet 3 (forelder) Dokument 31: Avisartikkel	Raumnes avis (Gjestad, 2020) https://www.raumnes.no/nyheter/jeg-fole-jeg-ikke-strekker-til-som-mamma/	
Hjemmet 4 (forelder) Dokument 32: Artikkel fra nettside	Barnevakten.no (Munthe, 2020) https://www.barnevakten.no/hvordan-ha-corona-skole/	
Hjemmet 5 (forelder) Dokument 33: Avisartikkel	Stavanger Aftenblad (Ramsvik, 2020) https://www.aftenbladet.no/innenriks/i/opanGW/utdanningsdirektoratet-mener-det-ikke-er-mulig-a-flge-opplringsloven	

