

Forord

Denne oppgaven er avslutningen på studiet ”erfaringsbasert mastergrad i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring” ved Høgskolen i Finnmark. Arbeidet har vært en krevende og lærerik prosess, og det er mange som må takkes for at prosjektet endelig er fullført. Innledningsvis vil jeg derfor si takk til alle jeg eventuelt måtte ha utelatt her.

Min veileder for prosjektet har vært dosent emerita ved Universitetet i Tromsø, Mary Brekke. En spesiell takk rettes til deg for din tålmodige og kyndige veiledning, samt tro på meg og prosjektet.

En stor takk vies mine informanter og testinformanter. Uten dere hadde ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre. Jeg setter stor pris på at dere har viet tid til å la dere intervju, og at dere har delt deres tanker, erfaringer og refleksjoner med meg.

Jeg ønsker å takke faglig leder for studiet, Mirjam Harkestad Olsen for å ha sveivet den akademiske motoren min i gang igjen, og for gode innspill og ledelse av masterforum i Tromsø.

Takk til mine flotte medstudenter på kullet 2011/2012 for mange gode opplevelser i studietiden, og for å ha bidratt til et stort læringsutbytte for meg.

I denne forbindelse vil jeg også takke de mange dyktige professorene og fagpersonene vi har hatt på ulike kurs i studiet.

Min gode venn Gerhard må takkes for sine gode råd og innspill. Ditt personlige kjennskap til meg, kombinert med ditt observante blikk har vært til uvurderlig hjelp i arbeidsprosessen, så vel som med produktet.

Jeg må også takke Kristoffer, min faste tekniske støtte når teknologiske problemer blir for avanserte eller tar for lang tid å løse selv. Takker også for at jeg fortsatt får lov til å filosofere og ”løse verdensproblemer” sammen med deg, slik vi gjorde i oppveksten.

Magnus skal ha takk for å ha ordnet meg lesesalplass ved Universitetet i Tromsø, noe som gjorde det vesentlig mye lettere å veksle mellom jobb, studier og familieliv.

Faglige samtaler har også bidratt konstruktivt i prosessen.

Jeg vil også takke andre kjente og ukjente som jeg traff på lesesalen, for både faglige og uformelle samtaler.

Takk til alle mine tidligere og nåværende kollegaer, for alt dere har lært og lærer meg, og for at jeg får utvikle meg som profesjonsutøver sammen med dere.

Takk til alle tidligere og nåværende elever, for at dere holder ved like min evne til å undre og reflektere, og viser meg hvordan man kan tenke utenfor rammene.

Hjertelig takk til familie, slekt og venner som har stilt opp som barnevakt for Samuel, og ”heiet” meg frem mot mål.

Tusen takk, Kai Henrik for din konstante ”boosting” av selvtilliten min, men også for det uventede lasset med mat og drikke du dukket opp med siste uke før innlevering.

Takk, Mor (Otelie) for alt du har betydd for meg, og for våre mange nære samtaler. Minnene vil jeg alltid bære med meg.

En takk også til mine yngste søsken, Ingrid og Johannes fordi de uten å ha visst om det har vært en stor inspirasjonskilde for prosjektet.

Sist, men ikke minst, vil jeg fra bunnen av mitt hjerte takke min kjære kone Stina Michelle, og min sønn Samuel.

Stina, du har støttet meg på mine oppturer og nedturer, og sørget for at jeg ikke bokstavelig talt nesten har gått på veggen. Du har i perioder vært for alenemor å regne, og lagt til rette etter beste evne for at jeg skulle komme i mål. Jeg gleder meg uendelig mye til å få tilbringe mer tid sammen med deg og godgutten vår.

Kjære Samuel; Det er en fryd å se deg vokse opp, og jeg gleder meg til fremtiden sammen med deg.

Tromsø, 30.06.2013

Marius Hals Kristoffersen

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler temaet digital dannelse.

Oppgaven har to hovedhensikter: Det ene er å bidra til et økt fokus på temaet, og det andre er å være et bidrag i seg selv, som kan etterprøves for deretter enten å videreutvikles, aksepteres eller forkastes.

Oppgaven bygger blant annet på et syn om at digital dannelse må være noe mer og/eller annet enn regler og normer for skikk og bruk på nettet, også kjent som nettikette.

Problemstillingen for oppgaven er: Hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?

I tilknytning til problemstillingen, er det formulert to underordnede forskningsspørsmål:

1. Hva kan digital dannelse være i 2013?
2. Hvorfor er digital dannelse viktig?

For å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål ble den metodiske gjennomføringen gjort gjennom reflekterende intervjuer med fire informanter med lærererfaring.

En induktiv analyse av intervjumaterialet ble kombinert med relevant teori, og det ble utviklet en forståelsesmodell til bruk for lærere i skolen.

Modellen tar utgangspunkt i at digital dannelse kan sees som en symbiotisk sosialisering og dannelsesprosess mellom den digitale teknologien og de fysiske relasjonene.

Innhold

1. Innledning	6
1.1. Bakgrunn.....	6
1.2. Tema	7
1.3. Motivasjon og mål for oppgaven	7
1.4. Skolen som forskningsfelt.....	8
1.5. Problemstilling.....	8
1.6. Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.7. Arbeidet frem mot problemstilling og valg av forskningsfelt	10
1.8. Forskningstilnærming og teoretisk perspektiv	11
1.9. Landskapskart	13
2. Teori.....	14
2.1. En reise i skumringslandskapet – Min forforståelse og oppgavens utgangspunkt.....	14
2.2. Status 2013 – Situasjonsbeskrivelse	17
2.2.1. Kameleonens tidsalder og selvdanningsidealet	18
2.2.2. Det hyperkomplekse samfunn.....	19
2.2.3. Fokus på kompetanse.....	20
2.3. Begreper og føringer skolen opererer under	21
2.3.1. LK-06 Generell del	21
2.3.2. Grunnleggende ferdigheter	22

2.3.3.	Litt om lærerens arbeid	22
2.4.	Internett og sosiale medier	23
2.5.	Dannelse.....	23
2.5.1.	Dannelsesbegrepet i et historisk lys.....	24
2.5.2.	Dannelse og dømmekraft	24
2.5.3.	Dannelse i skolesammenheng.....	25
2.5.4.	Dannelse som reise	26
2.5.5.	Digital dannelse	26
2.5.6.	Teknokulturell danning – Lars Løvlie	27
2.6.	Kort om refleksjon	27
3.	Metode	28
3.1.	Forskningsdesign	28
3.2.	Det kvalitative (forsknings)intervju.....	28
3.3.	Forberedelser.....	29
3.4.	Utvalg.....	30
3.5.	Etikk.....	30
3.6.	Datainnsamling	31
3.7.	Transkribering.....	32
3.8.	Analyse	32
4.	Empiri – Hva sier informantene?	34
4.1.	Informantene tenker helhetlig.....	34

4.2.	Internett.....	35
4.3.	Sosiale medier.....	37
4.4.	Digital kompleksitet.....	37
4.5.	Digital dannelse knyttes til dannelse.....	38
4.6.	Digital dannelse knyttes til etikk.....	40
4.7.	Digital dannelse knyttes til digital dømmekraft.....	41
4.8.	Sosialisering.....	42
4.9.	Det tenkende individ.....	43
4.10.	Ideen om deg.....	44
4.11.	Tidlig innsats.....	44
4.12.	Digital dannelse – En kompleks utfordring i skolen.....	45
4.13.	Lærerens kompetanse.....	46
4.14.	Læreren som rollemodell.....	47
4.15.	Andre refleksjoner fra informantene.....	48
5.	Resultater og drøfting – Horisontsammensmelting av empiri og teori.....	50
5.1.	Hva kan digital dannelse være i 2013? – Utvikling av en modell.....	51
5.2.	Hvorfor er digital dannelse viktig?.....	55
5.3.	Hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?.....	56
6.	Avslutning.....	59
6.1.	Konklusjon.....	59
6.2.	Veien videre.....	61

Referanser	63
Vedlegg	67
Samtykkeerklæring til intervju om digital dannelse	67
Intervjuguide informanter – Digital dannelse	69
Intervjuguide forsker – Digital dannelse.....	71

1. Innledning

1.1. Bakgrunn

«Kan jo kanskje være litt farlig å gå ut digitalt, og håpe å få dannelsen der».

Uttalelsen kommer fra en av informantene i denne masteroppgavens undersøkelse, og kan stå som en illustrasjon på mye av det som var utgangspunktet for oppgaven. Et presserende spørsmål å stille seg, er hvorfor det kan være farlig. I korte trekk kan en si at dette i stor grad handler om oppdragelse, og dermed voksenpersoners ansvar i denne sammenheng. Rune J. Krumsvik og Åshild Støbakk påpekte i 2007 (s. 263) fraværet av voksne på den digitale arenaen, og at barn og unge i stor grad var blitt overlatt å danne seg selv digitalt, og nærmest utvikle ”et innebygd filter for internettbruk”. De mente det var innlysende at både foreldre, skole og samfunn måtte dele på dannelsesansvaret også her, i stedet for å gi det til tilfeldige aktører på nett.

Flere forskere har støttet opp om dette, og viktigheten av at voksne inntar det digitale rommet er svært tydelig i beskrivelser som ”digital risikosport” (Krumsvik & Støbakk, 2007 s. 264; Thorvaldsen, 2010 s. 96) og utvikling av ”et gigantisk eksistensielt og psykologisk eksperiment” (Brekke m.fl., 2008 s. 41). Synet på internett som bare et verktøy, holder ikke mål sett fra dette perspektivet (Krumsvik & Støbakk, 2007; Brekke m.fl., 2008; Thorvaldsen, 2010) og er lagt til grunn for oppgaven.

1.2. Tema

Temaet for oppgaven er *digital dannelse*; et begrep jeg antar de fleste (nå) vil ha umiddelbare tanker og assosiasjoner omkring. Når det er sagt, vil jeg oppfordre til å smake ytterligere på begrepet, for selv om det kanskje kan virke enkelt og selvforklarende, vil jeg hevde at det er langt mer komplekst enn det kan se ut til. Som et eget begrep lar det seg vanskelig spore i offentlige dokumenter, men er i forskningsmiljøer fortsatt gjenstand for diskusjon angående begrepets innhold. Ifølge Geir Haugsbakk og Yngve Nordkvelle (2011, s. 354) er det et svært uklart skille mellom digital dannelse og *digital kompetanse*, og disse begrepene brukes til dels om hverandre. Dette støttes i en fotnote i NOU 2013:2: ”Digitale ferdigheter og digital kompetanse er også omtalt som IKT-kompetanse, «digital literacy» og digital dannelse”. Digital kompetanse er en eldre språkterm av begrepet *digitale ferdigheter*, som er en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolens læreplan LK06.

Det gir liten mening å snakke om digital dannelse uten å gå selve begrepet *dannelse* nærmere etter i sømmene. Dette er et komplekst begrep, som vanskelig lar seg definere entydig. Som en introduksjon kan allikevel noe sies her i innledningen. Begrepet kan ifølge Paul Martin Opdal (2010) sees på som en syntese mellom oppdragelse og utdanning. Det har også to dimensjoner ettersom en kan snakke om dannelsesprosessen, så vel som resultatet av denne, ”det dannede mennesket” (Opdal, 2010). Man kan videre si at dannelse handler om menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003).

1.3. Motivasjon og mål for oppgaven

Min motivasjon for temaet er en interesse for digital teknologi, dannelsesbegrepet og mennesker. Spesielt de kommende generasjoner. Jeg har både privat, og i min jobb som lærer fundert mye på hva det digitale har å si for vår dannelse, læring og måte å omgås andre mennesker på. Jeg ønsket et fokus på temaet fordi jeg anså det for å være et reelt og undervurdert problem som måtte reflekteres over. Jeg mente det var sannsynlig at barns opplevelser på internett fortsatt var en slags blindsoner for mange voksne, og var svært kritisk til det jeg tenkte på som en fri oppdragelse på nett.

Målet med oppgaven kan kanskje sies å være en slags visjon. En visjon om en bevissthetsendring, frigjøring fra fastlåste oppfatninger, og vilje til kreativitet og

nyskaping. I dette ligger det elementer som nok både kan forundre, begeistre og provosere, alt etter hvem som tolker. Visjonen min inneholder uansett en utfordring om å gjøre seg opp en mening om et svært komplekst tema.

Slik sett vil jeg si at jeg har to hovedhensikter med oppgaven min: Det ene er å bidra til et økt fokus på temaet, det andre er å være et bidrag i seg selv, som kan etterprøves for deretter enten å videreutvikles, aksepteres eller forkastes.

Jeg har tatt Steinsholt og Dobsons (2011) utfordring om å ”bevege seg inn i dette komplekse og uryddige landskapet ved aktivt å ettertenke, gjennomtenke og videretenke dannelse om og om igjen, slik at den ikke stivner og faller til ro” (s. 10).

1.4. Skolen som forskningsfelt

Skolen er et svært viktig forskningsfelt når det gjelder digital dannelse: ”Skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser, og den skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet” (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

Paul Martin Opdal (2010 s. 27) skriver at dannelse kan skje overalt, og derfor ikke er tilknyttet noen bestemt institusjon. ”Det lar seg likevel vanskelig benekte at det i første rekke er skolen (førskole, grunnskole og videregående skole) som er den viktige dannelsesarena[...]”.

Dannelse er et komplekst begrep, som vanskelig lar seg definere entydig, ettersom det avhenger av kontekst og kultur. Like fullt er det et levende begrep på folkemunne som i skolen. Bevisstheten om innholdet i begrepet vil komme an på den enkelte, men skolens ansatte bør ha en viss formening om det, ettersom skolen til alle tider har hatt dannelse som mål.

1.5. Problemstilling

Oppgavens problemstilling er ”hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?”

I tilknytning til problemstillingen, er det også formulert to underliggende forskningsspørsmål oppgaven søker å gi svar på:

1. Hva kan digital dannelse være i 2013?

2. Hvorfor er digital dannelse viktig?

Disse må sees i sammenheng, og har sin forankring innenfor forskningsfeltet.

Allikevel kan de ha relevans i andre kontekster.

1.6. Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål

Det *digitale* i temaet digital dannelse, omhandler i denne oppgaven primært kommunikasjon via internett og sosiale medier. Dette var også det informantene i oppgaven var mest opptatt av. Dette er i seg selv fortsatt ganske vidt, fordi det rommer svært mange tekniske redskaper som har tilgang til internett, og likeså utallige plattformer, applikasjoner, programmer og spill med sosiale funksjoner. Jeg mener allikevel avgrensningen er tilstrekkelig, fordi det synliggjør at det er fokus på det en kan anse som ”nye” digitale medier, som er tidstypiske og dagsaktuell, men ikke er innarbeidet i kulturen på samme måte som tv eller radio. Dette er medier som de fleste dagens barn og unge i den vestlige verden vokser opp med, og vil anse som like normale som eksempelvis bøker. *Kommunikasjon* kan også være så mangt, og dette er nettopp mye av mitt poeng i oppgaven. Kommunikasjon via de nye teknologiske mediene, er ikke lenger begrenset til tekst og tale. En har nå også mulighet for å kommunisere direkte med hverandre i sanntid, med både lyd, tekst og levende bilde. Når dette tas i betraktning, bygger denne oppgaven på Haugsbakk og Nordkvelles (2011) syn om at digital dannelse må være noe mer og/eller annet enn ”regler og normer for skikk og bruk på nettet” (s. 351).

”En problemstilling vil alltid involvere ett eller flere spørsmål” (Merton, 1959 gjengitt etter Grønmo, 2004, s. 62). Sigmund Grønmo (2004, s. 64) skisserer generelle og spesielle problemstillinger som to ytterpunkter på en glidende skala i forhold til generalitet. Generaliteten viser til problemstillingens gyldighet både geografisk og tidsmessig.

Problemstillingen ”hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse” ble utledet fra temaet, som i seg selv er svært vidt. Utformingen bærer også preg av dette, og kan sies å være generell, ettersom det ikke angis verken geografisk eller tidsmessig avgrensning. Imidlertid er det i utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål fulgt Launsø og Riepers (2005) anbefalinger om å trekke inn brukerne av forskningen

i forskningsprosessen. Forskningsresultatene er ment å brukes av først og fremst lærere og andre voksne omsorgspersoner i skolesektoren. Undersøkelsen ble også gjennomført i en skolekontekst. For å gjøre en geografisk avgrensning av problemstillingen, må presiseres at det dreier seg om skoler i Norge.

Isolert sett gir problemstillingen inntrykk av å innebære en definisjon av digital dannelse, og et underliggende budskap om at dette bør arbeides med i skolen. De to forskningsspørsmålene er formet for å utfylle problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet ”hva kan digital dannelse være i 2013?” avgrenser problemstillingen i tidsdimensjonen, og søker å gi et av potensielt mange mulige svar på hva digital dannelse kan være i en skolekontekst. Det andre forskningsspørsmålet ”hvorfor er digital dannelse viktig?” tar sikte på å legitimere hvorfor dette bør arbeides med i skolen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er knyttet sammen, og avgrenset av den konteksten de søkes besvart i.

1.7. Arbeidet frem mot problemstilling og valg av forskningsfelt

På grunn av kompleksiteten har både avgrensning av tema, og arbeidet med å finne en problemstilling vært svært krevende. Jeg hadde en åpen, eller holistisk tilnærming til temaet. Dette perspektivet ble beholdt i litteratursøket. Mye av litteraturen påpekte viktigheten av at voksenpersoner måtte innta det digitale rommet, og jeg ble opptatt av hvordan dette kunne gjøres.

Den første formulerte tittelen til prosjektet på skissestadiet ble ”Digital dannelse – Et skumringslandskap mellom hjem, skole, barnehage og selvanning”. Jeg var etter et omfattende litteratursøk også kommet til at digital dannelse måtte omfatte flere arenaer, og at tidlig innsats burde vektlegges for å hjelpe barn med å utvikle ”det innebygde filteret for internettbruk” som Krumsvik og Støbakk (2007, s. 263) kalte det. Ettersom jeg anså digital dannelse å omfatte flere arenaer, var jeg også opptatt av at et samarbeid mellom disse arenaene måtte til. I forbindelse med tidlig innsats, viste Staksrud og Livingstones (2009) forskning sammenheng mellom tidlig erfaring med internett, og reduksjon i sjansen for at ulike risikofaktorer skulle inntreffe.

På dette stadiet i prosessen, var det en stor utfordring å finne ut hvordan jeg skulle avgrense prosjektet. Jeg hadde lyst å finne ut av både barn og unges erfaringer med

det digitale, og voksnes tanker omkring dette. Både barnehage og skole var svært aktuelt å se nærmere på, og både barn, foreldre og ansatte var mulige studieobjekter.

Mitt endelige valg av forskningsfelt ble truffet i forbindelse med min returnering til lærergjeringen etter et års studier. Jeg begynte å arbeide som kontaktlærer, og hadde blant annet undervisning i IKT. Dette forsterket ytterligere min interesse for temaet, og jeg ble mer og mer opptatt av skolens rolle.

Jeg valgte skolen som forskningsfelt primært fordi litteraturen pekte på skolens ansvar, og fordi det var et felt jeg følte jeg hadde god kjennskap til. I tillegg ville det lette tilgangen på informanter. Under og etter min lærerutdanning, har jeg hatt engasjement ved mange forskjellige skoler i flere forskjellige fylker i Norge. I tillegg har jeg kjennskap til en del lærere i privat sammenheng. Slik sett manglet det ikke på muligheter for å finne tak i informanter, ved å bruke nettverket mitt.

Min interesse for hvordan det digitale virker inn på vår dannelse og måte å omgås hverandre på, gjorde at jeg lot meg inspirere og påvirke av litteratur jeg leste. Dette har foregått både bevisst og ubevisst, noe jeg vil komme tilbake til litt senere i oppgaven.

1.8. Forskningstilnærming og teoretisk perspektiv

Dette forskningsprosjektet lar seg vanskelig plassere innenfor et konkret og definert vitenskapsteoretisk ståsted. Jeg har derfor valgt å bruke betegnelsen teoretisk perspektiv. Ifølge Johannessen, Tuft & Christoffersen (2011 s. 47) er dette noe løsere enn en teori, og handler om å se et fenomen fra en bestemt betraktningssmåte. Dette forstår jeg som det Launsø og Rieper (2005 s. 12) har gruppert i forskningstyper. De legger forskningstypene på et nivå mellom det vitenskapsteoretiske, og nivået for innsamling, analyse og fortolkning. De fremholder også at det vil finnes store variasjoner innenfor grupperingene. Innenfor deres inndeling, kan dette forskningsprosjektet sies å tilhøre den forstående forskningstype. ”I den forstående undersøgelse er forskeren overlatt til konfrontationen med sine egne teoretiske og kreative færdigheder, indlevelsessevne, sensitivitet eller mangel på samme, og kan ikke beskytte sig bag metodeteknikker” (Launsø og Rieper, 2005 s. 26,27).

Jeg ønsket i mitt prosjekt å utvikle en helhetsforståelse for fenomenet digital dannelse, og lage en modell som kunne være anvendbar i skolen. Dette ville jeg gjøre ved å innhente refleksjoner, tanker og ideer gjennom intervjuer, og kombinere dette med teori. Slik jeg forstår Launsø og Rieper (2005, s. 25) foregår dette på et refleksivt fortolkningsnivå som går ut over informantenes egen forståelse. De setter opp to kvalitetskriterier når det gjelder gyldighet: Speilkriteriet og helhetskriteriet (Launsø og Rieper, 2005 s. 27). Min tolkning av dette, er at speilkriteriet går ut på at informantene kan kjenne igjen sine meninger i forskerens fortolkninger, mens helhetskriteriet handler om forskerens innlemmelse av faktorer som forskeren selv mener virker inn på informantenes meninger i sine fortolkninger. ”Dette prinsippet kan ofte by på problemer fordi det strengt tatt forutsetter at man som samfunnsforsker hevder å kjenne et annet menneskes tankeverden” (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011 s. 47). En vurdering ut fra helhetskriteriet kan følge Launsø og Rieper (2005) ikke overlates kun til informantene, fordi man kan komme i den situasjon at informantene sier seg uenig i forskerens tolkning. Det kan således være vanskelig å bedømme hvorvidt helhetskriteriet er oppfylt, men Launsø og Rieper (2005) påpeker nettopp at resultater fra den forstående forskningstype må være gjenstand for argumentasjon og diskusjon.

Angående helhetsforståelse bør det også presiseres at det teoretiske perspektivet i utgangspunktet bygger på tilnærmet ontologisk holisme (Nordtvedt og Grimen, 2009). Det vil si at modellen som er utviklet i denne studien er å forstå som en forenkling eller reduksjon av fenomenet, og derfor ikke tar høyde for alle tenkelige problemstillinger som ikke er omfattet av prosjektet. Modellen er først og fremst ment å være et forståelsesredskap for lærere i skoleverket, men kan være anvendbar for foreldre spesielt, men også andre som er opptatt av barn og unges oppvekst og utvikling.

Menneskesynet denne oppgaven legger til grunn, ser på menneskebarnet fra fødsel av, som grunnleggende sosialt, aktivt meningsskapende og relasjonelt (Sommer, 2006 s. 53). Dette betyr at begrepene «oppdragelse» og «sosialisering» ikke innebærer en ensidig tilpasning til samfunnet, med videreformidling av forhåndsdefinerte kunnskaper og verdier fra en generasjon til den neste. Den beste måten å ruste barn og unge for fremtiden på, ifølge dette synet, er dersom de selv kan være med å skape

den. Dette betyr ikke at undertegnede avskriver bruk av elementer fra klassiske ideologier, men at en ureflektert reproduksjon av disse ikke er gangbart i Norge anno 2013. Det kan i denne sammenheng også være verdt å nevne at denne oppgaven blant annet henter inspirasjon og elementer som kan spores tilbake til symbolsk interaksjonisme, representert ved George Herbert Mead. I tillegg deler jeg Lars Løvlie og Kjetil Steinsholts syn idet de skriver at ”ved å forstå fortidens tenkning er vi bedre i stand til å foreslå framtidens løsninger” (2007, s. 17).

Undersøkelsen kan også sies å være eksplorativ, ettersom jeg ønsket å utvikle et nytt perspektiv på et fenomen jeg mente det var mangelfull kunnskap om (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011 s. 58).

1.9. Landskapskart

Oppgaven er delt inn i seks deler: Innledning, teori, metode, empiri, drøfting og avslutning.

Innledningen presenterte først bakgrunnen, utgangspunktet og undertegnedes motivasjon for oppgaven. Problemstilling med underliggende forskningsspørsmål ble presentert, med en etterfølgende presisering. Etter dette ble det gjort rede for forskningstilnærming og teoretisk perspektiv. Til sist gis det et ”landskapskart” for navigasjon i ”skumringslandskapet”, som er en metafor for det komplekse temaet digital dannelse. Dette landskapskartet er en leserveiledning for oppgaven.

Teoridelen tar først for seg undertegnedes forforståelse i arbeidet med oppgaven. Etter dette er trukket frem mulige årsaksforklaringer som kan ha vært med på å forsterke viktigheten av temaet digital dannelse. En del begreper i tilknytning til temaet tas opp, både fra offentlige føringer for skolen, samt en nærmere blick på dannelsesbegrepet.

Metodedelen tar for seg gjennomføringen av forskningsopplegget. Det gis innsyn i prosessen fra planlegging og forberedelser, via gjennomføring og analyse.

Empiridelen presenterer tematisk intervjudata ved hjelp av sitater som kommenteres.

Drøftingsdelen tar opp tråden fra empiridelen, og trekker inn relevant teori. Trinnvis

blir det vist hvordan jeg har funnet svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Utviklingen av en modell for digital dannelse er visualisert ved hjelp av figurer i sammenheng med drøfting.

Avslutningen oppsummerer prosjektet ved hjelp av konklusjoner og svar på problemstilling. Til sist skisseres det forslag til videre forskning, og videreformidling av oppgavens bidrag.

2. Teori

I arbeidet med denne oppgaven har jeg gjentatte ganger tatt meg selv i å reflektere over både egen og andres fortid og oppvekst, og utviklingen av digitale og teknologiske redskaper som vi omgir oss med. Den kanskje mest interessante oppdagelsen var da jeg tenkte tilbake til ungdomsskolealder, og innså at en naturlig måte å reagere på mine poetiske innfall på den tiden, var å gripe nærmeste blyant, og la ordene flyte ned på papiret gjennom den. Et slikt innfall i skrivende stund, kunne like naturlig blitt å gripe fatt i pc'en eller mobiltelefonen. Førstnevnte verktøy ville få ordene til å dukke opp på en skjerm ved å trykke på knapper, sistnevnte bare ved hjelp av berøringer på en skjerm med fingertuppene.

2.1. En reise i skumringslandskapet – Min forforståelse og oppgavens utgangspunkt

Ethvert barn er et barn av sin tid, og et produkt av historien (Brekke, 2008). Hver tidsperiode har sine redskaper og verktøy som vi mennesker gjør oss nytte av. Svein Østerud (2004; 2007) kaller dette med henvisning til Vygotsky for artefakter. Etter hvert blir disse artefaktene oppfattet som "normale" innenfor kulturen.

Generasjonene før meg har også opplevd og vært med på "den digitale revolusjonen" (Krumsvik & Støbakk, 2007), men det kan virke som at det er et utbredt syn at det er de yngre generasjoner i en gitt kultur innenfor en gitt tidsperiode som i størst grad omfavner og behersker den nyeste teknologien. Jeg er født i 1985, og har i mine barne- og ungdomsår behersket svært mange forskjellige teknologiske nyvinninger og forbedringer. Hvis jeg skal bruke begrepet «digitalt innfødt», så tilhørte jeg nok denne «kategorien» i forhold til mye av den «nye» digitale teknologien som vokste frem i løpet av 90 og 2000-tallet. Etterhvert som årene har gått, har utviklingen gått sin gang,

og jeg må bare erkjenne at jeg verken klarer eller for den saks skyld er like interessert i å holde meg oppdatert på og utvikle ferdigheter i forhold til alle nye trender og teknologiske løsninger. Slik sett er jeg ikke lenger en «innfødt» på arenaen. Samtidig kjenner jeg igjen svært mye av det som er nytt, ettersom det ofte er videreutviklinger av de samme konseptene jeg selv vokste opp med, og slik sett følte jeg ikke at betegnelsen «immigrant» stemte for mitt tilfelle da jeg begynte arbeidet med oppgaven. Jeg så på meg selv som en slags hybrid, ettersom jeg både husket tiden uten internett og mobil, og hvordan dette etter hvert ble helt naturlige redskaper i hverdagen. De fleste av dagens unge i den vestlige verden vokser opp med disse redskapene som ”selvfølgelige” eller ”normale”, ettersom de ikke har opplevd verden uten disse.

I arbeidet med masteroppgaven, har jeg søkt etter å forstå min egen forforståelse. Dette har i likhet med prosjektet i sin helhet, vært en både krevende og berikende prosess. Da jeg gikk i gang med prosjektet, vil jeg si at jeg bare delvis var bevisst min måte å forstå verden på, og dermed bare delvis bevisst hvordan dette påvirket forskningsprosessen. For å låne et uttrykk fra hermeneutikken, ønsker jeg å synliggjøre min egen ”forståelseshorisont” i oppgaven (Fuglseth, 2006). Jeg har valgt å ha denne delen svært tidlig i oppgaven, sammen med noen sentrale tanker fra prosjektets startfase. I tillegg kommer jeg til å berøre noen viktige begreper. Slik sett mener jeg delen kan fungere som et naturlig bindeledd mellom det som er skissert foran, og resten av oppgaven. Den kan sees på som en første introduksjon til temaet, og bidra til større forståelse etter hvert som oppgaven går dypere inn i materien.

Da jeg begynte arbeidet med oppgaven, hadde jeg svært lite kunnskap om digital dannelse, men forforståelsen min lå ganske tett opptil Morten Søby`s definisjon:

Siden digital dannelse gir uttrykk for en helhetlig forståelse av hvordan individer lærer og hvordan de utvikler sin identitet, vil begrepet også omfatte og kombinere hvordan ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper anvendes. Slik peker digital dannelse mot en integrert helhetlig tilnærming som setter oss i stand til å reflektere IKT i metalæring, kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse, osv.

(ITU, 2003)

I ettertid ser jeg at dette kanskje ikke var så unaturlig, ettersom jeg var ferdig utdannet allmennlærer i 2009, og har arbeidet i skolen siden 2008, med unntak av perioden fra høsten 2011 til våren 2012. Denne perioden tok jeg videreutdanning ved studiet som denne oppgaven tilhører. Min yrkesutdanning og praksiserfaring har i stor grad påvirket meg, og min måte å tenke på. Mary Brekke (2010, s. 36) viser til Harald Rørvik når hun skriver at en lærers dannelsessyn er en kombinasjon av sitt personlige syn, og læreryrkets kollektive oppfatning. Den kollektive oppfatningen vil bli mer gjeldende, jo lengre i utdanningsløpet man er kommet (Jakhelln, gjengitt etter Brekke, s. 36).

Gjennom lærerutdanningen ble jeg introdusert for teoretikeren George Herbert Mead, som er uløselig knyttet til symbolsk interaksjonisme (Imsen, 2008; Arnesen, 2010). Jeg fant Mead's sosialiseringsteori svært interessant, og begrepet *signifikante andre* (Imsen, 2008, s. 420) ble adoptert inn som en naturlig del av min måte å se verden på. Et synonym til dette begrepet, er "betydningsfulle andre" (Arnesen, 2010 s. 71). Mead beskrev hvilken betydning nære og betydningsfulle andre hadde på et menneskes identitetsutvikling gjennom ansikt-til-ansikt relasjoner.

Anne-Lise Arnesen (2010) knytter dannelsesbegrepet sterkt til det hun kaller "det pedagogiske nærvær".

Nærvær er noe som må utvikles gjennom teoretisk refleksjon over livet sammen med andre og hva det betyr i den praktiske skolevirkeligheten. Det innebærer danning som lærer, noe som "er noe annet og mer enn å besitte kunnskaper. Det handler om klokskap og det gode skjønn, om innsikt og dømmekraft. Det er noe man både leser og lever seg til, mest det siste"

(Eidsvåg, 2000, s. 10 gjengitt etter Arnesen, 2010, s. 15).

Min forforståelse i forhold til dannelsesbegrepet var i utgangspunktet verdiladd, ettersom mitt syn på danning fordret nærvær og signifikans. Dette synet har blitt ytterligere forsterket i løpet av prosjektet, og oppgaven bærer i stor grad preg av dette.

Jeg hadde allerede i prosjektets spede begynnelse et sterkt ønske om å komme med en

ny innfallsvinkel på det komplekse området digital dannelse. Nøkkelen til det lå i signifikansbegrepet, noe jeg ikke var helt klar over før ganske langt ut i prosessen.

Imidlertid hadde jeg fattet stor interesse for dannelsesreisen som metafor for dannelse (Brekke, 2008; Solerød, 2012), og mentalt laget meg et bilde av digital dannelse som en reise i et skumringslandskap i ukjent terreng. Målene i form av fjelltopper kunne skimtes, og med disse for øye så jeg for meg at vi hastet avgårde uten tanke på at tåken kunne skjule mang en fallgrube og skrent.

En fascinerende utfordring for prosjektet så langt, var at jeg ikke hadde greid å finne noen definisjon på verken dannelse eller digital dannelse som jeg kunne slå meg til ro med. Grunnlaget var dermed lagt for det som etterhvert ble stående klart for meg som et mål med oppgaven: Å utvikle en modell for helhetlig forståelse av fenomenet digital dannelse. Jeg var blitt klar over dannelsesbegrepets mangfoldighet, og det mentale bildet mitt var blitt omgjort til arbeidet med masteroppgaven. Jeg hadde begitt meg inn i skumringslandskapet.

2.2. Status 2013 – Situasjonsbeskrivelse

Med utgangspunkt i bakgrunn for tema: Hva er status i 2013? ”Den digitale revolusjonen” (Krumsvik & Støbakk, 2007) har skutt ytterligere fart, og gitt oss utallige teknologiske nyvinninger. Man kan kanskje si at både internett og mobiltelefoner nesten er å anse som allemannseie. Barn og unge beskrives som det norske samfunnets ”superbrukere” av den digitale teknologien (Medietilsynet, 2013). Det synes også å være bred enighet om at deres rolle angående mediebruken, har dreid fra en ”passiv mottakerrolle” (Utdanningsdirektoratet, u.å) til en aktiv, skapende og distribuerende rolle (Medietilsynet, 2013; Krumsvik & Støbakk, 2007; Thorvaldsen, 2010.) I denne sammenheng er det et sentralt poeng at den generelle delen av LK06 er utdatert med tanke på den teknologiske virkeligheten vi befinner oss i (Krumsvik & Støbakk, 2007; Thorvaldsen, 2010).

I forhold til barn- og unges teknologibruk, har det tidligere vært vanlig å benytte begreper som ”digitalt innfødte” og ”digitale immigranter” for å beskrive en

generasjonskløft innenfor den hurtige teknologiutviklingen (Krumsvik & Støbakk, 2007; Brekke, 2010; Thorvaldsen, 2010). De unge har innen denne kategoriseringen vært klassifisert under førstnevnte begrep, mens eldre generasjoner representert ved eksempelvis foreldre og lærere har hørt under sistnevnte. Det synes som at det i senere tid er større enighet om at disse kategoriene ikke tar høyde for variasjoner både innad og mellom generasjoner (NOU (2013:2); NOVA, 2004).

Viktigheten av voksnes tilstedeværelse i barnas digitale oppvekst, er fortsatt høyaktuell. Som en følge av barns endrede rolle i mediebruken, handler det nå ikke bare om å beskytte mot tilgang til potensielt skadende innhold (Medietilsynet, 2013). Fokuset er også rettet mot holdningsskapende og bevissthetsfremmende arbeid, ettersom barn og unge selv både kan skape og spre potensielt skadelig innhold. Både tidlig innsats og samarbeid mellom hjem og skole/barnehage er sentralt i dette arbeidet. Forskning viser også sammenhenger med at tidlig erfaring med bruk av internett kan redusere sjansen for at ulike risikofaktorer inntreffer (Staksrud & Livingstone, 2009).

Ifølge Medietilsynets undersøkelse «Barn og medier 2012 – Fakta om barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier», er spesielt internett er en stor del av barns hverdag (Medietilsynet, 2012). Både dette og andre medier bruker de først og fremst alene.

2.2.1. Kameleonens tidsalder og selvdanningsidealet

Mary Brekke (2008, s. 44) bruker begrepet ”kameleonens tidsalder”. Hun forteller om barn og unges avslappede og ironiserende forhold til autoriteter og grunnleggende verdier i livet. De unge kan ved hjelp av multiidentitet ubesværet gli mellom ulike roller og kontekster med forskjellige normer og verdier. Dette gjelder også i det digitale rommet. Oppveksten til barn og unge er i stor grad preget av selvdannelse (Erstad, 2010). Vegard Frantzen (2012, s. 201) skriver om ”selvets teater på nett”. ”De tilbakemeldingene vi får på våre selvframstillinger vil påvirke hvordan vi oppfatter oss selv. Således fungerer selvframstillingen som forhandlinger eller stadfesting av vår identitet” (Frantzen, 2012, s. 202). Arnesen (2004, s. 69) viser til Sylvi Penne når hun sier at dannelsesperspektivet har blitt erstattet av et identitetsperspektiv, og at dette kan sees i skolens læreplaner. Ifølge Håkon Rune

Folkenborg (Brekke, 2010) ”handler det – for både dannelse og identitetsdannelse – i en norsk skolesammenheng om hvilke mennesker en ønsker å forme i Norge” (s. 47).

På mange måter kan det se ut til at vi lever i kameleonens tidsalder, og jeg synes begrepet er mer beskrivende enn ”postmoderne”, som man kan finne hos Løvlie (2003). En kameleon kan som kjent skifte farge etter omgivelsene for å skjule seg fra predatorer. Slik kan en kan derfor se for seg metaforen overført til oss mennesker; Vi er i stand til å tilpasse oss ulike situasjoner og omgivelser ved å innta ulike roller.

En svakhet ved metaforen slik jeg oppfatter den, er at den kan gi uttrykk for at menneskene ensidig tilpasser seg påvirkning utenfra. Dette blir etter min oppfatning feil. For at vi skal kunne snakke om kameleonens tidsalder, er vi nødt til å gjøre en kreativ vri for å synliggjøre realitetene vi står ovenfor i forbindelse med teknologien. Jeg vil hevde at vår tids kameleoner ikke bare er ekstremt tilpasningsdyktige, de er også i stand til å gjøre store forandringer i hele økosystemet. Brukervennligheten til den nye digitale teknologien har gjort at vi kan koble oss til verden med et tastetrykk, og våre muligheter til å påvirke i det offentlige rom, både bevisst og ubevisst, positivt eller negativt har økt betraktelig. Det kan også være verdt å spørre hvorvidt det er sunt med denne multiidentiteten.

2.2.2. Det hyperkomplekse samfunn

Mary Brekke (2010 s. 14) trekker frem at vi lever i en tid med store og raske endringer innenfor eksempelvis kultur, politikk, vitenskap, teknologi og religion. Disse endringene utfordrer verdier vi setter pris på, slik som frihet, likestilling, likeverd og demokrati. Ulike holdninger og verdier blir ansett som like viktige og akseptert som likeverdige, noe som bidrar til at samfunnet vårt blir komplekst og uoversiktlig. Dannelsesbegrepet blir derfor vanskelig å gi en entydig definisjon på, siden det må sees i forhold til kontekst og kultur. ”Fragmentering og tradisjonsløshet synes å prege tiden vi lever i. Det har skjedd en frigjøring i forhold til skole, foreldre og andre instanser som tidligere var viktige dannelsesaktører” (Brekke, 2008, s. 40). Haugsbakk og Nordkvelle (2011) beskriver samfunnet vårt som ”hyperkomplekst”.

2.2.3. Fokus på kompetanse

Et annet kjennetegn ved tidsånden i 2013, er et sterkt fokus på kompetanse. Som jeg har synliggjort tidligere i oppgaven, var jeg i stor grad påvirket av min bakgrunn som allmennlærer, og derfor knyttet dannelse til kompetansebegrepet. Dette har jeg søkt å fri meg fra i arbeidet med oppgaven.

Kompetanse er evne til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet/oppgave. Kompetanse kommer til uttrykk i handlinger som individer gjør i konkrete situasjoner. Utvikling av kompetanse handler om at kunnskaper og ferdigheter kan anvendes til å løse bestemte oppgaver. (Utdanningsdirektoratet u.a.)

Med utgangspunkt i Haugsbakk og Nordkvelle (2011) var jeg ute etter å se dannelse som noe vesensforskjellig fra kompetanse. Dette forutsetter, som de skriver, at medier, teknologi, pedagogikk og danning må forstås på andre måter i dagens samfunn enn tidligere.

Problemet med voksnes fravær på den digitale arenaen kan skyldes at den teknologiske utviklingen har gått svært fort de siste 10-15 år, og det har utviklet seg en viss generasjonskløft innen det digitale, der barn og unge har blitt ansett som de mest kompetente brukerne. Mange voksne har kanskje også vært naive, og undervurdert internett og sosiale mediers påvirkningskraft. Prestasjonsjag og tidsklemma gir også store utfordringer i forhold til dannelsens vekst og vilkår både fysisk og digitalt.

Skolen er ikke i stand til å ivareta sitt dannelsesansvar på den digitale arena, og får ikke nevneverdig hjelp fra plandokumenter, ettersom den generelle delen er utdatert, og de offentlige begrepene er svært diffuse.

Konsekvensene av dette vet vi ikke fullt ut, og jeg mener det nå er tid for å rette fokuset innover, og reflektere over hva dette kan gjøre med oss, med spesiell tanke på nære relasjoner, identitetsdanning og barns mentale helse.

2.3. Begreper og føringer skolen opererer under

Skolen som institusjon har en del samfunnsmessige forpliktelser å forholde seg til.

Disse er nedfelt i blant annet lovverk og læreplaner gitt av myndighetene.

”Læreplaner gir uttrykk for makthavendes forståelse av pedagogiske institusjoners rolle (skolens og barnehagens) og myndighetenes pedagogiske syn som det i stor grad er enighet blant befolkningens flertall om” ifølge Kamil Øzerk (2006, s. 27).

Jeg vil ved hjelp av Øzerk (2006) og andre ta for meg noen offentlige føringer jeg mener er relevant for oppgaven.

2.3.1. LK-06 Generell del

Den generelle delen av læreplanen LK06 er en videreføring fra den tidligere læreplanen L97 (Øzerk, 2006; Krumsvik & Støbakk, 2007; Germeten, 2009.) ”Et særskilt trekk ved den generelle delen er at den opererer med syv menneskeidealer. ”Det er ikke snakk om syv forskjellige mennesketyper, men syv *danningsdimensjoner ved ett og samme menneske*” (Øzerk, 2006, s. 68). I denne forbindelse kan en vise til Opdal (2010, s. 23) som sier at dannelse og allmenndannelse er synonyme.

Problemet i lys av ”den digitale revolusjonen” (Krumsvik & Støbakk, 2007) er at den generelle delen ”skildrer informasjonssamfunnet slik det var på første del av 1990-tallet, mens vi så til de grader står midt oppe i det” (Thorvaldsen, 2010, s. 95). De reelle konsekvensene for skolen blir dermed ikke problematisert (Krumsvik & Støbakk, 2007; Thorvaldsen, 2010).

I innledningen på den generelle delen av læreplanen står det at:

Opplæringa må både gi tilgjenge til dagens arbeids- og samfunnsliv og kompetanse til å meistre skiftande omgivnader og ei ukjend framtid. Ho må derfor tilføre haldningar og kunnskapar som kan vare livet ut, og leggje fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt. (Utdanningsdirektoratet, u.a.).

I kameleonens tidsalder kan livslang læring anvendes som en strategi for å mestre de skiftende omgivelsene. Slik jeg tolker Thorvaldsen (2010), knytter han digital

dannelse til livslang læring. Han uttaler at ”å oppøve gode holdninger i møte med den digitale verden er viktigere enn noen gang” (Thorvaldsen, 2010, s.105). ”[...] selv om vi er ferdig utdannet, kan vi neppe på samme måte si at vi er ferdig-dannet.

Læringsplakaten skisserer ifølge Øzerk (2006, s.69) 11 forpliktelser for læreplanen. Av læringsplakaten frem at skolen blant annet skal: ”stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Her ligger det klare dannelsingsmål for skolen. Identitetsperspektivet er også tydelig.

2.3.2. Grunnleggende ferdigheter

To sentrale begreper for oppgaven er å finne i rammeverket for grunnleggende ferdigheter:

Digitale ferdigheter vil si å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk. (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Digital dømmekraft innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser på en forsvarlig måte, og å ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av Internett. (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.3.3. Litt om lærerens arbeid

Pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid påvirkes av mange faktorer, og kan skisseres ved hjelp av didaktisk relasjonstenkning (Imsen, 2006; Øzerk, 2006) En slik modell er basert på at det er sammenheng mellom mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, materielle forutsetninger, og elev- og lærerforutsetninger. Dette sier litt om arbeidets kompleksitet, samtidig som modellen ikke rommer alt. En slik tenkning har ”fått en sentral plass i lærerutdanningen” (Øzerk, 2006, s. 239), og mange lærere benytter seg av didaktisk relasjonstenkning i arbeid med *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning*. Dannelse og digital dannelse i en slik modell, kan inngå i elev-

og lærerforutsetninger. Denne oppgaven vil berøre lærerforutsetninger, men det er hovedsakelig elevforutsetningene jeg er opptatt av i min oppgave. Dette kan også knyttes til opplæringslovens § 9a-3 om det psykososiale miljøet:

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak. (Opplæringsloven, 1998).

2.4. Internett og sosiale medier

”Barn og unge bruker i dag nettsamfunn for å kommunisere, er mye hjemme og snakker med hverandre på avstand. Det er viktig å være tilgjengelig til enhver tid, og det meste av fritidsaktiviteten koordineres ved hjelp av mobiltelefonen” (Thorvaldsen, 2010, s. 95).

”Sosiale medier blir ofte brukt som et samlebegrep på internettsteder som legger til rette for kommunikasjon, sosial nettverksbygging og distribusjon av informasjon mellom mennesker” (Frantzen, 2012, s. 200).

2.5. Dannelse

Hvis vi skal kunne svare på hva digital dannelse kan være, er vi nødt til å se nærmere på begrepet dannelse. ”Ofte betraktes dannelse som noe viktig og betydningsfullt; begrepet ligger på alles lepper. Men det er nesten ingen som lenger vet hva dannelse er, eller hvilken underfundig historie dette begrepet har hatt i vår vestlige kultur” sier Steinsholt & Dobson (2011, s 8).

2.5.1. Dannelsesbegrepet i et historisk lys

Hvis vi skuer tilbake på historien, finner vi ut at dannelsesbegrepet har sine røtter i antikkens Hellas (Klafki, 2005; Brekke, 2008; Steinsholt & Dobson, 2011; Solerød, 2012). Ifølge Erling Solerød (2012, s. 13) hadde dannelse opprinnelig med barneoppdragelse å gjøre, ettersom det er knyttet til *paideia* på gresk, som kommer av *pais*, og betyr «barn». Han fremholder i likhet med Paul Martin Opdal (2010) og Martinsen og Wyller (2003) at det er sammenheng mellom dannelse og utdanning, og videre at disse begrepene kan knyttes til oppfatninger om det å være menneske.

Den kjente filosofen Immanuel Kant sa at mennesket er den eneste skapning som trenger oppdragelse (Schou, 2007, s. 126; Høhr, 2007, s. 175). Solerød (2012) bruker dannelse og oppdragelse tilnærmet synonymt. Han skriver at et stort stridsspørsmål i pedagogisk idéhistorie er ”i hvilken grad oppdragelsen skal tilgodese kollektivets eller individets behov” (Solerød, 2012, s. 21). ”Vi er unike personer samtidig som vi er sosiale og kulturelle vesener” (Høhr, 2007, s. 176). I skolesammenheng kan vi snakke om *det pedagogiske paradoks* (Korsgaard og Løvlie, 2003; Brekke, 2010).

Solerød (2012) bruker en historisk vinkling for å illustrere ytterkantene mellom kollektivistiske og individualistiske oppdragelsesmål. Han viser til det spartanske krigeridealet, og statens behov for soldater som illustrasjon for kollektivistiske oppdragelsesmål. Atenerne på sin side vekla en bred og harmonisk dannelse av hele mennesket, og kan stå som eksempel på individualistiske oppdragelsesmål.

2.5.2. Dannelse og dømmekraft

”Moralsk dømmekraft er uttrykk [sic] for en persons evne til moralsk tenkning og vurdering. Begrepet refererer også til en persons evne til å kunne vurdere konsekvensene av ulike handlingsalternativer i en gitt situasjon” (Bergem, 1998, s. 36).

Dømmekraft er ifølge Kristin Bjørndal (2012) tilknyttet dannelse og digital dannelse. Hun mener digital dannelse kan forstås som ”evnen til å handle som selvstendige mennesker i det digitale samfunnet” (Bjørndal, 2012, s. 64.) Hun mener det ikke er teknologien det kommer an på, men hvordan vi forholder oss til den. I sin

doktorgradsavhandling er hun opptatt av utvikling av digital dømmekraft for å danne barn og unge til å bli handlingsdyktige i det digitale samfunnet vårt.

2.5.3. Dannelse i skolesammenheng

Paul Martin Opdal (Brekke, 2010) omtaler danning/dannelse som et fundamentalbegrep. Han tydeliggjør hvordan begrepet kan sies å representere en slags syntese mellom begrepene oppdragelse og utdanning. La oss i korte trekk se litt nærmere på hva han legger i dette.

Begrepet oppdragelse mener han er fundamentalt, «for om all pedagogisk virksomhet kan det stilles spørsmål om den virker oppdragende eller ikke» (Opdal i Brekke, 2010, s. 20). Han skriver videre at begrepet er verdiladet, fordi at det som skjer må være positivt. Utover dette, fremholder han at begrepet er innholdstomt, ettersom det ikke angir noen retning for verken hva som skal læres eller fremgangsmåter for å lære det.

Han setter opp to krav til et fundamentalbegrep for pedagogisk virksomhet: Et slikt begrep må være verdiladet hvis det skal sikre oppdragelsesansvaret, og det må samtidig kunne peke på noe som den positive utviklingen kan skje gjennom (Opdal, 2010). Utdanningsbegrepet mener han har innhold. Vi snakker om å utdanne i noe, til noe eller for noe, og denne utdanningen skal føre til utvikling av kunnskap, innsikt og forståelse. Allikevel svikter begrepet ifølge Opdal, ikke fordi det mangler innhold, men fordi det er verdinøytralt. Ikke all utdanning vil nødvendigvis bli oppfattet som positiv. Opdal nevner i denne sammenheng utdanning i tortur som et eksempel.

Begrepet dannelse mener han kan fylle begge kravene. Dannelse kan sees på som en syntese mellom oppdragelse og utdanning fordi begrepet i likhet med oppdragelse krever en positiv utvikling, og at denne utviklingen skyldes en vekst i kunnskap, innsikt og forståelse som har skjedd gjennom utdanning.

Erling Solerød (2012) skriver at oppdragelse er dannelsens forutsetning. Foreldrene har oppdragermandatet, og skolen fungerer som en støttespiller i dette arbeidet. ”Målet for oppdragelsen er at elevene etter hvert skal overta ansvaret for egen dannelse og fortsette sin selvdannelse” (Solerød, 2012, s. 17.)

Dannelse har vært et sentralt begrep i moderne vestlig pedagogisk tradisjon, men er

vanskelig å definere ettersom det må sees i forhold til den aktuelle kontekst og kulturform (Brekke, 2010).

2.5.4. Dannelse som reise

Ifølge Krumsvik beveger dagens unge seg i en digital livsverden som på mange måter etablerer nye former for kommunikasjon, samhandling og identitetsdanning. (2007 s. 257) Han mener det er viktig å utforske hva dette gjør med våre dannelsesreiser.

Dannelsesreisen kan brukes som metafor (Brekke, 2008; Solerød, 2012). Det handler om en pendling mellom det kjente og det ukjente. Reisen hjemmefra, og tilbakekomsten for å sortere inntrykkene. Dette former oss som mennesker.

2.5.5. Digital dannelse

”Selv om begrepet *digital dannelse* nå tas i bruk i mange sammenhenger, er det ikke enkelt å finne en god definisjon som konkretiserer begrepets innhold” (Thorvaldsen, 2010 s. 99).

Geir Haugsbakk og Yngve Nordkvelle (2011) retter kritikk mot ulike tilnærminger til begrepet digital dannelse. Kritikken går ut på at man forsøker å trekke etablerte dannelsesidealer inn i nettverdenen uten å ta hensyn til de unike utfordringene vi står ovenfor i dag. De hevder at ideene om digital dannelse gir ”prioritet til helhet og sammenheng på bekostning av refleksjoner omkring nye dannelsesformer i møte med helt nye utfordringer” (s. 351).

”Den digitale revolusjonen påvirker i dag oss sterkt i forhold til vår kultur, vere- og tenkjemåte samt korleis dette og influerer på danning og oppdraging” hevder Krumsvik og Støbakk (2007, s. 254). Dette synet deles av undertegnede, og var utgangspunkt for oppgaven.

”Kameleonens tidsalder” og ”det hyperkomplekse samfunnet” vårt har vært med å forsterke vårt behov for å reflektere over ”hva det vil si å være gangs mennesker i dag” (Krumsvik & Støbakk, 2007, s. 255).

2.5.6. Teknokulturell danning – Lars Løvlie

Lars Løvlie (2011) er en gjenganger i litteraturen når det snakkes om danning i forbindelse med teknologi. Jeg har også valgt å presentere hans bidrag i min masteroppgave, og har trukket noen av hans tanker inn i utviklingen av min modell av digital danning. Som han selv skriver, forsøker han å si noe om danning i internettalderen *før* man reiser de praktiske spørsmålene omkring dannende lærestoff, tilrettelegging for danning og hva et dannet menneske bør være (Løvlie, 2011, s. 347). Med andre ord fant jeg Løvlie`s bidrag relevant for første forskningsspørsmål: Hva kan digital danning være i 2013?

Det jeg spesielt vil trekke frem, er hans tese om at dagens danning kan beskrives som grensesnitt (Løvlie, 2011, s. 347). Dette beskriver han som snittet der selvet og kulturen møtes, og kan bare analyseres som bevegelse. Snittet er ikke ”noe” i seg selv, men veksling, overgang og permanent uro.

Løvlie trekker frem at teknologien oppfattes som en trussel før den overtas som kultur, og henviser til boktrykkerkunsten og stillbildet som teknologier vi i dag tar for gitt (2011, s. 348).

2.6. Kort om refleksjon

Et sentralt element i oppgaven er refleksjon. Empirien er samlet inn gjennom reflekterende intervjuer, og dette begrepet benyttes i tillegg mye av informantene i oppgaven. For min egen del har det også handlet om å reflektere over det jeg mente å vite, og være åpen for nye perspektiver. Kari Søndena (2004) skiller mellom kraftløs og kraftfull refleksjon:

”Refleksjon kan lett forvekslast med ei form for djuptenking kring det vi veit frå før, men dette er refleksjon av det kraftlause slaget. Den kraftfulle refleksjonen høyrer til ein transcendent eller overskridande refleksjonsdiskurs, medan den kraftlause er underlagd ein immanent eller ibuande refleksjonsdiskurs” (s. 97).

Søndena (2004, s. 131) skriver at den kraftfulle refleksjonen innebærer en stadig voksende tenking. Det handler om å være åpen for nye perspektiver, samtidig som man ikke ukritisk legger bort det tradisjonelle. Det er dette synet på refleksjon jeg har brukt i min oppgave.

3. Metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære, dukker ofte skillet opp mellom kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 31). Kort sagt kan en kanskje si at kvantitativ metode går ut på å telle opp, eller kartlegge utbredelsen av fenomener, mens kvalitativ metode søker å se etter kvaliteter eller spesielle kjennetegn ved dem. Denne oppgaven kan plasseres innenfor kvalitativ metode.

Kvalitativ metode er velegnet dersom man vil undersøke fenomener man ikke kjenner godt og det finnes lite forskning om, og dersom man ønsker å forstå fenomener mer grundig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 32).

Monica Dalen skriver at: ”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.” (2004, s. 16). En forsøker å få en dypere innsikt i hvordan intervjuobjektet opplever og forholder seg til sin livssituasjon eller livsverden. Svarene som forskeren kommer frem til vil avhenge både av forskeren selv, informanten og det fenomenet som studeres. For forskerens del handler det blant annet om å bruke egen forforståelse som inngangsport til å få en størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser.

3.1. Forskningsdesign

Selve forskningsdesignet kan sies å være eklektisk. Det vil si at jeg har tilpasset gjennomføringen av opplegget ved å bruke metodikk fra ulike forskningstradisjoner. Jeg har spesielt latt meg inspirere av grounded theory og hermeneutikken.

3.2. Det kvalitative (forsknings)intervju

Jan Krag Jacobsen (1993) skiller mellom flere typer intervju, men definerer det som en kommunikasjon mellom tre parter: Intervjuer, respondent og tilskuer. Det kan være vanskelig å gjøre et eksakt skille mellom intervju typer, ettersom de ofte nærmer seg hverandre. (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er imidlertid en stor forskjell mellom et forskningsintervju og mediaintervju ifølge Jacobsen (1993). Jacobsen (1993) skriver at forskningsintervjuet ikke er direkte tiltenkt en tilskuer, og trenger derfor ikke vekke like mye interesse, være like sammenhengende eller begripelig som et mediaintervju.

Et kvalitativt forskningsintervju kan karakteriseres som en samtale med struktur og formål (Johannesen, Tufte & Christoffersen). Målet for et forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2010) å produsere kunnskap. Denne kunnskapen konstrueres i samspillet mellom forsker og informant.

3.3. Forberedelser

Jeg har i hele prosessen med masteroppgaven sett meg som en reisende, lik en av metaforene Kvale & Brinkmann (2010, s. 67) viser til intervjuforskeren som. I tillegg til å føre til ny kunnskap, kan reisen føre til en forandring med forskeren, ettersom den kan spore til ettertanke og refleksjon, og vise vei til ny selvinnsett.

Jeg var i mitt forskningsprosjekt svært opptatt av at intervjuene skulle bli så god som mulig. Jacobsen (1993, s. 16) gir en pekepinn på hva som kjennetegner ”det gode intervju”. Et slikt intervju henger sammen. Spørsmålene og svarene har hele tiden noe med hverandre å gjøre. Selv tilsynelatende overraskende spørsmål bringer samtalen videre, og intervjuet utvikler seg. Man kan si at informasjon og beskrivelser danner et mønster, og man kommer tettere og tettere på ulike emner.

Ettersom jeg ikke anså meg for å være ekspert på intervjuer, valgte jeg å legge opp til at disse ble gjennomført ganske strukturert. Tanken var at en strukturert intervjuguide, med en forholdsvis fast rekkefølge og klare spørsmål, ville sikre en viss kvalitet på datamaterialet. Selv om Johannesen, Tufte & Christoffersen (2011) advarer mot å bruke hvordan-spørsmål, fordi de kan oppleves som vanskelige for informanten, var dette en viktig del av intervjuguiden. Disse spørsmålene ble lagt inn med en slags gjentakende effekt gjennom intervjuet. Dette var for å på en måte tvinge informantene til å tenke gjennom lignende spørsmål, som en slags forberedelse til det virkelige spørsmålet mot slutten, som også var prosjektets problemstilling: ”hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?”

Jeg fulgte Kvale og Brinkmanns (2010) tanke om at jo bedre forberedt man er til intervjuet, jo bedre kvalitet produseres i intervjusituasjonen. Dette fant jeg også støtte for hos Launsø & Rieper (2005) og Monica Dalen (2004). Jeg gjennomførte to testintervjuer med lærere jeg kjente til. Begge hadde erfaring med IKT både privat og i jobbsammenheng. Dette ble et meget nyttig forprosjekt, som ga meg trening med

innsamling av data gjennom intervju, transkribering og tolkning av datamaterialet. Refleksjon over dette ga meg større forståelse for temaet og prosjektet. Jeg fikk testet opptaksutstyret og øvd meg på intervjusituasjonen. I tillegg bidro dette til en forbedring av intervjuguiden, ettersom jeg så mulige temaer og svaralternativer som kunne tenkes å komme frem også i den virkelige undersøkelsen for prosjektet.

3.4. Utvalg

Utvalget består av fire informanter. Disse ble rekruttert ved strategisk utvelgning (Grønmo, 2011). Informantene måtte ha lærererfaring. Det var en fordel om de også hadde erfaring med nettbruk hos barn og unge, enten i jobbsammenheng eller privat. Det holdt imidlertid om de hadde gjort seg tanker omkring dette, samt den digitale utviklingen og konsekvenser for skolen.

Kriterier for utvalget ble også satt ut fra et ønske om representasjon av begge kjønn, og spredning i alder. Disse kriteriene var inspirert av det Monica Dalen (2004, s. 48) skriver om ”maksimal variasjon” innenfor temaet. Dette hører til innenfor Grounded Theory-tradisjonen. Utvalgskriteriene ble i høy grad oppfylt.

3.5. Etikk

Det er gjort en del etiske overveielser i løpet av prosjektperioden.

Informantene har gitt informert samtykke (Kvale, 2010; Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011). Informasjonen har vært gitt skriftlig, og informantene har signert en samtykkeerklæring (se vedlegg). Deltagelsen har vært frivillig, og informantene har når som helst kunnet trekke seg. De fikk vite problemstilling og forskningsspørsmål i forkant av intervjuene, og fikk tilsendt en intervjuguide med de viktigste spørsmålene, slik at de hadde mulighet til å tenke gjennom disse på forhånd. Informantene har også hatt anledning til å lese gjennom intervju-transkripsjonene.

Det er vurdert hvorvidt prosjektet var meldepliktig eller ikke, ettersom lydopptak ble gjort digitalt ved hjelp av Iphone, og at det utilsiktet kunne dukke opp indirekte personopplysninger på opptak. For å være på den sikre siden, ringte jeg til NSD for å rådføre meg. Vi kom frem til at prosjektet ikke trengte å meldes. Eventuelle indirekte personopplysninger ville ikke være sensitive, men det kunne være greit å instruere informantene i forkant av intervjuene om ikke å nevne navn på personer, skole eller

kommune. Dette rådet ble fulgt.

Lydfilene ble overført til pc umiddelbart etter gjennomføring av intervju, ettersom pc ble ansett for å være tryggere. Denne overføringen ble gjort direkte fra telefon til pc gjennom USB-kabel. Gjennom hele prosessen har jeg i tillegg hatt kodelås på både Iphone, og pc. Lydfilene har kun eksistert i ett eksemplar, og ble slettet etter transkribering.

Konfidensialitet har blitt vektlagt i hele prosessen. Enkelte opplysninger i transkripsjonene er enten omskrevet eller sensurert. Disse har ikke blitt loggført noe sted, og det er kun jeg som kjenner til dem. Informantene ble gitt fiktive navn i arbeidet med analyse og koding, slik at jeg kunne holde rede på hvem som hadde uttalt hva. I rapporten er de gitt nye fiktive navn. Disse navnene er såkalt ”kjønnsnøytrale”, slik at det vil avhenge av for eksempel leserens kulturelle preferanser hvilket kjønn informantene oppfattes som. Navnene er ikke tildelt av meg, men ble trukket tilfeldig til hver enkelt informant.

3.6. Datainnsamling

Det første intervjuet foregikk på et grupperom. Dette var det intervjuet som tok lengst tid å gjennomføre, men er vurdert å være av ekstra høy kvalitet. Det var en svært god stemning, preget av god kommunikasjon, undring og refleksjon. Dette intervjuet var også det eneste hvor vi ble enig om å ta en pause midtveis, fordi informanten begynte å miste fokus. Etter pausen var informanten igjen fokusert og reflektert.

Etter første intervju følte jeg en stor tro på prosjektet, men at det kom til å bli svært krevende med tanke på transkribering. Jeg hadde ikke lyst å endre taktikk ved å bli mer styrende i intervjusituasjonen for å spare tid, men håpet heller at jeg ville være mer selektiv i hvilke tema og utsagn jeg ville følge opp i de kommende intervjuene.

Jeg følte meg tryggere og dyktigere for hvert intervju, og jeg vil si at samtlige intervjuer er av høy kvalitet. De tre siste intervjuene foregikk på informantenes arbeidsrom, og ble unnagjort raskere enn det første intervjuet. Dette gikk allikevel ikke ut over kvaliteten. Jeg var aktivt lyttende, og intervjusituasjonene var preget av god mellommenneskelig kommunikasjon. Slik jeg tolket informantenes kroppsspråk, sto det i samsvar med deres uttalelser. Jeg opplevde en utfordring i gjennomføringen

av det siste intervjuet. Det var at oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden min ikke var kommet med på utskriften, grunnet manglende fargepatron i skriveren. Allikevel husket jeg de aller fleste utenat, og informanten besvarte også noen av disse uten at jeg behøvde å stille spørsmålene.

3.7. Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert av meg selv i en møysommelig prosess. Utgangspunktet for denne prosessen var svært lik rådet til Aksel Tjora (2012, s. 144) om å være mer detaljert enn man tror er nødvendig. Jeg fulgte ingen mal for dette, men baserte meg på tidligere erfaring, og utarbeidet retningslinjer for dette arbeidet. Det ble vektlagt å skrive ordrett det informantene sa, også dersom de korrigerer seg selv underveis. Dette ble fortløpende sjekket underveis i prosessen, ved å høre gjennom tekstavsnitt flere ganger. Dette var også en nødvendighet ettersom det i tillegg ble vektlagt å markere pauser i intervjuene. Foruten punktum og komma, ble det benyttet to punktum for å markere pauser som ikke ble naturlig å definere som slutten på en setning, og som var lengre enn et komma. Typiske eksempler på dette etter min tolkning, var tenkepauser, pauser der informantene lette etter ord eller pauser der informantene korrigerer seg selv. Uttrykk som «Emm» og «hmm» ble også nedskrevet. Transkriberingen ble gjort så nær opp til bokmål som mulig. Dette ble i hovedsak gjort av hensyn til informantene, men også med tanke på leservennlighet i rapporten. Person- og dialekt kjennetegn i de språklige ytringene er vesentlig redusert fra tale til tekst.

Kommunikasjon er mer enn det talte ord, noe Kvale & Brinkmann (2010) påpeker i forbindelse med transkripsjon av intervjuer. Det betyr at fra det sosiale samspillet i intervjusituasjonen til den ferdig transkriberte teksten, foregår det en transformasjonsprosess som forskeren bør være bevisst. Dette var jeg oppmerksom på helt fra planleggingsstadiet, i intervjusituasjonene, transkriberingen og analysen.

3.8. Analyse

Den første tilnærmingen til datamaterialet var preget av nysgjerrighet og kan sies å være ganske intuitiv (Tjora, 2012). Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger, og markerte interessante temaer med markeringstusj. Den første gjennomlesningen av intervjuene ble gjort samme dag, eller dagen etter gjennomføring. Markeringene mine

ble også sjekket opp med notater fra intervjusituasjonen. Slik fikk jeg en første forståelse av hva som var viktig i materialet. Etter det intense transkriberingsarbeidet, var det nesten som om jeg kunne høre informantenes stemmer i hodet mitt hver gang jeg leste utskriftene.

Jeg ordnet så en oversikt over materialet i en matrise, basert på intervjuguiden. Dette ga meg et godt overblikk over materialet, men jeg ble nødt til å foreta justeringer i analyseprosessen i forhold til det jeg opprinnelig hadde planlagt.

Hovedgrunnen var at intervjuguiden ikke fungerte helt slik jeg hadde sett det for meg, men også fordi jeg etter flere gjennomlesninger og gjennom den første systematiseringen av stoffet fant ut at det ville bli en svært reduksjonistisk måte å angripe stoffet på. Det ble vanskelig å ivareta informantenes tilsynelatende definisjoner av begrepene, samtidig som jeg tok høyde for korrigeringer og tillegg til utsagnene deres. Et annet viktig begrunnelse for valget mitt var at jeg hadde undervurdert kompleksiteten i materialet med tanke på viktige sammenhenger. Matrisen fanget heller ikke opp viktige oppfølgingsspørsmål. Jeg lyktes imidlertid med å samle informasjon om de ulike begrepene fra ulike steder i utskriftene fra hver enkelt informant såpass at jeg fikk oversikt over det som skulle vise seg å bli avgjørende for den videre prosessen: Informantene koblet sammen begrepene.

I kodeprosessen ble det etterhvert viktig for meg å utvikle tekstnære koder (Tjora, 2012, s. 179). Det vil si at kodene ble utviklet induktivt fra datamaterialet, i stedet for at jeg hadde laget disse på forhånd. Selv om jeg følte at jeg hadde fått god oversikt og fortrolighet med materialet, var det to viktige argumenter for å velge dette i stedet. Det første var at jeg ønsket meg mer systematikk i arbeidet. Jeg mente dette kunne bidra til mer effektivitet, og frigjøring av mental kapasitet til å reflektere i prosessen. Det andre, og viktigste argumentet, var å sikre at jeg som forsker ikke ble for styrende for resultatene.

Det opprinnelige intervjumaterialet besto av 115 A4 sider med tekst, og til sammen besto lydfilene av 5,5 timer intervju. Jeg tok utgangspunkt i temaet, og sorterte ut tekstavsnitt som sto direkte i sammenheng med digital dannelse. Materialet ble redusert til 36 sider tekst. Selv om metoden til Tjora (2012) er tiltenkt hele datamaterialet, valgte jeg å benytte den på de 36 sidene jeg visste hadde umiddelbar

sammenheng med temaet digital dannelse.

Dette gjorde også at jeg i motsetning til Tjora (2012), fikk et sett med tekstmære koder som lot seg håndtere og sortere i kategorier. Dette ble gjort manuelt ved klipping og liming i et regneark på datamaskin. Kategoriene lar seg finne igjen som overskrifter i empiridelen.

Sitatene ble finpusset for å bli gjort leservennlig i rapporten. ”Ehh”, ”Emm” o.l. er fjernet, ”...” brukes for å vise at tekst er fjernet. ”..” er brukt for å vise når informantene hadde ”tenkepauser”, og () er brukt der større deler mellom tekstutsnittene er fjernet. En del gjentakende ord er også fjernet, men er av og til valgt å bli beholdt fordi de gir et spesielt særpreg til sitatet, og kan bringe leseren nærmere intervjusituasjonen.

4. Empiri – Hva sier informantene?

I denne delen av oppgaven presenteres informantenes uttalelser i form av sitater som kommenteres. Noen av overskriftene vil en tydelig se er inspirert av intervjumaterialet. Sitatene fra informantene er håndplukket ut fra prinsippene om at de ”kan stå som eksempel for de mange” eller ”fanger opp det essensielle” (Dalen, 2004, s. 97). Derfor er det en viss overvekt av sitater fra enkelte av informantene. I noen tilfeller er det imidlertid tatt med flere sitater som omhandler det samme, eller sitater som klart skilte seg ut fra resten av materialet.

Begrunnelsen for dette, er å kunne i større grad synliggjøre sammenhenger i materialet, samt vise at informantene også hadde forskjellige meninger på noen områder. Informantene hadde svært mange refleksjoner omkring temaet. I utvelgelsen av empirien har jeg vektlagt de viktigste temaområdene/kategoriene som kom frem i analysen. I tillegg har jeg tatt med noen essensielle og spesielle sitater fra de utelatte kategoriene, som jeg mente var viktig for oppgaven. Disse er samlet under ”andre refleksjoner fra informantene”.

4.1. Informantene tenker helhetlig

Informantene i materialet ble blant annet spurt om hva de la i begrepet digitale ferdigheter. Dette er et vidt begrep i læreplanen, slik det går frem av definisjonen

tidligere nevnt i oppgaven. Noen av informantene bruker også begrepet digital kompetanse, som var ordlyden tidligere. Slik jeg tolker informantene, tenker også de fleste av dem dette som et svært vidt begrep, hvor de kognitive aspektene er innbefattet. Unntaket er informanten Kim, som ser ut til å tenke mest på det tekniske, og hvordan bruke det som et arbeidsredskap. Alle informantene gir etter mitt syn uttrykk for at angående det tekniske, er dette noe som er i stadig endring. De er svært nyanserte i svarene sine, men grovt sett kan man si at barn og unge som regel er teknisk bedre enn voksne. Det kan se ut til at oppfatningene om digitalt innfødte, og digitale immigranter fortsatt eksisterer. I alle fall angående det tekniske. De informantene som også innbefattet det kognitive aspektet i digitale ferdigheter, følte ikke at det ble helt riktig å dele begrepet inn i en teknisk og en kognitiv del, fordi dette hang sammen. En slik tenkning er svært sammenfallende med de tankene jeg selv hadde som utgangspunkt for oppgaven. Informanten Luca's definisjon av begrepet kan derfor trekkes frem for å illustrere informantenes tanker omkring begrepet digitale ferdigheter, og utfordringen jeg hadde med å avgrense temaet for oppgaven:

Digitale ferdigheter.. Ja. Det er alt fra bruk av en nå vanlig telefon, til å bruke en Smart tv. Det kaller jeg for digitale ferdigheter. Og det er alt innimellom. Det er vanlig pc-bruk, det er Ipod, det er.. touch-metode, det er ta bruk av internettet på en meningsfull måte. En digital ferdighet er da å kunne bruke på en fornuftig måte, det vil si at man tar hensyn til kildekritikk () men digitale ferdigheter kan også være at man ikke bruker nettet på en negativ måte som er til skade eller til ødeleggelse for andre. Men at man har ferdigheter sosialt også på nettet. Altså de sosiale nettferdighetene er også en del av de digitale ferdighetene.

Luca

4.2. Internett

Angående det digitale, er det ingen tvil om at informantene kobler dette i stor grad til internett og sosiale medier. Det er i hovedsak her de mener det virkelig er behov for de kognitive egenskapene. Informantene er jamt over i materialet svært nyansert, og de trekker frem både ”fordeler” og ”ulempene” med den digitale teknologien. På grunn av oppgavens utgangspunkt, er det ”ulempene” det er fokusert på.

Det som kanskje skremmer meg litt da med den digitale verden vi er i nå da, det er jo det her med at man har så lite oversikt over det som skjer egentlig. Både hva ungene gjør. Hvis de sitter på mer kunnskap enn oss, så er det jo fort at man kan overse veldig viktige ting som kan bli konsekvenser i ettertid. Med det her med nett og det her med kontakt over nett og ikke minst det her, ting som blir lagt ut på nett. Det er vel noe av det som skremmer meg mest, det her med at det blir faktisk liggende. Du har ikke noe retrettmulighet hvis sånne ting blir lagt ut.

Chris

Chris vektlegger internett, og det kan legges merke til det hun sier om barnas digitale kyndighet. Dette gir et hint om noe som kommer til syne senere i oppgaven, nemlig voksenpersoners kompetanse. Chris er også inne på konsekvensvurdering av valg man tar, noe det går frem av materialet at informantene har vektlagt.

Informanten Luca sin uttalelse nedenfor er illustrerende flere ting som går igjen i materialet. Det første som kan legges merke til, er etikkbegrepet. Det andre er begrepene oppførsel og folkeskikk, som blir hyppig benyttet av informantene. Det tredje er at informantene gir uttrykk for at i sin omgang med det digitale, bør man forholde seg til andre mennesker som om man var i samme rom, ansikt til ansikt.

Nå er de fleste situasjonene hvor man kan komme opp i etisk bruk av digitale hjelpemidler i det hele tatt, det handler om internett og bruk av internett (). Det er veldig vanskelig for veldig mange å oppføre seg på internett som om de skulle ha sittet i samme rom med den personen de kommuniserer med. Så det er stor forskjell på kommunikasjon på internett kontra kommunikasjon face to face, dessverre.

Luca

Luca bekrefter etter min mening det både Krumsvik og Støbakk (2007) og Thorvaldsen (2010) sier om at atferden vår endrer seg i det digitale rom. Som et tillegg til sitatet ovenfor uttaler han at ”man tenker for lite over hvordan man er når man er på internett.” Dette er informantene svært opptatt av, og de bruker begrepene tenke og reflektere. De knytter dette igjen til å vurdere konsekvenser og gjøre gode valg. Mobbing og krenking av andre mennesker en viktig ulempe informantene trekker frem ved den digitale teknologien:

Man kan legge ut bilder ikke minst, med de nye telefonene, som er rett på internett. Instagram eller ved.. jeg vet ikke hva de heter alle programmene som ungene bruker. Snapchat, alt mulig rart. Hvor da unger enten for å utlevere noen, for å være artig

uten å tenke over konsekvenser, eller rett og slett for å mobbe noen, bruker internett.

Luca

4.3.Sosiale medier

Informantene kobler i stor grad sosiale medier til masteroppgavens tema, og det er Facebook det refereres klart oftest til. De reflekterer også mye omkring at barna tar i bruk de nye digitale mediene svært tidlig. Det kommer frem at flere barn for eksempel får opprettet en profil på Facebook før de er fylt 13 år, som er aldersgrensen for dette sosiale mediet. På spørsmål omkring hvordan skolen kan arbeide med digital dannelse, svarer Luca blant annet at det bør skje gjennom digitale medier, og stiller et viktig spørsmål i denne sammenheng: ”De er jo på sosiale medier ellers. Og hvor trener de? Forøvrig er ikke informantene helt enig hvorvidt man skal vektlegge å arbeide med digital dannelse fysisk, virtuelt eller i kombinasjon. Det som de imidlertid er helt enig om, er viktigheten av å lære en dannelse utenom det digitale, slik Chris er inne på nedenfor.

...med tanke på at det digitale har overtatt en del av det fysiske nærværet da. Så litt det som vi snakket om i sted, om det her med å lære en dannelse på skolen som skal være med og å lære dannelse i forhold til gjennom de sosiale mediene, for å ta et eksempel da. For det er jo der mye av det sosiale foregår, det vet vi jo.

Chris

4.4.Digital kompleksitet

Kompleksiteten i forbindelse med det digitale kommer svært tydelig frem i materialet. Informantene berører dette både direkte og indirekte. De gir uttrykk for at det generelt er vanskelig å holde seg oppdatert og ha oversikt og innsikt i det de betegner som ”den digitale verden.” Det kan se ut til at grensene mellom de fysiske og de digitale sosiale arenaene er svært flytende. Uttalelsen til Chris viser at sosiale interaksjoner kan forflytte seg mellom arenaene:

...la oss si at det har vært en jente eller guttekonflikt på skolen som kanskje læreren trodde at man har fått tatt tak i, og ordnet opp i idet ungene går fra skolen. Og så kommer de hjem, hiver seg på Facebook eller hva det nå måtte være. Og fortsetter den her greia der da. Og det kan jo fort eskalere. Det kan man jo bare tenke seg til.

Chris

Informantene trekker på ulikt vis frem at barnas bruk av det digitale på skolen stort sett skjer under kontrollerte forhold. Ulike skoler har ulike reglement som blant annet kan regulere bruk av mobiltelefon i skoletiden. Internett på skolenes nettverk kan i tillegg til skolereglementet, reguleres gjennom teknisk adgangskontroll og loggføring. De mener at siden barna i stor grad er brukere av det digitale på fritiden, kan ikke skolen alene ha ansvaret for barnas mediebruk. Hjemmet trekkes frem som den viktigste samarbeidspartneren. Imidlertid kommer det frem at det ikke nødvendigvis er så enkelt for foreldre å ha oversikt og kontroll over barnas digitale liv:

For å si det sånn: Hvis en forelder tror at ungen er bare på Facebook, sånn at hvis jeg ordner meg et vennskapsforhold til min sønn på Facebook, så er alt i orden. Da kan jeg sjekke hva han kan, pluss at jeg kan passordet på Facebook, så er det bare bull, for at ungen er på så veldig mange andre chattekanaler og andre steder på nettet hvor de både kan innhente informasjon og også skrive ting som ikke er greit, uten at foreldrene vet om det. At det er særdeles få tror jeg, som har kontroll på sine barn på nettet.

Luca

I tillegg til flytende grenser mellom det fysiske og det digitale, ser det også ut til at grenser vi kjenner fra fysiske kontekster, ikke nødvendigvis lar seg transformere over i det digitale rommet. Dette er noe informantene Janne reflekterer over.

...innenfor internettverdenen og digital verden, så lever man i en internasjonal kontekst, hvor kultur og folkeskikk er selvsagt høyst ulikt. Og hva som er grunnleggende folkeskikk er jo også selvsagt helt forskjellig fra, forsåvidt land til land. Om ikke helt forskjellig, så kanskje hvertfall noe forskjellig.

Janne

4.5. Digital dannelse knyttes til dannelse

Det kommer svært tydelig frem i materialet at digital dannelse henger sammen med dannelse fra fysisk kontekst. Informantene er som sagt svært nyanserte i svarene sine, men hvis man grovt sett kan si at de yngre er bedre teknisk, så kan man også grovt sett si at voksne er mer reflektert, og bevisste i forhold til konsekvenser. Dette

kommer til uttrykk i dette sitatet fra Chris:

Tenker at selv om at vi som lærere nå kanskje henger noen steg bak på den digitale kompetansen, eller digitale ferdighetene, så tenker jeg vi allikevel kan ha mye å si om digital dannelse. Det tror jeg nok at vi har. For det skiller seg nok ikke, tror jeg, så veldig fra dannelse generelt som vi driver opplæring med, generelt, det er bare det at det her må vi faktisk være enda mer på hugget, enda mer på vakt, fordi at det er mye her som kan skli ut hvis man ikke er på vakt, tror jeg.

Chris

Chris viser også til skolens arbeid med dannelse utenom det digitale, noe flere av informantene er inne på i intervjuene. Dette gjør det interessant å forsøke å få tak i hva som fremheves som viktig i dette arbeidet. På spørsmål om digital dannelse er viktig, trekker informanten Kim linjen til dannelse i fysisk kontekst, og viser til dannelsesbegrepets mangfoldighet. Kim`s uttalelse gir et perspektiv for lærernes tanker omkring arbeidet med dannelse.

Sier jo sånn umiddelbart ja, av samme grunn som det i det fysiske livet er viktig med noen gode kjøreregler for hvordan man opptrer i forhold til hverandre. () Dannelse kan jo være mange ting. Men i det perspektivet med.. hvordan vi omgås hverandre, hvordan vi forholder oss til hverandre, hvordan vi behandler hverandre. Så tenker jeg at det er viktig på nettet, som det er i det virkelige liv.

Kim

Dette perspektivet er sammenfallende hos alle informantene i materialet. Det er også interessant at flere av informantene omtaler fysisk interaksjon mellom mennesker som ”den virkelige verden” eller ”det virkelige liv.” Chris uttalte at skolen drev opplæring med dannelse generelt, og ble i intervjuet spurt om innholdet i begrepet dannelse. Svaret er svært likt Kim`s perspektiv:

Det her med å lære seg å være i en gruppe med flere. Du trenger ikke være bestevenn med alle, men du skal forholde deg til alle på en fin og ordentlig måte, gjøre gode valg i forhold til å.. ja, altså ren folkeskikk og oppførsel. Hvordan behandler man andre? Hvordan vil man selv bli behandlet? Og det tenker jeg går veldig mye igjen når man går over på det digitale.

Chris

Slik jeg tolker det, gir informantene uttrykk for at dannelse i fysisk kontekst føres over til det digitale. Dannelse handler for dem om oppførsel og folkeskikk, med betydningen at man er en del av et fellesskap, og må vise hensyn til andre mennesker. Kardemommeloven og den gyldne regel er nevnt i materialet. Innenfor et fellesskap finnes det normer som er med på å definere denne oppførselen og folkeskikken. Dette sier Kim noe om:

Dannelse blir jo kanskje ofte forbundet med en form for oppførsel eller adferd. Eller en måte å opptre på. Som er akseptert av andre. Iallfall i språket, så har vi vel det sånn at hvis vi sier om noen at de ikke eier dannelse, så handler det vel om at vedkommende bryter en del aksepterte normer som fellesskapet har satt.

Kim

4.6.Digital dannelse knyttes til etikk

Når en går mer i dybden, rommer både dannelse og digital dannelse noe mer, slik jeg tolker informantene. Det knyttes i stor grad til etikk, noe uttalelsene fra Chris og Janne nedenfor kan illustrere. Uttalelsen fra Chris er svar på spørsmålet om hvorfor digital dannelse er viktig, og sitatet fra Janne er refleksjoner omkring spørsmålet om hvordan man kan lære barn og unge etisk bruk av internett.

Jeg synes det er viktig fordi at det går på.. det etiske i mennesket tenker jeg. Du forflytter deg fra kanskje den der face-to face kommunikasjonen til det digitale, men allikevel, det er mellommenneskelige relasjoner det ofte er snakk om, og da tenker jeg at det må ligge til grunn.

Chris

Altså, man kan si bare å jobbe med etiske problemstillinger uten internett er jo forsåvidt ei utfordring nok i seg selv. Så.. kanskje at det ikke nødvendigvis er så interessant å ta etisk bruk av internett, men kanskje ha større fokus på etikk i sin helhet. For jeg tenker, har du en etisk fundament og plattform, så har det ikke noe å si om du får internett eller ikke. Hvis den er god nok.

Janne

Det var imidlertid ikke lett å få informantene til å definere etikk. Dette ble forsøkt gjort ved å spørre om eksempler på etisk eller uetisk bruk av internett, og hva de la i begrepet etikk. Slik jeg tolker Chris, kan det handle om å stoppe litt opp, få kontroll på personlige følelser i øyeblikket og vurdere konsekvenser for seg selv og andre.

Etisk bruk av internett. Da tenker jeg.. værnn om deg selv og værnn om andre rundt deg, rett og slett. Ikke skriv eller gjør noe i affekt av.. når man er enten sint eller lei seg, eller kanskje nesten.. kanskje si for glad, eller altså uansett. Der man kanskje ikke tenker helt klart i gjerningsøyeblikket hvis man kaller det det. For det kan bli så fatalt i ettertid.

Chris

4.7.Digital dannelse knyttes til digital dømmekraft

Informantene kobler digital dannelse veldig sterkt til begrepet digital dømmekraft, som en finner i LK06. To av informantene gir uttrykk for at disse begrepene er tilnærmet synonym, slik jeg tolker det. Denne uttalelsen fra Chris kan trekkes frem som eksempel:

Jeg synes igjen at det er mange begreper som går over hverandre igjen. Digital dømmekraft og digital dannelse er litt sånne som jeg føler er litt vanskelig å skille mange ganger.

Chris

Chris sier samtidig det informantene generelt gir uttrykk for, nemlig at det er vanskelig å skille og definere begrepene. Innholdsmessig slik jeg tolker dem, er det respekt for andre mennesker som vektlegges. Dette gjelder også dersom man er uenig med andres meninger. Det fortelles om personangrep, usaklighet og rystende ytringer i forbindelse med kommentarfelt og debattforum på nett. Til tross for at de synes det er vanskelig å definere begrepene, er de ganske i tråd med gjeldende planverk slik jeg tolker innholdet i det de sier og er opptatt av. Dette er kanskje mest tydelig idet de knytter etikk til digital dømmekraft. Angående sammenhengen mellom digital dannelse og digital dømmekraft, har ikke informantene blitt bedt om å skille disse i intervjuene. Chris har allikevel en interessant refleksjon omkring dette:

Digital dannelse er vel kanskje litt et sånn vidt da.. begrep som igjen lærer deg til å

oppnå digital dømmekraft, hvis jeg kan si det sånn? At gjennom digital dannelse.. så hjelper det deg til å kan ta gode valg. I forhold til digital dømmekraft. Om jeg kan si det sånn. Kanskje. Ja. Jeg tenker litt det. At digital dannelse ligger litt i bunnen for å kunne ha god digital dømmekraft.

Chris

Det som informantene mener er det viktigste at elevene lærer seg, er digital dømmekraft. Denne uttalelsen fra informanten Janne kan stå som et godt eksempel for de refleksjonene informantene gjør seg:

Jeg mener at det aller viktigste er at man lærer seg.. digital dømmekraft, hvis jeg skal velge ut noe som jeg synes er.. Fordi man ser til stadighet at internettet er blitt nesten som et våpen, som kanskje tar flere liv enn.. enn et våpen i bokstavelig talt forstand, blant barn og unge. Som man må nå begynne nå å ta inn over seg er alvorlig. Så det vil jeg si er det viktigste. Det blir nesten som man skulle blitt sertifisert etterhvert å være på internett. At du må gå faktisk gjennom en obligatorisk opplæring,

Janne

4.8.Sosialisering

Ettersom jeg tolker informantene, knyttes digital dannelse til digital dømmekraft, dannelse og etikk. Det handler om hvordan vi omgås og behandler hverandre innenfor et fellesskap. Sosial kompetanse er også et begrep som trekkes inn i denne sammenheng. Under overskriften «sosialisering» forsøkes trådene samlet for det informantene mener det handler om, ved hjelp av noe av det informanten Luca svarer om hvorfor digital dannelse er viktig. Det kan legges merke til at dette er svært likt tankene Kim og Chris har om dannelse tidligere i oppgaven:

Det er viktig for hele mennesket. For som jeg sa i sted, vi kommuniserer til vanlig, og vi kommuniserer på nettet. Og vi har.. normer, vi har regler, vi har sosial kompetanse, vi har lover som skal gjøre at vi kan fungere sammen i det vanlige samfunnet. Og på samme måte som, er vi nødt til å forholde oss til hverandre på en ok og normal måte på nettet også. Sånn at vi er nødt til å.. Vi er nødt til å utvise digital dannelse, rett og slett.

Luca

4.9. Det tenkende individ

Slik jeg tolker informantene, knytter de i større grad de kognitive aspektene til digital dannelse enn det tekniske. Som tidligere nevnt, har de et helhetlig syn, men det vektlegges at elevene oppøver evne til å tenke, reflektere og kunne vurdere konsekvenser for seg selv og andre. Elevene må kunne foreta gode valg. Sitatet fra Janne nedenfor kan illustrere dette:

Ja, altså når jeg tenker kompetansebegrep for eleven sin helhetlige kompetanse, så handler det om mer enn bare isolert sett IKT eller naturfag eller matematikk eller altså, det handler om å lære seg å tenke og være et tenkende individ. Og skjønne.. og forstå hva de handlingene og valgene man gjør, hva det kan få slags betydning i forhold til deg selv, i forhold til de rundt deg, i forhold til.. som jeg tenker er en viktig kompetanse.

Janne

På spørsmål om hvordan man kan lære barn og unge etisk bruk av internett, trekker Chris frem refleksjon i undervisningen:

...jeg tenker litt det her med rett og slett kanskje bruk av eksempler for å vise ting rett og slett. Det er greit, man kan stå og fortelle og fortelle, men jeg tror det er mye mer virkningsfullt med å faktisk kanskje få se et klart og tydelig eksempel på at det her er.. eller at barna kan få være med å reflektere.. er det her rett eller.. tenker dere at det er rett eller er det noe som skurrer her i det dere ser og det dere leser nå?

Chris

Informantene er svært opptatt av de kognitive aspektene. Dette mener de er viktig blant annet fordi det i siste instans handler om hva elevene gjør i situasjoner der de må stå på egne bein:

Vi har så liten mulighet til å følge med.. og ha oversikt over hva ungene gjør når de sitter på den datamaskinen sin. Så det er noe med å ha gitt de da den hjelpen, og som de forhåpentligvis kan ta i bruk når de sitter selv alene på sin pc, og vurderer og gjør enten det gode eller det dårlige valget, da.

Chris

4.10. Ideen om deg

Alle informantene har svart ja på spørsmålet om digital dannelse er viktig. Det som imidlertid var mer interessant å finne ut, var begrunnelsen deres for hvorfor de mente dette. Dette var det første umiddelbare svaret fra informanten Luca:

Altså i ytterste konsekvens, så handler det jo om.. om du risikerer å bli straffeforfulgt. () Men det handler jo også om hvordan, på helt vanlig måte, hvordan ser andre folk på deg. Hvilket syn får du på andre folk?

Luca

Luca ble i intervjusituasjonen spurt om digital dannelse kunne være viktig for andre ting enn dette. I svaret nedenfor tar han opp tråden fra sitt første svar, utdyper han hva han vektlegger. Uttalelsen har gitt inspirasjon til overskriften, og handler om eget omdømme. Dette er også et viktig tema for de andre informantene, og henger sammen med blant annet det som tidligere er nevnt under «sosialisering» og «det tenkende individ».

Ja, det er anseelsen du skaffer deg selv. Det ryktet du skaffer deg selv. Den.. ideen om deg du viser til andre via nettet. Hvordan vil du at du skal bli oppfattet? Det er kjempeviktig.

Luca

Informanten Janne ble i intervjusituasjonen tolket til å mene at digital dannelse blant annet var viktig for en selv og eget omdømme. På spørsmål om dette var oppfattet riktig, ble det svart bekreftende:

Ja, en selv og eget omdømme. Det synes jeg at man bør ha i pannebrasken i utgangspunktet. Og har man det i pannebrasken i utgangspunktet, så vil sannsynligheten ikke være så stor for at man er i stand til å skade andre innenfor den digitale verden.

Janne

4.11. Tidlig innsats

Informantene gir uttrykk for at barna tar tidlig i bruk den digitale teknologien. Derfor er de også opptatt av at man må begynne arbeidet tidlig med å lære dem å forstå

mekanismene i den digitale verden, og hvordan de skal forholde seg til teknologien.

Man er nødt å starte tidlig. Man er nødt å starte idet ungene trår inn i skolen. Man er nødt til å.. være såpass inne i barna sin internettverden at man vet hva som er der og hva de bruker, og hva de kan bruke, og få de til å skjønne og forstå.

Luca

4.12. Digital dannelse – En kompleks utfordring i skolen

Ut fra informantenes uttalelser, kan det se ut til at skolen står ovenfor en rekke utfordringer angående IKT og arbeid med digital dannelse. I tillegg til flytende grenser mellom de fysiske og digitale sosiale arenaene, samt mellom skole og hjem, nevner informantene også andre aspekter som gjør at en til sammen kanskje kan si at digital dannelse er en kompleks utfordring i skolen.

Digitale utviklingen generelt i samfunnet går jo mye fortere enn det gjør i skolen. Vanvittig mye fortere. Der er vi sikkert fem år frem i tid ellers i samfunnet og ellers i verden enn vi er i skolen. Det vil si at skolen er satt fem år tilbake. Dels på grunn av maskinvarepark og økonomi, men det er også dels på grunn av.. det er en god del voksne lærere i skolen som ikke er like oppdatert som ungene som vokser opp. Det er i forbindelse med digitale hjelpemidler og digitale medier.

Luca

Informantene hadde forskjellige erfaringer og syn angående tilgjengelighet og brukervennlighet på IKT-utstyr i skolen. De snakket både om skolen generelt, slik Luca gjør ovenfor, tidligere arbeidssteder, nåværende, og henviser også til ansatte de kjenner til ved andre skoler. Det kan se ut til at det har vært og er svært variabelt angående IKT-utstyr ved den enkelte skole.

...jeg synes at brukervennligheten er god her som jeg er, på mitt ståsted akkurat nå. Jeg skjønner jo at det er igjen forskjell, men akkurat sånn som jeg kan sette foten på nå, så synes jeg, hvis jeg snakker for meg selv, at den er god. Jeg føler at jeg får brukt det nå mer enn noen gang, egentlig. Men så hører jeg jo når jeg er i prat med andre lærere på andre skoler, at det er ikke en selvfølge at det er sånn.

Chris

Et annet viktig aspekt informantene trekker frem, er at oppvekstvilkårene for barn og

unge i dag er helt annerledes enn tidligere når man tenker på den teknologiske utviklingen.

Det her er.. en ganske ny verden for oss alle sammen.. og så går vi ut i den.. de voksne har ikke så veldig mye mer erfaring i den der verden, enn de ungene man holder på å oppdra. Så jeg tenker at man må oppdra seg selv og ungene samtidig. På hvordan man skal forholde seg til den digitaliserte verden. Vi vet jo ikke helt hvordan det er å være barn i en digital verden. Vi kan bare tenke det. Og høre på hva ungene selv sier for noenting.

Kim

4.13. Lærerens kompetanse

Det som gjennom analysene kommer frem er den største utfordringen i skolesammenheng, er lærernes kompetanse. Luca understreker viktigheten av kompetente lærere med denne uttalelsen:

Den beste undervisningen kommer med en god lærer sier de, men når det gjelder digitale ferdigheter, så vil jeg si at den eneste opplæringa vil skje med en kompetent lærer. Altså, han må kunne noe om det, eller hun må kunne noe om det. Må vite, helst mer enn ungene. I alle fag på skolen, så vet alle lærerne på skolen her mer enn alle ungene som går på skolen, men unntaket er når det gjelder digitale ferdigheter.

Luca

Det kan muligens se ut til at vi kan snakke om et visst generasjonsskille innenfor det digitale. Informantene gir uttrykk for at det hovedsakelig er teknisk de yngre er bedre. Uttalelsen fra Chris nedenfor kan si litt om dette:

..de har jo en stor fordel de som er nå, som får det nesten litt inn med morsmelka, mens de som er på min alder og eldre, vi må på en måte bruke, tror jeg, veldig mye mer tid på å sette oss inn i ting, fordi at det er mye nytt rett og slett. Det er ikke ting som vi har hatt med oss fra barndommen av.

Chris

Det som kan være interessant å finne ut av, er hvor kompetente lærerne er. Informantene ble under intervjuene spurt om hvor kompetente de mente lærerne var

med tanke på digitale ferdigheter og digital dømmekraft. Dette er svaret fra Chris:

Det tenker jeg varierer veldig. Alt fra de som skyr det som pesten, til de som kan litt. De som ønsker å lære mer og de som kanskje bare kan litt, men og bare syns det er et pes, og ikke orker å kanskje videreutvikle seg, da. På en måte. Så det der tenker jeg varierer veldig. Så det blir nesten litt sånn bingo hvem elevene får som lærer på akkurat det der temaet føler jeg.

Chris

Det kan se ut til at det er stor variasjon angående lærernes kompetanse. Dette vil i så fall føre til store forskjeller i opplæringen for elevene. Som Chris senere i intervjuet uttrykker: ”har du en lærer som interesserer seg, og er flink i IKT, eller har du den som skyr det som pesten, på en måte.” Informantenes syn på lærernes generelle kompetanse innenfor det digitale er sammenfallende, og kan summeres opp ved hjelp av denne uttalelsen fra Janne:

...det er ingen tvil om at dette er et nytt område for skolesektoren som sådan, og et nytt område for de fleste lærerne. Og kompetansen på lærerne må helt åpenbart løftes og heves i forhold til det her. Dette er ikke fag som de hadde, de fleste hadde, på lærerskolen, så her må det altså et kraftløft til, i forhold til kompetanseheving på det pedagogiske personellet.

Janne

4.14. Læreren som rollemodell

Lærernes kompetanse blir også viktig for at lærerne skal kunne fremstå som gode rollemodeller. Informantene er slik jeg tolker det, mest opptatt av de kognitive aspektene i denne sammenheng. Janne sier litt om betydningen av å være gode rollemodeller:

...for det første, så tror jeg at eplet ikke faller så langt fra stammen her, altså. Fordi at jeg tror nok at mange barn, unge, nedarver en digital adferd.. som voksne har. Men, de fleste voksne vil jeg nok anta er noe mer reflektert i forhold til konsekvensvurderinger av det man gjør, enn barn og unge er i stand til i den her verden. Så, vil jeg i alle fall håpe og tro. Uten at jeg har noe forskningsbelegg for å si

det, men jeg må ihvertfall anta det.

Janne

Denne oppfatningen er felles for informantene, noe man også kan se uttrykt i sitatet fra Luca nedenfor. Flere av informantene hadde imidlertid erfaring med at ikke alle voksenpersoner er like reflekterte i sin omgang med det digitale, slik Luca også påpeker:

Sånn hovedsaklig kan man si at voksne er mer fornuftig i den forstand at de er mer klar over hvilke konsekvenser bruk av digitale hjelpemidler har, eller kan ha for andre enn det unger kanskje har kompetanse for å vite noe om. Men unger lærer av voksne. Veldig mange voksne er veldig dårlig på hvordan de skal benytte seg av de her mediene.

Luca

Chris reflekterer litt videre i forhold til at læreren må være en god rollemodell. I forhold til sosiale medier, kan grensene mellom den profesjonelle lærerrollen og privatpersonen bli svært flytende. Jeg tolker Chris til å mene at ved å eksempelvis bli venn med elever via sosiale medier, må man være veldig bevisst i forhold til hvilken rolle man har i forhold til dem. En er gjerne litt mer uformell som privatperson, og hvis man ikke er påpasselig på hvordan man fremstår i de sosiale mediene, kan dette virke inn på hvordan elevene ser på læreren på skolen.

Ikke bli venn på Facebook med elevene dine.. Altså der tenker jeg, den der er litt sånn viktig for meg hvertfall. Det der med å.. skille jobb og privatliv, og være gode rollemodeller. Og være læreren, og være en voksenperson. Ikke vær den kompisen, tenker jeg.

Chris

4.15. Andre refleksjoner fra informantene

Informantene hadde svært mange refleksjoner omkring vår omgang med teknologien, spesielt i forhold til barn og unge. De trekker frem at i motsetning til tidligere, er man generelt tilgjengelig nærmest til alle døgnets tider. Informantene mener at på en måte har teknologien senket terskelen for kontakt.

Og så tenker jeg det der alt du aldri skal kunne koble ut verden. () ungdommen som er vokst opp med mobilen. Som til og med føler at de er glemt av vennene sine, hvis de ikke får meldinger i ett sett. Tenker, det gjør jo også noe med deg. Hvis du begynner å tenke at du er venneløs, og du er ensom fordi at nå har det i alle fall gått tre timer, du har ikke fått en eneste melding. Enten det er dag eller natt. Så, ja det gjør noe med oss, men jeg er ikke sikker på hva. Men jeg tror at unge mennesker kanskje blir mer opptatt utav. Det blir en måte å måle hvor populær du er.

Kim

Slik jeg tolker det, er informantene opptatt av hvordan teknologien kan virke inn på barnas mentale helse. Det er verdt å legge merke til det Kim sier ovenfor om popularitetsmåling. Det er ikke umulig å tenke seg at det også finnes barn som eksempelvis får svært få eller ingen meldinger på mobilen. Innenfor feltet mobbing, kan det være snakk om en form for ekskludering. Mobbing er et tema informantene er opptatt av, og det er direkte nedverdiggende kommunikasjon over nettet de fokuserer mest på:

...det viktigste for meg, det er at.. altså, man leser om ungdom som har tatt livet av seg fordi at man er blitt mobbet på nett og så videre. Jeg tror at man må få barn, unge, voksne til å forstå den kraften det egentlig har med å legge ut ting som oppleves for de andre, krenkende og nedverdiggende. For det har en stor kraft. Tar man Facebook i dag, hvis man nå vel kanskje går på ungdomsnivå, eller, så er det vel kanskje ikke uvanlig at man har seks, åttehundre kanskje, venner. Og det er klart at når det blir lagt ut til spott og spe for.. så er det klart at det gjør noe med deg.

Janne

Skolens rolle i forbindelse med den digitale utviklingen er både viktig og interessant å se nærmere på. Flere av informantene reflekterte omkring utviklingen videre frem i tid. Kim`s refleksjoner nedenfor er noe vi kan ta med oss videre i denne sammenheng:

Hva er det beste med skole? For i forhold til den digitale utviklingen, så tenker jeg at elevene er jo forsåvidt ikke lenger nødt til å sitte på skolen. Hvorfor bygger vi skoler da?

...læreren kan jo sitte på et kontor og forklare og undervise. Så kan jo ungene sitte

hjemme med sine pc`er. Det er jo en mulighet. Nå allerede. Men vil vi det? Så jeg tenker at det med å tenke helheten. Det med å tenke.. hva er gevinsten av å lære barn sosial kompetanse, med å se og ta på andre barn?

Kim

Slik jeg ser det, uttrykker ikke informantene direkte konkrete forslag til hvordan digital dannelse kan arbeides med i skolen i særlig grad. Det de imidlertid fremmer, er en felles dialog og refleksjon i kollegiet.

...digitale holdninger, det er ikke noe du bare leser i en bok, og går og lærer, det, det handler om.. refleksjon, og tankene og diskusjonen som du har underveis hele tiden, i forhold til hva er greit og hva er ugreit. Hva mener mener jeg om det her? Og hva mener vi i fellesskap om det? Og hva slags felles holdninger har vi til det?

Kim

Noen av informantene uttrykte at vårt forhold til teknologien mest sannsynlig kom til å endre seg fremover. Nå som det er forholdsvis nytt for oss, har vi ikke helt klart å finne balansen i vår omgang med det digitale. Noen av Jannes tanker om dette er tatt med nedenfor:

...vi må lage noen nye strukturer, og gjøre noen oppmerksom på noget, som ikke på en måte er festet seg i menneskebevisstheten. Men jeg tror hvis vi går tyve, tredve år frem i tid, så vil dette være en mer naturlig del av oss. Vi får kalle det for, på en måte.. at den digitale verden kanskje blir en ekstra kroppsdel, som samhandler mer med oss, enn det tilfellet er i dag.

Janne

5. Resultater og drøfting – Horisontsammensmelting av empiri og teori

Problemstillingen for oppgaven var ”hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?” Før en kan forsøke å besvare dette, må man også stille spørsmål om hva digital dannelse kan være, og hvorfor det er viktig. I denne sammenheng ble de to

forskningsspørsmålene utformet: ”Hva kan digital dannelse være i 2013?” og ”hvorfør er digital dannelse viktig?”. Informantene svarer ikke direkte på hvordan skolen kan arbeide med digital dannelse, men ved å analysere innholdet i det de sier, kan problemstillingen likevel la seg besvare. Analysen har også tatt sikte på å se hvordan informantene besvarer forskningsspørsmålene. Resultatene fra analysen er koblet sammen med teori. Jeg har lånt uttrykket ”horisontsammensmelting” (Fuglseth, 2006; Ulstein, 2006) fra hermeneutikken. I oppgaven er det snakk om en sammensmelting av informantenes horisont, teorien, samt min egen forståelseshorisont som har vært i stadig endring i arbeidet med prosjektet.

5.1.Hva kan digital dannelse være i 2013? – Utvikling av en modell

Med utgangspunkt i tidligere presentert teori og empiri, ser det ut til at vi kan snakke om to arenaer for dannelse: Den fysiske og den digitale. Disse er presentert i figur 1 nedenfor som to parallelle piler. Den øverste pilen representerer den digitale dannelsesarena, og den nederste den fysiske. Jeg har valgt å benytte meg av dannelsesreisen som begrep for disse, noe som gir oss den digitale dannelsesreisen og den fysiske dannelsesreisen. Forkortelsene DD og FD benyttes i figurene, og heretter også i teksten. Som en kan se av figur 1, er DD kortere enn FD. Dette skyldes at en begynner sin fysiske dannelsesreise tidligere enn den digitale.



Figur 1 – To arenaer for dannelse

I figuren kan en se tre blå sirkler på FD. Disse representerer de første nære omsorgspersoner de første årene av et menneskes liv. De er de første signifikante

andre. Som tidligere nevnt i oppgaven, vil man i løpet av livet møte flere signifikante andre. Disse er symbolisert ved de samme blå sirkler i figurene heretter. Dette betyr at en blå sirkel i de kommende figurene kan være en av de nære omsorgspersonene, eller en annen som oppleves signifikant av en gitt person på det aktuelle tidspunkt i løpet av dannelsesreisen.

Som jeg har vist i empiridelen, er det flytende grenser mellom det fysiske og det digitale, og sosiale interaksjoner kan forflytte seg mellom arenaene. Vi kan snakke om en vekselvirkning. Personer fra den fysiske arenaen, kan befinne seg også på den digitale. Erfaringer fra en arena kan overføres til den andre. Denne vekselvirkningen ansees imidlertid å være for omfattende og komplisert å gjøre rede for i oppgaven, men kan være et velegnet forskningsområde for fremtidige studier. Vekselvirkningen er allikevel helt fundamental, og må være med i en modell for digital dannelse. I stedet for å gå nærmere inn på hva og hvordan denne vekselvirkningen mellom det fysiske og det digitale skjer, har jeg valgt å vise vekselvirkningen som et lyseblått felt mellom DD og FD. Dette feltet brukes heretter i modellen.

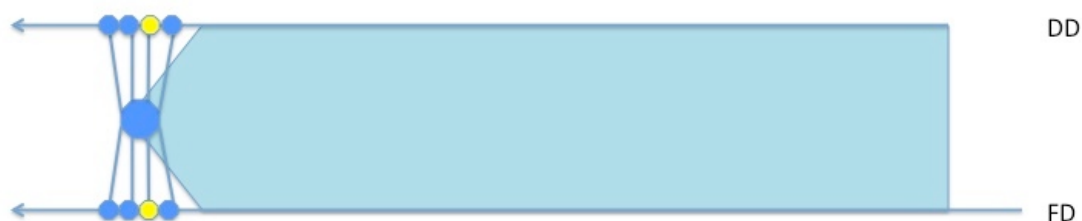


Figur 2 – Vi dannes i grensesnittet

I figur 2 kan det sees en blå oktagon. Denne representerer et hvilket som helst individ, eller person. I tråd med Lars Løvlie (2011) dannes vi i grensesnittet mellom det fysiske og det digitale. Vekselvirkningen eller grensesnittet vil være i konstant bevegelse, og samtidig som dette påvirker oss, er vi med å påvirke omgivelsene. Vi kan for eksempel velge hvordan vi vil presentere oss selv for omverdenen. Dette er vist ved åtte mindre oktogoner i figur 3. Disse har forbindelse med den større oktagonen. For enkelhets skyld er det plassert fire på DD og fire på FD.

Her tas det utgangspunkt i at et menneskes identitet, eller selvet, har noe som kan sies

å være en slags kjerne. Vi kan velge hvilke roller vi vil innta både fysisk og digitalt, i ulike situasjoner og kontekster, samt i forhold til hvilke personer vi omgås. Denne kjernen er for enkelthets skyld ansett som en egen rolle, markert som en gul oktagon på DD og FD i figuren.



Figur 3 – Vår selvpresentasjon

Tidligere presentert teori, samt empirien i oppgavens undersøkelse peker på at den digitale dannelsesreisen for mange voksne er en blindsonesone. Dette er skissert som et grått felt i figur 4. Disse voksne, deriblant en del lærere, antas å betrakte barn og unges danning ut fra den fysiske dannelsesreisen. Det er et argument i oppgaven at et slikt syn ikke holder mål i 2013.



Figur 4 - Blindsonesyn

Uten å gå i dybden vil jeg kort presentere hvorfor. I relasjon til barn og unge, er det en fordel å ha innsyn i både deres fysiske og digitale dannelsesreise. Relasjonen har mye å si for hvilken side av seg selv barnet vil velge å vise. Dersom en ser for seg at det grå feltet ligger slik at enten bare DD eller FD vises i figuren nedenfor, ser man at barnet viser sin sanne identitet på den aktuelle arena.



Figur 5 – God relasjon=sann identitet

Forsøker man det samme på figur 6, ser man at barnet her har valgt å vise seg fra en annen side. Dette kan skyldes en mindre bra relasjon til barnet, men kan også være utslag av barnets eksperimentering med identiteter. Barnet kan altså velge å vise flere sider av seg selv. Det vil være en fordel om voksenpersonen har en god relasjon til barnet, og har god oversikt på den aktuelle arena. Voksenpersonen vil da være i stand til å se hvilke roller barnet velger å spille.



Figur 6 – Alternative identiteter

Første forskningsspørsmål var: Hva kan digital dannelse være i 2013? Av modellen har jeg vist at vi kan snakke om to parallelle dannelsesarenaer, eller dannelsesreiser. Disse arenaene er forbundet med hverandre gjennom en komplisert vekselvirkning. Det er flytende grenser mellom det fysiske og det digitale, og sosiale interaksjoner kan forflytte seg mellom arenaene. Med henvisning til Lars Løvlie dannes vi i grensesnittet mellom den digitale og den fysiske dannelsesreisen, samtidig som vi kan påvirke omgivelsene gjennom blant annet hvordan vi velger å presentere oss selv. Et svar på forskningsspørsmålet kan være at digital dannelse kan sees på som en

symbiotisk sosialisering og dannelsesprosess mellom den nye digitale teknologien og de fysiske relasjonene. I denne prosessen handler det om å være et tenkende og reflekterende individ, og er nær forbundet med etikk og dømmekraft. Dette trekkes frem av informantene i empiridelen.

Det handler altså om en bevissthet omkring sin dannelsesreise i grensesnittet. En refleksjon omkring sin rolle i vekselvirkningen mellom den fysiske og den digitale dannelsesreisen. ”Vi er alle Kyborger fordi vi er elektronisk koblet opp med omverdenen på forskjellig vis” (Løvlie, 2003, s. 352). ”Kyborgen som metafor er en invitasjon til å tenke i sammenhenger der motsetningen mellom menneske og maskin er erstattet av grensesnittet mellom dem” (Løvlie, 2003, s. 352). Grensesnittet mellom kyborgen og teknologi som er innarbeidet i kulturen, reflekterer vi kanskje ikke så mye over. Den har vi funnet en balansegang med. Det kan for eksempel være skummelt å lære seg å kjøre bil. Lære å smelte sammen med den ukontrollerbare teknologien, og bli ett i den felles samhandlingen med bilen. Men når man først har lært seg dette, og det meste er automatisert, virker det helt naturlig. Den digitale teknologien i denne oppgaven, forholder seg til de nyere mediene i form av internett og sosiale medier. Dette er medier vi ikke har innarbeidet i kulturen i den stand at vi har funnet den riktige balansegangen og sammensmeltingen.

Som svar på forskningsspørsmålet er det utledet en definisjon på digital dannelsesprosess, som kan sees i sammenheng med modellen: Digital dannelsesprosess kan sees på som en livslang refleksiv bevissthetsprosess om grensesnittet mellom kyborgen og den nye digitale teknologien.

5.2.Hvorfor er digital dannelsesprosess viktig?

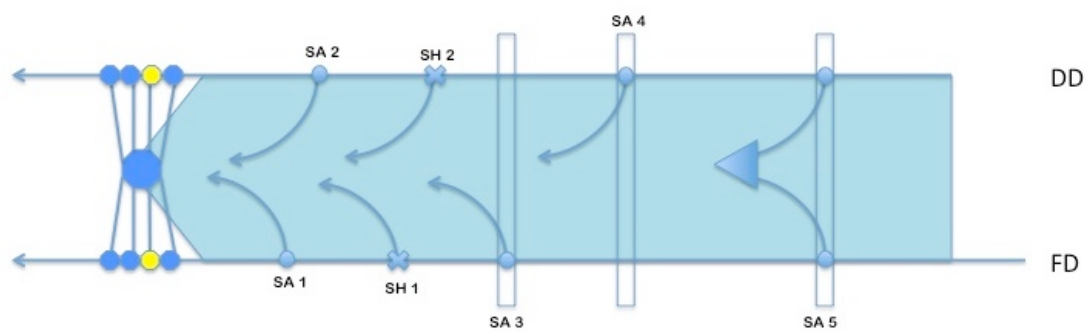
Empirien viser at digital dannelsesprosess handler om hvordan vi omgås og behandler hverandre innenfor et fellesskap. Normer og regler i mellommenneskelige relasjoner gjelder uavhengig av om den sosiale samhandlingen foregår fysisk eller digitalt. Man må være i stand til å vurdere konsekvenser av valg man tar. Etisk refleksjon og dømmekraft er knyttet til dette. Digital dannelsesprosess er primært viktig for en selv og sitt

eget omdømme. Det handler om hvordan man ønsker å bli oppfattet av omverdenen. I ytterste konsekvens kan det også handle om hvorvidt man risikerer å bli straffeforfulgt. Dette vil også virke inn på vårt forhold til hvordan vi behandler andre mennesker. Dette stemmer godt overens med det Slagstad, Korsgaard & Løvlie (2003) sier om at dannelse handler om menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet. Ut fra definisjonen av hva digital dannelse kan være i 2013, blir svaret på det andre forskningsspørsmålet at digital dannelse er viktig fordi vi ikke helt vet hva vekselvirkningen gjør med oss, og hvilke følger det kan få angående vårt psykososiale ve og vel. Vi vet ikke helt hvordan dette former og danner oss som personer før vi blir det bevisst. Vår innvirkning på andre mennesker er også viktig her. Spesielt gjelder dette i forhold til mobbing og nedverdiggende kommunikasjon.

5.3. Hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?

Arbeidet med digital dannelse i skolen bør starte med en forståelse av digital dannelse, og hvorfor det er viktig å arbeide med. Felles refleksjoner og dialoger i kollegiet fremmes av informantene i oppgaven. Dette kan modellen i denne oppgaven bidra med. Lærerne må bli bevisst om grensesnittet.

I arbeidet med digital dannelse er signifikans et viktig begrep. Læreren bør forsøke å knytte gode relasjoner til elevene, og få elevene til å oppfatte seg som en signifikant andre. Signifikans gir stor påvirkningskraft, på godt og vondt. I arbeidet med å bli en signifikant andre, kan det henvises til Arnesen (2010). I figur 1. introduserte jeg de signifikante andre på FD. I figur 7 er det to signifikante andre, kalt SA 1 og SA 2. Vi ser hvordan de virker inn i den digitale dannelsesprosessen. På samme måte kan vi snakke om signifikante hendelser. Disse er vist ved kryssene SH 1 og SH 2. Signifikante hendelser og signifikante personer kan naturlig nok opptre i sammenheng med hverandre. Disse ville da bli integrert i hverandre i modellen, men det er ikke tatt med her.



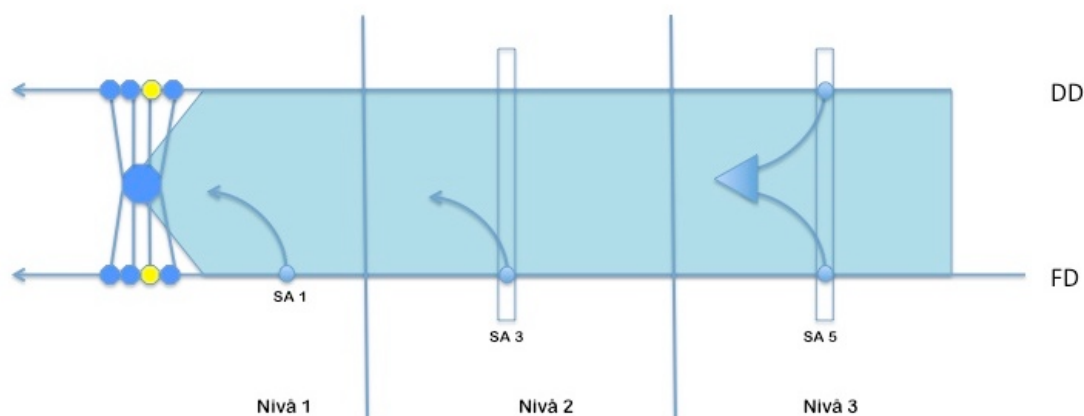
Figur 7 – Signifikante andre på begge arenaer

Figur 7 og 8 illustrerer viktigheten av digital dannelse ved hjelp av signifikansbegrepet og anvendelse av forståelsesmodellen. Først vil jeg utdype litt angående SA 1 og 2. SA 1 er ikke tilstede på den digitale arenaen, og lider av blindsonesyntet som ble presentert i figur 4. SA 1 har klart å bli en signifikant andre for et barn. De har en god relasjon på den fysiske arena. Så kommer det som kanskje mange foreldre burde bekymre seg for, nemlig barnets forhold til SA 2. Her kan en nemlig fundere over hvem denne SA 2 er, og hvilken innvirkning han/hun har i kraft av sin signifikans på DD. I denne sammenheng kan en koble dette til mobbeproblematikk. Negativ innvirkning fra den digitale dannelsesreisen, vil i høy grad gi seg utslag i elevenes psykososiale ve og vel. Dette er det meget viktig at voksne, deriblant lærere er klar over.

I skolens arbeid med digital dannelse er det viktig å forstå hva digital dannelse kan være. Med utgangspunkt i min forståelsesmodell, ser man at SA 3 har fridd seg fra blindsonesyntet, og er dermed klar over både vekselvirkningen og barnets digitale dannelsesreise. SA 3 har en god relasjon til barnet, og kanskje velger barnet å fortelle om sin digitale dannelsesreise. Dette innsynet gir læreren en unik mulighet til å virke positivt inn på barnets digitale dannelse. I empirien gikk det frem at mye av skolens styrke ligger i mulighetene for påvirkning på den fysiske dannelsesreisen, og det foreslås derfor at skolen benytter seg av denne innfallsvinkelen i arbeidet med digital dannelse.

I figur 7 har SA 4 etablert en så god relasjon til barnet på DD at han/hun har fått innsyn til FD. Da er det bare å håpe at SA 4 ikke har skumle hensikter. SA 5 ansees å etterstrebe som et ideal. Læreren må være digitalt kompetent og dannet, og samtidig

praktisere det pedagogiske nærvær. Dette antas å bidra svært positivt inn på både elevenes dannelse og digitale dannelse. Dette igjen vil bidra til et godt psykososialt miljø.



Figur 8 – Digital dannelse i nivåer

Jeg skisserer digital dannelse i en modell med tre nivåer i figur 8. På nivå 1 er en i grunnen ikke å anse for digitalt dannet. Her lider man av et blindsonesyn som ikke ansees for å være spesielt heldig. Selv om man har en god relasjon til barnet, er påvirkningskraften til det digitale sterkt undervurdert. På nivå to har man fridd seg fra blindsonesyntet, og praktisert pedagogisk nærvær. Nivå 2 er minimum av digital dannelse en lærer bør være på. Læreren bør være inne i barnas livsverden, som i stor grad innbefatter det digitale. De må i det minste vite om hva barna kan møte på sine digitale dannelsesreiser. Nivå 3 er idealet lærerne bør etterstrebe. En besitter både digitale ferdigheter, er digitalt dannet, og praktiserer pedagogisk nærvær. Man er en signifikant andre både på FD og DD, og virker svært positivt inn på elevenes dannelse og digitale dannelse. Allikevel kan dette by på utfordringer i spørsmål om skillet mellom jobb og fritid.

Med støtte i tidligere skissert teori, har jeg også nå empirisk belegg for å si at den generelle delen av læreplanen er utdatert. Noen av konsekvensene for skolen kommer til syne i oppgavens empiridel. Det som allikevel i hovedsak ser ut til å være utfordringen for skolens del, er bevisstheten og kompetansen til lærerne. En del lærere er ikke oppdatert nok til å møte de nye utfordringene skolen står ovenfor. Ut fra min modell, befinner en del lærere seg på nivå 1 av digital dannelse. Angående dannelsesbegrepet, slik jeg tolker mine informanter, knytter de ikke dette spesifikt til

læring og kompetanse i stor grad. Dannelse kan altså sees på som noe vesensforskjellig fra kompetanse, slik Haugsbakk og Nordkvelle (2011) etterspurte. Dette kom imidlertid ikke frem før etter det var foretatt en grundig analyse av intervjuene. Slik jeg ser det er informantene påvirket av de offentlige føringene, og dette kan være problematisk dersom dette fører til at skolen i større grad utdanner for tilpasning enn danning.

Med grunnlag i forskningen vil jeg nå si at det på høy tid i 2013 å ta inn over seg at det digitale er å betrakte som en dannelsesarena med høyst reelle signifikante andre, og signifikante opplevelser.

Forskningen kan sies å ha foregått hermeneutisk, ettersom intervjuene har formet min tenkemåte om fenomenet, og dermed måten jeg vendte tilbake til litteraturen på. Dette har også virket inn motsatt. Nye måter å forstå litteraturen på, virket igjen inn på nye måter å lese utskriftene av intervjuene på. Som det går frem av dette, er jeg som forsker også en viktig integrert del av prosessen, og virker inn på resultatene som prosjektet frembringer.

Denne oppgaven har vært forskning, men i stor grad også en lærende og dannende prosess for meg. Oppgaven har vært levende i den forstand at den har endret seg hele tiden.

6. Avslutning

6.1. Konklusjon

Min undersøkelse har bekreftet antagelsen om at barn og unges opplevelser på internett fortsatt er en blindsoner for en del voksne. De sosiale mediene forsterker viktigheten av voksnes tilstedeværelse i barnas digitale livsverden. Skolen er en sentral arena å rette søkelyset mot i denne sammenheng.

Informantene i undersøkelsen uttaler at skolen generelt henger etter resten av samfunnet innenfor det digitale. Mest urovekkende er det at en del lærere ikke er tilstrekkelig oppdatert til å møte tidens utfordringer. Den aktuelle skolen

undersøkelsen tok utgangspunkt i, var ifølge informantene ikke blant de skolene som var kommet lengst i arbeidet med det digitale. Dette kan være noe av forklaringen på hvorfor de ikke ga konkrete svar på hvordan digital dannelse kan arbeides med. De trakk frem at dette temaet var viktig å ha felles dialog og refleksjon omkring, og analysen av materialet peker på at lærerne må være både reflekterte, kompetente og fremstå som gode rollemodeller.

Oppgavens problemstilling var ”hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?”

I tilknytning til problemstillingen, var det også formulert to underliggende forskningsspørsmål:

1. Hva kan digital dannelse være i 2013?
2. Hvorfor er digital dannelse viktig?

Første forskningsspørsmål er besvart ved å utvikle en modell, der digital dannelse kan sees som en symbiotisk sosialisering og dannelsesprosess mellom den nye digitale teknologien og de fysiske relasjonene. Imidlertid handler digital dannelse om å bli seg dette bevisst. Svaret på første forskningsspørsmål kan derfor gis i form av en definisjon: Digital dannelse kan sees på som en livslang refleksiv bevissthetsprosess om grensesnittet mellom kyborgen og den nye digitale teknologien.

Det andre forskningsspørsmålet er først og fremst sett på ut fra empiriske funn. Digital dannelse er primært viktig for en selv og sitt eget omdømme. Det handler om hvordan man ønsker å bli oppfattet av omverdenen. I ytterste konsekvens kan det også handle om hvorvidt man risikerer å bli straffeforfulgt. Digital dannelse er også i stor grad viktig for hvordan man behandler andre mennesker. I sammenheng med det første forskningsspørsmålet, er digital dannelse viktig fordi vi ikke helt vet hva vekselvirkningen gjør med oss, og hvilke følger det kan få angående vårt psykososiale ve og vel. Vi vet ikke helt hvordan dette former og danner oss som personer før vi blir det bevisst. Vi er også med å påvirke andre mennesker.

Problemstillingen handler om hvordan skolen kan arbeide med digital dannelse. Denne delen må sees i forbindelse med de to forskningsspørsmålene, spesielt bidraget denne oppgaven gir i form av forståelsesmodellen for digital dannelse. En forståelse

av hva digital dannelse kan være, samt begrunnelser for hvorfor det er viktig, kan gi grunnlag for spørsmål omkring hvordan det kan arbeides med.

Forståelsesmodellen kan brukes for å bevisstgjøre lærere om hva digital dannelse kan være, og gi innsyn i barn og unges livsverden, som i stor grad innbefatter det digitale. Dette er viktig sett i sammenheng med elevforutsetninger, tilpasset opplæring og sosial kompetanse. Dette kan også sees i lys av opplæringslovens § 9a-3 om det psykososiale miljøet.

Læreren bør ha et visst nivå av digitale ferdigheter, og kjenne til barn og unges digitale livsverden for å kunne ivareta sitt dannelsesansvar på best mulig måte. Oppgaven tar til orde for både en dannet og digitalt dannet lærer.

Læreren bør også være bevisst og reflektert. Han/hun bør bruke sin signifikans i en fysisk kontekst, og etterstrebe å være en god rollemodell. Dette kan gi tilgang til barn og unges digitale livsverden, men i hovedsak vil dette positivt kunne virke inn på deres digitale dannelse.

For å lykkes med våre dannelsesmål, trenger vi signifikante, kompetente og etisk reflekterte voksenpersoner som likeverdige veiledere til det beste for dagens barn og unge.

6.2. Veien videre

Denne oppgaven har vist at digital dannelse kan sees som en kompleks utfordring i skolen, noe som impliserer at det vil være behov for videre studier. Kompleksiteten berører mange sider. Praktiske konsekvenser med tanke på ansvarsfordeling, koordinering og samarbeid mellom ulike parter vil være et sentralt område å se nærmere på.

Det kan være aktuelt med en offentlig presisering av begreper, spesielt i forholdet mellom kompetanse og dannelse, digitale ferdigheter og digital dannelse. I det minste bør skolene selv reflektere over disse begrepene. En oppdatering av den generelle delen av læreplanen bør komme i nær fremtid.

Forskning om barn og unges identitetsdanning, sosiale kompetanse og psykososiale helse i sammenheng med digital teknologi, bør vies stor oppmerksomhet fremover.

Skolen har et sentralt ansvar angående barn og unges digitale oppvekst, noe som også går frem av de offentlige føringene. Selv om skolen ønsker et delt ansvar og samarbeid med andre parter, må de prioritere å se på hvordan de kan ivareta sitt ansvar i form av det praktiske arbeidet i skolehverdagen.

Det vil være stor variasjon i hvor langt hver enkelt skole er kommet i dette arbeidet, og denne oppgaven kan være spesielt til hjelp for skoler som ikke er kommet så langt i denne prosessen. Allikevel vil oppgaven kunne gi en ny innfallsvinkel eller bidra til ytterligere klargjøring også for skoler som er kommet lenger i arbeidet.

Det er ønskelig at også foreldre og andre som er opptatt av barn og unges oppvekst og utvikling får kjennskap til forståelsesmodellen. Dette kan blant andre skoler bidra til gjennom eksempelvis foreldremøter og temakvelder.

Referanser

- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brekke, M. (Red.). (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brekke, M. (2008). Lærerutdanning som dannelsesreise. I R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen & K. Søndena. *Lærertilv sett med nordiske studentøyne*. (s. 33-51). Tromsø: Eureka Forlag.
- Brekke, M. (Red.). (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. -En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frantzen, V. (2012). Ungdom, identitet og medier. I S. Vettenranta & V. Frantzen (red.), *Mediepedagogikk: Refleksjoner om teori og praksis*. (s. 189-212). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K. (2006). *Horisontsammensmelting som metode: Eit døme frå historisk-kritisk bibelforskning*. (s. 141-158). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Germeten, S. (2009). Fra læreplan til lærerpraksis. I S. Germeten (red.), *Kunnskapsløftet – fra læreplantekst til læreres praksis*. (s. 9-17). Tromsø: Eureka Forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 339-357). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering: Kunnskap – Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, J.K. (1993). *Interview: Kunsten at lytte og spørge*. København: Hanz Reitzels Forlag A/S.
- Johannesen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Johansen, J.-B. & Sommer, D. (2006) *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang. (2005). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. (2. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*. (s. 9-36). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Krumsvik, R. J. & Støbbakk, Å (2007) Digital danning. I R. J. Krumsvik (red.), *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. (s. 254-276). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker: Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskning* (5. utg.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*. (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Nordtvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og Refleksjon: Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Slagstad, R. (2003). Dannelsens forvandlinger – et etterord. I R. Slagstad, O.

Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*. (s. 373-378). Oslo: Pax Forlag A/S.

Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011.) (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 7-10). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vettenranta, S. (red.) (2007) *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. [Vallset]: Oplandske Bokforlag.

Internettkilder:

Bjørndal, K. E. W. (2012). *Digital dømmekraft: Utprøving og empirisk analyse av et undervisningsopplegg for ungdomstrinnet, inspirert av filosofering med barnbevegelsen, med formål om å fremme kritisk internettbruk*. Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4365/thesis.pdf?sequence=2>

Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009) *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>

ITU. (2003). *Digital kompetanse: Fra 4. Basisferdighet til digital dannelse*. Hentet fra http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_notat_digitalkompetanse.pdf

Medietilsynet. (2012). *Barn og medier 2012 - Fakta om barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier*. Hentet fra http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917_Rapport_barn_web.pdf

Medietilsynet. (2013). *Tiltaksplan for barn, unge og Internett 2012-13*. Hentet fra http://www.medietilsynet.no/Documents/Trygg%20bruk/Rapporter/07TryggBruk_tilt

aksplan.pdf

Meld. St. 11 (2008–2009). *Læreren rollen og utdanningen*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDDPDFS.pdf>

NOU (2013:2). *Hindre for digital verdiskaping*. Oslo: Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/pages/38185244/PDFS/NOU201320130002000DDDDPDFS.pdf>

NOVA. (2004). «*En digital barndom?*» *En spørreundersøkelse om barns bruk av medieteknologi*. (Rapport nr. 01/04). Hentet fra http://nova.no/asset/274/2/274_2.pdf

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 27.06.2013, fra <http://www.lovdatabank.no/all/tl-19980717-061-011.html>

Staksrud, E. & Livingstone, S. (2009). *Children and online risk: Powerless victims or resourceful participants?* Hentet fra

[http://eprints.lse.ac.uk/30122/1/Children_and_online_risk_\(LSERO_version\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/30122/1/Children_and_online_risk_(LSERO_version).pdf)

Utdanningsdirektoratet, u.a. *Generell del av læreplanen*. Hentet 01.07.13 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

Utdanningsdirektoratet, u.a. *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra:

http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Vedlegg

Samtykkeerklæring til intervju om digital dannelse

Denne erklæring omfatter samtykke til frivillig deltagelse i intervju tilknyttet Marius Hals Kristoffersen`s mastergradsprosjekt om digital dannelse. Tillatelse til gjennomføring av intervjuer er gitt av skolens ledelse.

Hovedforsknings spørsmål for prosjektet er:

1. Hvordan forstås digital dannelse i 2013?
2. Hvorfor er digital dannelse viktig?
3. Hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?

Intervjuet skal brukes i en masteroppgave på erfaringsbasert mastergradstudie i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Finnmark. Veileder for prosjektet er dosent Mary Brekke ved Universitetet i Tromsø. Oppgaven forventes ferdigstilt til innlevering 01.07.13.

Vilkår for deltagelse:

- All deltagelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Dette vil ikke få noen negative konsekvenser i ettertid.
- Du kan når som helst velge å avslutte intervjuet, trekke tilbake informasjon eller la være å svare på spørsmål du ikke ønsker å kommentere. Dette vil heller ikke få negative konsekvenser i ettertid.
- Det vil bli benyttet Iphone til lydopptak av intervjuet.
- Intervjuet blir transkribert (skriftliggjort), og du vil få mulighet til å lese gjennom det dersom ønskelig.
- Opplysninger gitt i intervjuet blir anonymisert i både transkriberingen og masteroppgaven. Informasjon vil ikke kunne tilbakeføres til deg.
- Veileder for prosjektet kan lese det transkriberte intervjuet.
- Det transkriberte intervjuet vil ikke bli offentliggjort.
- Deler av intervjuet kan bli brukt i masteroppgaven, som sitat eller referat.
- Lydopptak slettes når oppgaven er ferdigstilt og innlevert.

Jeg har lest og forstått informasjonen og vilkårene over, og samtykker til å delta i intervjuet.

Signatur:

Blokkbokstaver:

Dato:

Intervjuguide informanter – Digital dannelse

Innledende spørsmål

- Hva jobber du som?
- Hvor lenge (omtrent) har du hatt denne stillingen?
- Hvor lenge (omtrent) har du arbeidet i skoleverket?
- Hvilken erfaring har du i forhold til IKT?
- Hvilke tanker har du gjort deg om den digitale utviklingen og konsekvenser for skolen?

Del 1 - Begrepsavklaring

- Hva legger du i begrepet «digitale ferdigheter?»
- Hva legger du i begrepet «digital dømmekraft?»
- Hva vil du si er etisk bruk av internett?
- Hvordan forstår du begrepet digital dannelse?

Del 2 – Viktighet

- Hvilke digitale ferdigheter mener du er viktigst at barn og unge lærer seg?
- På en skala fra 1-10; Hvor viktig mener du det er at barn og unge lærer seg digitale ferdigheter?
- På en skala fra 1-10; Hvor viktig mener du det er at barn og unge lærer seg digital dømmekraft?
- Hvilke sammenhenger ser du mellom sosial kompetanse og digital dømmekraft?
- På en skala fra 1-10; I hvor stor grad tror du elevene har bruk for digitale ferdigheter i fremtiden?
- På en skala fra 1-10; I hvor stor grad tror du elevene har bruk for digital dømmekraft i fremtiden?
- Er digital dannelse viktig?

-Hvorfor/hvorfor ikke?

Del 3 – Skolen og det digitale

- Hvilke digitale ferdigheter tenker du/har du erfart at barn og unge har idet de begynner på skolen?
- Hvordan tenker du og/eller har erfart at barn og unge lærer seg digitale ferdigheter?
- Hvem mener du bør ha ansvaret for å lære barn og unge digitale ferdigheter og digital dømmekraft?
- Hvordan kan skolen lære barn og unge digitale ferdigheter og digital dømmekraft?

- Hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?

Avsluttende refleksjoner

- Hva tenker du at det digitale har gjort og gjør med måten vi omgås hverandre på, med tanke på det fysiske nærværet og de fysiske relasjonene?
- Er det noe mer du ønsker å si eller utdype som vi kanskje ikke har vært inne på i løpet av intervjuet?

Intervjuguide forsker – Digital dannelse

Innledende spørsmål

- Hva jobber du som?
- Hvor lenge (omtrent) har du hatt denne stillingen?
- Hvor lenge (omtrent) har du arbeidet i skoleverket?
-født...?
- Hvilken erfaring har du i forhold til IKT?
- Hvilke tanker har du gjort deg om den digitale utviklingen og konsekvenser for skolen?

Del 1 - Begrepsavklaring

- Hva legger du i begrepet «digitale ferdigheter?»

-Er det forskjell på barn og voksnes digitale ferdigheter? (Be om utdypning-hva? hvilke? Etc.)

- Hva legger du i begrepet «digital dømmekraft?»

-Er det forskjell på barn og voksnes digitale dømmekraft? (Be om utdypning-hva? hvilke? Etc.)

-Har du et eksempel på god eller dårlig digital dømmekraft?

- Hva vil du si er etisk bruk av internett?

-Hvordan kan man lære barn og unge etisk bruk av internett?

- Hvordan forstår du begrepet digital dannelse?

Del 2 - Viktighet

- Hvilke digitale ferdigheter mener du er viktigst at barn og unge lærer seg?

-Hvordan kan man lære dem dette?

- På en skala fra 1-10; Hvor viktig mener du det er at barn og unge lærer seg digitale ferdigheter?

-Dersom informant deler digitale ferdigheter i to: Be om å rangere tekniske ferdigheter/programmer for seg, og kildekritikk/kognitivt aspekt for seg.

-Hvorfor mener du dette?

- På en skala fra 1-10; Hvor viktig mener du det er at barn og unge lærer seg digital dømmekraft?

-Hvorfor mener du dette?

- Hvilke sammenhenger ser du mellom sosial kompetanse og digital dømmekraft?
- På en skala fra 1-10; I hvor stor grad tror du elevene har bruk for digitale ferdigheter i fremtiden?

-Dersom informant deler digitale ferdigheter i to: Be om å rangere tekniske ferdigheter/programmer for seg, og kildekritikk/kognitivt aspekt for seg.

-Hvorfor tror du dette?

- På en skala fra 1-10; I hvor stor grad tror du elevene har bruk for digital dømmekraft i fremtiden?

-Hvorfor tror du dette?

- Er digital dannelse viktig?

-Hvorfor/hvorfor ikke?

-Hva eller hvem er det viktig for?

-I hvilke sammenhenger er det viktig?

Del 3 – Skolen og det digitale

- Hvilke digitale ferdigheter tenker du/har du erfart at barn og unge har idet de begynner på skolen?

-Tenker du/har du erfart at dette er noe som har endret seg iløpet av de siste 10-15 årene?

-Hva/hvordan/på hvilken måte?

-Tror du dette er noe som kommer til å endre seg fremover?

-Hva/hvordan/på hvilken måte?

- Hvordan tenker du og/eller har erfart at barn og unge lærer seg digitale ferdigheter?

-Alene, sammen med andre, tilgang/eksponering/påvirkning, hjemmeforhold etc.

- Hvem mener du bør ha ansvaret for å lære barn og unge digitale ferdigheter og digital dømmekraft?

- Opplever du at foreldre er opptatt av barnas digitale ferdigheter og dømmekraft?

- Hvor mye opplever du at foreldrene vet om barnas digitale bruk?

- Hvordan kan skolen lære barn og unge digitale ferdigheter og digital dømmekraft?

-Hvor kompetente mener du lærerne er med tanke på digitale ferdigheter og digital dømmekraft?

-Hvor kompetente mener du lærerne bør være?/Hva bør de beherske?

-Hvordan opplever du tilgangen, kvaliteten og brukervennligheten til IKT utstyr i skolen?

- Hvordan kan skolen arbeide med digital dannelse?

-Må man ha en dannelse som ikke er digital?

-Hvorfor/hvorfor ikke?

-Bør man arbeide med det fysisk, virtuelt eller begge deler?

Avsluttende refleksjoner

- -Hva tenker du at det digitale har gjort og gjør med måten vi omgås hverandre på, med tanke på det fysiske nærværet og de fysiske relasjonene?

-Hvilke tanker gjør du deg om digital dannelse som et mulig satsningsområde for norsk skole?

- -Er det noe mer du ønsker å si eller utdype som vi kanskje ikke har vært inne på i løpet av intervjuet?