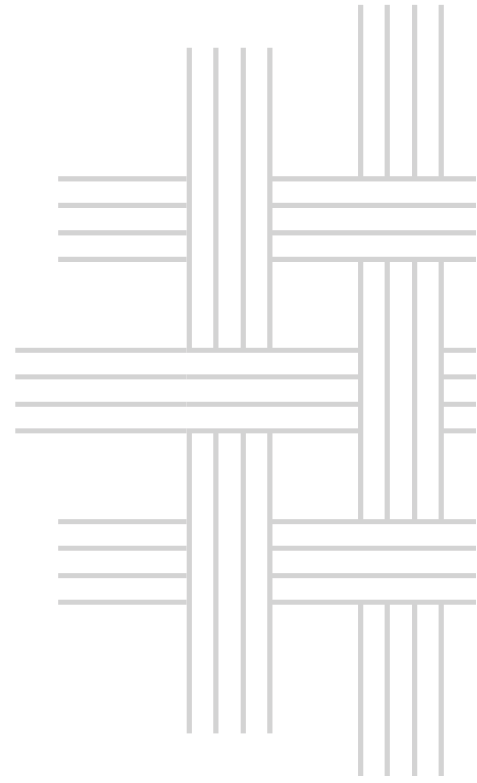




Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Lillian Gran

Digital dannelse

En kvalitativ studie av digitalisering og identitetsarbeid
i skolen

Ph.d.-avhandling i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling
2020



Lillian Gran

Digital dannelse

En kvalitativ studie av digitalisering og identitetsarbeid i skolen

Digital Bildung

An investigation of the Identity work in school and the use of ICT

Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

2020

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Lillian Gran, 2020

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor

Ph.d. i barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-195-8

ISBN digital utgave: 978-82-8380-196-5

ISSN trykt utgave: 2535-7433

ISSN digital utgave: 2535-7441

Sammendrag

Avhandlingens overordnede hensikt er å bidra til en større forståelse av hvordan barn og unges identitetsutvikling endres av digitaliseringen i skolen. Studiens fokus er derfor på lærernes dannelsesmandat og vektlegger spesielt utvikling av elevenes selvstendige tenkning og kritiske refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2017d). Jeg ønsker å rette søkelyset mot hva som skjer når skolene introduserer digitale verktøy i undervisningen og hvordan dette utfordrer arbeidet med elevenes dannelsesprosesser. Jeg er særlig interessert i å drøfte elevenes rolle i dette arbeidet med tanke på at de er beskrevet som digitalt innfødte (Prensky, 2001, 2012), og hvordan dette endrer forutsetningene for elevenes læring. Med denne avhandlingen ønsker jeg derfor å bidra med kunnskap om hvordan skolen kan forstå digital dannelse og hvordan dette bidrar til endringer i identitetsarbeidet med elevene. De empiriske undersøkelsene er gjort ut ifra tre ulike metodiske innfallsvinkler i (1) innholdsanalyse av dokumenter og diskusjon av kompetanse og dannelsesbegrepet, (2) litteraturgjennomgang på digital dannelse og (3) kvalitative intervjuer med elever og lærere. Funnene fra de tre innfallsvinklene er formidlet i studiens fire artikler (Gran, 2016, 2018, 2019; Gran, Petterson, & Mølsted, 2019).

Teoretisk er studien basert på dannelsesteori (Klafki, 2001a), samtidig som demokratiforståelsen er inspirert av Dewey (2008). Vitenskapsteoretisk er avhandlingen forankret i en hermeneutisk tilnærming (Gadamer & Holm-Hansen, 2012). Avhandlingen henter også støtte fra et fenomenologisk perspektiv. Dette bidrar til å gi en forståelse av praksisen rundt digital dannelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I min studie er det lærere og elever sammen med forskningstekster og dokumenter som utgjør det empiriske grunnlaget for forståelsen av fenomenet digital dannelse. Funnene som er gjort i artikkelen 3 viser at lærerne forflytter en del av det digitale dannelsesoppdraget til de foresatte og søker tilflukt bak at de digitale handlingene elevene kan bli involvert i foregår utenfor skoletiden. Med andre ord indikerer de overordnede funnene et gap mellom elevenes og lærernes forståelse av bruk av IKT og dannelse, noe som viser til utfordringer i både identitets- og demokratiarbeid i skolen.

Abstract

The thesis` overall purpose is to contribute with an understanding of how children and youths` identity work is changing in conjunction with the digitalization of the school. The focus of the study is on the teachers Bildung mandate and emphasizes the development of the students` independent thinking and critical reflection (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2017d). In this study I focus on what happens when schools are introduced to digital tools in the teaching and how this challenges the identity work with the students. I discuss the student role in this work considering that they are described as digital natives (Prensky, 2001, 2012) and how this changes the conditions for the students`learning. Whith this thesis I contribute with knowledge on how the school can understand digital Bildung and how this changes the identiy work with the students. The empirical studies are conducted with three different approaches in (1) contentanalysis of coduments and discussion of the Comptence and Bildung concepts, (2) a literature review on digital Bildung and (3) qualitative interviews with students and teachers. The three approaches are expressed in the study`s four articles (Gran, 2016, 2018, 2019; Gran, Petterson & Mølstad, 2019b).

Theoretically the study is based on Bildung theory (Klafki, 2001a), while the understanding of Democracy is inspired by Dewey (2008). The thesis is based on an hermeneutic approach (Gadamer & Holm-Hansen, 2012). In addition, the study leans on a phenomenological understanding of science. This contributes to an understanding on the practice around digital Bildung (Alvesson & Sköldberg, 2008). The empirical basis in my study of digital Bildung is from teachers and students together with research and documents. The findings show that teachers transfer a part of the digital Bildungmandate to the parents of the students and seek comfort in the digital actions of the students mostly being outside of school hours. The study indicates a gap between students and teachers in their understanding of information technology and digital Bildung, revealing challenges in identity development and democratic work in schools.

Forord

Verdens første robot med statsborgerskap, Sophia, ønsker seg barn (Frøjd, 2017). Nesten alle tiåringer i Norge har mobil og de bruker over to timer daglig på mobil og sosiale medier. Videre har 13 % av barn og unge i alderen 13 til 18 år det siste året sendt nakenbilder av seg selv til andre, og hvorav 37% av jentene har følt seg presset til å gjøre dette (Medietilsynet, 2018). Dette er bare noen av de digitale utfordringene som har bidratt til min motivasjon for å skrive om digital dannelse. Flere unge mennesker sier at de føler seg mer sosialt isolerte jo mer tid de bruker på internett (Primack mfl., 2017). Som et motsvar til denne utviklingen vedtok den franske nasjonalforsamlingen en lov som forbød bruk av mobiltelfon i grunnskolen; loven gjelder foreløpig ikke ungdomsskole og videregående skole. På samme tid leder Norge an i digitaliseringskappløpet og er for eksempel i full gang med å implementere *IPad for alle* i mange kommuner (Berrem, Gulbrandsen, Elgaard, & Krumsvik, 2018). Eldre lærere stilles til veggs overfor elevers høye digitale kompetanse og skoleledere vet ikke hvordan de skal kunne manøvrere skuten inn i den digitale rikdommen som nå finnes i skolen (Egeberg, Hultin & Berge, 2016). Det stilles flere krav til elevers digitale kompetanse og deres evne til å kommunisere skal styrkes (European Commission, 2018). Sammen med min forkjærlighet til digitale verktøy utgjør dette utgangspunktet for mine undersøkelser av digital dannelse.

Jeg vil takke Christina E. Mølstad, min instituttleder, veileder og mentor ved Høgskolen i Innlandet. Med din inspirasjon fra både forskergruppen SPLP¹ og med din hjelp er alle artiklene publisert og kappen en realitet. Avgjørende for denne avhandlingens ferdigstilling har også vært veiledning i siste fase av arbeidet. Jeg vil derfor hjerteligst få takke professor Merethe Roos for konkrete, effektive og tydelige tilbakemeldinger. Jeg vil rette en stor takk også til Thomas Nordahl for støtte i avslutningsfasen. Vil også takke dr. Daniel Petterson og Christina E.Mølstad for utarbeidelse av artikkel 4, Thor Andre Skrefsrud for veiledning i forbindelse med kappen og Ann Cathrin Faldet som motiverende medleder i forskningsgruppen SPLP. Takk også til min tidligere instituttleder Dordy Wilson.

¹ Studies in Professional Development, Learning and policy

Tusen takk også til mine kollegaer ved Høgskolen i Innlandet, spesielt Arne N.Jordet, Bjørg H. Gloppen, Inger Vigmostad, Sigrun Sønsthagen, Elin Markestad, Ann Therese Nomerstad og resten av pedagogikkseksjonen, SELL, SEPU, BUK, Rolf Borgos og tidligere kollega Solveig Roth². Takk til Geir Haugsbakk for veiledning i stipendiatperioden og fagmiljøet ved mediepedagogikk på Lillehammer ved Yvonne Fritze, Anne Mette Bjørgen og Yngve Nordkvelle. Tusen takk også til Ola Johan Sjøbakken for samarbeidet om paper presentasjon på NERA- konferansen i København, noe som resulterte i min artikkel 2, uten deg hadde ikke dette blitt den artikkelen det ble. Takk for skolemotivasjon og for å vekke min interesse for læring til både Elin Bonde, Elin Olsen, Hanne & Femmer'n, Wenche Grinderud, Tom Steen, Trond Johnsen, lærere på Biri ungdomsskole og ikke minst en hjertelig takk til Stephen Dobson, Egil Hartberg og Mette Villand Reichelt som alltid har hatt en evne til å hjelpe meg i å åpne nye dører i karrieren. En ydmyk takknemlighet rettes også til Karianne D. Hagen ved biblioteket for presisjonsarbeid vedrørende språkvask av nesten alle mine tekster. Takk også til Steinar Laberg som bidro i språkarbeidet med den ene artikkelens ferdigstilling.

Jeg vil til slutt takke alle de som har stått meg nær under hele arbeidet, særlig mine foreldre, mine barn, min bror, min søster, svigerinne, tantebarn og mine barns far og hans familie. Hjertelig takk til Bokringen og «kjerringene mine». Særlig takk til Liv Bente som alltid er der for meg med turer til skog og mark. Takk til Heidi i Seattle, Ingeborg Torp og damene, Martin Dylan Nilsen, jentene ifra Elverum, Ellen, Elin Bergseng, Sussann Nysveen, Mette Dalseng og Ann Kathrin som alle på sin måte har bidratt til dette arbeidet.

Til Christine, Christopher, mamma og pappa og mine søsken med familier, denne avhandlingen er dedikert til dere: aldri mistet dere troen på meg. Dere er min inspirasjon og oppgaven er skrevet for våre barns fremtid.

Takk,

Hamar

Lillian Gran

² Nå ved UIS

Oversikt over avhandlingens artikler

Gran, L. (2016). Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse: Elevens metakognitive læringsprosess, *Tidsskriftet læring og medier (LOM)*,9 (15), doi.org/10.7146/lom.v9i15.23367

Gran, L. (2018). Digital dannelse: En overordnet, interkulturell kompetanse: en systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(102), 214-246. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>

Gran, L. (2019). Digital Bildung from a teacher's perspective, *Nordic journal of studies in Educational Policy*, 5 (2),104-113.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2019.1615368>

Gran, L., Petterson, D. & Mølsted, E. C. (2019). Digital Bildung: Norwegian students' understanding of teaching and learning with ICT. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(01-02), 23-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-01-02-03>

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
OVERSIKT OVER AVHANDLINGENS ARTIKLER	V
INNHALDSFORTEGNELSE	VI
LISTE OVER TABELLER OG FIGURER	VIII
1. INNLEDNING	1
1.1 FORMÅL OG FORSKNINGSPØRSMÅL	2
1.2 DIGITAL DANNEELSE	3
1.2.1 <i>Dannelsesoppdraget</i>	5
1.2.2 <i>Dannelse i Norge</i>	7
1.2.2.1 <i>Norsk skolehistorie med blikk på dannelse</i>	9
1.2.3 <i>Elevperspektiv på dannelse</i>	9
1.3 SYSTEMSKIFTE I SKOLENS KUNNSKAPSSYN	10
1.3.1 <i>Lærerrollen i dagens skole</i>	11
1.3.2 <i>Kunnskapssyn i endring</i>	12
1.3.3 <i>Kunnskap i læreplanene</i>	15
1.4 STUDIENS KONTEKSTUELLE Plassering	17
1.4.1 <i>Digital dannelse i stortingsdokumenter</i>	18
1.4.2 <i>Digital dannelse i fagfornyelsen og overordnet del av læreplan</i>	20
1.4.3 <i>Tilknytning til BUK –forskningsprogrammet</i>	21
1.5 OPPBYGNING AV AVHANDLINGEN	22
2. LITTERATURGJENNOMGANG	23
2.1 DIGITAL DANNEELSE I NORSK KONTEKST	23
2.1.1 <i>Digital læring og teknokulturell dannelse</i>	26
2.1.2 <i>Digitale kontekster</i>	28
2.1.3 <i>Digital identitetsutvikling</i>	29
2.1.4 <i>Konsekvenser av IKT bruk</i>	30
2.2 DIGITAL DANNEELSE I SKANDINAVISK OG INTERNASJONAL LITTERATUR	31
2.2.1 <i>Digital literacy og digital kompetanse</i>	31
2.2.1 <i>Selvbestemmelse</i>	33
2.2.2 <i>Digital kameratkultur</i>	33
2.3 OPPSUMMERING	34
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	36
3.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT	36
3.2 DANNEELSE	37
3.2.1 <i>Paideia</i>	38
3.2.2 <i>Bildung</i>	39
3.2.3 <i>Folkedannelsen</i>	40
3.2.4 <i>Kategorial dannelse</i>	42
3.3 IDENTITETSUTVIKLING OG DEMOKRATI	45
3.3.1 <i>Demokrati</i>	45
3.3.2 <i>Identitetsutvikling</i>	46
3.4 ET DANNESESTEORETISK ANALYSEVERKTØY.....	48
3.5 OPPSUMMERING	49

4. METODOLOGISK TILNÆRMING	50
4.1 KVALITATIV TILNÆRMING.....	50
4.2 METODER OG UTVALG AV DATA	53
4.2.1 Litteraturstudie.....	54
4.2.2 Dokumenter.....	58
4.2.3 Intervjuer.....	59
4.2.3.1 Intervju med lærere.....	60
4.2.3.2 Intervju med elever i fokusgrupper	62
4.3 INNHOLDSANALYSE.....	63
4.4 STUDIENS KVALITET OG ETISKE UTFORDRINGER.....	64
4.4.1 Validitet og reliabilitet.....	64
4.4.3 Forskerrollen og etiske betraktninger	65
5. FUNN I ARTIKLENE	68
5.1 ARTIKKEL 1: SAMMENHENGEN MELLOM DANNELSE OG KOMPETANSE	69
5.2 ARTIKKEL 2: FORSKNINGSREVIEW AV DIGITAL DANNELSE	70
5.3 ARTIKKEL 3: KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU MED LÆRERE	71
5.4 ARTIKKEL 4: KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU MED ELEVER	71
6. DISKUSJON	72
6.1 MATERIAL DANNELSE.....	72
6.1.1 Læreplaner og styringsdokumenter	73
6.1.2 Digital kompetanse	74
6.2 FORMAL DANNELSE	76
6.3 KATEGORIAL DANNELSE.....	77
6.4 SELVDANNELSE.....	80
6.5 ETISK DANNELSE	81
7. AVHANDLINGENS KONKLUSJON OG KUNNSKAPSBIDRAG	84
7.1 EMPIRISK BIDRAG.....	84
7.2 TEORETISK BIDRAG	86
7.3 STUDIENS IMPLIKASJONER.....	87
LITTERATURLISTE.....	89
VEDLEGG 1: LITTERATURGJENNOMGANG : AVHANDLINGER.....	103
VEDLEGG 2: LITTERATURGJENNOMGANG: BØKER	110
VEDLEGG 3: LITTERATURGJENNOMGANG: FAGFELLEVDURDETE ARTIKLER.....	114
VEDLEGG 4: LITTERATURGJENNOMGANG: DIGITAL DANNELSE	125
VEDLEGG 5: DOKUMENTER SOM ER INKLUDERT I ARTIKKEL 1.....	126
VEDLEGG 6: ARTIKKEL 3: OVERSIKT ANALYTISKE BEGREP.....	127
VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE ARTIKKEL 4.....	128
VEDLEGG 8: SØKELOGG FOR FORSKNING PÅ DIGITAL DANNELSE 2017-2019.....	129
VEDLEGG 9: SAMTYKKEBREV LÆRERE.....	130
VEDLEGG 10: SAMTYKKEBREV ELEVER	132
VEDLEGG 11: NSD.....	134
VEDLEGG 12: GODKJENNING AV OPPLÆRINGSDEL.....	135
AVHANDLINGENS ARTIKLER	136

Liste over tabeller og figurer

TABELL 1: OVERSIKT OVER PROBLEMSTILLING, EMPIRISK DATA OG HOVEDFUNN	3
TABELL 2: PROSESSEN RUNDT OPPBYGGINGEN AV AVHANDLINGEN	52
TABELL 3: METODER SOM ER BRUKT I UNDERSØKELSEN	53
TABELL 4: SØKEORD I LITTERATURSTUDIEN.....	55
TABELL 5: DATABASER BENYTTET I ARTIKKEL 2 SIN SYSTEMATISKE LITTERATURGJENNOMGANG	56
TABELL 6: OVERSIKT OVER INFORMANTER.....	57
TABELL 7: SAMMENHENGEN MELLOM DATAENE I STUDIEN.....	64
FIGUR 1: DANNESESTEORETISK ANALYSEVERKTØY.....	48
FIGUR 2: AVHANDLINGENS KVALITATIVE FORSKNINGSDESIGN BASERT PÅ MAXWELL (2013)	51

1. Innledning

Denne avhandlingen utforsker digital dannelse som sosialt fenomen i skolen og på hvilke måter elevenes dannelsesprosesser endrer seg som følge av teknologiens inntreden i skolen (Gunstein Egeberg, Hilde Hultin, & Berge, 2016b; Krumsvik, Berrum, & Jones, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Digital dannelse er i denne studien undersøkt fra et forskningsperspektiv (Bundsgaard, 2017; Gran, 2018; Letnes, 2014; Nyboe, 2009; Sando, 2014; Willbergh, 2008b), gjennom dokumentanalyser (Gran, 2016) og intervjuer med lærere og elever. Det er begrenset kunnskap på feltet digital dannelse, fra før og de studiene som er utført på fenomenet består av undersøkelser fra barnehagefeltet (Letnes, 2014; Sando, 2014), av digital dannelse i skolen i sammenheng med barns aktiviteter på fritiden (Nyboe, 2009), av digital dannelse med utgangspunkt i filosofi og etikk (Willbergh, 2008b) og undersøkelser av digital dannelse med vekt på hvordan man som oppdragere skal møte utfordringer med barn og unges digitale bruk (Bundsgaard, 2017). Denne studien belyser digital dannelse fra en norsk kontekst samtidig som det er inkludert perspektiver på dannelse ved bruk av IKT fra andre skandinaviske land, Europa og USA (Bergander, 2015; Drotner, 2018; Frantzen & Schofield, 2018; Vettenranta, Erstad, & Erichsen, 2007). Innen eksisterende forskning er det også godt dokumentert hvordan digital læring utvikler seg i klasserommet og sammenhengen mellom bruk av IKT, digital kompetanse og læring (Krumsvik mfl., 2013). Derimot er det få studier som undersøker digital dannelse i skolen og hvordan dannelsesprosessene endres ved bruk av IKT.

Studiens fire artikler handler om digital dannelse fra tre forskjellige innfallsvinkler for å øke forståelsen for digital dannelse (Gran, 2016, 2018, 2019; Gran, Petterson, & Mølstedt, 2019). Studien drøfter med bakgrunn i funnene fra de fire artiklene hvordan digital dannelse endres som følge av at skolene blir mer og mer teknologirike. Teknologirike skoler er i denne studien skoler som har tatt i bruk iPad til alle elevene, er positive til teknologi og forsøker å leve opp til digitaliseringsstrategien for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 22). I undersøkelser av sammenhengen mellom digitalisering og utdanningskvalitet er det funnet stor enighet blant ulike aktører og Kunnskapsdepartementet om at digitalisering styrker profesjonsrelevans og studentaktiviteter (Aagaard, Lund, Lanestedt, Ramberg, & Swanberg, 2018).

1.1 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan bruk av IKT endrer premissene for elevenes dannelsesprosesser i skolen. Dette gjøres ved å diskutere digital dannelse og om dette fenomenet er i overensstemmelse med dagens kunnskapssyn. Med dette belyser jeg hvordan det arbeides med dannelse i kunnskapssamfunnet (Frønes, 2010) og hvordan dette kan innvirke på elevenes læringsutbytte. Dette innebærer å undersøke hvordan dannelse forstås i forhold til skolens mandat og hvilke endringer kunnskapssamfunnet fører med seg for skolens framtid (NOU: 2015).

For å kunne gi en beskrivelse av digital dannelse var det nødvendig å undersøke dannelse og hvordan dannelsesprosessene endres, utvikles og utfordres i dagens digitale samfunn. Avhandlingens overordnede problemstilling er derfor: *Hvordan forstås digital dannelse i den teknologirike skolen?* For å operasjonalisere den overordnede problemstillingen vil tre forskningsspørsmål bli besvart ved hjelp av artiklene:

1. Hvordan forstås digital dannelse i lys av skolens styringsdokumenter?
2. Hvordan forstås digital dannelse fra et forskningsperspektiv?
3. Hvordan forstås digital dannelse fra elever og læreres perspektiv?

Empirien som er innhentet for å besvare forskningsspørsmålene er publisert i fire artikler. Den første artikkelen er tilbakeskuende og danner et bilde av sammenhengen mellom begrepene dannelse og kompetanse. Dannelsesbegrepet knyttes i artikkel 1 til høyere ordens tenkning og elevenes metakognitive læring (Gran, 2016). Med høyere ordens tenkning refereres det her til tenkning om tenkning eller elevenes kunnskap om egne kognitive ferdigheter (NOU 2014, s. 37). Metakognisjon forbindes i denne studien med kritisk vurdering av kommunikasjon og analyse av mulige utfall og konsekvenser av ulike handlinger (Flavell referert til i NOU 2014, s.36). Noe som handler om at eleven skal kunne ta kloke og gjennomtenkte avgjørelser i livet. Sammenhengen mellom problemstillinger, empiriske data og hovedfunn i denne studien er beskrevet i tabell 1 under og danner grunnlaget for diskusjonen om digital dannelse i denne avhandlingen.

Tabell 1: Oversikt over problemstilling, empirisk data og hovedfunn

	Problemstilling	Empirisk data	Hovedfunn
Artikkel 1: <i>«Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse: Elevens metakognitive læringsprosess».</i>	Hvordan kan sammenhengen mellom dannelse og kompetanse forstås i et allment skoleperspektiv?	Styringsdokumenter, læreplaner og et utvalg av forskningslitteratur om dannelse og kompetanse.	Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse er tettere forbundet enn det som er formidlet om begrepene i norske styringsdokumenter. Undersøkelser av sammenhengen mellom dannelse og kompetanse avdekker et behov for å kontekstualisere dannelse.
Artikkel 2: <i>«Digital dannelse: En overordnet interkulturell kompetanse: En systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet».</i>	Hvordan forstås digital dannelse?	Doktoravhandlinger (19), fagfellevurderte bøker (12) og fagfellevurderte artikler (24).	Det finnes ikke en tydelig forståelse av digital dannelse i forskningslitteraturen. Forbindelseslinjene mellom styringsdokumenter og den daglige læringen vektlegger ikke selvdannelsen hos individene.
Artikkel 3: <i>“Digital Bildung from a teacher’s perspective”.</i>	How do teachers understand the phenomenon of digital Bildung?	Intervju med 12 lærere fra fire teknologirike skoler.	Lærere plasserer hovedansvaret for digital dannelse hos de foresatte og viser til at de fleste digitale hendelsene foregår utenfor skolen. Elevenes sosiale livs kontekst og skolekontekst er et stort utnyttet potensial i elevens læring og dannelsesprosesser.
Artikkel 4: <i>“Digital Bildung: Norwegian Students’ Understanding of Teaching and Learning with ICT.</i>	How do students in Norwegian schools understand digital Bildung?	Fokusgruppe intervju med elever. 3 grupper på 3 trinn på 4 skoler, 36 elever i alt.	Elevene opplevde få områder med mulighet for å regulere egen læring. Digital dannelse forstås som noe begrenset, innrammet og kontrollert av lærerne som først og fremst dreier seg om undervisning og ikke om læring.

1.2 Digital dannelse

Digital dannelse er satt sammen av begrepene digital og dannelse, og forstås her som et sosialt fenomen. Samfunnsendringene skjer raskt og fremtiden er uforutsigbar samtidig som de globale utfordringene påvirker alle områder i samfunnet. Relevansen av å undersøke dannelse i en digital kontekst henter støtte fra studier som viser at en tredjedel av de som er i arbeid i Norge kan oppleve automatisering eller digitalisering av sine arbeidsoppgaver i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre er for eksempel personvernloven strammet inn for å beskytte individene på digitale arenaer (Personopplysningsloven, 2018), og det er et fokus på at yttringsfriheten skal ivaretas i samfunnet. I dette ligger det at privatsfæren skal være en frihetssfære beskyttet fra inngrep og innsyn fra det offentlige, noe som også gjelder for eksempel overvåkning. Her understrekes det at dannelsesprosessene ikke ville kunne utføres om dette myndiggjøringsformålet ikke var sikret (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s. 201). Elevenes dannelsesprosesser er i denne avhandlingen utforsket innenfor et digitalt og voksende kunnskapssamfunn, hvor det er forventet at eleven skal utvikle digital kompetanse for å kunne være del av en demokratisk og deltakende kultur (Berrum et al., 2018; Sjøby, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017d).

Læring på tvers av kontekster er en grunnleggende tanke i denne avhandlingen med vekt på hvordan elevene kan bidra i utviklingen av kunnskapssamfunnet. Det er interessant å se på elevenes bidrag med tanke på hvordan resultater fra teknologisk innovasjon har skapt interesse for å undersøke relasjonene mellom kontekster og ulike sider ved læringen (Erstad mfl., 2016).

Hele utdanningsløpet endres ved bruk av IKT i undervisningen og studenter i høyere utdanning ønsker mer bruk av multimodale presentasjoner enn det som møter dem i dag (Skaar & Krumsvik, 2015). Abrams (2009) viser potensialet i digital læring ved å studere tre videregående video gamere som har store akademiske fordeler av videospilling. Elevene var i stand til å kontekstualisere akademisk informasjon ved hjelp av sin kompetanse innen videospill og kunne derfor gjøre læringsmateriellet personlig (Abrams, 2009). Elevenes roller har endret seg fra å være konsumenter av digitalt innhold og kunnskap til selv å bli digitale produsenter som hver og en har en iPad eller andre digitale verktøy tilgjengelig (Johnson mfl., 2015). På samme tid kjenner lærerne en usikkerhet overfor hvordan de skal bruke digitale verktøy i arbeidet med elevene (Ström, 2018) og det er en utfordring hvordan den nye generasjonen skal oppdras til for eksempel dybdelæring og kritisk tenkning (Bundsgaard, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017d). Lærerne trenger en forståelse for hvilke muligheter de har til enten å reprodusere sosiale forskjeller eller forberede og styrke elevene for fremtiden (Bach, Wolfson, & Crowell, 2018). Denne studien dreier seg ikke om selve digitaliseringen av skolen, men om samtidens diskusjon om dannelsesoppdraget som i dag påvirkes av de digitale mulighetene med nye kommunikative former (Haue, 2003), og i retning av spørsmålet om en global læreplan for samarbeid innen bærekraftig utdanning i en digital generasjon (Caniglia mfl., 2018; Erstad, 2015). Digital dannelse forstås derfor i denne avhandlingen både som en overordnet kulturell dannelse samtidig som det også er de prosessene elevene står i når de blir stilt ovenfor ulike situasjoner i forbindelse med bruk av digitale verktøy, sosial medier, kommunikasjon med andre og applikasjoner³ (Gran, 2018).

³ Applikasjoner vil heretter kalles apper

1.2.1 Dannelsesoppdraget

Dannelsesprosessene til elevene avhenger av at de tilegner seg kunnskap om egen og andres kultur (Helskog, 2011). Dette er viktig for å kunne danne elevene slik at de forstår konsekvensen av ulike handlinger og opparbeider en bevissthet rundt egne valg. I møte med utallige påvirkningskanaler og risikoer i dagens samfunn er det av avgjørende betydning at barn og unge utvikler en kritisk evne til å reflektere over seg selv og samfunnet rundt seg. Helskog (2011) mener det er mulig å møte utfordringer i fremtiden med spørsmål om sosial dannelse og intellektuell dannelse. Dannelsen foregår ifølge dette perspektivet i det levende møtet mellom mennesker i dialogen ansikt til ansikt eller hjerte mot hjerte et, uttrykk Helskog har hentet fra Pestalozzi (Helskog, 2011). I denne studien knyttes dannelse til skolens dannelsesoppdrag⁴ og forstås med den nye overordnede delen av læreplanens fokus på demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2017d).

Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis. Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.

(Kunnskapsdepartementet, 2017d, s. 9)

Dannelsesoppdraget eller samfunnsmandatet lærere og skoler er gitt har fått en presisering med demokratiets betydning. Det understrekes at demokratiet skal gjennomføres i hele opplæringsløpet ved at elevene skal være aktive deltakere. I sin avhandling om demokratisk medborgerskap i norsk skole har Stray (2009a) vist til det paradoksale i at samfunnsmandatet på den ene siden er individuelt basert, mens det på den andre siden handler om elevenes deltakelse i samfunnsinstitusjonen som en felles kultur. Intervjuene med elever i denne studien viste et behov for å inkludere den demokratiske delen av dannelsen hos barn og unge (Gran, Petterson, & Mølsted, 2019). Undersøkelser av norske skoleungdommers forståelse av demokrati har vist at norske elevers tillit til demokratiske institusjoner er gjennomgående høy bortsett fra deres tillit til politiske partier (Fjeldstad, Lauglo, & Mikkelsen, 2009).

⁴ Også begrepet samfunnsmandat benyttes, men i denne studien brukes dannelsesoppdraget

Når jeg refererer til dannelsesoppdraget ⁵ i denne avhandlingen mener jeg det formelle oppdraget som er gitt læreren både via ny overordnet del av læreplanen, generell del, formålsparagrafen og opplæringsloven (Kunnskaps-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993; "Forskrift til opplæringslova," 1999; Kunnskapsdepartementet, 1998, 2017d). Det formelle dannelsesoppdraget er ytterligere beskrevet i §9.a, aktivitetsplikten (Lovdata, 2017b). I denne nye reguleringen er det understreket et oppdrageransvar som plasseres på fellesskapet ved at:

«Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har eit trygt og godt skole miljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg.»
(Lovdata, §9.a-4, 2017)

Aktivitetsplikten fremhever at alle voksenpersonene på skolen har et ansvar i forhold til at elevene ikke krenkes, mobbes, blir utsatt for vold eller trakasseres.

Dannelsen i dagens samfunn preges av barn og unges bruk av digitale verktøy både i skoletiden og på fritiden (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016a; Fjørtoft, Thun, & Buvik, 2019). Digital native eller digitalt innfødte, er et begrep som tidlig ble introdusert om dagens unge teknologisk motiverte introdusert av Mark Prensky (2001). En del kritikk er reist i henhold til beskrivelsen av dagens unge og hvor digitalt innfødte de er i virkeligheten (Thomas, 2011, Ståhl, 2017). Med andre ord er det mulig å finne en middelvei mellom den tradisjonelle fortellingen med enten en fullstendig aksept av det digitale eller en total avvisning av de digitalt innfødte (Thomas, 2011). Skolens syn på det digitale er som oftest enten positivt eller negativt, hevder Drotner (2018). Hun mener vi kun reagerer i tilfeller som når 1005 danske ungdommer anklages for å spre barneporno via Facebook Messenger, et syn på det digitale som i stor grad fokuserer på forløpet og overtredelser av lover her og nå (Drotner, 2018). Til forskjell fra det tradisjonelle samfunn er det i det digitale samfunn det virtuelle som har styringen. Dannelsen er på denne måten forbundet med de artefaktene individene bruker til å kommunisere med (Østerud, 2007).

⁵ Samfunnsmandatet

1.2.2 Dannelse i Norge

Premissene for dannelse endres både verdimesig, kulturelt og etter i hvilken grad man har tilgang til impulser av ulike slag via digitale medier hevder Briseid (2008). Skole- og dannelseshistorien er relevant her fordi skolen er en av de sterkeste premissleverandørene når det gjelder barn og unges dannelsesprosesser. Etter at kirken mistet sin posisjon som oppdragene institusjon i Norge er det i dagens samfunn skolen og barnehagen som har denne rollen i samarbeid med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dannelse i det postmoderne samfunn handler om en kategorisering og utvelgelse av den faglige kanonen (Eckhardt, 2004). Avhandlingens artikkel 2 viser til teknologirealisme i utdanning i det postmoderne samfunn hvor lærerens oppgave er å forenkle en komplisert verden og hjelpe elevene i å forstå hvordan de selv skal kunne gjøre begrunnede valg blant all informasjonen som vil møte dem (Gran, 2018).

En neo-humanistisk ide om dannelse er beskrevet av Løvlie som en forventning om en dannelse som kan bidra til en kritisk forståelse av utdanning i det postmoderne samfunn (Gran, 2018). Selv om dannelse har en fremhevet og sentral plass i *Prinsipper for læring, utvikling og danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017d), er det allikevel usikkert hva slags dannelsesteori som ligger til grunn i den nye læreplanen. Allmenndannelse i den generelle del av læreplanen har vært den gjeldende verdioverbygningen for læreplanen i norsk skole siden 1993 med det integrerte mennesket som ideal (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Dybdelæring er også et begrep som nå er aktuelt i den nye overordnede delen av læreplanen og skal bidra til at elevers læring ikke er på et overflatisk nivå. Dybdelæring kan gi grunnlag for viktige kompetanser og bidra til den samfunnsmessige dannelsen (Gilje, Landfald, & Ludvigsen, 2018). Den teknologiske utviklingen fører til at vi i dag enkelt har tilgang til informasjon uavhengig av tid og sted. Dybdelæring er også viktig for elevenes læring i en rask utvikling som stadig bidrar til at fremtidens kompetanser og kunnskaper er uvisse. Dybdelæring kan imøtekomme denne utviklingen fordi den handler om å utvikle en rik forståelse av begreper og sammenhenger⁶ (Gilje mfl., 2018, Ludvigsen, 2015). Kunnskapssamfunnet er her og nå, eller som Daniel Bell deklarererte allerede i 1973, er kunnskapssamfunnet en effekt av det postmoderne samfunnet (Andersen & Tellmann, 2018).

Dannelsesbegrepet⁷ hører både etymologisk og historisk til det tyske begrepet Bildung som utviklet seg fra slutten av 1700 tallet og stod i kontrast til den adelige kulturen. Forskjellen lå i at Bildung begrepet introduserte selvdanning, mens den adelige kulturen handlet om å dannes i bilde idealer (Eckhardt, 2004). Artikkel 1 i denne studien undersøker hvordan begrepene dannelse og kompetanse medvirker både i individets utvikling og dets ansvar for egen selvbestemmelse (Gran, 2016). Kunnskap om sammenhengen mellom dannelse og kompetanse kan bidra i forståelse av elevenes utvikling av selvbilde som en del av et fellesskap der målet er å ta vare på hverandre. Mangelfull progresjon i videregående opplæring var et fokus etter innføringen av Reform 94. Anbefalingene etter Reform 94 var at selv om denne reformen innførte et økt teorikrav og på denne måten kunne bidra til flere tapere i skolen, så ble det etter dette en økt satsing på at flere og flere skulle oppnå kompetanse gjennom videregående opplæring. Det er i tillegg en bevissthet rundt de som ikke oppnår denne kompetansen og som står i fare for å bli stigmatisert og få en svakere posisjon i arbeidsmarkedet (Støren, Skjersli, & Aamodt, 1998).

Dannelse er den kategorien som ligger nærmest demokratisk medborgerskap i skolen, hevder Stray (2009) i sine undersøkelser om demokrati. Medborgerskap er i den norske diskursen redusert til å være en underkategori av grunnleggende ferdigheter. Avhandlingens artikkel 2 inkluderer ikke studier rettet mot digitale ferdigheter i seg selv, men formidler riktignok at elevene skal være medvirkende borgere i form av å bli digitale borgere (Gran, 2018). Lærerne i avhandlingens artikkel 3 bekrefter at de er opptatt av elevers sosiale ferdigheter, de har elevenes dannelse med seg ved at de har det i ryggmargen, men de snakker ikke eksplisitt om arbeid med å utvikle demokratiske borgere. Undersøkelsene av demokratisk arbeid hos Stray (2009) viser på sin side at den norske diskursen etter innføringen av Kunnskapsløftet ikke er knyttet til demokratisk medborgerskap, men i større grad til elevenes prestasjoner. De norske styringsdokumentene bygger på andre diskurser enn den internasjonale kunnskaps- og utdanningspolitiske diskurs når det gjelder medborgerskap (Stray, 2009).

⁷ Dannelse var ikke et ord som ble benyttet på 1500 – 1600 tallet. Derimot brukte de ord som danlighed som i likhet med Bildung viste til en persons ytre skikkelse (Eckert, 1989).

1.2.2.1 Norsk skolehistorie med blikk på dannelse

Utviklingen av norsk skole har skiftet mellom liberalistiske og sosialdemokratiske ideer og har beveget seg fra en enhetsskole til en kunnskapsskole (Thuen, 2010). Hartvig Nissen var en av flere ressurssterke personer som etablerte Selskapet for folkeopplysningens fremme i 1851 som kjempet for folkeopplysning (Roos, 2019). Folkeopplysningsselskapet hadde et mål om å opplyse folket. Hartvig Nissen og Selskapet for folkeopplysningens fremme kan oppfattes som en opposisjon mot arbeiderforeningens arbeid, der et av de viktigste målene deres var å ta til orde for en annen form for demokrati mer påvirket av Grundtvig enn den som Marcus Thrane og hans tilhenger hadde kjempet for (Roos, 2016). Thrane og hans arbeiderforeninger fremhevet en demokratisk bevegelse som kjempet for folkets rett til å stemme og opplysning til alle. Som en direkte opposisjon til hans arbeid med foreningsvirksomhet vokste det frem en retning i folkeskolen som representerte en annen tilnærming til demokratiet. Betydningen av dette kan man eksempelvis se i mottiltak som ble gjort fra myndighetenes side, nettopp fordi de oppfattet Thrane som en trussel mot samfunnets orden, og ikke ønsket revolusjonstendenser slik som det hadde vært på kontinentet (Roos, 2018). Thrane argumenterte for at et embete ville hindre allmueskolens utvikling og spesielt om skoledirektørembetene tilsatte bare prester (Roos, 2019). Demokratisk styring står i sentrum for stortingsrepresentant Søren Jaabæk⁸ og det handlet for han om å la folket få den primære styringsrett. Han ønsket at kirkens totale innflytelse skulle fjernes. Gjennom konflikten mellom de to konkurrerende dannelsessyn på midten av 1800-tallet utkrystalliserer det seg en dannelsesforståelse som peker fremover mot det dannelsessyn som skolen er bygd på i dag (Roos, 2016). Av interesse for denne studien er det historiske tilbakeblikket på en kampånd drevet mot et demokrati for folket. Fellesskolen og bestrebelser mot demokrati kom senere i utvikling fra sosialstaten til dagens velferdsstat, noe som er beskrevet i fire epoker fra 1800-tallet til 2010 av Thuen (2010).

1.2.3 Elevperspektiv på dannelse

Elevperspektivet på dannelse er sentralt i denne studien fordi elevene fremheves som aktive deltakere i det globale kunnskapssamfunnet (Dons, 2014; Erstad et al., 2016). Dette kan også beskrives med et aktørperspektiv på barn og unge med fokus på deres virkelighetsoppfatninger og deres mestringsstrategier.

⁸ Stortingsrepresentant fra 1845 til 1890

Elevene er aktører i eget liv og kan med dette perspektivet skape mening i sin tilværelse. Innenfor et aktørperspektiv utgjør elevenes virkelighetsoppfatning grunnlaget for de handlingene elevene velger (Nordahl, 2010). Denne studien inkluderer intervjuer med elever for å forstå digital dannelse fra deres perspektiv (Gran, 2019b; Gran et al., 2019).

Elevene vektlegges med dette som medforfattere i den erfarte læreplan (Gundem, 1983). Et fokus på elevene støttes også av Dale, Engelsen og Karseth (2011a) som etterlyser et systematisk arbeid rundt utvikling av autonome, selvstendige, reflekterte demokratiske elever for å kunne imøtekomme intensjonen i Kunnskapsløftet, noe som også er et argument for å undersøke hvordan lærere forstår digital dannelse. Den tradisjonelle dannelsens innhold avgjøres, som didaktikken, innenfor skolens kontekst for å skape en målrettet kunnskap og gjøre selvrealisering hos elevene mulig. Innholdet i dannelsen åpner opp for bredden av muligheter gjennom refleksjon og interaksjon. Undersøkelser av den digitale skolehverdagen ut ifra et elevperspektiv kan vise hvordan elevene får mulighet til å bruke den digitale plattformen som noe mer enn et skriveverktøy og et elektronisk arkiv (Igland, 2019). Igland (2019) introduserer i sin studie av elevenes nye muligheter for deltakelse og læring begrepet klasseromsoverskridende handlingsrom. Dette beskriver hun som at det fysiske klasserommet flyttes utover det rommet elevene deltar i ved lærerstyrt undervisning. Det inkluderer også elevenes kommunikasjon via digital teknologi i virtuelle rom. Den klasserombaserte kommunikasjonen utvides også i en asynkron forståelse ved at den kan fortsettes hjemme eller mens elevene er på farten. Mulighetene ved et overskridende handlingsrom, hevder Igland (2019, s.29) kan bidra til en utvikling mot en mer åpen og fleksibel delings- og samarbeidskultur.

1.3 Systemskifte i skolens kunnskapssyn

Lærere er tidligere beskrevet som bærere av kultur og dannelse mens det i dagens samfunn er stort fokus på undervisningsekspertise og profesjonalisering av læreryrket. Betingelsene for lærerrollen er endret, og endringene knyttes gjerne til resultatene fra PISA-undersøkelsene og andre internasjonale tester. Skolen befinner seg innenfor et systemskifte der det de senere årene har blitt lagt mer vekt på produksjon av kunnskap, effektivitet og kompetanse fremfor dannelsesprosessene (Hargreaves, Jensen, & Vaage, 2004).

Slagstad (2018) spisser debatten ved å hevde at norsk skole lenge har vært underlagt OECD og at Ludvigsen-utvalget på denne måten ikke kunne ha tilført noe nytt i sin utredning om fremtidens skole. Allikevel er dette perspektivet hos Slagstad (2018) noe unyansert da det i Kunnskapsløftet også blant annet er inkludert et økt fokus på fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kommunisere, samhandle og delta i tillegg til å utforske og skape (Regjeringen, 2006).

Fagfornyelsens innføring av fagovergripende temaer som livsmestring, folkehelse og demokrati fra høsten 2020 løfter frem igjen bevisstheten rundt dannelsesoppdraget i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Disse tverrfaglige temaene i tillegg til dybdelæring har som målsetting å fremme læring, dannelse og en mulighet til å mestre fremtiden for norske elever (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Karseth og Sivesind (2009) beskriver et skifte fra mandat til kontraktstyring i skolen der skolen tradisjonelt sett har vært begrunnet ut fra et formelt samfunnsmandat til i dag å drives av læreplaner som er gitt autoritativ status. Læreplanene er bindeleddet mellom politikk, forvaltning og skole. Her må det understrekes at bruk av læreplaner for å styre skoler ikke er en ny tanke, noe Tyler (2013) tidlig la premissene for i sitt rammeverk for læreplan utvikling.

1.3.1 Lærerrollen i dagens skole

Lærerrollen står ved et veiskille i skolehistorien hvor systemet skal tilrettelegge for kvalitetsutvikling gjennom åpenhet og dialog om skolens virksomhet (Dahl, 2016). Kvalitetsvurderingssystemet omfatter nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser og internasjonale undersøkelser, i tillegg til Skoleporten der data publiseres om skolene (Dahl, 2016, s. 70). Kompetansemålene og kunnskapsløftets intensjon innehar ikke en spesifisert beskrivelse av dannelse (Dale mfl., 2011a; Regjeringen, 2006). Lærere har i tillegg vanskeligheter med å balansere resultatfokus, læringstrykk og læringsutbytte på den ene siden og de menneskelige aspektene ved utvikling, slik som dannelse, demokratifokus og den generelle delen av læreplanen på den andre siden (Aasen, 2012). Samtidig vises det i evalueringene av Kunnskapsløftet at læreplanen ikke reduserer kunnskapskompleksiteten og at læreplanen viderefører en overflattisk tilnærming til vurdering og læring (Prøitz, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2012a). Dannelse er ikke inkludert som et eget tema i underveisevalueringen av Kunnskapsløftet.

Derimot er det funnet at styringssignalene i Kunnskapsløftet er for vage når det gjelder grunnleggende ferdigheter. Skolene må selv også koble sammen kunnskap om læringsutbytte, vurderingspraksis og læreplanarbeid. Konklusjonen i underveisrapporten understreker at det er uklare forbindelseslinjer mellom styringsnivåene, noe som bidrar til at lærernes forståelse av eget yrke utfordres (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009).

1.3.2 Kunnskapssyn i endring

Forholdet mellom kunnskap og dannelse i skolen er preget av at begge begrepene er vage og brukes upresist både faglig og folkelig (Hovdenak, 2012). Kunnskapsutveksling, ny kommunikasjonsteknologi og mer kontakt mellom land er en del av endringene som har kommet etter at verden de senere årene har blitt mer og mer globalisert (Hagtvet & Ognjenovic, 2011). Østerud (Utdanningsnytt, 2006) beskriver den nye kunnskapen som en performativ ressurs som kun vil vise sin verdi i praktiske sammenhenger der den etterspørres. Dette er et funksjonelt kunnskapssyn som har dominert reformene på 1990 tallet (Utdanningsnytt, 2006). Hele det norske utdanningssystemet skulle reformeres i løpet av 1990-tallet, først gjennom endringer i høyere utdanning og deretter i generell del og til slutt Reform 94 for videregående og 97 for grunnskolen (Nilsen & Sønneland, 2010). Kunnskap, oppdragelse, pedagogikk og didaktikk må eksistere i samspill med hverandre, hevdet Dale (1992). Kunnskapsoversikter og ekspertutvalgs rapporter er i dag en større del av samfunnet enn tidligere (Nordenbo, Søgaard Larsen, Ttifikci, & Østergaard, 2008b). Stortingsmelding 6 beskriver kunnskap som å gi individene mulighet til å utvikle sine egne evner og er avgjørende for samfunnets utvikling og den demokratiske utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2019). En kunnskapsoversikt over lærerkompetanser er et eksempel på dette (Nordenbo, Søgaard Larsen, Ttifikci, & Østergaard, 2008a). Denne kunnskapsgjennomgangen viste at læreren bør inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev og at læreren bør ha en relasjon til alle elevene i klassen for å lykkes med læring. Dette skal læreren mestre samtidig som han er en synlig leder over tid i klasserommet og som legger til rette for undervisning ut ifra didaktisk kunnskap (Nordenbo mfl., 2008a). Det som særlig presiseres i denne kunnskapsoversikten er at: «*Kompetanse omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver*» (Nordenbo mfl., 2008, s.16).

Kunnskapssenteret har blant annet publisert en forsknings oversikt over effektene IKT har på læringsutbytte. Oversikten undersøker om IKT bidrar positivt på elevenes læringsutbytte og om det er særlige fag som tjener på IKT-bruk i skolen. Områdene som særlig trekkes frem i denne kunnskapsoversikten er sammensatt læring eller blended learning, vurdering og tilbakemelding og utdanningspsykologi (Morgan, Morgan, Johansson, & Ruud, 2016). Morgan mfl. (2016) finner en liten, men positiv innflytelse på elevenes læringsutbytte ved bruk av IKT i klasserommet.

Den internasjonale forskningen er spesielt påvirket av metaanalysene utført av Hattie (2009), noe som har vært en milepæl innenfor utdanningsforskning. Hattie (2009) forsøker å gi et svar på hva som fungerer best for å heve elevenes læringsutbytte. I effektbeskrivelsene i hans metaanalyser er elevenes selvregulering og vurdering for læring to fenomen som er funnet å innvirke mest på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009). Senere presiserer Hattie (2015) hva som er den største barrieren for skolens mulighet til å øke elevenes læring. Han argumenterer for en modell for samarbeid mellom lærere som løsningen på *the engagement problem*⁹. Metaanalysene til Hattie har fått sterk kritikk og Eacott (2017) er en av de som stiller spørsmål ved den internasjonale intervensjonen som evidensbasert forskning oppfordrer til. Han argumenterer for at australske skoleledere for tiden har «*submitted to the cult of the guru*» (Eacott, 2017). Her mener Eacott at den australske skolediskusjonen har terminert i en dialog om Hatties resultater fra metaanalysene. Eacott (2017) understreker at det ikke er et angrep på Hatties arbeid, men en redegjørelse for hvordan samfunnet har kommet til det punkt at man ukritisk kan akseptere evidensbasert forskning på denne måten. Petterson mfl. (2018) trekker på sin side frem en historisk linje fra hvordan tall har vokst frem til å ha en fremtredende rolle i hvordan man skal fortelle sannheten om skoledrift, lærere, elever og deres relasjon til samfunnet. De problematiserer i hvilken grad skoler styres av tallene fra ulike testresultater (Petterson mfl., 2018).

Kunnskap har tradisjonelt blitt sett på som en gitt størrelse og som noe som befant seg et sted og som kunne avdekkes (Strømnes, 1993). Historisk kan Norge etter 1800-tallet deles i tre ifølge Slagstad (2018); skolestaten, velferdsstaten og konkurransestaten.

⁹ Jordet, 2019 behandler *The engagement problem* og benytter blant annet anerkjennelse for å belyse tematikken.

Skolestaten viser til en skole atskilt fra en kirke-skole og henviser til skoleloven fra 1860 sin innvirkning på den skolen vi kjenner i dag. Utdanningspolitikken var en del av velferdsstatsprosjektet enhetsskolen som skulle gi like muligheter for alle og som vokste frem etter krigen. I enhetsskolen er det innebygd en forpliktelse til dannelsesarbeid og et humanistisk perspektiv på læring (Haue, 2004; Thuen, 2008; Ziehe, 2003). Velferdsstaten utviklet seg etter 1945 i etterkrigstiden og denne perioden var preget av en tredje vitenskapelig kultur, den samfunnsvitenskapelige. På denne tiden ble landet styrt etter eksperter og deres kunnskaper. Pedagogikken ble en sentral styringsdisiplin der skolereform var det som drev det utdanningspolitiske arbeidet (Slagstad, 2018). Slagstad benytter begrepet konkurransesstaten for å beskrive det norske skolesystemet som vokste frem på 1990-tallet hvor offentlige institusjoner, i tråd med hans argumentasjon, styres etter tenkning fra det private næringslivet og New public management-prinsipper (Busch & Vanebo, 2001; Slagstad, 2018). New public management har hatt innvirkning på vår nære skolehistorie etter at internasjonale undersøkelser som PISA viste oppsiktsvekkende lave resultater for de norske elevene (Dahl, 2016). De siste PISA-resultatene (Jensen mfl., 2019) viser en tilbakegang i norske elevers prestasjoner både i lesing og i naturfag. Derimot er det også vist at det i Norge er mindre sammenheng mellom elevers hjemmebakgrunn og deres skoleprestasjoner enn i de fleste andre land. Norge gir en mer likeverdig utdanning til elever uavhengig av bakgrunn. Kunnskapsløftets fundamentale grep var endring av styringen av skoler basert på prinsipper hentet fra New public management. Skoleeiere og lærere fikk innenfor denne styringen større handlingsrom på samme tid som resultatene var det de skulle måles etter (Dahl, 2016). Fokuset på prøver og evalueringer har altså økt drastisk og dette har hatt implikasjoner for styring, ledelse og læring i skolen (Sivesind, 2013). Samfunnet har utviklet et større fokus på skolens kunnskapsnivå, noe som er et resultat av skolepolitiske debatter og internasjonale resultater (Bakken & Elstad, 2012; OECD, 2001). PISA og andre internasjonale undersøkelser er blitt OECDs viktigste instrument for å håndtere utdanningsspørsmål og innebærer at kjernen for utdanning er økonomisk teori anvendt på utdanningspolitiske spørsmål (Fosse & Hovdenak, 2014; Sivesind & Elstad, 2010).

Norge har brukt en statlig styringsmodell for utforming av policydokumenter i motsetning til for eksempel Finland som har brukt en modell der staten har en rolle som observatør.

Resultatet av disse valgene som er tatt i hvordan skolen styres er at man i Norge har fått en sterkere innvirkning fra en politisk ideologi i utformingen av styringsdokumenter. Finland har tilkjent stor autonomi til lærerprofesjonen og gitt lærerne medbestemmelsesrett mens man i Norge har tatt utgangspunkt i politisk tenkning (Roos & Trippestad, 2015a). Når det gjelder dannelsesstenkingen i skolen har den til tider blitt plassert på sidelinjen i Norge ved at fokuset har vært på de faglige prestasjonene til elevene, mens det nå med både ny overordnet del og fagfornyelse kan sies at dannelsen har fått en sterkere posisjon i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017d).

1.3.3 Kunnskap i læreplanene

Norske læreplaner er grunnlaget for en rekke skolereformer gjennom store deler av 1900-tallet (Sivesind, 2013). Skolens læreplanhistorie i nyere tid kan føres tilbake til Normalplanen av 1939. Senere, i 1960 kom læreplan for 9-årig skole, som resulterte med Lov om 9-årig grunnskole, av 1969, der pliktig skolegang ble utvidet til 9 år. Mønsterplanen fra 1974 la etter dette grunnlaget for den norske skolen. Denne planen anerkjente lærerens autoritet til å gjøre egne vurderinger i henhold til hva som skulle være innholdet i undervisningen. Tidligere hadde lærerne benyttet instrumentelle metoder og derfor introduserte denne reformen noe nytt ved at de selv kunne få velge hva som skulle være fokuset i læreplanen. Den neste læreplanen var Mønsterplanen av 1987 (heretter kalt M87) som understreker ansvaret som var lagt til det lokale nivået i skolen hos utdannere. Denne reformen understreket i tillegg skolenivået som viktig. Utdanningens sentrale plass i kunnskapssamfunnet er noe som også har ført til et konstant press når det gjelder mer styring og innføringen av M-87 var den siste deltakerdemokratiske reformen i skolen. Denne reformen hadde innflytelse på nasjonale fagråd, offentlige høringer, lærerråd, læreplanarbeid og forsøksordninger (Roos & Trippestad, 2015b). Før 90-talls reformene hadde man ikke analysert M-87 i særlig grad og kunne ikke si noe om endringene som læreplanen hadde ført til. Fra 1990 til 1995 fikk utdanningsekspertene større innflytelse på skolen til fordel for sterke politiske sentre. Dette var et skifte som etablerte en ide om en sterkere stat som ble kombinert med sosial styring og sosial demokratisk trygghet for staten. De fleste utdanningssystemene var endret gjennom flere utdanningsreformer i løpet av 1990-årene (Telhaug, Mediås, & Aasen, 2006).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97¹⁰ ga prosjektarbeidet en stor plass som arbeidsmetode noe som stod i motsetning til et instrumentalistisk syn på kunnskap og målstyring. I den instrumentelle forståelsen av kunnskap er læreren en formidler av udiskutabel kunnskap og elevene er passive mottaker (Utdanningsnytt, 2006). Gudmund Hernes¹¹ var en tydelig statsråd og med han kom innføringen av målstyringsreformene i skolen. Hernes etterlyste en endring mot et samlet perspektiv hvor resultatvurdering og oppfølging av virksomheten er sentral (Roos & Trippestad, 2015b).

Hernes' reformering av videregående opplæring, ungdomsskole, grunnskole og barnehagene på rekord tid ble utført med begrenset kunnskap. Myndighetene hadde på denne tiden lite kunnskap om de ulike skoletypene (Trippestad, 2014). Kunnskapsløftet ble introdusert etter at kun ett kull passerte under L-97 noe som innebar at man ikke hadde fått prøvd ut L97 i tilstrekkelig grad. Det er derfor vanskelig å skulle si hva som er sikre effekter av M-87, R-94, L-97 samt alle reformer i høyere utdanning. Det var en tendens til at man satte i gang reformer for landet med visjoner og ideer om hvordan skolen skulle utvikles uavhengig av om ideene var gode eller ikke (Roos & Trippestad, 2015b). Kunnskapsløftet beskriver den mest markante utdanningsreformen for grunnutdanningen i Norge på 2000- tallet (Sivesind, 2013), mens Reform 97 viste at skolen ikke hadde lyktes i å realisere idealet om en opplæring som var tilpasset hver enkelt elev (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det er gjennomført flere evalueringer av Kunnskapsløftet og disse viser at LK06 er en dreining fra strukturerende innholdsmomenter for hva som velges i undervisningen til sider ved elevers læring som kan observeres og vurderes (Dale mfl., 2011a).

Kunnskapssynets endringer som har foregått de senere årene er utgangspunktet for artikkel 1 med et skifte fra et kunnskapsfokus til fokus på kompetanse (Gran, 2016). Noe det er stilt spørsmål ved i debatten er om lærerne stilles overfor en oppgave de ikke har forutsetninger for å mestre når det gjelder den nye teknologien (Gustavsson, 1998, s. 16).

¹⁰ Utdannings- og forskningsdepartementet (1996)

¹¹ Da Gro Harlem Brundtland dannet sin tredje regjering 1990, fikk Hernes posten som statsråd i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet hvor han igangsatte et omfattende reformarbeid i skoleverket. (https://nbl.snl.no/Gudmund_Hernes)

Norsk skolediskurs har i stor grad handlet om manglende ferdigheter eller for lave resultater på ulike tester som påstås å måtte heves for å skape mer kvalitet i utdanningen (Roos, 2016). Spesielt Hattie (2009) sine resultater om hva som fungerer i klasserommet har hatt en stor innvirkning på skole diskusjonen og det har med Kunnskapsløftet vært en dreining tilbake til individuell læring og fokus på den enkeltes innlæring fremfor fellesskapets læring (Regjeringen, 2006). Den type forskning som Hattie representerer er kritisert, og til tross for at det er store mengder data som innhentes, er det usikkert i hvor stor grad de kan benyttes til å trekke generelle slutninger (Kvernbekk, 2018). Samfunnet er i endring både sosialt, kulturelt og teknologisk, noe som bringer frem en rekke problemstillinger når det gjelder skole og dermed også til hvordan dannelsesmandatet eller samfunnsmandatet skal tolkes (Briseid, 2008). I lys av at avstandene i verden er blitt mindre, er det stilt spørsmål ved om staten alene er tilstrekkelig til å løse de virkelig store problemene i verden (Karseth, Møller, & Aasen, 2013).

1.4 Studiens kontekstuelle plassering

Denne studien er de opptatt av de prosessene barn og unge går igjennom både alene og sammen med andre i løpet av skoletiden med vekt på hvordan IKT innvirker på deres utvikling og danning. Et premiss for denne studien er beskrevet med Østeruds (2007) forståelse av lærere og skolelederes roller i en verden der kunnskapen utvikles fra å være kun statisk kunnskap til dynamisk kompetanse. Det som er relevant for denne avhandlingen er hvordan dannelsesprosessene hos de unge foregår i samspill med samfunnet og bruk av digitale verktøy (Østerud, 2007). I denne forbindelsen er det beskrevet et systemskifte i utdanningspolitikken ved at samfunnet blir mer komplekst og mangfoldig samtidig som den skal legge til rette for livslang læring (Østerud, 2007). Den norske skolekonteksten beskrives i denne avhandlingen ved å presentere to perspektiver på digital danning:

1. Digital danning i styringsdokumenter
2. Digital danning i fagfornyelsen og overordnet del av læreplan

Det første perspektivet på digital danning er hentet fra ulike styringsdokumenter fra de to siste tiårene, mens det andre perspektivet er hentet fra fagfornyelsen og den overordnede delen av læreplanen som implementeres høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017d).

1.4.1 Digital dannelse i stortingsdokumenter

I de gjeldende læreplanene beskrives dannelse i sammenheng med både sosial læring, grunnleggende ferdigheter og utvikling av et allmenndannet menneske (Forskningsdepartementet, 1993; Kunnskapsdepartementet, 2017d; Regjeringen, 2006). I Læreplanverket for den 10-årige skolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) er dannelse et tydelig trekk og formidlet i form av det allmenndannede mennesket i generell del (Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet, 1993). Den generelle delen av læreplanen ble værende den gjeldende under innføringen av Kunnskapsløftet (Regjeringen, 2006), i tillegg til prinsipper for opplæringen og fagplanene. Dannelsesbegrepets plass har forandret seg i de siste to læreplanene for grunnskole og tilhørende stortingsmeldinger (Fauskevåg, 2012). Kunnskapsløftet skiftet fokus fra læring for fellesskapet til læring for individet med vekt på økt læringsutbytte for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2008). Samtidig er også grunnopplæringens mandat ytterligere konkretisert gjennom kompetansemålene i de ulike læreplanene for fag (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Dannelse har i de siste årene blitt tydeligere inkludert i stortingsmeldinger og læreplaner. Et eksempel på dette er dannelse beskrevet som skolens oppdrag i stortingsmelding 11 om lærerrollen som knyttes til både sosial mestring og selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dannelse er samme sted også beskrevet som en prosess der det veksles mellom individuell og kollektiv læring, mens læringen skjer gjennom refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2008). Fenomenet digital dannelse kan derimot argumenteres for å være en del av læreplanen og styringsdokumentene for den norske skole på tross av at det eksplisitt ikke er nevnt (European Commission, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017d; Sjøby, 2003). Både fra et internasjonalt perspektiv og fra det norske læreplanverket (European Commission, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017d; Utdanningsdirektoratet, 2012b) er det et fokus på elevers demokratiske kompetanse, digital dømmekraft og kritisk tenkning. I en utredning for ITU¹², skiller Sjøby (2005) mellom digital dannelse og allmenngyldig dannelse fra den generelle del av læreplanen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Innenfor den digitale kompetansen er selvrefleksjon, digital dannelse og kreative innfallsvinkler til læring og kunnskap viktig for elevenes læring (Sjøby, 2005).

¹² Forsknings og kompetansenettverk for IT i Utdanning

I diskusjonen om læreplanens endrede kunnskapssyn stiller Karseth og Engelsen (2007) spørsmål ved om hvordan dannelsesmål og dannelsesprosesser skal kunne nås og prioriteres når fokuset i læreplanen er på de grunnleggende ferdighetene. Dannelsesbegrepet er også diskutert i den offentlige debatt eksempelvis av Dannelsesutvalget (Bostad, 2009b), hvor verdier er knyttet til økonomi og effektivitet, tellekanter og målrasjonlighet, noe som slår tilbake på dannelse som lite verdifullt. Det er behov for en allmenndannelse for vår tid, et rom for refleksjon som bidrar til at individene utvider sitt syn og ser sammenhenger som formidles i kunnskapen og med utsikter mot fremtiden (Bostad, 2009a).

Dannelse er tydelig beskrevet i stortingsmeldingen om lærerrollen ved at faget pedagogikk og elevkunnskap som skal gi studentene en forutsetning for å håndtere samfunnets dannelsesoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2008), mens i strategien for lærerutdanning frem til 2025 er ikke begrepet dannelse nevnt og det er heller ikke tydelig formidlet hva som er lærerens viktigste rolle fremover (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Den nasjonale strategien for lærerutdanningen har derimot fire overordnede mål frem mot 2025 som alle tydelig søker inn mot både effektivitet, faglig krevende og kunnskapsbaserte utdanninger. Arbeidet med strategien for lærerutdanningen har involvert aktører fra universitets- og høyskolesektoren og barnehage- og skolesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Perspektiv på effektivisering strider imot Straumes (2011) forslag om å bruke Honneths anerkjennelsesteori inn i en flerkulturell lærerutdanning for å danne lærerstudentene. Straume argumenterer for at bruk av dannelsese teori vil samsvare med den nye rammeplanen for lærerutdanningens dannelsesmål. Analyser av kunnskapsløftets implementering viser at overgangen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner er en utfordring. Synet på kunnskap i generell del samsvarer ikke med Kunnskapsløftets kunnskapssyn (Dale, Engelsen & Karseth, 2011b).

Lærerens rolle i det digitale samfunn er å ta i bruk digitale verktøy, utvikle egne ferdigheter og samtidig utvikle en kompetanse i å veilede elevene i deres bruk av digitale verktøy (Kelentric, Helland, & Arstrop, 2017). Lærerens kompetanse skal bidra i elevenes digitale dannelsesreise i et samfunn hvor IKT er på agendaen og skal bidra til en enklere hverdag og økt produktivitet (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2016).

I rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDk) er digital dannelse definert som:

Digital dannelse er en prosess der et menneske former sin identitet i en digital kontekst. Det innebærer å aktivt utvikle sin sosiale, kulturelle og praktiske kompetanse i samspill med de digitale omgivelsene og å kunne knytte egne digitale erfaringer til verden omkring seg. Det innebærer også en personlig modning som setter den enkelte i stand til å handle i tråd med sosiale forventninger og etiske normer i en digital kultur, samt å reflektere kritisk og fatte veloverveide og selvstendige beslutninger.

(Utdanningsdirektoratet, 2018)

En utvidelse av digitale ferdigheter har tilkommet nå de senere årene med begrepet Profesjonell digital kompetanse, (PfDK) som utvider lærerens krav til digitale ferdigheter og bruksområder i form av hvordan digital kompetanse skal benyttes profesjonelt i møte med elevene (Kelentric et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017c). Digital dannelse er i denne beskrivelsen både å arbeide med elevenes fellesskap og skape samspill mellom elevenes digitale erfaringer og digitale kompetanse.

Digital kompetanse er internasjonalt definert som bevisst, kritisk bruk av informasjonssamfunnets teknologi for både arbeid, fritid, læring og kommunikasjon (European Commission, 2006). I flere styringsdokumenter kobles digital kompetanse til livslang læring (DeSeCo, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2012). EUs nye handlingsplan for digital utdanning fokuserer blant annet på elevenes evne til å uttrykke seg og engasjere seg i samfunnet (European Commission, 2018).

1.4.2 Digital dannelse i fagfornyelsen og overordnet del av læreplan

Med den nye fagfornyelsen er dannelse en høy prioritet og eksplisitt uttrykt i et eget kapittel, *Prinsipper for læring utvikling og danning*, i ny overordnet del av læreplanen. Dannelsesoppdraget er understreket ved at opplæringslovens § 1.1. er gjengitt i dette verdiløftet og understreker forbindelsen mellom dannelse og lærelyst som skolens ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Fagfornyelsen (2019) har for eksempel i norsk faget inkludert et dannelsesperspektiv ved eksplisitt å knytte fenomenet til læreplanen:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skrivning og muntlig kommunikasjon.

(Fagfornyelsen, 2019)

Norskfaget fremmes med dette i henhold til dannelses- og identitetsutviklingen hos elevene og inntar igjen en plass i skolen som sterk kulturbærer. Det som derimot er nytt er det demokratiske perspektivet på elevenes deltakelse i skolen som skal være med og sikre dem en plass i samfunnet. Dannelsesoppdraget er også beskrevet blant annet i samfunnsfagplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019) ved at elevene skal få mulighet til å utforske egen identitet og det samfunnet de er en del av både nasjonalt og globalt. Begrepet digital dannelse er ikke benyttet i den nye overordnede delen, men relateres implisitt til de grunnleggende ferdighetene og digitale ferdigheter spesielt. Et nytt perspektiv er også gitt ved at den nye overordnede delen skisserer forbindelseslinjene mellom elevenes dannelsesprosesser, elevenes ulike kontekster for læring og det kulturelle mangfoldet de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017d).

1.4.3 Tilknytning til BUK –forskningsprogrammet

Denne avhandlingen søker i likhet med visjonen i forskningsprogrammet Barn- og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK) å bidra innenfor forskning på barn og unges utvikling i dagens og morgendagens samfunn (BUK, 2010). Studien av digital dannelse er spesielt relevant for barn og unge i fremtidens teknologiske, raskt utviklende og innovative samfunn. Spesielt relevant for dette doktorgradsprogrammet sine forskningsfundament er utvikling av identitet og en helhetlig forståelse av hvordan barn og unges læring foregår i det digitale (Søby, 2003). Jeg støtter meg i utgangspunktet til Søby (2003) som forklarer fenomenet digital dannelse som å omfatte og kombinere barn og unges ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper og anvendelse av disse. Samtidig er det en debatt om forståelsen av dannelsesbegrepet som et kollektivt begrep og et individuelt med fokus på en «jeg – kultur». Innenfor BUK doktorgradsprogrammet er barn og unges deltakelse og kompetanse utvikling et prioritert område. Forskningsprogrammet er bygd opp rundt en tilnærming til barn og unges deltakelse i ulike praksiser og ulike definisjoner. Dette inkluderer ikke minst barns opplevelse, behov, verdier og interesser relatert til deltakelse, kunnskap- og kompetanseutvikling. I BUK-forskningsprogrammet er det i tillegg et fokus på kompetanseutvikling innenfor praksiser og på tvers av disse (BUK,2010).

Forskningsprogrammet anerkjenner barn og unges utvikling som en del av en materiell, sosial og en sosiokulturell kontekst og utvikling må studeres ut fra et syn på praksis og kontekst der barn og unge er deltakere (BUK, 2010).

Denne avhandlingen imøtekommer de sentrale målsetninger for BUK-forskningsprogrammet ved å bidra til å utvikle ny kunnskap og forståelse av både digital dannelse som fenomen, med innblikk i lærere og elevers perspektiv på fenomenet. Særlig relevant for forskningsprogrammet er arbeidet som er gjort i artikkel 4 med vekt på elevenes forståelse av digital dannelse (Gran, Petterson & Molstad, 2019) hvor artikkelens målsetting er å formidle elevenes stemme og deres forståelse av egen bruk av IKT i læring og dannelse. Avhandlingen legger også vekt på å avdekke ulike forutsetninger som må være på plass for å kunne arbeide med elevenes dannelsesprosesser i et digitalt samfunn, noe som sammen med den øvrige forskningen i BUKs program skaper ny, helhetlig og tverrfaglig kompetanse for barn og unges deltakelse i fremtiden (BUK, 2010).

1.5 Oppbygning av avhandlingen

Denne avhandlingen er bygd opp av sju kapitler bestående av innledning, litteraturgjennomgang og teori, redegjørelse for metode, funn i de fire artiklene, drøfting og en avsluttende konklusjon. Innledningskapitlet består av en redegjørelse for formål og forskningsspørsmål. Kapittel to er en innramming av forskning på dannelse sett i lys av IKTs utvikling og disse virkemidlenes inntreden i barn og unges utvikling, læring og dannelsesprosesser. Teoretisk er denne avhandlingen fundert i dannelsesteori (Humboldt, 2000; Klafki, 2001a), Deweys (2008) demokratiforståelse, og identitetsutvikling (Honneth, 2008). Metodekapitlet beskriver datainnsamlingens tre kvalitative metoder innholdsanalyse, litteraturstudie og kvalitativt forskningsintervju som tilsammen utgjør en triangulering av datamaterialet (Cohen mfl., 2015). Kapittel fem er en sammenfatning av funnene i artiklene, mens kapittel seks drøfter digital dannelses brytning mot dagens kunnskapssyn med utgangspunkt i avhandlingens funn. Kapittel sju tydeliggjør avhandlingens konklusjon og kunnskapsbidrag. For å besvare den overordnede problemstillingen er det nødvendig å gjennomgå dannelsesbegrepet fra et historisk perspektiv, dette for å legge grunnlaget for hvordan dannelse forstås i denne studien. Videre er det nødvendig å gi et historisk riss av hvordan dannelsesforståelsen har utviklet seg. Dette vil så benyttes for å drøfte hvorvidt digital dannelse brytes mot dagens kunnskapssyn. Studien fokuserer på samspillet mellom skole og fritid, oppvekst og dannelse med vekt på hvordan elevers kompetanse kan forberede dem til livslang læring (Markussen, 2019, s. 69).

2. Litteraturgjennomgang

Dette kapitlet er avhandlingens kunnskapsgrunnlag og søker å dokumentere konsepter rundt fenomenet digital dannelse hentet fra forskning som kan bidra til diskusjonen om digital dannelse (Sequeira, 2015). Kapitlet er derfor en bearbeidelse og videreføring av artikkel 2 som er en litteraturstudie av digital dannelse frem til 2016 (Gran, 2018). I det følgende introduseres først forskning på digital dannelse i en norsk kontekst og deretter redegjøres det for forskning på digital dannelse i en skandinavisk og internasjonal kontekst. Til slutt skisseres denne studiens plassering innenfor forskningsfeltet basert på empirien i de fire artiklene og forskningsspørsmålene.

Digital dannelse er beskrevet som en visjon og en målsetting for satsingen på digital kompetanse som alle utdanningsinstitusjoner skal etterstrebe (Søby, 2003). Barn og unge som vokser opp i dag opplever en sterk påvirkning fra internett og det digitale samfunn som innvirker på deres oppvekst, kunnskap, dannelse og demokratiske deltakelse (Løvskar, 2019). Utgangspunktet for denne forskningsgjennomgangen er beskrivelsen av digital dannelse som handler om å tenke og forstå seg selv i en digital kontekst (Gran, 2018). Digital dannelse er ikke en adskilt identitet, det er å bli dannet som menneske både gjennom det digitale og gjennom det tradisjonelle samfunnet utenfor den digitale konteksten.

2.1 Digital dannelse i norsk kontekst

Empirisk forskning på digital dannelse i en norsk kontekst består i hovedsak av forskning i barnehage eller forskning utført fra et filosofisk-etisk perspektiv (Letnes, 2014; Sando, 2014; Willbergh, 2008a). Letnes (2014) undersøker digital dannelse i barnehagen og studerer barns multimodale uttrykk. Funnene til Letnes (2014) er ordnet i fem hovedmomenter som hun presenterer i en modell om barns multimodale fortelling. De fem hovedmomentene er forberedelse, kunstmøte, dreiebok, redigering og re-presentasjon som alle er med og viser hvordan barn skaper mening i møte med ulikt materiale. Disse momentene sammenstilles i en transformasjonssirkel som Letnes bruker som grunnlag og struktur for å diskutere empiri og teori i sin studie. En situert meningsskaping danner grunnlaget for barnas kategoriale dannelse, hevder Letnes (2014).

Utfordringen i Letnes (2014) sin presentasjon av digital dannelse ligger i de fem hovedmomentene fordi disse er situert i et brukerperspektiv av digitale ferdigheter. Hun poengterer at den situerte meningsskapingen legger til rette for at verden åpnes for barnet og barnet åpnes for verden. Ved å skape mening i situasjonen hvor barnet er til stede, tilrettelegger man for barnets kategoriale dannelse. Med dette som utgangspunkt kan barnet utvikle kategorier som kan benyttes til å kunne erfare verden og handle i den (Letnes, 2014). De fem hovedmomentene og den kontekstuelle erfaringen hvor barnet benytter multimodalt verktøy for å skape mening inkluderer ikke barnets ulike kontekster. En annen studie av barns fortellinger om lek er tydelige på at leken inspireres av den konteksten de ferdes i både hjemme og i barnehagen (Alvestad, Jernes, Knaben, & Berner, 2017). De viser til at sammenhengen mellom lek og medier ikke er et stort tema innen forskningen. Funnene deres avdekker en diskrepans mellom barnas og barnehagelærernes kunnskap om moderne medier (Alvestad et al., 2017).

Digital dannelse i barnehagen er også studert av Sando (2014) og han fokuserer på barns digitale spill. Han definerer digital dannelse som den digitale kompetansen et individ må tilegne seg for å være kompetent innenfor etisk refleksjon omkring IKT. Sando knytter digital dannelse til barns etiske digitale bruk med vekt på antikkens paideia-begrep og humanistenes antikke idealer. Han vektlegger spesielt begrepene praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft. Begrepet dannelse problematiseres i samtiden ved at dannelse ikke har fått noen tydelig konsensus i dagens samfunn (Sando, 2014). Digitale verktøys betydning for å fremme barns lek og læring trekkes frem og det understrekes at bruk av IKT ikke skal være instrumentelt, men at elevene skal kunne analysere og reflektere kritisk over etiske utfordringer som dukker opp ved bruk av digitale verktøy. I videreføringen av dette kan vi se at elevene i avhandlingens artikkel fire fortalte om strenge regler for bruk av mobiletelefoner i løpet av skoletiden, men de innrømmet at de var kreative og fant nye løsninger for å kunne unngå disse reglene. Flere av elevene fortalte også at de tok med egne datamaskiner slik at de kunne spille på disse selv om det ikke var lov å bruke mobiltelefonen eller iPad. Etiske utfordringer oppleves i møte med dataspill som i økende grad blir brukt i undervisning (Abrams, 2009; Bourgonjon, 2015). For at teknologi skal kunne oppstå som et samspill mellom forståelse og behov, må tilbakeholdenhet komme inn som en regulator, mens balansen handler om en likevekt på grunnlag av refleksjon (Sando, 2014).

Digital dannelse er hos Sando (2014) begrunnet teoretisk som en digital etisk dannelsesprosess som ikke bør overlates til tilfeldighetene og som i barnehagene bør iverksettes bevisst som dannelsesprogram. Han er tydelig på at digital dannelse bør tilrettelegges for i barnehagen og i utdanningen av barnehagelærere. Dette er et perspektiv på digital dannelse som gir tydelige signaler om at det er et fenomen som må styres og at det legges føringer for hvordan man jobber med dette i skolen, noe lærerne i artikkel 3 også etterlyste sammen med utvikling av egen digitale kompetanse (Gran, 2019). Dette samsvarer med tidligere undersøkelser som viser hvor viktig det er at lærere må få ekstra veiledning, videreutdanning og støtte av kollegaer når det gjelder deres egen digitale kompetanse (Krumsvik, 2011).

Mimesis, antikkens begrep for etterligning benyttes av Willbergh (2008a) for å undersøke digital dannelse. Mimesisbegrepet betyr imitasjon, representasjon eller et portrett av noe (Willbergh, 2008b). Willbergh (2008b) avdekker et perspektiv som forskning på digitale læremidler ikke har avdekket, nemlig at selve fremvisningen som læreren utfører i undervisningen trenger et nytt begrepsapparat for utforskning. I artikkel 3 beskrev lærerne sine erfaringer med IKT i undervisningen og det ble stilt spørsmål ved deres digitale kompetanse. De fleste av informantene fortalte at deres egen digitale kompetanse ikke var tilstrekkelig eller god nok til å kunne utføre det som var forventet av dem i klasserommet for eksempel ved bruk av iPad (Gran, 2019). Willbergh (2008b) har en ny måte å se læreren på ved at han er en som driver hermeneutiske prosesser og som stadig tolker meningen i det som vises frem til elevene. Læreren modellerer for eksempel ved å benytte teknologisk hjelp og bidrar samtidig med at teknologien blir undervisning og en medskaper av mening. Det avgjørende i møte med elevene blir at læreren iscenesetter noe som er meningsfylt og at læreren tar aktive grep om de digitale mediernes estetikk og rammer dette inn for å kunne bidra i elevenes dannelse (Willbergh, 2008a). Når lærerne ble spurt om deres forståelse av digital dannelse i artikkel 3, refererte de ikke til seg selv som rollemodeller innen digital dannelse og de anså dette ansvaret som i hovedsak å ligge hos de foresatte (Gran, 2019). Willbergh (2015) foreslår å revidere dannelsesbegrepet og hevder dette vil bidra til at elevene blir bedre forberedt på kunnskapssamfunnets behov for tilegnelse av en høyere ordens tenking.

2.1.1 Digital læring og teknokulturell dannelse

Digital dannelse har i flere år blitt behandlet fra et læringsperspektiv av blant andre Erstad (2005), Løvlie (2003) og Krumsvik, Egelandsdal, Sarastuen, Jones, and Eikeland (2013). To sterke premissholdere på feltet om digital dannelse er Erstad og Løvlie. Fauskevåg (2018) diskuterer begge disse pedagogenes bidrag og etterlyser det normative perspektivet på digital dannelse hos dem begge. Et normativt dannelsesbegrep forklares ved å vise til at dannelse er noe mer enn mestring av informasjon og intens kommunikasjon slik han hevder Erstad og Løvlie vektlegger (Fauskevåg, 2018). Erstad (2007) definerte tidlig digital dannelse slik:

Digital dannelse fungerer som en overordnet refleksjon om konsekvensene av den digitale utvikling for individ, kollektiv, samfunnet og kulturen. Det handler om å fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og kunne forholde seg til de teknologiske rammer som preger vår kultur

(Erstad, 2007, s. 52)

Digital dannelse er trukket frem som en bredere kulturell kompetanse med vekt på digital utvikling for individet både i samfunnet og kulturen rundt elevene (Erstad, 2005, 2007). Refleksjonen over konsekvensene av en digital utvikling er trukket frem i Erstads (2005) definisjon av digital dannelse. Målsettingen med digital dannelse er beskrevet som å fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og å kunne forholde seg til de teknologiske rammene som samfunnet består av (Erstad, 2005). Erstad inkluderer en helhetlig tilnærming som setter oss i stand til å reflektere rundt den innvirkningen IKT har på kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse og elevenes kritiske holdninger. Han etterlyser et fokus på å orientere seg i samtidskulturen og å fungere demokratisk på ulike læringsarenaer (Erstad, 2005). Selv om Erstad tidlig har et fokus på digital dannelse, mangler det en klar distinksjon på begrepene digital kompetanse og digital literacy. Nesten ti år senere setter Erstad (2015) sammen fem dimensjoner for å kunne vise hvordan ulike aspekter ved mediaforståelse er en del av skolebasert læring. Her relaterer Erstad (2015) digital dannelse til de overordnede utfordringene som er en del av den digitale kulturen. Dette handler om å fungere optimalt i en mediekultur og et kunnskapssamfunn og å være i stand til å ta avgjørelser som er viktige for en selv som borger og for samfunnet som en helhet.

Teknokulturell dannelse¹³ er beskrevet av Løvlie (2003) som en dannelse i det teknologiske samfunn og er noe annet enn en boklig danningskultur som hadde vokste frem på 1800-tallet.

*[...] Teknokulturell danning er et forsøk på å beskrive danning i et postmoderne, teknologisk samfunn
[...]Teknokulturell danning tar avskjed med motsetningene mellom natur og kultur, menneske og maskin [...].*

(Løvlie, 2003)

Dannelsens dynamikk foregår i grensesnittet som menneskene blir stilt ovenfor og dette gir en utvidet kvalitativ beskrivelse av vennskap, kjærlighetsforhold, omsorgsforhold og samarbeidsforhold, hevder Erstad (2003). Teknologien vil bli oppfattet som en trussel før den overtas som kultur, mener Løvlie (2003). Menneskene tar først i bruk teknologien uten å tenke over at de for lengst er blitt teknokulturelle individer. Dette ser vi tydelig i hvordan lærerne i artikkel 3 opplever skolens innføring av digitale verktøy og sin egen rolle i dette (Gran, 2019). Løvlie (2003) argumenterer for at dannelse innenfor den digitale konteksten eller *kyborgen* reduseres til å analysere selvet og verden. Den teknokulturelle vendingen handler om å dannes i et grensesnitt mellom individet og den digitale verden (Løvlie, 2003). Identitet i denne forståelsen er noe annet enn en egenskap ved individet, men er heller det utsatte forholdet mellom selvet og verden (Løvlie, 2003).

Sammenhengen mellom bruk av digitale verktøy og elevenes læringsutbytte er undersøkt av Krumsvik mfl. (2013) og i deres intervjuer av lærere er digital dannelse det femte nivået av digital kompetanse. Studien understreker også at den digitale dannelsen av elevene er lærernes ansvar (Krumsvik mfl., 2016). Engen, Giæver, og Mifsud (2015) på sin side studerer forskjellene mellom hvordan skoler underviser digital kompetanse og læreres utdanning som viser en svak forbindelse mellom læreplaner og de premissene som ligger til grunn for bruk av digital kompetanse i lærerutdanningen. I en kritisk refleksjon over digital kompetanse i skole og lærerutdanning støtter Johannesen, Øgrim, og Giæver (2014) seg til Sjøby og Buckingham sin forståelse av digital dannelse og beskriver denne som for smal.

¹³Den teknokulturelle dannelsen beskrevet hos Erstad er benyttet av flere (Krumsvik, Jones, Øfstegaard, & Eikeland, 2016) og Krumsvik mfl. (2016) henviser også til Løvlies holistiske forståelse av hvordan barn og unge lærer og hvordan de vokser og utvikler sin identitet innenfor et digitalisert samfunn.

2.1.2 Digitale kontekster

Læring på tvers av kontekster er i et stort nordisk nettverk trukket frem som å være viktig for fremtidig læring (Erstad mfl., 2016). I tråd med dette beskriver Bjørgen (2014) et behov for å rette fokuset mot hvordan elever fortolker digitale praksiser i skolen i forhold til i fritiden. Sin forståelse av digital dannelse henter hun hos Erstad der hun kobler ferdigheter og dannelse sammen som en bredere kulturell kompetanse (Bjørgen, 2014). Bjørgen (2014) dokumenterer positive effekter av elevers bruk av IKT på fritiden og på skolen. Hun argumenterer videre for at skolen i større grad må speile hvordan barn består av sine kompetanser, erfaringer og forventinger i overgangen mellom fritid og klasserom. Hun peker på at skolen kan hjelpe elevene til å forstå hvordan egne fortolkninger av praksiser og kontekster kan få betydning for hva de engasjerer seg i. Hun forklarer hvordan man kan knytte sammen identitet og literacy praksiser i de relasjonene som skapes ved å delta i digitale aktiviteter (Bjørgen, 2014).

Dannelse som et politisk begrep er et element i undersøkelsene til Straume (2013). Dannelse er noe mer enn å være et speilbilde av en tid, et sted, skikker og normer. Samtidig som samfunnet skapes i det uendelige finnes det nå også et uendelige antall dannelsesidealer som forandrer seg innenfor samfunnets brytninger (Straume, 2013). Dannelse deles hos Straume i to ved at man dannes til å bli et subjekt i en kultur og det kan dreie seg om dannelse som en norm i samfunnet. Dannelse som norm har stått sentralt i utvikling av presse og kringkasting. Folkeopplysning som viktigste mål og dannelse kan ikke løsrives fra sosialisering (Straume, 2010). Kompleksiteten i dagens samfunn er noe Straume (2013) forklarer at forandrer seg innenfor samfunnets brytninger. Relatert til denne avhandlingens artikler viser lærerne i sine svar i artikkel 3 at de har en dannelsesforståelse som ligger tett opptil den klassiske dannelsen når de snakker om det allmenndannede mennesket og at perspektivene fra læreplanens generelle del er med dem i ryggmargen (Gran, 2019).

2.1.3 Digital identitetsutvikling

Læring knyttes til identitet og elevenes lærende liv på tvers av kontekster og kommunikative kompetanser ved å benytte ulike kulturelle verktøy (Erstad, 2015). Identitetsdannelse er tradisjonelt forstått gjennom nasjonal historie, kristendom og morsmål og denne forståelsen står i motsetning til det som er nødvendig i et samfunn bestående av alt annet enn «norskhet» dersom man ser verdiene i et flerkulturelt samfunn (Briseid, 2008). Skolens utfordringer beskrives av Briseid (2008) i møte med de unges nye kommunikative fellesskap¹⁴ som ofte er unndratt innsyn fra voksne. Briseid (2008) reflekterer over hva slags dannelsesbegrep som skal kunne møte disse utfordringene og viser til Ziehe sitt alternativ i at skolen må møte de unge med alternativer til deres personlige livsverdener. Dannelse er med dette perspektivet ikke noe som skjer i grensesnittet mellom individet og den teknologiske verden. Det er pedagogene som har ansvaret for å la elevene møte alternative livsforståelser i de ulike livsverdenene de befinner seg i (Briseid, 2008). Demokrati er det sentrale oppdrageridealet vi har hatt siden 1850-tallet i norsk skole og målet i Briseid (2012) sin artikkel er å synliggjøre ulike demokratiforståelser i utvalgte læreplaner etter 2. verdenskrig og hvordan demokratioppdragelsen blir vektlagt i læreplanene. Artikkel 4 i denne avhandlingen retter fokus på flere forbedringer som kan gjøres når det gjelder bruk av IKT i skolen og fokus på demokrati og identitetsarbeid er inkludert i disse (Gran, Petterson & Mølsted, 2019). En annen studie viser også at flesteparten av lærerne ønsker å fokusere på kritisk tenkning, men at de ikke får det til (Folkenborg, 2010).¹⁵

Subjektets likevekt etterlyses i møte med verden av Eckhardt (2004) mens det samtidig gis et nyansert bilde gitt av dannelsens dialektikk eller motsetningene i forbindelse med dannelse av Foros (2012) som beskriver konjunktorene rundt dannelse. Foros (2012) viser til Helen Key som beskrev nåtiden som barnets århundre bestående av reformpedagogikk, progressiv pedagogikk og dialogpedagogikk med fokus på barnets selvstendighet og aktiviteten i læringsprosessen. Samfunnet i dag er overtatt av næringsbehovet og den politiske arena hvor den skolepolitiske debatt peker ut kursen for skolen, noe som hovedsakelig har dreid seg om å heve kunnskapsnivået (Foros, 2012).

¹⁴ Via mobiltelefoner, Facebook, SMS og andre apper

¹⁵ 80 % av norske ungdomsskolelærere fra 150 skoler sier at deres demokratiopplæring legger størst vekt på kunnskapsformidling, mens opplæring i kritisk tenkning, demokratisk deltakelse og verdier til sammen bare prioriteres av rundt 20 %.

2.1.4 Konsekvenser av IKT bruk

Digitale forstyrrelser er en del av forskningsfeltet og i en studie av to skoler i Norge undersøkes elevenes bruk av mobiltelefon i løpet av skolehverdagen. Digitale forstyrrelser er dokumentert som en følge av den teknologiske utviklingen i en studie av en skole i Norge (Fritze, Haugsbakk, & Nordkvelle, 2017).¹⁶ Fritze mfl. (2017) understreker at det ikke er en løsning å fjerne teknologien, men man kan heller bistå elevene i hvordan de skal styre digitale fristelser og bruke teknologien i læringen. Hovedproblemet mener de er det tapte potensialet for både skole og elever som ligger i den ikke utnyttede faglige bruken av teknologi (Fritze et al., 2017). Elevene i de høyere klasser utviste en viss skepsis til reglene, skriver forfatterne, mens de hevder at de fleste elevene opplevde positive effekter ved ikke å kunne benytte mobilen i skoletiden. De konkluderer med at elevene kan oppleve en skolehverdag fri for digitale trusler og skolen kan bruke dette til å fremme elevenes refleksjoner over mobilbruk, noe de hevder kan bistå i arbeidet med en digital dannelse (Fritze et al., 2017). En studie som vil kunne brukes til å motsi dette argumentet er undersøkelser av foreldres regulering av barnas mobilbruk utført av van Kruistum & van Steensel (2017). De beskriver tre ulike måter foreldre kan regulerer barns digitale bruk på ved å utnytte foreldres tause kunnskap. De skisserer tre verdier som foreldrenes kan benytte når det gjelder å veilede sine barn i den digitale verden. Disse er kvalifikasjon, dannelse og helse. Her avdekker van Kruistum og van Steensel at sinne og mistro er de sterkeste følelsene som assosieres med de fundamentale verdiene av balanse og beskyttelse i den digitale konteksten, der essensen er at foreldre tilegner seg ulike måter å veilede sine barn på fordi de støtter seg til forskjellige verdier og følelser (van Kruistum & van Steensel, 2017).

Tendensen innen forskningen på digital dannelse er at det dokumenteres en motsigelse mellom barn og unges kunnskap om moderne medier og de pedagogisk ansattes kompetanse (Alvestad mfl., 2017). Kongsgården (2018) finner store sprik i hvordan lærere møter de digitale utfordringene og hevder det handler om lærernes perspektiv på læring og hvordan de forholder seg til egen undervisning og grad av elevinvolvert læring.

¹⁶Tidligere har Fritze, Haugsbakk og Nordkvelle (2016) gitt et annet perspektiv på dannelsesprosessene i den teknologiske tid der de benytter det visuelle vendepunkt og begrepet visuell Bildung. Begrepet begrunnes i Bildungs begreps konnotasjon til image eller forbilde og gir med dette et perspektiv som ligger mellom bilde og ord.

Betingelsene for deltakelse endres gjennom bruk av digitale verktøy og det er funnet indikasjoner på at elevenes autoritet og myndighet styrkes ved bruk av IKT i læringen, noe som også viser at lærerne og elevene har mye å bidra med i den digitale dannelsen av elevene (Siddiq, 2016). Det er bred enighet om at digital dømmekraft ikke bare handler om å kunne holde seg innenfor lovene og forstå personlivets fred også i det digitale (Engen, Giæver, & Mifsud, 2017). Demokratiet trekkes frem av flere som å ha en stor betydning for dannelsesarbeidet og elevenes engasjement (Stray, 2009). Frantzen & Schofield (2018) argumenterer for et mer nyansert pedagogisk fagspråk som kan bidra til å kunne se og analysere hva de digitale mediene betyr for menneskenes demokratiske utvikling.

2.2 Digital dannelse i skandinavisk og internasjonal litteratur

Dannelse i etterkrigstiden mistet sin sentrale betydning som levende ideologiske begrep på kulturens og på utdannelsens område i det svenske samfunn (Gustavsson, 1998).

Dannelsestankens potensial beskrives av Gustavsson (1998) i den frie prosess og i et forbilde som kan tolkes ulikt og gis ulikt innhold. Dannelse, læring og kunnskap tar ifølge ham utgangspunkt i det subjektive og personlige, samtidig som han hevder det personlige er for snevert utgangspunkt for læring. Om vi utelukkende befant oss i det kjente og nøyde oss med det, ville vi ikke lære noe nytt. Kunnskap og læring er en relasjon mellom det hverdagslige og det nye, det ukjente og det fremmede. Dette er med hans tanker formålet med dannelse og kan forstås som en bevegelse hvor mennesket bryter opp fra hverdagen og beveger seg ut i det ukjente for så å vende hjem igjen til seg selv med nye erfaringer (Gustavsson, 1996).

2.2.1 Digital literacy og digital kompetanse

Buckingham (2006) utarbeider et teoretisk rammeverk rundt digital literacy og argumenterer for en definisjon av fenomenet som går utover noen av de tilnærmingene som er tatt i bruk innen informasjonsteknologi i utdanning. Med dette understreker han at digital media ikke kan anses som kun informasjon eller teknologi og hevder dette endrer innholdet i digital literacy. Rammeverket Buckingham (2006) benytter for å beskrive digital dannelse er basert på fire nøkkel begrep fra media utdanningen, nemlig representasjon, språk, produksjon og tilhørere. Literacy begrepet viser til en bredere form for opplæring innen media som ikke er forbeholdt tekniske ferdigheter. Det inneholder derimot et humanistisk konsept som er i nærheten av det tyske Bildung begrepet (Buckingham, 2006).

Digital literacy er et begrep som benyttes internasjonalt og en studie ser på hvordan barn i forskjellige grupper organiserer sine kulturer og interagerer med andre barn (Bergander, 2015). Dette er en videoetnografisk studie som undersøker interaksjon i grupper av barn i alderen 10-13 år og deres bruk av digitale medier i fritiden. Barn i to ulike grupper utviklet forskjellige type tekniske og sosiale literacy kompetanser som trekker på deres erfaringer, hobbyer og deltakelse i lokale praksiser. Gjennom deltakelse styrkes barnas relasjoner og hvordan de organiserer sine parallelle kulturer.

Digital dannelse ble introdusert av Drotner (2018) allerede for over 25 år siden. Hun viser til en sexvideo med en 15-åring som ble delt via Facebooks Messengers- tjeneste for å eksemplifisere hvordan spredning av filmer som dette kan klassifiseres som barneporno.¹⁷ Den digitale bruken hos barn og unge oppfattes enten i et negativt lys eller et veldig positivt lys. Det må alvorlige hendelser til før det blir satt i gang systematisk arbeid rundt digital dannelse (Drotner, 2018). Digital dannelse er hos Nyboe (2009) beskrevet ved å koble digitale ferdigheter og digital kompetanse, og fremhever den funksjonelle dimensjonen. Nyboe (2009) benytter Erstad sin forståelse av digital dannelse for å beskrive koblingen mellom digitale ferdigheter, kompetanse og individets identitetsutvikling som ses i sammenheng med det å forstå seg selv og sin omverden i et større kulturelt perspektiv (Nyboe, 2009, s. 15). Digital mediert kommunikasjon i dagens samfunn preger intime forhold, livsstil, politikk, overvåkning, økonomi og krig, fremhever Drotner (2018). Hun poengterer at den digitale kommunikasjonen allerede endrer måter vi skaper og deler kunnskap på og påpeker at det ikke finnes noen særegne former som kan kalles digital dannelse eller digital kompetanse (Drotner, 2018). Digital dannelse beskrives av Hansen (2018) ved å stille kritiske spørsmål til hvordan fenomenet bidrar til opplysning, myndiggjøring, kritisk tenkning og demokratisk dannelse. Digital dannelse anvendes hos Hansen for å beskrive aktuelle behov og tendenser og han viser også hvor aktuelt dette ble på 2000-tallet når kompetansebegrepet ble knyttet til digital dannelse. Hansen (2018) viser til Balterzens rapport som er en analyse av teknologibegreper i skolefeltet (Balterzen, 2007). Balterzen (2007, s. 16) undersøker digital dannelse i sammenheng med kompetansebegrepet, noe jeg viderefører i min artikkel 1 (Gran, 2016).

¹⁷ I januar 2018 ble 1005 danske unge mellom 15 og 30 anmeldt for å ha spredt barneporno.

2.2.1 Selvbestemmelse

Selvbestemmelse er inkludert i perspektivet på allmenndannelse og er sammen med medbestemmelse og solidaritetsevne fremhevet av Bundsgaard (2017) i hans beskrivelse av digital dannelse. Bundsgaard viser hvordan fenomenet digital dannelse kan forstås av lærere, foreldre og andre innen utdanningssystemet. Bundsgaard (2011) argumenterer for at sosiologiske og kulturelle analyser av det postmoderne samfunn, undersøkelser og anbefalinger er relevante og klargjørende, men at de befinner seg på et allmenndidaktisk nivå, og det kan være vanskelig å komme fra det generelle nivået til en konkret praksis i skolen. Artikkel 3 viser at lærere etterlyser en bedre forståelse av sitt oppdrag når det gjelder fenomenet digital dannelse og at det nettopp er vanskelig for dem å komme fra det generelle nivået til en konkret praksis i skolen. De uttrykker for eksempel at det er vanskelig å unngå at elever bruker apper de ikke skal etter skoletid, og de viser til at elevene har egne brukere på iPaden og med dette står fritt til å laste ned andre apper utenfor skoletiden, noe som er de foresattes ansvar (Gran, 2019). Bundsgaard (2011) viser til LK06 og trekker frem Østeruds kritikk av læreplanen som har et positivistisk syn på kunnskap som gjeldende i stedet for å forstå kunnskap sosiokulturelt. Kritikken henger sammen med Østeruds beskrivelse av de tiltak som er gjort innen nyere sosiologisk og sosiokulturell forskning i samfunnet, praksis og læring (Bundsgaard, 2011). Hovedpoenget i Bundsgaards artikkel er at det er vanskelig å se denne forbindelsen fra de generelle, overordnede formål som er formulert av både allmenndidaktikeren i dannelses teorier og av politikere i formålsparagrafer til de kompetansemål som nå finnes både i LK06 og i den danske læreplanens Fælles Mål 2009. Med dette stiller han et relevant spørsmål ved det gapet som har oppstått mellom formål og kompetansemål både i Norge og Danmark (Bundsgaard, 2011).

2.2.2 Digital kameratkultur

Digital deltakelse er et annet fenomen som er undersøkt i en video etnografisk studie av to ungdomsgrupper og deres digitale mediebruk i fritiden (Ryberg & Georgsen, 2010). Studien viser at barn utvikler forskjellige former for teknisk og sosial literacy kompetanse som trekker veksler på deres erfaringer, hobbyer og deltakelse i lokale praksiser. Barn og unges digitale deltakelse styrkes og det gjelder også hvordan de organiserer kameratkulturen (Ryberg & Georgsen, 2010).

Demokratisk deltakelse og myndighet undersøkes nærmere av Vestergaard og Hedegaard-Hansen (2018) i deres kritiske undersøkelser av den digitale revolusjons konsekvenser. De poengterer at fremfor tilegnelse av innhold og pensum og dannelsen til demokrati og kritisk bevissthet, fokuserer det nye pedagogiske paradigmet på kompetansemål og tilegnelse av målbare ferdigheter (Vestergaard & Hedegaard-Hansen, 2018). Et eksempel på det digitale teknologiske-dystopiske potensial er det sosiale vurderingssystem som er beskrevet av Vestergaard og Hedegaard-Hansen (2018) der de viser til et slags overvåkningssystem som er satt i verk i Kina. Dette systemet er blitt obligatorisk for alle borgere og virksomheter i Kina innen 2020. Alle borgere og virksomheter får opprettet en poengkonto for hvert nivå av tilfredsstillelse som vil kunne gi et enkelt tall på om man er til å stole på (Vestergaard & Hedegaard-Hansen, 2018). Her er det fullautomatiserte prosesser som tar imot og behandler gigantiske mengder data, som registreres og leveres av alt fra banker, butikker og transportsystemer, sosiale medier, e-post-konto og fysiske overvåkningskameraer forbundet med ansiktsgjenkjenning av borgere. Dette blir en enorm datainnsamling. Googles økonomer snakker på sin side av verden om de store muligheter som finnes i Big data og massive algoritmer. Den store frykten fremstilles som faren for en overvåkningskapitalistisk samfunnsmodell med totalitære trekk (Vestergaard & Hedegaard-Hansen, 2018). Datafisering er et annet fenomen som påvirker dagens samfunn ved at man begynner å bli mer bevisst på å oppfatte data på en annen måte enn man gjør i humaniora (Hansen, 2018). Dette kan gjøres om til kvantitativ behandling og samkjøring av data på tvers av domener. Hansen (2018) argumenterer for at datafiseringen er nøkkelproblemet for den digitale dannelsen.

2.3 Oppsummering

Forskning på digital dannelsen i den norske konteksten består i hovedsak av forskning i barnehager og det finnes ingen studier om digital dannelsen i skolen. Det er derimot skrevet en del om både digital kompetanse, digitale ferdigheter og digital læring. Denne delen har vist til gevinster ved å la elever lære på tvers av kontekster og et manglende fokus på digital identitetsutvikling. Digital dannelsen kan med dette settes i sammenheng med både elevenes evne til å reflektere over seg selv i og utenfor digitale kontekster samtidig som det også er understreket et demokratisk perspektiv der elevene er inkludert i valg som angår dem.

Dette kapitlet løfter frem digital refleksjon og digital inkludering som analytiske begrep. Digital refleksjon viser til et behov for forskning som handler om noe mer enn et brukerperspektiv ved digital læring og digital dannelse. Dette handler om en tydeliggjøring av digital kompetanse og lærernes profesjonelle digitale kompetanse. Det er behov for en arena der elevene forventes å reflektere over egne erfaringer og egen digital bruk. Interessefeltet vil med dette bevege seg utenfor begrep som digital kompetanse, digital etikette, nettikette og digital dømmekraft. Digital inkludering viser til et behov for å løfte frem perspektiv relatert til mobbing og utestengelse slik at man som elev eller lærer ikke er ekskludert fra digitale arenaer. Det kan også være relatert til ulike aktører og hvordan de kan inkluderes ved bruk av digital læring. Digital inkludering av alle elever handler også om inkludering av ulike aktører som bidrar i elevenes ulike livs erfaringer. Det eksisterer lite forskning på for eksempel samspillet mellom lærere og elever, lærere og foresatte og mellom skole og hjem når det handler om digital dannelse.

Forskning på digital dannelse i skandinavisk og internasjonal kontekst trekker paralleller til utviklingen som har foregått i Norge. I Sverige dokumenteres en tapt interesse for dannelse i etterkrigstiden der det mistet sin sentrale betydning som ideologisk begrep (Gustavsson, 1998). Samuelsson (2014) benytter definisjonen av digital dannelse som vi finner hos Erstad og viser med dette at det digitale forskningsfeltet kan utvikles og forstås på tvers av kontekster. Det er tydelig å se at sammenhengen mellom det digitale feltets utvikling i Danmark og Norge påvirker hverandre på ulike måter. Flere av de danske bidragsyterne henviser til både Erstad og Balterzen fra den norske forskningskonteksten på digital dannelse. Generelt handler digital dannelse både i Danmark, Norge og Sverige mye om bruk av IKT og relateres til både arbeidsmetoder og didaktikk. Det som derimot er spesielt relevant for denne studien fra den danske konteksten, er eksempelvis Ryberg og Georgsen (2010) som vektlegger barn og unges digitale deltakelse med tanke på å styrke barnas relasjoner, og de foreslår i tillegg å organisere kameratkulturer. Digital deltakelse er med dette oppdaget som et analytisk begrep det er et behov for å forske mer på. Generelt er elevens perspektiv på digital dannelse lite beskrevet i forskning.

3. Teoretiske perspektiver

Avhandlingen er vitenskapsteoretisk forankret i en hermeneutisk tenkning med vekt på forståelse av digital dannelse som fenomen ut ifra tolkninger gjort i litteraturgjennomgang og i intervjuer med elever og lærere om IKT-bruk og dannelsesprosesser. Diskusjonene i de fire artiklene benytter analytiske begrep hentet fra dannelsesteoretikere som Klafki (2001b), Humboldt (2000), Honneth (2008) og Dewey (2008). Oppbygningen av det teoretiske rammeverket i denne avhandlingen består derfor av dannelsesteori inspirert av disse analytiske begrepene, i tillegg til en hermeneutisk-vitenskapelig forankring og en redegjørelse av kunnskapssynets utvikling og endring. For å synliggjøre spenningene mellom styring og danning benytter jeg Hovdenak (2012) som undersøker relasjonen mellom ulike kunnskapsformer. Hovdenak beskriver dannelse og kunnskap som uløselig knyttet sammen, noe som innebærer at også utdanning og dannelse er tett forbundet. Forbindelsen mellom dannelse og kunnskap og denne studiens fokus på teknologisk utvikling er et bidrag som møter behovet for å synliggjøre utviklingen av kunnskapssynet gjennom tidene. På bakgrunn av dette presenteres dannelse i dette kapitlet ved en gjennomgang av ulike dannelsesbegrep før det gis en beskrivelse av dannelsens utvikling i Norge med fokus på skolens posisjon og plass i samfunnet. Redegjørelsen for dannelsen i Norge er inkludert for å forstå grensesnittet som en videreutvikling av det klassiske dannelsesbegrepet (Løvlie, 2003).

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Forståelsen av hvordan man kan skape kunnskap om et fenomen er i denne avhandlingen knyttet til en hermeneutisk tenkning (Gadamer, 2012). Hermeneutikkens innhold kan deles i det å uttrykke, forklare og fortolke, og er forstått som en systematisk teori om tolkning og forståelse av tekster. Den hermeneutiske fortolkningen beskriver en dialog mellom to subjekter om en felles interesse knyttet til et fenomenologisk perspektiv (Kögler, 2014). Dialogen er i denne studien mellom meg og de enkelte lærerne som er intervjuet og hver fokusgruppe av elever som fremstår som en enhet. Kögler (1996) beskriver individets kritiske selv og argumenterer for at en forskningsprosess kan ses som en dialog mellom teori og praksis med det felles mål om å arbeide mot en sammenheng og bedre forståelse av praksisen. I dette tilfellet handler det om praksisen rundt dannelsesarbeid i skolen relatert til bruk av IKT.

Hermeneutisk fortolkningslære er diskutert av flere og Habermas og Gadamer har hatt sterk innflytelse på disse diskusjonene. Jeg vil derfor i det følgende synliggjøre forskjellene i diskusjonene deres rundt hermeneutikken (Krogh, 2014). Habermas¹⁸ forstod hermeneutikken ut ifra et filosofisk grunnlag (Krogh, 2014). Debatten mellom Gadamer og Habermas dreide seg om at Gadamer på sin side advarer Habermas mot at det som kan virke som en grunnleggende enighet i virkeligheten kan være et resultat av makt og annen påvirkning (Krogh, 2014). Hos Habermas finner man den kritiske hermeneutikken. Habermas var en av de fremste positivismekritikerne som snakket om behovet for kritisk refleksjon rundt vitenskapen og dens forhold til samfunnet. Uenigheten mellom Habermas og Gadamer lå i hermeneutikkens krav om å være universell (Krogh, 2014). Gadamer hevdet vi kun kan forstå en tekst når vi gjør oss selv til en del av det felles målet det kommer ifra. Gadamer fremhever historien som det sentrale og individet som mindre sentralt. Sannhet om seg selv forstår man først gjennom og som en del av sosiale enheter vi lever i. Hovedsakelig forstår vi kun gjennom våre fordommer sett i sammenheng med det sosiale øyeblikket vi er en del av (Benton & Craib, 2011). Gadamer (2012) bygde sin forståelse av hermeneutikken på å benytte Heidegger sin opprinnelige filosofiske forståelse av fortolkning i *Sein und Zeit*. Gadamer gir ikke en beskrivelse av sitt syn på hermeneutikken, men problematiserer forståelsen og gir eksempler på hvordan han mener menneskelig forståelse oppstår og utvikler seg, og hvordan forståelse i det hele tatt er mulig (Krogh, 2014).

3.2 Dannelse

Elevers dannelsesprosesser er i avhandlingens artikkel 1 sett i sammenheng med høyere ordens tenkning og metakognitive prosesser som har avgjørende betydning for elevers utvikling (Gran, 2016). Dannelsens motsetninger handler om spenningen som ligger mellom det formale, det som handler om individets selvutvikling og det materiale, individets tilegnelse av samfunnets kulturgoder. På tross av dannelsens oppblomstring fremholder Foros (2012) at vi sjelden diskuterer dannelsens innhold og retning. Dannelse handler om grunnelementene i menneskets forståelse av seg selv og menneskenes forståelse av verden og samfunnet (Hovdenak, 2012). Videre er Paideia, Bildung og folkedannelse alle begreper som gir perspektiver på dannelse fra ulike historiske epoker (Straume, 2013).

¹⁸ Habermas kom fra Frankfurterskolene, en annen tradisjon enn Gadamer, en radikal gruppe filosofer og samfunnsforskere som var påvirket av marxismen (Krog, 2014).

Paideia er et begrep opprinnelig fra antikken (700 f.Kr- 500 e.Kr), Bildung (ca. 1750 -1850) stammer fra Humboldt og folkedannelsen (ca.1780- 1870) er hentet fra Grundtvigs folkeopplysningsrevolusjon (Straume, 2013). Disse blir i det følgende presentert for å ramme inn forståelsen av dannelse i denne avhandlingen, og er perspektiver som også er benyttet i utvikling av intervjuguide både i artikkel 3 og 4 (Gran, 2019, Gran, Petterson & Mølsted, 2019).

3.2.1 Paideia

Paideia kommer fra det greske *enkylios paideia* og var den første forståelsen av fenomenet dannelse som knyttes til menneske- og samfunnsidealet. Idealet ungdom skulle formes etter var *kalos kapaithos* – det skjønne og det gode (Eckhardt, 2004; Straume, 2013). Grekerne var de første som så på oppdragelse som en bevisst forming av individet i bildet av et ideal. Grekerne var ikke seg selv bevisst dette idealet, men Jaeger er en av de som har forsøkt å gi en beskrivelse av idealbildet ved bruk av litteratur (referert i Wright, 1996). Innenfor det greske idealet var mennesket en del av kosmos eller verdensordningen og deres mål var å definere menneskets plass i kosmos. Først er mennesket en del av et mindre samfunn som grekerne kalte *polis*, her var mennesket sosialt og politisk. Individet skulle tjene det menneskelige fellesskapet der alle hørte hjemme. Grekerne så ikke kulturidealet som estetisk, det skulle ikke være et liv med det skjønne og vakre. Det handlet om et liv med lovene som bindeledd mellom menneskene i denne verdensordningen. Formålet med paideia var ikke teoretisk og kunnskapen var ikke et mål i seg selv, men et middel som gjør det mulig for mennesket å se idealet klarere og på denne måten lettere kunne etterleve det (Wright, 1996). Jaeger, på sin side, hevdet at den europeiske kulturen stammer fra grekerne, og i tråd med dette beskrev han familien som heliosentrisk, og la vekt på samholdet mellom medlemmene. Jaeger hevdet at de vestlige land reflekterer over dannelsesidealet hver gang det dukker opp en krise i kulturen der de humanistiske strømningene har vokst frem. Studiet av den klassiske dannelsen hjelper derfor med å finne den rette plassen i tilværelsen ved å se på urbildet av mennesket (referert i Wright, 1996, s. 17). Treningen eller oppdragelsen av de unge må skilles fra den kulturelle utdanningen med målsetting om å imøtekomme et ideal av det mennesket man søker å bli. Grekerne benyttet begrepet *areté* for å forklare dyd eller den moralske grunnleggende forståelsen hos individet. *Areté* var essensen i den greske utdanningen og henviste til en nobel manns egenskaper (Wright, 1996).

Kultur, karakterdannelse og oppdragelse ses i sammenheng og elevene skal bli en del av samfunnsidealene (Jaeger, 1986). Dannelsen er i denne forståelsen en del av det livet man lever, oppfostringen og kulturtreningen man deltar i (Fossheim, 2013; Wivestad, 2013). For at handlingene og ytringene skulle gi mening måtte de baseres på *mathesis*, det vil si læring og visdom, og etterstrebe *paideia*, intellektuell og moralsk dannelse som beskrevet hos Foucault (referert i Raaen, 2011). Artikkel 2 understreker at *paideia* er knyttet til praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft og viser vei for den digitale dømmekraften som i senere tid har fått mer fokus (Engen mfl., 2017; Gran, 2018).

3.2.2 Bildung

Bildung-begrepets bakgrunn er opprinnelig fra den kristne mystikk og begrepet *imago dei*, i Guds bilde. Det handler om prosesser der noe avbildes fra et ideal. Humboldt (1769- 1859) skrev *Theori der Bildung des Menschen* på 1700 tallet¹⁹ (Straume, 2013). Bildung-begrepet er influert av hvordan Humboldts ideer ble manifestert og ikke minst i hans tanker om moderne gymnaser og universiteter som karakterdannende institusjoner (Humboldt, 2016). Slik beskriver Humboldt menneskets virksomhet:

I midtpunktet for alle ulike former for virksomhet står nemlig mennesket som bare vil forsterke og forhøye sin naturs krefter, og dermed gi sitt vesen verdi og varighet, uten å rette seg etter et spesifikt formål []Uten at det er mennesket tydelig bevisst, er hovedsaken egentlig ikke hva det kan erverve av erkjennelse eller hva det kan få i stand utenfor seg selv gjennom virksomheten, men heller dets indre forbedring og foredling, eller i det minste tilfredsstillelsen av en fortærende indre uro[].

(Humboldt, 2016)

Bildung viser til at kunnskapen utvikler mennesket og ettersom virkeligheten og kunnskapen har samme form finner de lærende virkeligheten gjennom formaldannelsen, studier av språk, matematikk og historie (Humboldt, 2000). Den endelige oppgaven for mennesket er å gi begrepet menneskehet størst mulig innhold, både innenfor vårt eget livs tidsrom og hinsides dette, gjennom å etterlate oss spor av våre handlinger. Kunnskap eller verktøy blir ikke bare produsert for at menneskene skal bruke det i egen dannelse, men for en større helhet (Humboldt, 2016).

¹⁹ Wilhelm von Humboldt, «Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück», i *Werke*, første bind, red. Albert Leitzmann. Berlin: B. Behr's Verlag, 1903, s. 282–287 (Humboldt, 2016).

Bildung-perspektivene inkluderer en forståelse av individet i søken etter eksterne objekter som kan benyttes i egen selvdanning (Humboldt, 2000), noe som løses ved å knytte individet til verden i det allmenne og frie samspill (Løvlie, 2013). Artikkel 2, som beskriver forskning på digital dannelse tok utgangspunkt i begrepet Bildung når det ble søkt etter engelskspråklige tekster (Gran, 2018). Humboldt (2000) hevdet at det er avgjørende for individets dannelse å ikke miste seg selv i bestrebelsen etter å bli lik de andre. Man må reflektere i sitt indre og være seg bevisst det man tar inn fra omverdenen. For eksempel reflekterer lærere i artikkel 3 over at de oppdaget mobbing og ulike perspektiver ved elevers sosiale utvikling når elevene deltok i digitale aktiviteter i løpet av skoledagen (Gran, 2019). Menneskers streben og indre uro er viktige elementer i Humboldts dannelsesteori (referert i Luth, 1998). Humboldt (2000) mente at menneskeheten på tross av vitenskapens verktøy ikke blir forbedret, der mangelen består i det som ikke skjer i det indre hos individet. Dette kan relateres til artikkel 4 hvor elevene fortalte at de opplevde at lærerne invaderte deres liv og hvordan de for eksempel skulle løse digitale konflikter (Gran, Petterson & Molstad 2019). Humboldt vektlegger ferdigheter for å håndtere interaksjon mellom ulike arenaer menneskene deltar i (referert i Luth, 1998) og målsettingen for Humboldts (2000) dannelsesteori er å utvide den menneskelige kunnskapen. Humboldt (2000) hevder prinsippene for dannelsen blir neglisjert til fordel for en høyere vitenskapelig utdanning, noe som er forbeholdt bare et fåtall. Herder videreutviklet begrepet Bildung til en sammenfatning han kalte humanitet, og sammenhengen mellom Bildung og humanitet er at Bildung er det middelet som individet benytter for å sette seg inn i kulturen og er individets videreutvikler (referert i Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, 2011).

3.2.3 Folkedannelsen

Folkedannelse er det tredje begrepet som er benyttet for å beskrive dannelse i denne avhandlingen. En person som hadde stor innflytelse på denne forståelsen av dannelse var dansken Nikolai Frederik Severin Grundtvig (Stauri, 1905). Grundtvig er en av Nordens største bidragsyttere innen europeisk pedagogikk (Walstad, 2006) og hans virksomhet som pedagog, teolog, historiker, forfatter og politiker har satt sitt preg på skole, kirke og samfunnsliv i de nordiske land i over 200 år (Walstad, 2006). Begrepet dannelse og dugelighet beskrives av Walstad (2006) som de stabile holdningene hos Grundtvig. Allmenndannelse og praktisk dyktighet for livet er også tett knyttet sammen i folkedannelsen (Walstad, 2006).

Grundtvigs begrep om folkelig dannelse inneholder en ide om dannelse, men også utdanning. Han ivret blant annet for en statsdrevet høgskole som kunne utvikle en felles dannelse for det vanlige folket og for eliten (Lyby, 2004). Han var ikke opptatt av pedagogikk i seg selv og utviklet med andre ord ikke en teoretisk pedagogisk tenkning. Artikkel 2 fremhever forbindelsen mellom Grundtvigs folkedannelse og allmenndannelsen som sammen med praktisk dyktighet skulle bidra til menneskets utvikling (Gran, 2018).

Folkebevegelsen var en reaksjon mot nyhumanismens elitistiske dannelsesbegrep og den europeiske borgerdannelsen. For nyhumanistene var realisme, naturvitenskap og teknologi uten ånd og maskin uten menneskelighet. Realfagene bidro kun til å danne individene i et nytteperspektiv, ikke til ekte humanitet (Slagstad mfl., 2011). Dilthey (1833- 1911) formulerte striden mellom realisme og humanisme som motsetninger mellom naturvitenskap og åndsvitenskap og understrekte at man ikke kunne se bort i fra at humanismen måtte tenkes med og ikke mot teknologien. Slagstad mfl. (2011) beskriver denne perioden som en endring i fokus fra at opplæringen skulle være identitetsskapende og moraldannende til noe fornuftsbasert og demokratisk som også ble rammet inn av nasjonale læreplaner. Dannelse var en folkebevegelse og i Grundtvigs demokratiske dannelsessyn var målet dannelse for folket (Slagstad mfl., 2011, Arneberg & Briseid, 2008). Det er relevant å vise til Grundtvigs påvirkning innenfor demokratisk tenkning i Norge. Folkets selvbevissthet skulle utvikles og dette var i tillegg en betingelse for utvikling av et religiøst liv. Folkelivet måtte vekkes og foredles, hvis ikke vil man kunne trekkes til falskhet og svermeri. Slagstad mfl. (2011) viser til folkedannelsens to motiver. Det ene motivet er det romantiske og det andre er et ekspressivt motiv som handler om nåtidens identitetsskaping som har sin forankring i fortiden. Fra Herder (1744-1803) er det hentet perspektiver på det autentiske og det å finne seg selv. Grundtvig ønsket en skole som utdannet praktiske elever, altså en skole uten polaritet mellom teori og praksis, men heller et samspill mellom det allmenndannende og det praktisk yrkesrettede (Walstad, 2006, s. 117). Fokuset i dette dannelsesperspektivet er på identitetsskaping, moraldannelse og demokratisk innflytelse (Borish, 1998).

3.2.4 Kategorial dannelse

Den kategoriale dannelsen kan videreutvikles på grunnlag av en kritisk-samfunnsvitenskapelig tilnærming og er fortsatt et godt grunnlag for å forstå dannelse (Dale, 2001). Dannelse har innenfor den tyske pedagogikken helt siden det 19. århundret blitt forstått som oppdagelsens mål. Samtidig er det i diskusjonen av begrepet de senere årene formidlet en skepsis til forståelsen i at det har et vist ideologisk preg som bærer med seg både elitært, udemokratiske og foreldet pedagogisk tankegods. Hos Klafki fremkommer spesielt to oppfattelser av dannelse i materiale og formale dannelses teorier noe han til slutt videreutvikler i kategorial dannelse (referert i Dale, 2001).

De materiale dannelses teoriene går ut på at man for eksempel behandler et innhold fra læreplanen som legitimt for dannelsesinnholdet. Dannelsen i den materiale forståelse benytter innholdet og bearbeider det innholdet som er bestemt i en kultur. Dannelse blir med dette den prosessen der kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, og vitenskapelig erkjennelse verktøy for å få tilgang til den menneskelige sjel. Resultatet av den materiale dannelsen er å stå på høyde med kulturen (Dale, 2001, s. 173). Pedagogens oppgave blir innenfor dette blir å være en formidler av de kulturelle verdiene. Mengden av hva dannelsen skal inneholde er i dette synet bestemt på forhånd via kulturelle krefter. Samlet sett har de materiale dannelses teoriene en enighet om at dannelsens vesen skal bestemmes ut ifra et objektivt innhold (Dale, 2001:178). Den materielle dannelse handler hos Klafki (2011) om det som er utenfor mennesket, hva man skal lære for å bli en del av kulturen mens den formelle dannelsen er funksjonell og metodisk og handler om både kroppslig, åndelig og sjelelig dannelse.

Den klassiske dannelsen forklarer Klafki som en form for material dannelsesoppfatning med spesifikke utvelgelseskriterier. Den klassiske pedagogiske teori konsentrerer seg om å uttrykke pedagogiske verdier. Det klassiske er bestemte menneskelige kvaliteter som kommer til uttrykk i mange kulturinnhold. Dannelsesprosessen blir da det unge menneskets møte med det klassiske der individet tilegner seg sin kulturs åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler (referert i Dale, 2001). Ut ifra denne tenkemåten om dannelse er den klassiske dannelses teorien bæresøylen i de moderne didaktikken med det eksemplariske, elementære, typiske og det representative.

De formale dannelses-teoriene har som felles forutsetning at eleven må være i fokus og den som skal oppdras. Kjernen i den formale dannelses-teorien var dannelsesoppfatningen fra Humboldt i det 19. århundrets gymnaspædagogikk (Dale, 2001). Det sentrale i dannelsen var:

[] derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter. Dannelse ligger i personens potensial og evner til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser og foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger []

(Dale, 2001, s. 179)

Dannelse er kategorial dannelse i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg kategorialt for individet og med de kategoriale innsiktene, erfaringene og opplevelsene individet har tilegnet seg vil det bli åpnet for virkeligheten i samfunnet (Dale, 2001). Kategoriale dannelse dreiere seg i følge Dale (2001) om barnets utvikling og selvbestemmelse. Klafki på sin side hevdet at intensjonen med den kategoriale dannelsen var å skape en teori om dannelse som var fremtidsorientert og varig (referert i Gran, 2016). I den kategoriale dannelsen integreres de formale og de materiale dannelses-teoriens essens og gjennom grundig tilegnelse av vesentlig innhold vil individet utvikle evner og metodeferdigheter (Straum, 2018, s. 36). Den dobbeltsidige åpningen er en tosidig dialektisk prosess mellom eleven som er subjektet og innholdet som er objektet. Individet får en forståelse for hva som venter i samfunnet og dannelsesprosessen blir åpen ved at mennesket åpnes opp for innholdet og virkeligheten rundt det. Dannelse er hos Klafki forstått som både en prosess som handler om kulturinnholdet individene møter og hvordan individet utvikles for å kunne leve i denne kulturen. Individet utvikler kunnskap, erfaringer og opplevelse av allmenn art (referert i Straum, 2018). Klafki (2011) beskriver dannelse som et fenomen mellom det objektive og subjektive. Hvor det objektive er en fysisk og åndelig virkelighet i form av en allmenn kategoriale avklarende art som har åpnet seg for mennesket, mens det gjennom kategoriale innsikter, erfaringer og opplevelser avstedkommer en dobbel åpenbaring for mennesket (Klafki, 2011). Dannelses-teori inspirert av Klafki (2011) bygger på den klassiske åndsvitenskapelig teori og innarbeider perspektiver fra nyere pedagogiske retninger med en kritisk-konstruktiv teori. I denne teorien vektlegges ikke fag og faglighet alene. Klafki (2011) forstår den kategoriale dannelsen som at eleven selv skal utvikle seg og ta ansvar for egen selvbestemmelse.

Teksten Kategorial dannelse av Klafki (1979) gir en dialektisk fortolkning av dannelsens struktur som kategorial dannelse med en utvidelse og en videreføring av denne formen for dannelse. Dannelse er i den tyske tenkningen fra det 19. århundret i stor grad anvendt som en kategori for å karakterisere oppdragelsens hensikt, mens de senere årene har dannelsesbegrepet blitt fremholdt som ideologisk og at det handler om elitære, udemokratiske implikasjoner og dermed er foreldet. Det tyske klassiske dannelsesideal fra Herder, Pestalozzi, Goethe, Schiller, Humboldt, Schleiermacher og Hegel har et samfunnskritisk utgangspunkt for den åndsvitenskapelige pedagogikken (Klafki, 1979). Med dette idealet skulle mennesket ikke tilpasse seg til uforanderlige, forutbestemte samfunnsforhold og det skulle ikke være en flukt fra dagliglivet inn i en åndelig verden. Klafki argumenterte for at de elementene som var fortrent og som siktet mot at menneskets selv- og medbestemmelse over individuelle og samfunnspolitiske forhold skulle vokse. Her måtte man tilpasse elementene til de endrede forhold i vår tid og til de utviklingsmuligheter som ligger i fremtiden (Klafki, 1979). I en annen publikasjon var Klafki kritisk overfor den klassiske dannelsesoppfatning og hevder at den konserverer eksisterende samfunnsforhold. Han argumenterte derfor for en dannelse for alle og mente elevene prinsipielt må gå på skole til 10. klasse i et moderne samfunn. Klafki (2011) var opptatt av ressursvake hjem og mente alle må få muligheten til å dannes ut fra egne forutsetninger.

Klafki avviste elitedannelsen som utviklet seg fra den tyske nyhumanismen og som mente dannelse var et privilegium bare for et utvalgte mennesker. Han mener det klassiske dannelsesbegrepet rommer tre dimensjoner i det individuelle perspektivet; kunnskapsperspektivet, det sosiale perspektivet, et allsidig og kritisk perspektiv (Klafki, 2011). Klafki (2001b) videreutvikler den kritisk- konstruktive pedagogikken fra den åndsvitenskapelige pedagogikk og kategorialdannelsen. Barnet forstår verden ved å tilegne seg kategorier og kan på den måten forstå samfunnet og den kultur de lever i (Klafki, 2001b). Didaktikk og undervisningsmetode er et felt hvor Klafki (1977) var en kritisk røst til hvordan skolen legger opp læringen. Her foretok han en avklaring av selve begrepet didaktikk sett i et bredt perspektiv. Klafki (1977) refererte til at begrepet didaktikk handler om den samlede komplekse konteksten rundt didaktikk relatert til beslutninger, begrunnelser og prosesser rundt beslutninger.

Didaktikken har de senere årene endret fokus til å handle om dannelsesinnhold og verdier fremfor hvordan undervisningen skal gjennomføres (Klafki, 1979). Dette var et viktig skifte, mente Klafki (1979), med vekt på hvordan reformpedagogikken i første tredjedel av vårt århundre har oversett at metodikken er avhengig av didaktikken. Ved å se til artikkel 3 hvor flere av lærerne påpeker at læringen har endret seg helt ved for eksempel bruk av iPad kan det synes som at det er et skifte der didaktikken utfordres av teknologien (Gran, 2019).

3.3 Identitetsutvikling og demokrati

I de empiriske undersøkelsene i denne avhandlingen ble det tydelig at elevenes identitet og utvikling er aktuelle begrep å diskutere i henhold til forskningsspørsmålet om hvordan digital dannelse forstås. Denne delen vil derfor utdype disse begrepene med utgangspunkt i forståelsen av identitetsutvikling hos Honneth (2008) og forbindelseslinjene mellom demokrati og læring hos Dewey (2008).

3.3.1 Demokrati

Det demokratiske ideal hos Dewey (2008) er satt sammen av to elementer i gjenkjennelse av felles interesser som en faktor for sosial kontroll og en friere samhandling mellom sosiale grupper, men også endring i sosiale vaner. En kontinuerlig omstilling oppstår gjennom å møte nye situasjoner som produserer varierte samhandlinger. Dannelse er hos Dewey en erfaring og en prosess som oppstår i undersøkelser og eksperimenter. Dannelsen er en bevegelse fra fortid til ettertanke og en bevegelse fremover mot en framtid med håp. Dewey (2008) formidler demokrati først og fremst som et samliv med en felles kommunisert erfaring og noe mer enn en styreform.

Læring hos Dewey (2008) innebærer at man som individ kan vurdere andres og egne handlinger og komme med innspill i egen og andres utvikling. Det må sørges for at intellektuelle muligheter er tilgjengelige for alle på en lik måte og på like vilkår. Videre handler det om å sette sammen en gruppe individer som har samme interesse og som kan referere til egen handling i forhold til andre (Dewey, 2008).²⁰ Tankegangen bak *Learning by doing*-frasen, ble fra 1900-tallet kjent som progressivismen og hadde spesielt en stor innvirkning på hvordan læring foregikk i USA.

²⁰ Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, opprinnelig utgitt 1916

Dannelsesperspektivet hos Dewey (2008) fremhevet et syn på dannelse hos lærerne som vektlegger opplæring og utvikling av elevenes evne til å hjelpe hverandre. Dewey argumenterte for at elevene må være delaktige i egen læring og utvikling for med dette å kunne oppnå emansipasjon, en selvstendig frigjøring. I dette perspektivet strever elevene etter å utvikle sin vilje og moral og søker etter uavhengighet fra ytre pålegg og samfunnsmessige begrensninger (Dewey, 2008). Det demokratiske ideal hos Dewey (2008), bestående av felles interesser som en faktor for sosial kontroll og en friere samhandling mellom sosiale grupper, kan gi støtte til en undervisning der elevene får opplæring innenfor friere samhandling i sosiale grupper med vekt på hvordan de selv skal utvikle en sosial kompetanse. Dewey beskriver endring i sosiale vaner der en kontinuerlig omstilling kan oppstå i menneskers møte med nye situasjoner som produserer varierte samhandlinger (2008). Dagens dannelsessyn er formet av historien og derfor kan vi også se en ny overordnet del i dag som inneholder perspektiver på både demokratisk utvikling, dannelse og identitetsutvikling hos barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2017d):

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt.

(Kunnskapsdepartementet, 2017d, s. 8)

3.3.2 Identitetsutvikling

Identitetsarbeid er et begrep som er introdusert i artikkel 4 (Gran, Petterson & Mølstad, 2019) med inspirasjon fra Honneths (2008) anerkjennelse- og dannelsesteori. Forbindelsen som gjøres i artikkel fire mellom anerkjennelse og sosialisering er at digital dannelse også kan forstås som en måte å bygge identitet på, dette på bakgrunn av at elevene i større grad sosialiseres på digitale arenaer i dagens samfunn. Anerkjennelse forstås med Honneths anerkjennelsesteori som en teori om anerkjennelsens grunnleggende betydning for individets frie selvrealisering (Jordet, 2020). Anerkjennelsesteorien er formet som en normativ teori om samfunnet som inkluderer en hegeliensk modell om kampen for anerkjennelsen (Honneth, 2008). Honneth forbinder anerkjennelsesteorien med Meads sosiale teori og tanken om individets identitet som avhengig av erfaring og gjensidig anerkjennelse (referert i Honneth 2008).

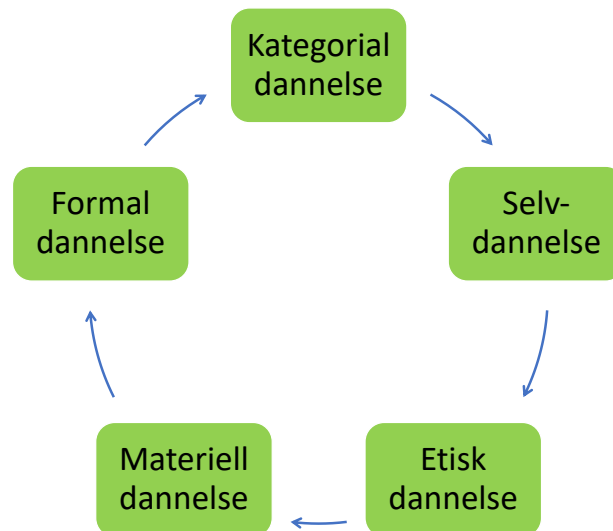
Hovedidéen i Meads sosiale filosofi er nedarvet fra Hegels tanker om kampen for anerkjennelse som utgjør startpunktet for den teoretiske konstruksjonen som forklarer samfunnets moralske utvikling. Ideen om «meg» er brukt av Mead til å karakterisere hvordan selvet kan oppnå en bevissthet om seg selv bare ved å gjøre seg selv til et objekt (referert i Honneth, 2008). Mead benytter ordet verdighet når det gjelder subjektets erfaringer av individuelle rettigheter og anerkjennelse som medlem av samfunnet. Verdighet er derfor indirekte forbundet til det systematiske kravet forbundet til erfaringen av anerkjennelse som korresponderer med individets forståelse av seg selv i samfunnet (refert i Honneth, 2008).

Erfaringen av anerkjennelse beskriver Honneth (2008) som forutsetningen for at individet skal bli en fri og selvbestemt aktør i eget liv. Honneths forståelse av anerkjennelse er som en livs- og samfunnsforvandlende kraft i det sosiale liv og etablerer en etisk standard for hva som er riktig og godt i samfunnet. Ved mangel på anerkjennelse oppleves krenkelser og dette utvikler patologier²¹ eller avvik fra en ønsket standard, i tråd med Honneths anerkjennelsesteori. Erfaringer av krenkelser vil bidra til at individer motiveres til å gå inn i sosiale og politiske konflikter eller i en kamp om anerkjennelse for med dette å kjempe tilbake det som er blitt gjort urett mot den enkelte (Jordet, 2020). For Honneth var arbeidet til Habermas en motiverende drivkraft for hans forståelse av individuelle og sosiale dannelsesprosesser. Honneths teori om individets selvrealisering er en dannelsesteori som kombinerer et syn på individuell identitetsdanning med et visst syn på sosialisering gjennom anerkjennelse (Straume, 2013). Det menneskelige selvet hos Honneth (2008) dannes i skjæringspunktet mellom indre impulser og emosjoner. Den vellykkede identitetsdanningen kjennetegnes av selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. Honneth (2008) skiller videre mellom intrasubjektiv anerkjennelse, som går på individets indre, og en intersubjektiv anerkjennelse som handler om kjærlighet ansikt til ansikt, anerkjennelse av prinsipielt likesinnede og sosial verdsettelse i form av å være en bidragsyter i samfunnet. Intersubjektiv anerkjennelse handler om selvdanningen og dreier seg om forhold vi har til andre og oss selv. Dette handler om hvordan mennesket må forstå, fortolke og forholde seg til sitt indre psykiske liv (Jacobsen, 2013; Straume, 2013).

²¹ Patologi kommer fra det greske ordet páthos som betyr følelse, smerte og lidelse.

3.4 Et dannelsesteoretisk analyseverktøy

Med utgangspunkt i teorigjennomgangen ovenfor presenterer jeg i dette kapitlet et teoretisk analyseverktøy som benyttes i diskusjonen til å drøfte forståelsen av digital dannelse.



Figur 1: Dannelsesteoretisk analyseverktøy

Modellen illustrerer det komplekse i dannelsesprosessene, og vektlegger elevenes rolle i dannelsen og inkluderer selvdannelse som et spisset fokus mot elevenes identitetsarbeid eller elevenes personlige utvikling. Modellen er et analytisk verktøy for å diskutere digital dannelse basert på dannelsesperspektiver.²² Både kategorial, formal og materiell dannelse er hentet fra Klafki (referert i Dale, 2001), selvdannelse er inspirert av Humboldt (2000), mens etisk dannelse er inspirert av arbeidet til Sando (2014) på digital etisk dannelse. I diskusjonen benytter jeg dette analyseverktøyet til å undersøke digital dannelse i lys av skolens styringsdokumenter, digital dannelse i forskning og digital dannelse ifra lærere og elevs perspektiv. De teoretiske perspektivene er satt sammen med tanke på dagens samfunn og hvordan det etiske perspektivet i stor grad har en synligere innvirkning på både valg og handlinger individer stilles ovenfor i dag.

²² Arbeidet og utviklingen av den analytiske dannelsesmodellen er inspirert av Jordet (2007).

3.5 Oppsummering

Det teoretiske kapitlet bidrar med en innramning av det teoretiske rammeverket som videre benyttes for å diskutere forståelse av digital dannelse i skolen. Etter at den vitenskapelige forståelsen i avhandlingen er plassert i en hermeneutisk tilnærming gir dette kapitlet en beskrivelse av dannelsesteori som utgjør fundamentet for å kunne skape en forståelse av digital dannelse. Dannelsesbegrepet er diskutert med utgangspunkt i dannelsens plassering i styringsdokumentene og forbindelsen til kompetanse begrepet som er tydelig plassert både i den foregående læreplanen Kunnskapsløftet og den nye læreplanen som implementeres i 2020 i fagfornyelsen (Gran, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017g). Paideia, Bildung og folkedannelse er dannelsesbegrep som er benyttet her for å kunne se dannelse i dag i sammenheng med den tradisjonelle forståelsen av dannelse. Deretter er kategorial dannelse trukket med fra Klafki (referert i Dale, 2001). Videre er det særlig på bakgrunn av utfordringene som møter dagens unge i det digitale lagt vekt på identitetsarbeidet i skolen og her benytter jeg Honneths (2008) anerkjennelsesbegrep og demokratiforståelse inspirert av Dewey (2008). Særlig er forståelsen av læring som at eleven skal kunne vurdere egne og andres handlinger for å utvikle seg som relevant i diskusjonen av digital dannelse (Dewey, 2008). Samlet gis det en beskrivelse av et dannelsesteoretisk analyseverktøy som er konstruert ved å se på den dynamiske sammenhengen mellom kategorial dannelse, selvdannelse, formal, materiell og etisk dannelse. Denne analysemodellen benyttes for å diskutere elevenes rolle i dannelsen og hvordan identitetsarbeidet i skolen kan møte både elevenes behov for anerkjennelse og utvikling sammen med endringene som ligger i en digital samtid.

Det er fagene som gir elevene de kulturelle redskapene og den kulturelle kunnskapen som de senere får bruk for i fellesskapet som mennesker understreker Briseid (2008). Dette kan forklares med Klafki sin forståelse av innholdet i dannelsen som fagenes målsetting, det materiale der de lærer innhold og teknikker for å håndtere livet. Mens det i den materielle dannelsen dreier seg om hvordan man møter mennesker rundt seg og hvordan man selv reflekterer over egen identitet. Samlet er individet beredt og dannet ved at en kategorial dannelse ser disse to i sammenheng og på den måten forbereder dem til livet. Samtidig som samfunnet er i endring sosialt, kulturelt og teknologisk lever de unge nå i et utvidet kommunikativ fellesskap (Briseid, 2008).

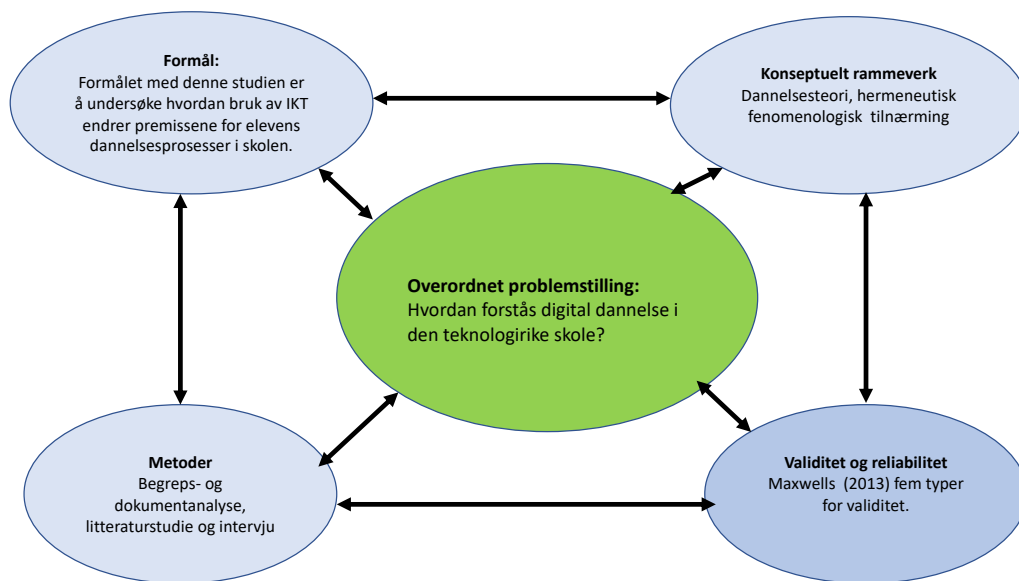
4. Metodologisk tilnærming

Metodekapitlet har som målsetting å gi en beskrivelse av forskningsmetoden som er benyttet i denne studien for å skape en forståelse av digital dannelse. Metodologisk baserer studien seg på antagelsen om at kunnskap kan undersøkes ved å tolke kvalitative data som en del av en reflekterende forskning (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Det er en reflekterende forskning, hvilket innebærer å undersøke alle ulike språklige, sosiale, politiske og teoretiske element i en sammenheng i den kunnskapsutvekslingsprosessen som konstrueres i det empiriske materialet. Forskningsdesignet er inspirert av Maxwells (2013) interaktive modell og er med andre ord ikke et lineært forskningsdesign, men et design satt sammen av elastiske komponenter. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere og begrunne mitt valg av kvalitative metoder, beskrive de ulike metodene benyttet i de fire artiklene, redegjøre for analysen av dataene og drøfte validitet og reliabilitetsproblemer som mine undersøkelser frembringer. Til slutt vil jeg gjøre en etisk vurdering av egen rolle som forsker med vekt på studiens kvalitet.

4.1 Kvalitativ tilnærming

Den empiriske studien som er utført er en kvalitativ forskningsstudie hvor intervjuer er gjort utført ved fire forskjellige skoler på Østlandet; tre barneskoler og én ungdomsskole. Intervjuene med lærerne er gjennomført i 2016 og intervjuene med elevene er utført i 2017. Intervjuene er utført ved de fire samme skolene. Alle skolene kunne på det tidspunkt intervjuene ble gjennomført karakteriseres som teknologirike skoler (Elstad & Christophersen, 2018). Forståelsen av teknologirike læringsomgivelser støtter seg til Elstad and Christophersens (2018) definisjon som en skole hvor det er en stor satsing på teknologitilgjengelighet. Skolene som er valgt i denne studien var positive til bruk av iPad og pc-er, noen klasser hadde hele klassesett med iPad og de brukte generelt mange digitale verktøy i læringen. Det konseptuelle rammeverket i studien er systemene som omringer fenomenet digital dannelse, mine foreløpige antagelser, unntakene og mine forforståelser i forskningsprosessen som støtter og gir informasjon til min forskning (Maxwell, 2013, s. 39). Systemene som omgir forskningsdesignet i denne studien kan beskrives med Maxwells interaktive forskningsmodell hvor det konseptuelle rammeverket er en tentativ teori.

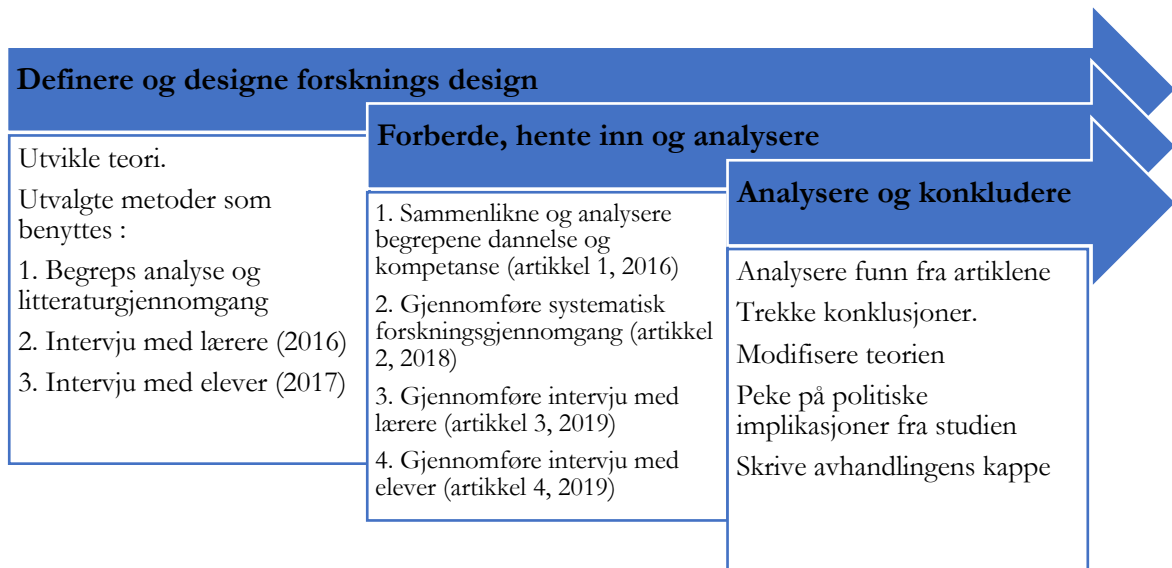
Argumentasjonen i denne studien er basert på den interaktive forskningsmodellen og forklarer hvordan jeg benytter en foreløpig teori om fenomenet digital dannelse satt sammen av fire ulike datasett. Avhandlingen har med dette et preg av å være teorigenererende og består av en konseptualisering av digital dannelse som kan benyttes til å diskutere bruk av IKT relatert til dannelsesprosessene. Lignende vurderinger i henhold til dannelsesteori er benyttet i en studie av RLE (religion, livssyn og etikk)- studenter i lærerutdanningen, hvor forskerne ved undersøkelser av nettbrett bruk benytter kategorial dannelsesteori for å vise at innhold som tilpasses et nytt medium innebærer en rekke didaktiske valg som får konsekvenser for det faglige innholdet (Toft, 2018). Modellen under illustrer denne avhandlingens kvalitative forskningsdesign og de fire elementene som sammen med den overordnede problemstillingen utgjør forskningsdesignet.



Figur 2: Avhandlingens kvalitative forskningsdesign basert på Maxwell (2013)

Det konseptuelle rammeverket i denne avhandlingen er bygd opp av dannelsesteori og hermeneutisk fenomenologi. Studien tar høyde for tidligere forskning på digital dannelse hvor det er tydelig at for å få en forståelse av fenomenet må de tre begrepene digital dannelse, digital kompetanse og digital literacy inkluderes (Gran, 2018).

Tabellen under oppsummerer de ulike prosessene rundt oppbyggingen av avhandlingen og hva som er gjennomført i ulike perioder. Forskningsdesignet presenteres i denne overordnede modellen for å skape en helhet og systematikk mellom disse delene (Maxwell, 2013).



Tabell 2: Prosessen rundt oppbyggingen av avhandlingen

Tre temaer binder sammen det teoretiske rammeverket til den metodologiske tilnærmingen slik at den hermeneutiske måten å forstå både forskning, lærere og elever på er grunnlaget for avhandlingens måte å bidra med kunnskap om digital dannelse:

1. Dannelse forstått som en sentral del av åndsvitenskapene og som et avgjørende begrep man jobber med for å tilegne seg en begrunnet selvforståelse (Gadamer, 2012).
2. Pedagogikkens dannelsesoppdrag som avhengig av noe mer enn en instrumentalistisk tenkning rundt læring (Måseide, 2014; Skjervheim, 1996).
3. Dannelse er formidlingen av kunnskap og ferdigheter som har til hensikt å kvalifisere individet for å beherske enn strukturert refleksjon rundt seg selv og omverdenen (Baumann, 2015, s. 367).²³

²³ Bildung ist die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zwecks Befähigung des Individuums zum Aufbau eines reflektierten und fundierten Verhältnisses zu sich und zu seiner Umwelt, (Baumann, 2015, s.367).

4.2 Metoder og utvalg av data

Menneskets søken etter forståelse av naturens fenomener kan deles i kategoriene erfaring, refleksjon og forskning, der alle disse tilnærmingene må ses i sammenheng i forskningsstudier som denne (Cohen et al., 2015). Datainnsamlingen i denne studien har blitt gjennomført over en periode på nesten ti år ifra 2011 da stipendiatperioden startet. De første undersøkelsene som ble gjort rundt tematikken dannelse og digital natives (Prensky, 2001) var ved analyse av ITU monitor og en beskrivelse av den digitale tilstanden i Norge (Gran, 2012). Studiens retning ble videre til via en innholdsanalyse i artikkel 1 (Gran, 2016) av dannelse og kompetanse som i stor grad baserte seg på å avklare hvordan dannelsesbegrepet forholdt seg til det europeiskinspirerte kompetansebegrepet norsk skole implementerte med Kunnskapsløftet (DeSeCo, 2005). Videre ble det gjennomført en systematisk litteraturgjennomgang på digital dannelse i artikkel 2 som la grunnlaget for det videre arbeidet med digital dannelse (Gran, 2018). Intervjuene med både lærere og elever er utført ved tilhørende skoler, det vil si at de lærerne som ble intervjuet i 2016 er lærere ved de samme skolene som fokusgruppene av elever som ble intervjuet i 2017. Metodene er presentert i tabellen under og viser i hvilke artikler de enkelte empiriske innfallsvinklener er publisert. I det følgende vil de ulike metodene, deres teoretiske grunnlag og hvordan jeg har brukt disse og dataenes analyser bli presentert.

Metode	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3	Artikkel 4
Innholdsanalyse	x			
Litteraturstudie		x		
Intervju			x	x
Fokusgrupper				x

Tabell 3: Metoder som er brukt i undersøkelsen

Utvalget i en kvalitativ forskningsstudie er essensielt (Dalen, 2011) og med inspirasjon fra Maxwell (2013) ble en målbevisst utvelgelse benyttet i denne avhandlingen. Spørsmålet om utvalgets størrelse har ikke noe klart svar fordi utvalget avhenger av formålet med studien og utvalgets sammensetning hevder Cohen mfl. (2015, s. 101). Cohen mfl. (2015) mener at et antall på minst tretti bør være tilstede for at forskere skal kunne bruke noen form for statistiske analyser av dataene. Det er i denne studien intervjuet til sammen 48 individer om fenomenet digital dannelse.

Kunnskapsinnhenting i litteraturstudien i artikkel 2 består av en systematisk litteraturgjennomgang (Gran, 2018). Denne artikkelen danner også grunnlaget for kapittel 2 i denne avhandlingen og er en redegjørelse for tidligere forskning på digital dannelse der også de tre siste årenes forskning er inkludert. Ved å innlemme de tre siste årenes vitenskapelige publikasjoner i denne studien er det tatt hensyn til en rask utvikling på det teknologiske feltet og antallet publikasjoner de tre siste årene. Det vil her bli redegjort for hvordan det ble valgt ut tekster i litteraturstudien for så å gi en beskrivelse av hvordan tekstene i kapittel 2 er valgt ut. I vedlegget er den utvalgte litteraturen inkludert og beskrevet som en utvidelse av den som er publisert i artikkel 2.

4.2.1 Litteraturstudie

Formålet med litteraturstudien er å undersøke digital dannelse i en allmenn skolekontekst. Noen av argumentene for å bruke litteraturstudie er at det dokumenterer behov for forskning på feltet, at det gir kredibilitet og legitimitet til forskningen samt at det klargjør nøkkelkonseptene og bruken av begrepene avhandlingen benytter (Cohen mfl., 2015). I min studie er det avdekket et behov for forskning på fenomenet digital dannelse da det i liten grad eksisterer teoretiske forklaringer på dette (Gran, 2018).

I avhandlingen er det gjennomført en litteraturstudie på digital dannelse i forbindelse med artikkel 2 (Gran, 2018) og som er en systematisk gjennomgang av forskningen frem til 2016. I tillegg er det i denne kappen inkludert nyere og relevant litteratur som har tilkommet på feltet etter 2016 og frem til i dag. I litteraturstudien benyttes Boote & Beiles(2005) kriterier for hvordan en litteraturgjennomgang kan gjennomføres. Målsettingen med en grundig litteratur gjennomgang er å se på forutsetningene for å forske på det utvalgte feltet. Boote & Beile (2005) beskriver god forskning som forskning som bidrar med et fremskritt på feltet og bidrar med ny kunnskap. Med dette som bakgrunn må forskeren forstå hva som er gjort tidligere på feltet, styrkene og svakhetene ved eksisterende studier og hva de har betydd i feltets utvikling (Boote & Beile, 2005). Artikkel 2 benytter Boote & Beile (2005) sine kriterier for å utvikle litteraturstudier som utgangspunkt for litteraturgjennomgangen for å heve kvaliteten på den hva slags forskning som er inkludert (Gran, 2018). I gjennomføringen av litteraturstudien etterstrebet jeg å inkludere både nye studier og relevante studier.

Utvalget av studier er satt sammen etter utvalgskriterier basert på Boote & Beile (2005) der målet var å snevre søkene av studier inn til det nærmeste jeg kunne komme digital dannelse. De utvalgte studiene var doktorgradsavhandlinger, fagfellevurderte antologier, monografier og artikler. Valget som ble tatt i artikkel 2 om å se nærmere på tolv studier som i hovedsak handlet om dannelse var et analytisk valg. For å få frem essensen i de utvalgte 55 studiene ble analysen av det helhetlige utvalget snevrere og mer overkommelig med 12 studier som nettopp undersøker disse temaene. Med inspirasjon fra Boote and Beile (2005) sine kriterier for gjennomføring av en litteraturstudie ble utvalget kategorisert under hensikt med studien, sentrale teoretiske konsept, metodologi og hovedfunn. Utvalget av studiene ble funnet ved først å benytte søkeordene digital dannelse, digital Bildung, digital kompetanse, digital literacy, digital læring, IKT, dannelse og allmenndannelse. Søkene ble hovedsakelig utført på norsk, men begrepet «digital Bildung» ble i tillegg brukt til å søke i engelske språklige databaser. I utgangspunktet ga dette enormt mange studier (24717 studier) og søkene måtte snevres videre inn. Det ble da gjort en prioritering der det så ut til at de fleste treffene for både IKT, digital læring, dannelse og allmenndannelse ikke ville favne det feltet som var tenkt rundt digital dannelse og det som lå til grunn for studiens formål. På bakgrunn av dette ble det valgt å kun bruke de fire begrepene digital dannelse, digital literacy, digital kompetanse og digital læring som søkeord, samt at dannelse ble brukt i databasen Idunn for å sikre at alle studier som omhandlet literacy, kompetanse og læring i forbindelse med dannelse ble inkludert. I en utvidelse ble ordenes engelske oversettelse brukt i databaser som har engelskspråklige studier.

Flere studier kom med for eksempel under IKT og gjaldt kun bruken av IKT i undervisning og handlet mer om didaktiske vurderinger i klasserommet (Krumsvik mfl., 2013), noe som falt utenom studiens fokusområde.

Søkeord i litteraturstudien								
Første runde med søkeord	Digital dannelse	Digital Bildung	Digital kompetanse	Digital literacy	IKT	Dannelse	Allmenndannelse	Digital læring
Andre runde med søkeord	Digital dannelse		Digital kompetanse	Digital literacy				Digital læring

Tabell 4: Søkeord i litteraturstudien

Utvalget av studier er presentert i tabellen under som viser hvordan jeg gikk frem for å finne studier som omhandlet digital dannelse. Først ble et søk gjennomført hvor begrepene «dannelse» eller «Bildung» ble brukt. Eksempelvis ble det søkt på ordene digital læring + dannelse eller digital competence + Bildung. Disse søkene bidro til en spissing inn mot det fenomenet digital dannelse. For å avgrense søkene ytterligere ble kun antologier, fagfelleverderte artikler og avhandlinger benyttet innenfor tidsperioden 2000 – 2016.²⁴

Avhandlinger	Bibsys ask	Academic search premier	Eric	Idunn	Idunn + dannelse
Digital dannelse	15	0	0	0	
Digital literacy	0	0	143	0	
Digital kompetanse	158	1204	15	0	
Digital læring	189	0	287	0	
Bøker					
Digital dannelse	21	0	0	0	
Digital literacy	1	1	152	0	
Digital kompetanse	310	0	23	0	
Digital læring	600	2	335	0	
Artikler					
Digital Bildung	92	1	0	87	0
Digital literacy	107	3381	1759	340	41
Digital competence	611	1101	266	427	54
Digital learning	433	12228	4755	283	50
I alt	2537	17918	2980	1137	145
24717					

Tabell 5: Databaser benyttet i artikkel 2 sin systematiske litteraturgjennomgang

I forhold til utvalg kan en stille seg kritisk til at det tyske feltet for eksempel ikke ble inkludert i søkene, spesielt med tanke på begrepet Medien Bildung (Schlote, Klug, & Neumann-Braun, 2017). Det er flere perspektiver som er forsket på når det gjelder Medien Bildung som kunne vært med på å belyse andre sider ved digital dannelse enn de studiene som er inkludert i studien. Begrepet digital dømmekraft kunne også blitt benyttet systematisk i søkene som en del av digital dannelse, noe som kunne gitt nyansert kunnskap om dagens diskurs (Engen et al., 2017). Bakgrunnen for at digital dømmekraft ikke ble inkludert for lite kjennskap til begrepet i starten av studien, noe som bidro til at det ikke ble vektlagt i søkene.

²⁴ I enkelte tilfeller har jeg funnet noen masteravhandlinger som er brukt som inspirasjon i studien, men som ikke er inkludert i utvalget. Er de brukt i kappen, er disse inkludert i referanselisten.

Begrepet media literacy (Vettenranta et al., 2007) kunne også vært et av søkeordene, men som ble her vurdert til å gi omtrent de samme studiene som digital literacy. Blant de 55 studiene i utvalget i artikkel 2 ble 12 studier som benytter dannelsesteori og i så måte ble vurdert å være nærmest den overordnede problemstillingen i avhandlingen valgt ut. Disse 12 utvalgte studiene ble benyttet for å synliggjøre forbindelsen mellom det digitale perspektivet og dannelse. Noen studier ble utelukket da de ikke var relevante for tematikken, dette kunne være studier om helsefag og dannelse for eksempel. Studiene som ble inkludert skulle være relatert til en allmenn skolekontekst. De 12 studiene som ble utvalgt gir et nærmere bilde av studier som undersøker digital dannelse. Deltakerne og skolene ble bevisst valgt med utgangspunkt i at det skulle være teknologirike skoler med digitalt inspirerte lærere. På denne måten mener jeg at den ønskede informasjonen om digital dannelse ble funnet (Maxwell, 2013). Skolene ble beskrevet som teknologirike basert på at de hadde utstrakt bruk av iPad eller datamaskiner i 2016. Skolene ble valgt med tanke på at de var teknologirike og at lærerne var digitalt engasjerte. Videre ble også elevene valgt ved de samme skolene som lærerne nettopp for å kunne ha muligheten til å se noen forbindelseslinjer mellom informantene.

	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D
Skoletype	Barneskole	Barneskole	Barneskole	Ungdomsskole
Lærere (2016)	1 assisterende rektor 1 IKT ansvarlig, trinnleder 1 IKT ansvarlig	1 avd.leder og IKT ansvarlig 1 teamleder, kontaktlærer 1 nyutdannet 1 nyutdannet med master i IKT	1 IKT- ansvarlig, kontaktlærer	1 avdelings leder 1 kontaktlærer, 10.trinn 1 kontaktlærer, 9.trinn 1 kunst og håndverk lærer
Elever (2017)	3 fra 5.trinn 3 fra 6.trinn 3 fra 7.trinn	3 fra 5.trinn 3 fra 6.trinn 3 fra 7.trinn	3 fra 5.trinn 3 fra 6.trinn 3 fra 7.trinn	3 fra 8.trinn 3 fra 9.trinn 3 fra 10.trinn
Antall informanter i alt 48	12 stk.	13 stk.	10 stk.	13 stk.

Tabell 6: Oversikt over informanter

4.2.2 Dokumenter

En konseptuell begrepsanalyse er benyttet i artikkel 1 (Gran, 2016) til å kategorisere dannelse som hovedhensikten i samfunnsmandatet, mens kompetanse er beskrevet som et sammensatt begrep bestående av ferdigheter, handling og refleksjon. Den konseptuelle begrepsanalysen bygger på forståelsen av dannelsesoppdraget hos Opdal der han hevder det ikke er mulig å realisere dannelsens oppdrag om den ikke underkastes en kritisk begrepsanalyse (referert i Måseide, 2014). Diskusjonen som fremmes av Opdal er rettet inn mot pedagogikken og blant annet Skjervheim sitt oppgjør med det pedagogiske grunnproblem det instrumentalistiske mistaket (referert i Måseide, 2014, s. 218). Hovedproblemet, ifølge Opdal, var at man forholdt seg til personer som noe man kan manipulere og det instrumentalistiske mistaket ble dermed en alvorlig utfordring for pedagogikkens dannelsesoppdrag. Løsningen som ble løftet frem fra Skjervheim var å benytte en dialektisk pedagogikk som erstattet tankene om en teknisk pedagogikk med en mål- middel- tenkning (referert i Måseide, 2014). Relevansen for begrepsanalysen som er utført i artikkel 1 er dialogen som ved Skjervheim ble benyttet for å løse det pedagogiske problem og som igjen ble knyttet til den sokratiske- filosofiske samtalen som på det grunnleggende planet er en begrepsanalyse (referert i Måseide, 2014). Ved å utføre en begrepsanalyse bidrar dette til at studien får en tydeligere begrepsbruk, noe som bidrar til å synliggjøre hvilke metoder og tilnærminger jeg som forsker har benyttet videre i studien (Postholm, 2010).

Begrepsanalyse er forklart som en del av en tverrfaglig virksomhet eller terminologiarbeid, organisering og overføring av kunnskap (Suonuuti, 2008). Begrepsanalysen knyttes hos til den sokratiske dialog av Opdal, der Sokrates ber den han snakker med om å definere ordet. Definisjonen han etterspør er dermed en vesens eller en realdefinisjon av begrepet. Målet med dialogen er å komme frem til hva definisjonen av begrepet egentlig er, uavhengig av kontekst, og ikke det man tror eller mener begrepet betyr (Opdal referert i Måseide, 2014). Ved å benytte begrepsanalyse i denne avhandlingen oppfylles både Opdals (referert i Måseide, 2014) ønske for pedagogikken i å ha et dannelsesformål og begrepene dannelse og kompetanse avklares i forhold til hverandre. Pedagogikken har altså et behov for å finne faglig identitet og en av måtene dette kan gjøres på er gjennom begrepsanalyse.

Formålet med en begrepsanalyse er videre å frigjøre begrepene og avdekke deres reelle mening og dermed bli i stand til å innse den korrekte innbyrdes forståelse av dem (Opdal i Måseide, 2014). Bakgrunnen for begrepsanalysen er behovet for å kunne si noe om dagens dannelse i skolen som spesielt er influert og styrt av dagens læreplan (Regjeringen, 2006). Ettersom kompetansemålene og kompetansebegrepet er en stor del av det nye kunnskapssynet og innholdet i denne læreplanen, var det naturlig å undersøke hva slags relasjon det var mellom begrepene dannelse og kompetanse for videre å kunne si noe om dannelse i dagens samfunn, særlig influert av teknologien. En korrekt oppfatning av et begrep forutsetter bevisst begrepsbruk og begrepene har status som enheter vi forstår oss selv og verden gjennom. På denne måten er begrepene utgangspunkt for en hvilken som helst antagelse vi kan gjøre. Oppsummert fremstiller Opdal (1983) begrepene som betingelser for tenkning.

Innholdsanalyse er benyttet i artikkel 1 for å analysere relevante styringsdokumenter og læreplaner (Gran, 2016). Fortolkning av tekst ved hjelp av innholdsanalyse handler om å analysere underliggende temaer i materialet som analyseres (Bryman, 2016b). I artikkel 1 ble 12 ulike dokumenter analysert for å finne sammenhengen mellom begrepene dannelse og kompetanse, noe som også skaper en forbindelse til den overordnede vitenskapsteoretiske forankringen i hermeneutikken (2012). Begrepet dokument dekker flere ulike type kilder (Bryman, 2016b, s. 545), men i denne studien er de dokumentene som er benyttet i artikkel 1, styringsdokumenter i form av læreplaner og stortingsmeldinger og europeiske rammeverk. Dette er offentlige dokumenter som er utledet av staten. Innholdsanalyse er brukt for å søke etter de underliggende temaene som befinner seg i dokumentene (Bryman, 2016b, s. 563). I innholdsanalysen deles dokumentene inn etter årstall, type dokument og hvordan de ulike dokumentene beskriver kompetanse og dannelse (Vedlegg 5).

4.2.3 Intervjuer

I det kvalitative intervjuet ligger en epistemologisk forståelse av at kunnskap kan oppnås gjennom intervju av og rundt menneskers opplevelser med spesielle fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet i denne studien var å få lærerne og elevene til å dele relevant informasjon slik at jeg kunne få ny innsikt eller bekrefte eventuelt avkrefte noe jeg var usikker på i forhold til digital dannelse.

Intervjuene skulle ikke være en debattarena og informantene skulle snakke mest. Det kvalitative intervjuet er benyttet på bakgrunn av at digital dannelse er en naturlig del av menneskelige liv og prosesser ved bruk av IKT i skolen (Creswell, 2013). Intervjuet med lærerne i denne studien gir dybdekunnskap om hendelser, vurderinger, beslutninger eller utviklingstrekk relatert til digital dannelse (Postholm, 2010). Intervjuene ble gjennomført som halvstrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) der samtalen var basert på en intervjuguide tuftet på dannelsese teori (Humboldt, 2000). For å kunne gjenskape hvordan lærere forstår digital dannelse, ble de spurt om hvordan de tolker sin profesjonelle rolle, hvordan de tolker styringsdokumentene og føringene som ligger i dem, og hvordan de selv implementerer dette i egen praksis. Til grunn her ligger en forståelse av dannelse som en vekselvirkning eller interaksjon mellom barnet og verden (Løvlie, Mortensen, & Nordenbo, 2003).

4.2.3.1 Intervju med lærere

Antall lærere i artikkel 3 var 12 og dette var lærere med ulike roller i skolen, slik som kontaktlærere, faglærere, IKT-ansvarlige og representanter fra ledelsen. Det er foreslått fem til tjuelfem informanter fra noen, mens andre foreslår at forskeren intervjuer fra tre til ti personer (Postholm, 2010). Det som derimot var viktig i mine intervjuer var å finne en felles essens eller sentral opplevelse som fellesnevner i informantenes opplevelse av digital dannelse. Materialet som jeg satt igjen med etter intervjuene ble tolket og analysert for å komme frem til en oppfattelse av fenomenet digital dannelse (Postholm, 2010). I intervjuene forsøkte jeg å forstå verden fra informantenes perspektiv for å kunne undersøke deres mening om digital dannelse. I det kvalitative intervjuet var det viktig for meg å reflektere over informantens forståelse av egen situasjon og min fortolkning av denne i tråd med hermeneutisk fortolkningstenkingen som den vi finner hos Gadamer (2010). Kvale og Brinkmann (2015) understreker at forskeren skal ha gode kunnskaper om intervjutemaet og jeg hadde god oversikt ettersom det i artikkel 1 og 2 var gjort grundige undersøkelser av fenomenet både fra et begreps perspektiv og fra et forskningsperspektiv. Intervjuene ble gjennomført ved å benytte dannelsese teori som også ble brukt for å tolke meningen av det beskrevne fenomenet digital dannelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter opptakene av intervjuene ble det empiriske materialet transkribert, analysert og kategorisert i tråd med lærernes oppfattelse av digital dannelse.²⁵ Analysene av de tolv lærernes utsagn ble analysert ved å bruke innholdsanalyse der jeg gikk igjennom alle transkriberte data, noe som innebar at jeg hadde en stor mengde data (Stemler, 2001). NVivo programvare ble brukt i analysestegene for å kunne søke på ulike kategorier, ord og ordsammensetninger i alle de transkriberte tekstene. Innholdsanalyse ble gjennomført ved systematisk å identifisere karakteristikk og innholdselementer. Kodingen av tekstene var det som førte til oppdagelsen av de ulike kategoriene som ble benyttet i analysen av dataene i artikkel 3 (Gran, 2019). I prosessen med å analysere dataene var jeg åpen for at nye og uventede fenomener kunne dukke opp. Analysekategoriene er med andre ord skapt ut ifra empiriene i denne avhandlingen. Kategoriene som ble funnet i analysene av lærernes intervjuer gjennom en innholdsanalysetilnærming ble skapt gjennom systematiske prosedyrer der teksten ble undersøkt og studert gjennom kategorisering, sammenligning og gjennom å konkludere med noen kategorier (Cohen mfl., 2015). Kategoriene ble funnet i lærernes refleksjoner om bruk av IKT og dannelse. Kategoriene var i) lærernes bruk av IKT, ii) lærernes perspektiver på digital læring og ii) lærernes oppfatning av begrepet digital dannelse. Datainnsamlingen hadde en fenomenologisk tilnærming hvor jeg ønsket å gi et bilde av informantenes perspektiver ved å lytte til deres erfaringer og refleksjoner om digital dannelse. I en fenomenologisk tilnærming som dette var det viktig å være bevisst på at menneskets subjektive opplevelse står sentralt og at jeg som forsker forsøker å se det samme som mine informanter (Dalen, 2011).

Informantenes opplevelse er vektlagt av Kvale og Brinkmann (2015) i et fenomenologisk perspektiv på forskning. De skriver om betydningen av hvordan informantene opplever en situasjon, hva en føler og tenker som er av betydning for den aktuelle situasjon. I mine analyser innebar dette å prøve å forstå og løfte frem digital dannelse som et sosialt fenomen ut fra informantenes egne perspektiv. I dette analysearbeidet har jeg derfor etterstrebet å belyse informantenes eksakte beskrivelse og få tak i deres sentrale mening.

²⁵ Opptakene ble gjennomført før de nye reguleringene rundt den nye personvernloven og er i tråd med tidligere reglement i NSD.

4.2.3.2 Intervju med elever i fokusgrupper

Artikkel 4 benytter intervjuer med elevene i grupper på tre og tre, såkalte fokusgrupper. Analysene av fokusgruppeintervjuene ble et større materiale å analysere enn intervjuene med lærerne i artikkel 3. De transkriberte intervjuene ble importert i NVivo og analysert med ulike strategier her. Kategoriene som ble utviklet i artikkel 4 var i likhet med de i artikkel 3 utviklet og funnet fra datamaterialet og med andre ord elevenes beskrivelser av digital dannelse. Kategoriene ble funnet gjennom en innholdsanalytisk tilnærming som bruker en systematisk inngang for å eksaminere hva som er skrevet i teksten ved å se på kategorier og sammenligne disse (Cohen mfl., 2015). De fire kategoriene som ble benyttet i artikkel 4 er i) IKT for styring og kontroll, ii) IKT for læring og iii) IKT og venner og IKT og demokratisk involvering. I møte med elevene var det viktig å lytte til hva de sa og prøve å få tak i hva de meddelte. Det som var sentralt for meg i dette arbeidet med elevene var å være bevisst min forforståelse. Både min bakgrunn som lærer, mitt elevperspektiv og mine tidligere intervjuer med lærere ved de samme skolene bidro til å skape en forforståelse for hva jeg ønsket å finne i datamaterialet. Her henter jeg støtte fra Gallagher (1992) som hevder at det å lytte til informantene og prøve å få tak i hva de meddeler betyr at man skal være en aktiv mottaker av det som blir uttalt. Det å lytte og motta er skapende prosesser, noe som også trekkes frem hos (Dalen, 2011).

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført ved de samme fire skolene som lærere ble intervjuet ved. Intervjuene med fokusgruppene var en samtale mellom meg og tre elever fra ett klassetrinn, ulikt sammensatt av jenter og gutter. Det var lærerne som hadde valgt ut informantene på bakgrunn av at jeg ønsket elever som var opptatt av teknologi. Dette ble ikke vektlagt eller systematisert på bakgrunn av at informantene ble behandlet anonymt. Elevene ble intervjuet ett år etter at lærerne ble intervjuet. Dette er gjort for å kunne se etter likheter eller ulikheter mellom elevenes og lærernes forståelse av digital dannelse. Informantene ble valgt ut av lærer og rektor med ønske om å finne elever fra tre ulike trinn, det vil si 5., 6. og 7. trinn ved de tre barne- skolene og 8., 9. og 10. trinn på ungdomsskolen. Skolene som ble valgt ut ble valgt på bakgrunn av deres IKT- interesse for å sikre at de var kjent med temaet som skolene ble presentert for i intervjuene (Elstad & Christophersen, 2018).

4.3 Innholdsanalyse

Datanalysen i kvalitative studier er avhengig av valg som tas i henhold til hvordan analysen skal gjennomføres og disse avgjørelsene gir informasjon til det øvrige forskningsdesignet (Maxwell, 2013). I denne studien er innholdsanalyse benyttet for å analysere dataene både fra dokumentanalysen, forskningslitteraturen intervju med lærere og fokusgruppeintervju med elever (Bryman, 2016b, s. 283). Innholdsanalyse er tilnærming til å analysere data som forsøker å dele opp innholdet i begreper eller betegnelser som videre kan skilles i ulike kategorier på en systematisk måte. Dette er en måte å analysere data på som dermed kan gjentas og gjøres av andre. Denne tilnærmingen til analyse er en veldig fleksibel måte å analysere data på som kan benyttes innen varierte former for data. I denne studien er innholdsanalysen benyttet på begrepene dannelse og kompetanse i artikkel 1, forskningsstudier i artikkel 2, mens det i artikkel 3 og 4 er analyser av innholdet i intervjuene som analyseres. Innholdsanalyse er en tilnærming til å analysere dataene som er benyttet i denne studien (Bryman, 2016b).

Analytiske verktøy som er benyttet i denne avhandlingen er bruk av Nvivo, et dataprogram, for å analysere både dokumentene, forskningslitteraturen og intervjuene (Maxwell, 2013, QSR International, 1997). Analysene i denne avhandlingen er utført med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som tabell 2 viser i en oversikt over de fire artiklenes titler, dataene, analysekategorier og funn. Disse er i tabellen satt i sammenheng med de tre ulike dataene av dokumenter i begrepsanalysen, forskningslitteratur i litteraturstudien og transkriberte intervju med elever og lærere.

Analysekategoriene i denne studien er benyttet til å tolke data (Cohen mfl., 2015). I dataanalysen tok jeg ulike beslutninger der det analytisk var essensielt å velge ut ulike alternativer (Maxwell, 2013). Analysekategoriene ble funnet ved å bruke en innholdsanalyse som tilnærming med en systematisk utforskning av det skrevne materialet gjennom kategorisering, sammenligninger og konklusjoner (Cohen mfl., 2015). Ved å benytte en kvalitativ innholdsanalyse er kodingen av teksten i tråd med ulike temaer og objekter fra materialet (Bryman, 2016a). De fire kategoriene som ble benyttet var i) IKT og læring, ii) IKT som styring og kontroll, iii) IKT og venner og iv) IKT og demokratisk involvering.

	Dokumenter	Forsknings litteratur	Intervju med lærere og elever
<i>Forsknings-spørsmål</i>	Hvordan forstås bruk av IKT i dannelsesprosessene i lys av sammenhengen mellom dannelse og kompetanse?	Hvordan forstås bruk av IKT og dannelsesprosessene i forskning?	Hvordan forstå lærere og elever sammenheng mellom bruk av IKT og elevenes dannelsesprosesser?
<i>Artikkel</i>	Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse - elevens metakognitive læringsprosess	Digital dannelse: En overordnet interkulturell kompetanse – en systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet	Digital Bildung: Norwegian Students' Understanding of Teaching and Learning with ICT
<i>Metode</i>	Begrepsanalyse	Systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet	Intervju med lærere og elever i fokusgrupper om deres opplevelse av bruk av IKT og dannelsesprosessene i skolen.
<i>Data</i>	Begrepene dannelse og kompetanse beskrevet i Læreplan, OECD-dokumenter, strategi dokumenter, ny generell del, rammeverk, rammeplan, NOUer,	Avhandlinger, fagfelle vurderte artikler, antologier og bøker	12 kvalitative intervjuer med lærere, på fire forskjellige skoler 12 fokus grupper tilsammen, 36 elever.
<i>Analyse kategorier</i>	Humboldts dannelses teori	Blant de utvalgte studiene er det spesielt tolv som benytter dannelsesteori og som særlig vil brukes til å synliggjøre forbindelsen mellom det digitale perspektivet og dannelse. Flere av studiene formidler et behov for en ny dannelsesstenkning	Indre prosesser, selv dannelse og demokrati Tre kategorier, IKT for læring, IKT for styring og kontroll, IKT og venner
<i>Resultat</i>	Sammenhengen mellom begrepene dannelse og kompetanse er ikke definert i styringsdokumentene eller litteraturen.	Digital dannelse som fenomen defineres ikke eksplisitt i forskningslitteraturen, derimot understrekes arbeidet med fenomenet ved at flere andre tilhørende begrep som digital kompetanse, digital literacy og elevens demokratiske kompetanse beskrives.	Lærere forteller at digitalt arbeid i skolen avdekker både konflikter og mobbing mellom elever. Lærerne plasserer hovedansvaret for bruk av IKT i dannelsesprosessene hos de foresatte. Det er et ubrukt potensial i arbeidet med dannelsesprosessene hos elevene. Spesielt når det gjelder deres ulike erfaringer med IKT i ulike kontekster.

Tabell 7: Sammenhengen mellom dataene i studien

4.4 Studiens kvalitet og etiske utfordringer

Studiens kvalitet avhenger av om forskningsprosessen som er utført er valid og reliabel og er noe som vil kunne bidra inn i det store samfunnsbildet. Med tanke på at dette handler om et felt i rask utvikling felt så kan det være av betydning at studien tar hensyn til nyere studier og ny utvikling helt inntil i dag.

4.4.1 Validitet og reliabilitet

Validitet i kvalitative studier sier noe om informantenes subjektivitet, deres meninger, holdninger og perspektiver sammen med forskerens forutinntatthet (Cohen mfl., 2015). Cohen mfl. (2015) hevder at validitet i kvalitative studier ikke handler om absolutte og faste rammer, men om å kunne se informantenes opplevelser på en objektiv måte. Validitet har større fokus i kvalitativ forskning enn reliabilitet, hevder Dalen (2011), noe hun henter støtte for hos Le Compte og Goetz i det at å oppnå absolutt validitet og reliabilitet er et umulig mål for ethvert forskningsdesign. En av styrkene i denne avhandlingen er en teoretisk validitet som dreier seg om samsvar mellom de fenomenene som beskrives og den teorien som forklarer fenomenene nettopp ved at disse sammenfaller med dannelsesteori (Humboldt, 2000; Klafki, 2001a).

Begrepene som benyttes i denne studien og modellene som er konstruert for å skape en teoretisk forståelse er for å studere fenomenene. Kombinasjonen av disse belyser det empiriske materialet slik at forskeren får ideer som bidrar til utvikling av teori relatert til data som er innsamlet (Dalen, 2011). Triangulering defineres som bruk av to eller flere metoder av datainnsamling i en studie som handler om menneskelig atferd. Ved å bruke flere metoder er det mulig å kunne se fenomenet som undersøkes fra ulike synsvinkler (Cohen mfl., 2015). Jeg benytter både begrepsanalyse, litteraturstudie og kvalitative forskningsintervjuer med både lærere og elever. Dette er en måte å innhente ulike data på for å kunne si noe om digital dannelse generelt, men også og på et overordnet nivå i fra tre ulike metoder og innfallsvinkler.

Reliabilitet handler om i hvilken grad en studie kan etterprøves. Reliabiliteten vil si om andre forskere kan anvende begrepsapparatet for analysen av data på samme måte. Videre dreier reliabiliteten seg om i hvilken grad forskere vil oppdage samme fenomen, generere samme begreper i den aktuelle og liknende situasjoner. I en kvalitativ studie må reliabilitet vises i både nøyaktighet fra resultatene og i presentasjonen av resultatene. Presentasjon av resultatene må være basert på faktiske forhold og data skal ikke bygge på forskerens subjektive skjønn eller tilfeldige omstendigheter, og at data er innsamlet systematisk og i samsvar med undersøkelsesopplegget (Dalen, 2011). Reliabilitet for denne studien gjelder bruk av intervjuguide basert på teoretiske prinsipper for dannelsese teori fra Humboldt (2000) i artikkel 3 og fra Honneth (2008) og Dewey (2008) i artikkel 4. Det betyr at intervjuene ble utført med en forståelse av dannelse som bygde på disse teoretikernes forklaringer. Systematikken som er gjort både i intervju av lærere og elever ved de samme skolene er også med på å gi studien en reliabilitet. Ved å få perspektivene fra både lærere og elever ved samme skole vil svarene kunne gi et mer helhetlig bilde av skolenes perspektiv på digital dannelse og samtidig sammenlignes med hverandre.

4.4.3 Forskerrollen og etiske betraktninger

En etisk utfordring i denne studien gjaldt min rolle i intervjuene og i henhold til hvordan jeg lot informantene snakke og hvordan jeg tilrettela for at det ikke ble en dialog (Creswell, 2013). Jeg lot informantene snakke fritt og kommenterte kun for å utdype det de sa. Manglende autentisitet er annen etisk utfordring ved forskerrollen som kan være en trussel mot tolkningsvaliditeten (Maxwell, 2013).

I mitt tilfelle kan det ses på som en styrke at jeg har en nær relasjon til elevenes forståelse av digital dannelse og er interessert i feltet. Jeg har en genuin interesse og en positiv holdning til teknologi og innovasjon der jeg har tro på elevene og ønsker å fremheve deres synspunkter.

Videre er det slik Maxwell (2013) påpeker en fare for at man tror informantene fremstår på en måte man mener er ønskelig, eller ubevisst eller bevisst tar beslutninger om betydningen av informasjonen de gir og på denne måten foretar en forhåndssensur av informantenes ytringer. Min opplevelse sammen med elevene spesielt var en nærhet og en dialog som bestod i at de hadde tiltro til meg, jeg opplevde at de forstod at jeg hadde et ønske om å formidle deres perspektiver. I hvilken grad elevene er i stand til å ha en forståelse av dannelse kan også være en etisk utfordring. Dannelse var derfor et begrep som ble tolket og omformulert sammen med elevene til å handle om utvikling, sosial kompetanse og det å ha en identitet. Samtidig har jeg selv en digital kompetanse der jeg hele tiden er på søken etter nye løsninger og metoder som kan utvikle meg som lærer, et aspekt som nok kunne bidra til at jeg kunne få mer ut av hva elevene faktisk kunne av digitale ferdigheter, både på hjemmebane og på skolen. Det man kan stille seg kritisk til er om jeg klarte å legge til side min egen for forståelse når det gjelder lærere og noen læreres negative holdninger til både endring og teknologi generelt. Dette var noe jeg spesielt hadde med meg inn i intervjuene med lærerne, men som kan sies å ha blitt ivaretatt ved at rektorene hadde plukket ut dem de mente var sine beste representanter på IKT og dannelsesprosesser og at de i tillegg var teknologirike skoler.

Det å forske på og med barn og unge er også en etisk utfordring i denne studien og her støtter jeg meg til Farrell (2007) som understreker at forskning på barn må utføres ved å lytte til dem som kompetente deltakere og vise respekt for deres informasjon på lik linje med den som er gitt av voksne. Det som kan være en etisk utfordring er ifølge Dalen (2011) at etterprøvbareheten i en studie kan være vanskelig fordi forskerens rolle utformes i samspill med informantene og den aktuelle situasjonen. I en oversikt over etiske perspektiver relatert til barn i forskning vises det til at barna er sårbare, inkompetente og relativt maktesløse i samfunnet (Morrow & Richard, 1996).

Tradisjonelt sett har forskning som inkluderer barn bestått av etiske hensyn til tilgang, samtykke, anonymitet, konfidensialitet, beskyttelse, sikkerhet og velbefinnende for barna (Nutbrown, 2010). Spesielt er det viktig å fange opp elevenes interesse for spørsmålene som stilles av forskeren og at barn i forskning ofte blir henvist til å være «andre» (Nutbrown, 2010). Ved at jeg i denne studien gir elevene en stemme kan jeg nettopp fange opp deres interesse og gi barn en stemme i forskningen.

Forskerens intensjon kan også være en etisk utfordring og omhandler min egen historiske forståelse av digital dannelse. Gadamer beskriver innenfor hermeneutikken at det ikke eksisterer noe som heter objektiv kunnskap. Mine erfaringer vil på denne måten være med og forme intervjuene (Warnke, 1993). Dette er et perspektiv som Grønmo (2016) viser at det er viktig å huske på når det gjelder reliabilitet og nøyaktighet i kvalitative studier. De etiske utfordringene som er trukket frem her ble løst ved at jeg i intervjuene var nøye med å skape dialog, og i de tilfeller jeg hører på opptakene eller ser av transkriberingen at jeg har påvirket svarene, er disse ekskludert fra studien. Min genuine interesse for teknologi og læring vil jeg si at er en styrke i avhandlingene og som ble dempet ved at jeg unnlot å ha en eksplisitt rolle i intervjuene, jeg lot informantene snakke. Dette førte også til at særlig intervjuene med lærerne varte inntil en time hver og det samme gjaldt fokusgruppeintervjuene der elevene også hadde mye å fortelle. Elevene ble verdsatt som informanter ved at jeg hele tiden hadde et fokus på dem som å være en del av forskningen og i tillegg forklarete hva materialet skulle benyttes til. Dette var en vurdering som ble gjort særlig på bakgrunn av at flere av dem opplevde det å bli intervjuet som å komme i media med sine meninger. Min intuisjon og tolkning som forsker kan også ses på som en styrke der jeg ved å benytte dette utgangspunktet bedre har kunnet analysere dataene ut ifra et positivt syn på teknologi.

5. Funn i artiklene

Artikkel 1 er en begrepsanalyse av dannelse og kompetanse, noe som tydeliggjør forståelsen av dannelsesoppgaven slik det foreligger i Kunnskapsløftet (Regjeringen, 2006). Dette tydeliggjør videre hva slags forventninger det er til lærere og deres arbeid med dannelse i dagens samfunn. Dale og Øzerk (2009) understreker i evalueringene av Kunnskapsløftet at blant annet skolens bidrag til dannelse må skje i arbeidet med fagene. Det vil også inkludere digitale ferdigheter da dette er noe som inngår i alle fag. Funn fra artikkel 1 viser at sammenhengen mellom dannelse og kompetanse er tettere forbundet enn det som er formidlet i norske styringsdokumenter (Gran, 2016). Det dokumenteres også at det mangler en felles beskrivelse av begrepene dannelse og kompetanse og deres bruksområder i norsk skole, og det mangler en forbindelseslinje til bruk av IKT. I ettertid har det kommet et rammeverk for lærernes profesjonsfaglige kompetanse (Kelentric et al., 2017) som beskriver digital dannelse i forbindelse med elevenes deltakelse i demokratiske samfunnet under etikk:

En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer kjenner skolens verdigrunnlag i forhold til digitalisering i samfunnet. Læreren har innsikt i lovverk så vel som etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltakelse i det digitale og demokratiske samfunnet. Læreren bidrar til å utvikle elevenes digitale dømmekraft, forståelse og evne til å handle i tråd med dette.

(Kelentric mfl., 2017, s. 4)

Videre er digital dannelse også definert under ordlisten i vedlegget til rammeverket for lærerens profesjonsfaglige kompetanse:

Digital dannelse er en prosess der et menneske former sin identitet i en digital kontekst. Det innebærer å aktivt utvikle sin sosiale, kulturelle og praktiske kompetanse i samspill med de digitale omgivelsene og å kunne knytte egne digitale erfaringer til verden omkring seg. Det innebærer også en personlig modning som setter den enkelte i stand til å handle i tråd med sosiale forventninger og etiske normer i en digital kultur, samt å reflektere kritisk og fatte veloverveide og selvstendige beslutninger.

(Kelentric et al., 2017, s. 8)

Beskrivelsene av digital dannelse viser et økt fokus på dannelsesarbeidet og de utfordringene som oppstår i møte med digitaliseringen av skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I denne strategien er digital dannelse nevnt én gang som noe skolen skal forholde seg til.

Artikkel 2 er en systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet der funnene viser at det per nå ikke eksisterer en teoretisk forståelse av digital dannelse. Det er også avdekket at forskning gjort på feltet digital dannelse i hovedsak har vekt på bruk av IKT-verktøyene, mens den helhetlige dannelsesorienteringen relatert til endringer i kunnskapssamfunnet er fraværende. Digital dannelse forstås med andre ord ut ifra relevant forskning mer som en mekanisk innlæring og handler om nettikette, nettvett og kildekritikk fremfor utvikling av individene i retning av selvstendige, kritiske og reflekterende individer som en del av den digitale kontekst (Gran, 2018). Artikkel 3 er en kvalitativ undersøkelse av læreres forståelse av digital dannelse. Et teoretisk rammeverk bygd opp av dannelsesbegrepene indre prosesser, selvdannelse og demokrati (Gran, 2019) benyttes til å analysere hvordan lærere reflekterer over fenomenet digital dannelse. Diskusjonen som føres i artikkel 3 bidrar spesielt til å løfte frem skolens dannelsesmandat eller Bildung Auftrag der Schule som beskrevet av Baumann (2015). Artikkel 4 er en kvalitativ undersøkelse av elevers forståelse av digital dannelse og har som målsetting å drøfte hvordan elever oppfatter sin egen læring og demokratiske involvering relatert til digital interaksjon og kompetanse. I studien er tolv fokus grupper av tre elever intervjuet og funnene indikerer at elevenes opplever innblanding av lærere i den daglige sosiale konfliktløsningen som nedverdiggende og mot sin hensikt.

5.1 Artikkel 1: Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse

I artikkel 1 fant jeg at dannelse og kompetanse er tettere forbundet enn det som er formidlet om begrepene i norske styringsdokumenter (Forskningsdepartementet, 1993; Kunnskapsdepartementet, 1998; Sjøgen, 2003). Jeg etterlyser i denne artikkelen en tydeligere bestilling til skolene i forhold til hva som er deres mandat når det gjelder utvikling av kompetanse, kritisk refleksjon og dannelse. Artikkelen analyserer relevante styringsdokumenter og politiske dokumenter fra EU som særlig beskriver kompetanse begrepet. På bakgrunn av innføringen av kompetansemålene med LK06 var det et behov for å tydeliggjøre begrepene i henhold til et implisitt dannelsesperspektiv i kompetansemålene (Dale mfl., 2011b; Regjeringen, 2006). Begrepene dannelse og kompetanse settes i sammenheng og knyttes også dette til elevenes metakognitive læringsprosess (Gran, 2016). Det betyr en problematisering av dagens læreplaner og styringsdokumenter og deres bruk av kompetansebegrepet og det utydelige budskapet vedrørende dannelse.

Artikkelen 1s bidrag er knyttet til høyere ordens tenkning, de metakognitive prosessene og undersøker forbindelseslinjene til dannelsesarbeidet i skolen. Jeg foretar en bakoverskuende øvelse ved å løfte frem begrepene dannelse og kompetanse. Avklaringen av disse to begrepene videre gjøre det mulig å kunne diskutere digital dannelse som senere i avhandlingen vil bli plassert i sammenheng med begge disse begrepene.

5.2 Artikkel 2: Forskningsreview av digital dannelse

Funnene i den andre artikkelen viser at det ikke eksisterer noen tydelig forståelse av digital dannelse hverken i forskningslitteraturen eller i styringsdokumenter. Det jeg skisserer i artikkel 2 er fire områder som kan ligge til grunn for arbeidet med digital dannelse basert på klassisk dannelsesstenkning og disse er elevers identitet og dannelsesutvikling, læring på tvers av kontekster, digital kompetansediskrepans og digitale medier og demokrati. Jeg viser også at digital dannelse bidrar til at skolen bør ha andre krav til elevers utvikling ved at de får tilgang til en global virkelighet der de kontinuerlige er både forbrukere og konsumenter av digitale medier. Her trekker jeg frem kritisk refleksjon og navigering både i samhandlinger med andre mennesker og i mottak og bearbeiding av informasjon som viktig. Elevenes identitet påvirkes ved at deres interaksjon gjennom digitale medier skaper andre muligheter og utforinger enn den tradisjonelle *analoge* formen for samhandling og kommunikasjon.

Fra et allmenndidaktisk perspektiv i informasjonssamfunnet etterlyser studien mer vektlegging av det frie samspill i vekselvirkning mellom individet og verden basert på dannelsesteori fra (Humboldt, 2000). Et viktig funn som også er tydeliggjort i artikkel 2 er at digital dannelse også inneholder en handlingskompetanse som jeg knytter til kritisk tenkning og uferdig kunnskap hvor individet bør forventes å engasjere seg i verden rundt seg og andre mennesker. Ved analyser av forskning rundt de tre begrepene digital dannelse, digital kompetanse og digital literacy i tillegg til fenomenet selv (Erstad, 2005; Gilster, 1997; Nyboe, 2009; Sjøby, 2003), kommer jeg frem til at mediekulturen krever en ny dannelsesstenkning. Identitetsarbeidet med barn og unge er funnet i forskningsgjennomgangen å være viktig når det gjelder barn og unges interaksjon med digitale medier og sier også noe om at identitetsarbeidet er ulikt i ulike kontekster. Mennesket må forstås i henhold til hva teknologien gjør for og med individene hevdet Løvlie (referert i Gran, 2018).

5.3 Artikkel 3: Kvalitativt forskningsintervju med lærere

Kunnskapsbidraget i artikkel 3 er relatert til variasjoner i lærernes dannelsesperspektiver. Lærernes digitale arbeid i skolen viser et behov for å kontrollere omstendighetene for. Artikkel 3 beskriver i alt tre hovedfunn som kaster lys over lærernes dannelsesoppfattelse. Det første funnet handler om digitalt arbeid i skolen og hvordan det avdekker og skaper muligheter for å håndtere konflikter og mobbing mellom elever. Det andre funnet omhandler lærernes forståelse av dannelsesprosessene som foregår ved bruk av IKT i og utenfor skolen, og hvor de plasserer hovedansvaret for dette hos foreldrene. Dette er et funn som er gjort ved å se nærmere på de digitale handlingene som gjøres utenfor skolens område eller skoletiden, og som lærerne tydelig signaliserer at ikke har noe med skolen og deres ansvar å gjøre. Det tredje funnet handler om grensen mellom elevens sosiale kontekst og skolens kontekst og hvor stort potensial det er for læring spesielt når man vurderer tiden elevene bruker online i sin egen fritid. I tillegg er det også dokumentert ved noen av de teknologirike skolene at lærernes klasseledelse og deres digitale arbeid med elevene endres, ifølge informantene i artikkel tre. Dette er en endring de bekrefter å ha kommet både fra bruk av læringsbrett og IKT- verktøy. Et perspektiv som er synlig i artikkel 3 er Kunnskapsløftets individuelle fokus med læringsutbyttebegrivelser, effektivisering i skolen og faglig utbytte for den enkelte (Prøitz, 2016).

5.4 Artikkel 4: Kvalitativt forskningsintervju med elever

Funnene i artikkel 4 er delt i fire og det første dreier seg om elevenes opplevelse av hvordan lærere jobber med IKT og med dette mener jeg å kunne si noe om elevenes forståelse av digital dannelse. Lærere brukte IKT for å engasjere elever ved å variere læringen og til å vurdere elevenes kompetanse. Det var allikevel få muligheter til å ekspandere elevenes muligheter til å styre egen læring. Det andre funnet handler om opplevde erfaringer elevene har mellom læring og undervisning av IKT. Elevene i undersøkelsen opplevde et rigid system når det gjaldt bruk av IKT. Et tredje funn i artikkelen omhandler de digitale grensene og hvordan disse er opplevd hjemme og på skolen. Det fjerde funnet er IKT som et digitalt verktøy og hvordan det brukes, deles og utvikles i ulike kontekster. Digital dannelse er fra elevenes perspektiv forstått som noe begrenset, innrammet og kontrollert av lærernes rammer for undervisning og ikke for læring.

6. Diskusjon

Hittil har jeg fokusert på å plassere studien innenfor den eksisterende litteraturen, drøfte dannelse som teoretisk bakgrunn og gjort rede for de metodologiske valgene som er tatt. Dette danner grunnlaget for diskusjonen som føres i dette kapitlet. Den overordnede problemstillingen er hvordan digital dannelse forstås i teknologirike skoler (Levin & Schrum, 2013). I tillegg består studien av tre forskningsspørsmål:

- 1.Hvordan forstås digital dannelse i lys av skolens styringsdokumenter?
- 2.Hvordan forstås digital dannelse fra et forskningsperspektiv?
- 3.Hvordan forstås digital dannelse fra elever og læreres perspektiv?

Diskusjonen skal ved å benytte det dannelseseoretiske analyseverktøyet presentert i teorikapitlet gi det empiriske i studien et epistemologisk løft. Jeg vil med andre ord vise hva jeg har funnet empirisk og hvordan det kan forstås i lys av det teoretiske rammeverket. Dannelsesbegrepene det drøftes ut ifra er derfor kategorial dannelse, formal dannelse, material dannelse, selvdannelse og etisk dannelse (Humboldt, 2000; Klafki, 2001a; Sando, 2014).

6.1 Material dannelse

Materiale dannelseteorier er av Klafki (2001a) beskrevet som dannelse fra innholdsbeskrivelser eksempelvis i læreplaner. Det materiale ved dannelsen handler om det man mener mennesket må eller bør lære i forhold til samfunnets idealer. Et eksempel er diskusjonen om hvorvidt elever skal lære om de fire store²⁶ innenfor skjønnlitteratur. Dannelsens innhold er med dette perspektivet hos Klafki en prosess hvor individet tar til seg kunnskap om et emne og innholdet i dette emnet er identisk med det objektive innholdet i kulturen (referert i Dale, 2001). Det empiriske materialet fra intervjuene med lærerne i min studie forteller at de er svært opptatt av innhold i undervisning og hvordan den didaktiske oppbygningen av læringsøktene har endret seg som konsekvens av mer bruk av IKT i klasserommet (Gran, 2019).

²⁶ De fire store er fire kjente: forfattere Bjørnstjerne Bjørnson, Alexander Kielland, Jonas Lie og Henrik Ibsen.

Elevenes uttalelser når det gjelder innholdet i deres bruk av IKT til læring handler om at dette er områder som for dem fremstår som styrt og kontrollert av lærerne (Gran, Petterson & Mølsted., 2019b). Artikkel 3 inkluderer et perspektiv på hvordan kunnskapsskolen endrer seg og påvirkes av en instrumentell økonomisk tankegang²⁷ (Gran, 2019). Lærerne fortalte om arbeid med nettikette og personvern, og beskrev ulike måter de går frem på for å unngå at elever for eksempel brukte forbudte apper. I en studie av barnehagebarns meningsskaping med multimodale verktøy, er det i likhet med dette funnet hovedmomenter som beskriver møter med digitale verktøy (Letnes, 2014). Flere av lærerne i min studie snakket mye om IKT- ansvarlige ved skolen som var den personen de hadde med den rette digitale kompetansen. Når IKT ansvarlige hadde fått satt seg inn i oppgaven og skaffet til veie de rette appene, ville de for eksempel kunne benytte iPadene bedre i læringen.

6.1.2 Læreplaner og styringsdokumenter

I denne delen av diskusjonen vil jeg knytte forståelsen av den materiale dannelsesstenkning til mine intervjuer med lærere og elever, samt viser noen av de funnene jeg har gjort. Et funn er at generell del av læreplanen²⁸ er et dokument flere av lærerne refererer til når de snakker om både dannelse og sosial kompetanse. Flere sier at dette er et dokument de har lest igjennom og som de har i bakhodet når de planlegger og legger til rette for læring. Flere av lærerne hevder de kunne ha blitt flinkere til å oppsøke det overordnede bildet og minne seg selv på det overordnede mandatet som handler om den dagen elevene er ferdige på skolen. Jeg har også funnet at sosial kompetanse er et område flere av skolene jobber med og flere skoler har utarbeidet plandokumenter innenfor dette temaet. Her fortalte noen av lærerne at dette er noe de samarbeider om og som er initiert fra ledelsen. Det nevnes også at dette er temaer som kan tas opp både i drifts-, samarbeids- og foreldreutvalg ved skolen. Kompetansemålene fra Kunnskapsløftet benyttes av lærerne i studien som grunnlag for å utarbeide fagplaner. Innholdet i læringen beskrives av en lærer som å ha endret seg fra å kunne omhandle hvordan man skriver et brev nesten i tre uker til at man i dag har mer fokus på det som er viktigst i læringen, og hvor lærerne fremmer den autentiske læreringen ved å stille spørsmål som dreier seg om elevenes læringsutbytte og det virkelige liv. Det viser til en kultur som innehar et bestemt innhold og en forventning til hvordan individet skal utvikle seg.

²⁷ Wedin (2015)

²⁸ Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1993)

6.1.2 Digital kompetanse

Digital kompetanse beskrives av Erstad (2010) som i en pyramide hvor en finner digital dannelse øverst, digital samarbeidskompetanse, bearbeidingskompetanse, kildekritisk vurderingskompetanse, digital navigeringskompetanse og grunnleggende ferdigheter under denne. Denne modellen benyttes videre her for å si noe om informantenes perspektiver på digital dannelse. Fugleseth (2018) beskriver IKT- bruk og kategorial danning om det materiale eller substansielle ved digitale læringsressurser som å handle om kunnskapene, holdningene og de estetiske verdiene samfunnet og kulturen ønsker å bringe videre til neste generasjon. I mine undersøkelser forklarte lærerne at de trener på digitale ferdigheter og at de bruker mye tid på å finne gode apper de kan benytte sammen med elevene.²⁹

Elever er innenfor en kontrollert utvikling av sin digitale kompetanse ved bruk av IKT på skolen, mens når de er hjemme eller på fritiden står de fritt til å eksperimentere når det gjelder bruk av både mobiltelefoner, pc, sosiale medier eller andre digitale verktøy. På fritidsarenaene har de sjelden voksne rollemodeller og de trekker seg gjerne ut av digitale arenaer hvor deres foreldre har tilgang. Den åpne delingskulturen blant unge ser ut til å forsvinne og de velger heller private og mer diskrete kanaler som SnapChat (Brandtzæg, 2005) og Instagram. Faren ved slike endringer i sosiale medier blant barn og unge er utenforskap ved at andre trekker inn i mindre grupper. Dette hevdes å kunne bidra til mer mobbing både i og utenfor digitale arenaer (Wendelborg, 2018). Når det gjelder digitale ferdigheter, som også er en av Erstads (2010) inkluderte nivåer under digital dannelse, kom det frem ulike perspektiver i dataene. Lærerne beskriver elevenes digitale ferdigheter som å ligge «en del hestehoder foran dem». En lærer uttalte videre at skolen ikke henger sammen med samfunnet som er i en rask utvikling og endring. Den samme læreren hevder også at det er få lærere som er så oppdatert at de kan imøtekomme de utfordringer samfunnets tekniske endringer fører med seg. Lærerne våger ikke å sette i gang om de ikke er helt trygge, mener denne informanten. Navigeringskompetanse er fremhevet hos Erstad (2010) som en av kompetansene som befinner seg under digital dannelse.

²⁹ Her er det tydelig tidlig i igangsettingsfasen av iPad bruk i skolen fordi disse læreren snakker om at IKT-avdelingen ikke har klargjort alle iPadene og at det fortsatt ikke er enighet om en driftsløsning for iPadene i skolen slik man vil finne i de fleste kommuner i 2020.

En lærer forteller at de jobber mer i samsvar med det studenter vil møte i universiteter idet elevene får et tema de skal undersøke, de finner selv ut av temaet og blir gode til å søke etter informasjon og lager muntlige presentasjoner de deler med medelever. Læreren sier at dette ikke er så flaut for elevene å presentere som slike presentasjoner kan være fordi de har gjort seg godt kjent med fagstoffet og vet hva de skal formidle. Kildekritikk er også trukket frem i Erstads (2010) beskrivelse av digital dannelse og i mine undersøkelser kommer det frem at de ved flere av skolene at de jobber med nettvett. En skole setter av en uke på høsten og dekker mange av de utfordringene som internett kan gi elevene. Her forteller også en lærer at de jobber med elevene når de søker på internett og at lærerne i forkant har søkt på de ulike begrepene de skal benytte slik at de ikke havner «utenfor allfarvei».

Når det kontekstuelle vektlegges i elevenes læring (Erstad mfl., 2016) er det å hindre elevene i å havne utenfor allfarvei en komplisert handling. I elevenes fritid er det ofte ikke noen som kontrollerer det de gjør på mobiltelefonene sine, noe som også poengteres av en av lærerne som sier at foreldrene jo bare kan stenge nettilkoblingen i hjemmet. De siste undersøkelsene av den digitale tilstanden i Norge viser at barnehagene har funnet en god praksis rundt bruken av digitale verktøy og at de har klart å inkludere digitale verktøy uten at det går på bekostning av det pedagogiske arbeidet (Fjørtoft mfl., 2019). Sett i lys av mine undersøkelser av læreres forståelse om digital bruk kan dette synes noe visjonært. Lærerne i intervjuene her forteller at deres klasseledelse endres og at de samhandler med elevene på en annen måte, men det er allikevel en praksis de opplever å ikke ha kontroll over. Dette kan begrunnes i lærernes oppfattelse av at foresattes kommer til kort når det gjelder digitale verktøy. En lærer beskrev dette som at de hadde en del «dannelsesproblemer» med elevene når det gjelder bruken av sosiale medier og digitale verktøy, noe som blant annet hadde ført til at de arrangerte foreldremøter og opplysningsmøter i samarbeid med politiet.

6.2 Formal dannelse

Formal dannelse er et forsøk på å bestemme dannelsens vesen ut ifra en objektiv innholdsmessighet. En Felles forutsetning er at man må rette blikket mot eleven (Dale, 2001). Denne forståelsen handler ikke om å tilegne seg innhold, men det handler om forming, utvikling og modning av kroppslige, åndelige og sjelelige krefter. De formale danningsteoriene har som målsetting å utvikle individenes evner, anlegg og ferdigheter med fokus på subjektet. Innholdet er bare et middel som brukes i dannelsesprosessene. Den formale dannelsen kan forklares som den emosjonelle og kognitive kraften i eleven (Straum, 2018). I de empiriske undersøkelsene i denne studien kommer den formale dannelsen til uttrykk på ulike måter. Samarbeidskompetanse er det første perspektivet som er en del av dagens nye læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017e) og dette var noe lærerne i mine undersøkelser også nevnte. De kunne fortelle at de spontant snakket sammen eksempelvis ved å sitte på samme kontor. En skole har kontorer i nærheten av elvene og opplever at dette bidrar til samarbeid og nærhet av elevene. De beskriver også en læringsform der de deler erfaringer og ideer med hverandre. En skole hadde også en tanke om at de ville skape en identitet, en sameksistens på de ulike trinnene. Videre fortalte de også om læringsaktiviteter som fordrer samhandling mellom elevene og bidrar til at også lærerne samarbeider om læring.

Slik elevene beskrev det i artikkel 4 var de vant til at lærerne fortalte dem hvilke apper og nettsider de skulle jobbe med. De hadde noe samskriving for eksempel via tjenesten Google Docs, men utover dette var det ikke utbredt samarbeidslæring som hadde oppstått ved for eksempel innføring av iPad (Gran, Petterson & Mølsted, 2019). iPad-innføring i Bærums-skolen viser dog at samtlige av lærerne meldte om et økt samarbeid mellom elevene. Lærerne utnytter samarbeidsmuligheten bruk av iPad gir helt bevisst, mens andre mente elevene generelt hadde blitt bedre til å hjelpe hverandre uten å nevne det som pedagogisk grep (Berrum, Fyhn, Gulbrandsen, Nilsen, & Krumsvik, 2017). Undersøkelser av sammenhengen mellom lærernes bruk av teknologi og undervisning dokumenterer at lærerne ved innføring av iPad må tenke nytt når det gjelder hvordan de underviser (Kongsgården & Midtbø, 2014). Når det gjaldt elevenes fornuft og evne til å vurdere ulike situasjoner fant jeg flere perspektiv på dette i mine undersøkelser.

En lærer var veldig tydelig på at de måtte bevisstgjøre elevene på hva som er en kriminell handling og ikke. Dette kunne være ulike digitale risikoer eller konflikter som oppstår i det digitale, men som senere kunne skape vanskelige situasjoner ved skolen eller i fritiden. Det var også flere lærere som var opptatt av å bevisstgjøre elevene i den digitale sfære og hvordan de beveger seg innenfor de sosiale mediene. Her var det fortsatt et fokus på valg av gode kilder og det å gjøre elevene gode på for eksempel google. Her nevnte også en lærer at de ønsket å opparbeide utholdenhet til å finne de gode svarene. Dannelse var for en lærer å se hele utdanningen under ett med en hovedmålsetting i å utvikle tankene, evnen til å reflektere og til å kunne gå i dybden av ulike temaer. Digital dømmekraft er ikke et ord lærerne bruker i min studie, men de snakker om at elevene må vite forskjell på rett og galt og at de må gjøre vurderinger i forhold til egne handlinger. Derimot er digital dømmekraft trukket frem som en samlebetegnelse på juridiske, etiske og moralske forhold som knyttes til bruk av digitale verktøy, ressurser, personvern og medier i Monitor 2019 (Fjørtoft mfl., 2019).

Erstads (2010) modell for digital kompetanse er benyttet i ovenstående del for å utdype temaene som bel tematisert av lærerne og elevene i studiens intervjuer. Hans modell utfordres derfor i den videre diskusjonen ved at jeg inkluderer dannelsesbegrepene kategorial dannelse, selv dannelse og etisk dannelse for å diskutere forståelsen av digital dannelse. Argumentet for at digital dannelse synes å omhandle flere dimensjoner enn i hans modell handler om dagens samfunn hvor det digitale ikke har noen pauseknapp og at elevene kontinuerlig står i en digital samhandling med sine medmennesker rundt seg.

6.3 Kategorial dannelse

Kategorial dannelse er en teoretisk fortolkning av dannelsesdeler som formale og materiale deler som så avveies mot hverandre og settes sammen til en helhet. Dette er et perspektiv på dannelse der Klafki (2001a) avviser både formale og materiale dannelses teorier som han hevder har en ensidig vektning av undervisningens innhold. Hans bidrag er derfor kategorial dannelse som handler om den dobbeltsidige forståelsen hvor individets rasjonelle tenkning utvikler seg for virkeligheten samtidig som virkeligheten åpner seg for individet (Klafki, 1996, s. 194). Den kategoriale dannelsen oppstår når man bryter ned virkeligheten til kategorier som elevene forstår i sin egen læring.

Relatert til mine undersøkelser av digital dannelse i skolen kan disse forholdene settes i sammenheng med en kategorial forståelse av dannelse. Først blir samfunnsmandatet hevdet å forsvinne i det nye testregimets skolen dagens skole er en del av der muligens fokus på Big data, algoritmeregulering og analysekompetanse utfordrer hva elevene lærer i skolen. Eksempelvis er koding eller dataprogrammering et felt som har vokst frem i lys av denne utviklingen (Williamson, 2017). I mine undersøkelser har lærerne et klart og tydelig mandat de har med seg inn i sin profesjon. De sier om at de har den generelle del av læreplanen i ryggmargen og at de har fokus på utvikling av elevenes sosiale kompetanse og det å skape velfungerende mennesker. Det synes som om lærerne er tilstede i den utviklingsfasen barnet er i og at det ikke i særlig grad er fokus på fremtid og livsmestring. Lærerne beskriver også en usikkerhet i møte med foreldre, særlig i foreldremøter, når det gjelder den digitale tematikken.

Erstad mfl. (2016) fokuserer på at det legges mer vekt på modalitetene i elevenes liv og at synergier må utnyttes i det potensialet som ligger mellom læringskontekster. Et eksempel fra empirien kan være en skoles arbeid med faget Mitt valg som fokuserer på elevens sosiale utfordringer og hvordan man skal håndtere ulike hendelser sosialt, både hjemme og på skolen. En lærer bekrefter at noe nok kan gå under radaren og at det ikke er like lett å oppdage alle tilfeller av mobbing for eksempel på de mindre trinnene der elevene ifølge læreren kan være umodne. Dette samsvarer ikke med de føringene som er lagt i styringsdokumenter og arbeidet med mobbing, krenkelser og egenverd hos elever. Dette på bakgrunn av både barnehagens rammeplanfokus på å forebygge krenkelser allerede i barnehagen og ikke minst skolens økte innsats på dette feltet med utvidelse av aktivitetsplikten i §9.a (Kunnskapsdepartementet, 2017f; Lovdata, 2017a).

Utvikling av demokratiske borgere er et fremmet fokus i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017d). I intervju med elevene beskriver de konflikthåndtering ved skolen som problematisk ved at situasjonene gjerne forverres og eskaleres ved at lærere blander seg inn. Dette gjelder både i digitale konflikter og ellers i sosiale konflikter mellom elever.

På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at demokrati blir et viktig begrep når det gjelder digital dannelse fordi IKT er et verktøy for å tilegne seg mer kunnskap og informasjon som må behandles og aktiveres i elevenes sinn for å videreutvikle deres demokratiske tenkning (Gran, Petterson & Mølsted, 2019). Dette korresponderer med Dewey (2008) sine beskrivelser av hvordan skolen må oppdra barn og unge til demokratisk tenkning. Tenkning er læring, ifølge Dewey, og er nødvendig for å aktivere hjernen. Han argumenterer for paradokset som ligger i måten skolen møter individet på og hvordan elever burde kunne bruke sine egne erfaringer inn i skolelæringen.

I forskningen formidles et behov for å revidere digital dannelse i retningen av mer høyere ordens tenkning, dybdelæring, innovasjon og kreativitet (Gran, 2019b). Det er også diskutert om skolen i dag bør ha mer fokus på humane kvaliteter og sosial kompetanse fremfor kvantitativ kunnskap og målbare perspektiver som etter Pisa resultatene har bidratt til et veldig læringsutbytte orientert skolehverdag (Biesta, 2008 Prøitz, 2016). En av lærerne sa at det var vanskelig å vite hvordan skolen skulle kunne møte fremtidens utfordringer med den snevre kunnskapsformen som skolen gir elevene. Skolen må se behovet for dannelse i et større bilde for å kunne skape borgere av dagens samfunn sa en annen lærer, mens artikkel 4, basert på elevenes uttalelser, undersøker digital dannelse hos elevene og kunnskapsinteresse å ligge et sted mellom læreplan og didaktikk (Gran, Petterson & Mølsted, 2019). Læreplanen handler om utvalget og organiseringen av læringsinnholdet som skal overføres til elevene, mens didaktikken fokuserer på hvordan innholdet undervises til elevene. Den digitale tilstanden i skolen fra 2016 viser at skolene ikke har utviklet en digital modenhet, det vil si at de mangler et helhetlig balansert syn på en rekke faktorer ved skolene, noe som også inkluderer teknisk utstyr, kompetanse og hvordan IKT er en del av planverket ved skolene (Egeberg mfl., 2016b). Dette er et paradoks med tanke på alle kommuner som er godt i gang med å implementere iPad til alle elevene (Berrum mfl., 2017; Kongsgården & Midtbø, 2014).

6.4 Selvdannelse

Selvdannelse handler om menneskets forhold til seg selv og dreier seg om selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering (Løvlie, 2003). Klafki (2001a, s. 31) inkluderer begrepet selvvirksomhet eller selvaktivering som fundamentet i de klassiske dannelsesprosessene. Mennesket skal forstås som et vesen med evne til fri og fornuftig selvbestemmelse. Dannelse kan forstås som evne til selvbestemmelse og handler om å frigjøre seg fra ytre tvang, til fri selvstendig tenkning og til å kunne tenke for så å handle selvstendig ut fra moralske beslutninger (Klafki, 2001b). I undersøkelsene i denne studien er det funnet flere argumenter relatert til selvdannelse. Elevene forteller om «eple ned», der de må legge iPaden med skjermen ned for ikke å bruke den, de snakker om ulike apper de kan og ikke kan bruke og de forteller om mobilhotell dere de må plassere mobiltelefonene sine under skoledagen. På den andre siden beskriver lærerne eksempler på autentisk læring der de for eksempel bruker prosjektarbeid som storyline til å oppleve og erfare ekspedisjoner hvor de kan bestige fjell som Mount Everest i det digitale. Her må de for eksempel skrive søknader til Nepal om tillatelse til å bestige Everest og de må tilegne seg gode nok engelskferdigheter til å gjøre seg forstått samtidig som det å forstå det fysiske og psykiske utfordringen ved en slik ekspedisjon bidrar til mye læring.

Digital kapasitet trekkes frem i artikkel 4 og er en måte å se utover mobil teknologi, læring og engasjement som noe mer enn et instrumentelt perspektiv der man isteden inkluderer en rik, sensitiv og en teknologisituert læring med mål om å tilegne seg sosiale ferdigheter (Gran Petterson & Mølstad, 2019).³⁰ Ved å benytte Dewey (2008) sin forståelse kan dette ses som et paradoks i måten skolen møter individet på og hvordan elever får lov til å bruke sine egne livserfaringer i læring, spesielt med henblikk på skoler som i dag tillater elevene å benytte iPad i store deler av undervisningen.³¹ Elevene sier at de ikke er involvert i egen læring og at de ikke er delaktige i hvordan digitale verktøy skal brukes eller hvilke apper og programmer de kan bruke (Gran, Petterson & Mølstad, 2019). Elevenes forståelse av egen digital læring viser at de lærer på to ulike måter når det gjelder IKT, kreativt, innovativt og forskende når de er hjemme mens når de er på skolen følger de en veldig stringent instrumentalistisk metodikk der læreren velger nettsider, programmer og apper.

³⁰ McDougall, Readman & Wilkinson, 2018

³¹ (Bennett & Yu-Lin, 2017; Krumsvik mfl., 2018).

6.5 Etisk dannelse

Etisk dannelse er hentet fra Sando (2014) sine beskrivelser av digital etisk dannelse og handler om å skille de funksjonelle sidene ved dannelse med det som går utover dette i form av ærlighet, ansvarlighet, integritet og dømmekraft. Etikk er beskrevet som å ha høy moralsk våkenhet og refleksjon. Samtidig understreker Sando (2014) at etikk ikke må reduseres til å følge regler. Lærerne og elevene i mine undersøkelser hadde ikke direkte fokus på etikk og dette var derfor lite tematisert i intervjuene. Derimot kan man utfra etikkens innhold undersøke om forståelsen av digital dannelse bryter med dagens kunnskapssyn. Artikkel 1 understreker at kunnskap og ideer er råvarer i dagens samfunn hvor menneskers livsstil er preget av digitale kommunikasjonsmønstre som stadig endrer seg. Rapporter om skolen viser at dagens elever mangler metakognitiv kompetanse og at de ikke evner å reflektere over eller forstå egen læring. Det vises allikevel til Balci (2015) som understreker at skolen nå har et økt fokus på arbeid med kompetanse fremfor reproduksjon av kunnskap (Gran, 2016). Samarbeidslæring understrekes som effektivt sammen med casebasert og problembasert læring i artikkel 1. Det er også understreket at kunnskap utvikles i samspillet mellom undervisning og læring. Analyser av Kunnskapsløftet i artikkel 1 viser at Kunnskapsløftet ikke ble innført med noe kunnskapssyn og at det er motsetninger imellom kunnskapsgrunnlaget i læreplanene. Intensjonen i Kunnskapsløftet i å erstatte innholdsbeskrivelser med klare kompetansemål er understreket. Fire forhold ved kompetansemålene fremholdes i lite presisjon, konsistensproblem, at kompetansemålene er avhengig av substans og at fagenes egenart må gis verdi og til slutt at det er tolkningsmuligheter som muliggjør kontinuitet og forandring i Kunnskapsløftet.

Etikken kan ses som en motsetning til fokus på målbare verdier og kan undersøkes med det demokratiske ideal slik vi finner det hos Dewey (2008). Det demokratiske ideal består av to elementer i gjenkjennelse av felles interesser og en friere samhandling mellom sosiale grupper som til sammen skal endre sosiale vaner. Felles interesser er ikke et fokus elevene i artikkel 4 formidlet når det gjelder digital dannelse (Gran, Petterson & Mølsted, 2019).

Her kan det være relevant å trekke inn Third space teorien, et konsept brukt av Dezuanni (2014) for å beskrive hvordan teknologiens plass utviklers seg. Third space tenkningen henviser til et konsept som oppstår mellom hjemmet, fellesskapet og kollegaene eller medelevene for å kunne skape en produktiv kulturell arena for læring. Det motsetningsfylte kunnskapssynet som er å finne mellom generell del og LK06 (Dale mfl., 2011a) viser at dannelsen i dagens samfunn ikke er et tema det samarbeides om. Utviklingsamtaler har etter kunnskapsfokus etter forhøyete fokus på faglig utvikling hos elevene og målinger som en ledetråd. Når lærerne i artikkel 3 for eksempel viser til at det er de foresattes ansvar å oppdra elevene i henhold til hvordan skolens iPad-er brukes hjemme for eksempel så kan dette vise en ansvarsfraskrivelse hos lærerne og en manglende forståelse av hvordan samarbeidet om barnet kan foregå. Lærerne forklarer i lys av begrepene indre prosess, selvdannelse og demokrati at de tilfeldig kunne oppdage digitale konflikter mellom elevene i deres daglige digitale aktiviteter (Gran, 2019). De beskrev også at de ved å snakke med elevene om deres digitale aktiviteter som en del av læringen og undervisningen opplevde å bidra til utvikling av deres sosiale kompetanse.

På spørsmål om de har kompetanse innen konflikthåndtering (Hakvort & Friberg, 2012) eller om de har systemer rundt dette på skolene, var dette noe de ønsket seg. Videre beskrev lærerne i artikkel 3 hvordan klasseledelsen hadde endret seg som resultat av at de hadde innført iPad i skolehverdagen, noe de opplevde som veldig positivt. En lærer sa de hadde endret perspektiver helt på å bli kildekritiske eller i veiledning av elevers informasjonssøking på internett. Selv om lærerne hadde en positiv holdning til digital innlæring var de svært opptatt av regler, kontrakter og sanksjoner når de snakket om digital læring og iPad. Dette kan forankres hos Dewey (2008) som peker på at endring i sosiale vaner er en kontinuerlig omstilling og kan oppstå som en effekt av menneskers møte med nye situasjoner og varierte samhandlinger. Den digitale tidsalders utfordringer når det gjelder demokratiet er trukket frem i artikkel 2 (Gran, 2018). Grensene mellom det offentlige og det private forrykkes. På samme tid som personvernloven er voldsomt strammet inn når det gjelder forskning på mennesker og bruk av personlige opplysninger (Personopplysningsloven, 2018), er det helt vanlig å dele nakenbilder av seg selv. Såkalte «dickpics» er svært vanlig og en rapport fra Medietilsynet viser at mer enn hver åttende tenåring deler nakenbilder med andre.

Foreldrene er i lite grad klar over hvordan barn og unge deler bilder med hverandre noe Medietilsynet finner bekymringsfullt (Medietilsynet, 2018). Barneombud Anne Lindboe understreker behovet for å tydeliggjøre seksualundervisningen i skolen og spesifiserer skolens ansvar i dette mens ungdommen selv forklarer dette med et behov for bekreftelse (Norsk rikskringkasting, 2018). Anerkjennelse er essensen i Honneths (2008) teori om identitetsutvikling. Behov for bekreftelse kan være et tegn på at elevene ikke har fått den anerkjennelsen de har hatt behov for underveis i oppveksten. Anerkjennelse er essensielt for det pedagogiske arbeidet og de ulike forklaringene av sosial interaksjon som Honneth (2008) beskriver, er nettopp tuftet på ulike anerkjennelsesforhold i samfunnet. Det er en balanse mellom selvstendighet og binding i den private sfære for anerkjennelse hos Honneth. Opplever individene anerkjennelse i symmetriske relasjoner, utvikler man selvtillit. Spørsmålet er i hvilken grad unge mennesker opplever denne anerkjennelsen ved for eksempel delingen av bilder eller om dette blir stående igjen som en personlig krenkelse. Krenkelser skaper moralske følelser som sinne og kan være ødeleggende for individets mulighet for å utvikle en vellykket selvforståelse (Jakobsen, 2007).

Kunnskapssynet i artikkel 2 viser til tidligere tider der læreren eide kunnskapen mens i dag har vi et samfunn hvor eleven er delaktig i egen læring og har en rolle i egen skolehverdag. Videre er det også vist at elevene i dagens digitale samfunn gjerne har høyere kompetanse på visse områder av det digitale feltet enn sine lærere. I dette er rollene byttet om og elevene har fått en makt og en autoritet som tidligere tider hverken anerkjent eller latt passere. Et verktøy etterlyses i dannelses teorien i artikkel 2 og mennesker kan bruke et materiale for å skape samspill mellom individets tolkning av verden og egen aktivitet (Gran, 2018). Det understrekes fra Humboldt (2000) dannelses teori at individene har behov for en verden utenfor seg selv hvor de etterstrebe å utvide egen kunnskap uten å være seg dette bevisst. Overføres dette til barn og unges handlinger og erfaring med sosiale medier i dag vil de kunne beskrive en verden der de jager etter likes, venner og stadig utvider sin horisont i forhold til tidligere tider da familien var den nærmeste og vennene var de man møtte på skolen for eksempel. Digital risiko er noe som er trukket frem i artikkel 2 og handler om både digital mobbing, digital svindel og ikke minst fysiske og psykiske farer ved bruk av ulike verktøy. Det henvises til Erstad som hevder digital risiko er noe av den viktigste bakgrunnen for å jobbe med digital dannelse i utviklingen av den digitale generasjon (Gran, 2018).

7. Avhandlingens konklusjon og kunnskapsbidrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan bruk av IKT endrer premissene for elevens dannelsesprosesser i skolen. Funnene i artiklene og diskusjonen har bidratt til en forståelse av digital dannelse og et teoretisk rammeverk som kan benyttes til å diskutere digital dannelse i skolen. Funn fra intervjuene med elevene viser at de opplever å ikke være delaktige og ikke bli hørt når det gjelder både utnyttelse av deres digitale ferdigheter, deres opplevelse av digital mobbing og digitale konflikter og de opplever at lærere eskalerer konflikter de har med medelever.

7.1 Empirisk bidrag

Artikkel 1- 4 har bidratt til kunnskap om hvordan digital dannelse forstås i henholdsvis styringsdokumenter, forskning, elevers perspektiver og læreres perspektiver. Det har i løpet av disse fire artiklene særlig kommet til uttrykk at digital dannelse er noe annet enn nettkette, digitalt nettvett, digital literacy og digital kompetanse. Jeg har funnet at digital dannelse ikke er noe nytt fenomen, men er derimot et utvidet perspektiv ved dannelsesoppdraget som skolen allerede besitter. Teknologien har bidratt til at måten mennesker samhandler og kommuniserer på har endret seg, noe som har bidratt til et behov for å redefinere dannelsesoppdraget relatert til teknologiens inntreden i skolen. Et av funnene i studien viser at sammenhengen mellom dannelse og kompetanse er tettere forbundet enn det som formidles i styringsdokumentene. Implikasjonene av dette er at ved innføring av kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Regjeringen, 2006) så var det allerede et uklart dannelsesoppdrag i skolen ved teknologiens opptakt i skolen. En av de nyeste rapportene på den digitale tilstanden i norsk skole viser at den digitale praksisen reguleres av didaktiske vurderinger, læringsmål og elevenes alder (Fjørtoft mfl., 2019). De siste undersøkelsene gjort om barn og unges medievaner viser at over halvparten av ungdommene bruker to timer eller mer per dag på digitale verktøy (Medietilsynet, 2018). I motsetning til dette viste den første medieundersøkelsen av barn og unges mediebruk at i 2008, for ti år siden, var Norge langt fremme når det gjaldt teknologibruk og at alle de spurte barn og unge brukte pc enten til spill, lekser, surfing eller e-post (Medietilsynet, 2018).

Funnene i denne avhandlingen viser at det ikke eksisterer en tydelig forståelse av digital dannelse i forskningslitteraturen (Gran, 2018). Jeg har derimot skissert fire områder som kan danne fundamentet for et systematisk arbeid med digital dannelse bygd på dannelsesstenkningen hos Humboldt (2000). Først og fremst er elevers identitetsdannelse og utvikling i endring ved at deres samspill med andre mennesker endres. Læringens kontekst blir viktigere enn tidligere og elevene må utvikle forståelse for hvordan de påvirkes både av samspillet mellom kontekster, men også samspillet med andre mennesker på tvers av tid og kontekster. Deretter er det også avdekket et skille mellom elever og læreres digitale kompetanse som skaper endringer i rollene i læringsprosessene. Elevene utvikler ulike tekniske og sosiale ferdigheter som trekker på de erfaringene de allerede har fra hobbyer og deltakelse i ulike praksiser. Artikkel 4 bekrefter at elevers IKT bruk på fritiden i større grad er innovativ og drevet av indre motivasjon enn den IKT bruken på skolens læringsarenaer (Gran Petterson & Mølstad, 2019).

Et hovedfunn som er gjort i studien er relatert til det fjerde området som er avdekket i artikkel 2 (Gran, 2018) digitale medier og demokrati. Det er her funnet et behov for å rekonstruere dannelsesbegrepet til å i større grad å omhandle demokrati og utdanning med fokus på at individet utvikles ved egen medieerfaring som en del av den vellykkede identitetsutviklingen (Honneth, 2008). Samtidig understreker de at digitale verktøy endrer lærerens klasseledelses tilnærming og måten de jobber digitalt med elevene. Flere av lærerne forteller om hendelser de tilfeldig avdekker mobbing eller ulike scenarier fra elevenes digitale liv som de tematiserer i klasserommet gjennom diskusjoner og som de i tillegg løser i samhandling. Artikkel 4 viser også at elevenes opplevelse av å være delaktige i et demokrati i skolen ikke samsvarer med det styringsdokumentene formidler (Gran, Petterson & Mølstad., 2019). Studien viser at bruk av IKT i skolen i mange tilfeller er bygd opp rundt en instrumentalistisk måte å tenke læring på og at det demokratiske rom som elevene har rett på ikke utnyttes når det gjelder egne dannelsesprosesser. Det instrumentelle perspektivet ved læreplanene er interessant i forhold til hvordan endringene skjer og hvordan dette endrer elevenes læring (Erstad mfl., 2016). I motsetning til det instrumentelle perspektivet ved læreplaner er det i dagens samfunn forventet at elevene skal utvikle digital kompetanse for å kunne være en del av en demokratisk og deltakende kultur i kunnskapssamfunnet (Berrum mfl., 2018; Sjøby, 2005).

7.2 Teoretisk bidrag

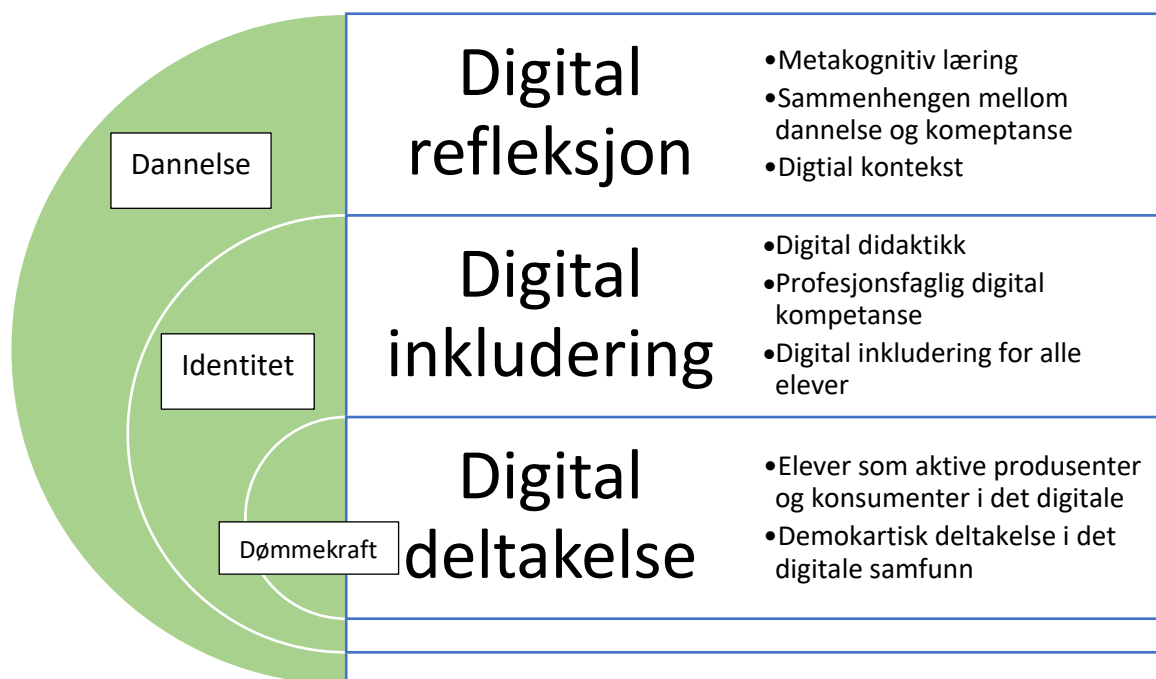
Den overordnede problemstillingen handler om hvordan teknologirike skoler forstår digital dannelse, der jeg har bidratt med et teoretisk rammeverk som gir et fundament til å diskutere digital dannelse ut ifra i det dannelseseoretiske analyseverktøyet som presenteres i kapittel 3.4. Spesielt artikkel 4 har bidratt til en konseptuell forståelse av digital dannelse basert på at elever lærer i interkontekstuelle settinger, der en viktig del av læringen dreier seg om å utvikle demokratisk kompetanse og at læring bidrar i elevenes identitetsutvikling (Gran, Petterson & Mølsted, 2019). Dannelses prosessene foregår parallelt med at IKT benyttes som læringsverktøy og det argumenteres for at digital dannelse argumenteres som et fenomen som kan benyttes for å diskutere disse prosessene. Artikkel 4 argumenterer for at skoler har et behov for et teoretisk rammeverk for å systematisere sitt arbeid med IKT i læring og for å diskutere digital dannelse og det praktiske arbeidet med elevene.

Sammenhengen mellom det dannelsessynet som er i norsk skole i dag og oppfatningen av digital læring er undersøkt ved å se nærmere på forskning innen digital læring (Erstad, 2015; Hatlevik & Thronsen, 2015; Krumsvik mfl., 2013). Læring på tvers av kontekster trekkes frem og synliggjør hvordan elevene ytterligere skal kunne bidra i utviklingen av et kunnskapssamfunn. Denne bevisstheten har dukket opp som et resultat av undersøkelser av relasjonene mellom kontekster og flere sider ved læringen (Erstad mfl., 2016). Disse perspektivene på deltakelse og læring i kontekst harmonerer godt med denne avhandlingens intensjoner som vises i artikkel 4 der elevenes stemme blir hørt og deres deltakelse i forbindelse med bruk av IKT i skolen og deres forståelse av digital dannelse er fokus.

Digital dannelse som en overordnet interkulturell kompetanse (Baumann, 2015; Gran, 2018) samsvarer ikke med dagens kunnskapssyn som består av et læringsutbyttefokus, et effektiviseringskrav og et kompetanseperspektiv (DeSeCo, 2005; European commission, 2018; Prøitz, 2016). Forskingen som er utført i denne studien bidrar med innsikt i hvordan skolen skal oppfylle samfunnsoppdraget i møte med nye utfordringer som dagens dannelse står ovenfor. Samfunnsoppdraget forutsetter en utdanningspolitikk som utvikler minimumskriterier for undervisningen og elevenes utbytte av læringen (Dale, 2009).

7.3 Studiens implikasjoner

Implikasjonene av denne studien er et økt fokus på elevenes egenregulering og digitale selvforståelse. Lærerne bruker IKT til å vurdere elevenes kompetanse, engasjere dem og variere undervisningen (Gran, Petterson & Mølsted, 2019), men ikke systematisk i arbeidet med elevenes identitetsutvikling. Digital dannelse beskrives som noe begrenset, innrammet og kontrollert av lærerne som først og fremst underviser elevene. Her ligger utfordringer for skolene i å møte foreldregruppen i samarbeidet om elevenes dannelse i ulike kontekster og på tvers av disse. Ut ifra funnene som er gjort i studien skisserer dette kapitlet et teoretisk rammeverk bygd på denne studiens empiri som kan benyttes til å diskutere og arbeide med digital dannelse i skolen. Dette teoretiske rammeverket er bygd opp av tre konsept: digital refleksjon, digital inkludering og digital deltakelse som vist i modellen under. Begrepene er avdekket både i litteraturgjennomgangen som mangelfulle når det gjelder digital dannelse samt at dette er områder som har dukket opp som manglende fokus fra elevene og lærerne i denne studien.



Figur 3: Teoretisk rammeverk for digital dannelse

Digital refleksjon er det første konseptet i det teoretiske rammeverket for digital dannelse. Dette foreslår et skifte i læringen i klasserommet fra et reproduserende fokus til en metakognitiv læring med systematisk involvering av elevenes egne erfaringer i det digitale. Dette er spesielt basert på perspektivene hos Dewey (2008) som understreker elevenes utbytte av å inkludere egne erfaringer i læringen.

Flere av studiene om digital dannelse har et fokus på digital bruk og en instrumentell inngang til tematikken. Fokuset har vært på nettikette, hvordan elevene skal være kildekritiske på internett. Det har vært for lite fokus på hvordan kommunikasjonsmønstre endres, hvordan relasjonene endres og ikke minst hva forskjellen på anerkjennelse ansikt til ansikt er i forhold til den digitale anerkjennelsen man opplever ved for eksempel antall likes. Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse er inkludert i dette punktet og dreier seg om både elever og læreres forståelse av sammenhengen mellom ulike kompetanser elever skal tilegne seg, men også sammenhengen mellom dannelsesoppdraget og kompetansemålene i læreplanen.

Digital inkludering er det andre begrepet i det digitale dannelses teoretiske rammeverk. Dette er oppdaget i forbindelse med hvordan barn og unge benytter medier i fra barnehage til skole. I innføringen av iPad i flere kommuner i Norge ser man tydelig at det er forskjeller mellom elevers tilgang og bruk av digitale verktøy. Et annet perspektiv på digital inkludering ligger i elevenes egen rolle som aktør der de er inkludert i egen digital læring og kan bruke sine egne erfaringer til å ta til seg ny kunnskap og reflektere over de ulike erfaringene de har gjort seg. Digital inkludering kan også handle om å inkludere elevenes perspektiver fra de ulike kontekstene de ferdes i. Dette vil si å frembringe både foreldres kompetanse, bakgrunn og forståelse av digital læring og ikke minst de innsiktene elevene tilegner seg på andre arenaer hvor de beveger seg både fysisk og digitalt. Andre temaer som er relevant å tillegge i forståelsen av digital inkludering er både lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse og den digitale didaktikken. Spesielt Krumsvik (2009) understreker behovet for å legge om didaktikken til en mer situert læring. Digital deltakelse for elevene er det siste begrepet i det teoretiske rammeverket for digital dannelse. Elever er i dette perspektivet sett som aktive produsenter og konsumenter i de digitale arenaene. Elevene tar aktivt del i egen læring også når det gjelder digital dannelse. Elevens genuine interesse for digital læring og deres iver etter å lære mer utnyttes i deres naturlige form som såkalte digitale natives (Prensky, 2001). Dette henger sammen med elevenes identitetsarbeid og med støtte fra Honneths (2008) anerkjennelsesteori kan den digitale sfæren være en arena for at elevene skal kunne oppnå en bevissthet om seg selv ved at de gjør seg selv til objekter i den digitale arena.

Litteraturliste

- Abrams, S. S. (2009). A gaming frame of mind: Digital contexts and academic implications. *Educational Media International*, 46(4), 335-347. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980903387480>
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund. Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben, Å. D., & Berner, K. (2017). Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 31-44. Hentet fra <https://doi.org/DOI: 10.18261>
- Andersen, G., & Tellmann, S. m. (2018). Ekspertene i kunnskapssamfunnet. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(05). Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-05-01>
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (Red). (2008). *Fag og danning : mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bach, A. J., Wolfson, T., & Crowell, J. K. (2018). Poverty, literacy, and social transformation: An interdisciplinary exploration of the digital divide. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 22-41. Hentet fra <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol10/iss1/2/>
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger?: Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport 7/2012). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf
- Balci, S. (2015). Skoleforskernes 12 råd til en bedre skole. Hentet fra <http://forskning.no/barn-skole-utdanning/2015/10/slik-kan-skolen-bli-bedre-12-rad>
- Balterzen, R. K. (2007). *IKT - mirakelkur eller tynn suppe? En kritisk analyse av sentrale teknologibegreper innenfor skolefeltet* (Rapport 2007:9).Halden: Høgskolen i Østfold. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/147596>
- Baumann, I. (2015). *Kulturenorienterte Bildung:Grundlangen für den Umgang mit interkulturalität in der Schule*. Hannover, Tyskland :Springer.
- Bennett, J., & Yu-Lin, F. (2017). I pad usages and appropriate applicatons: K-12 classroom with a 1- to1 ipad initiatvie I N. Ostashewski, J. Howell, & M. Cleveland- Innes (Red.), *Optimizing K-12 Education through Online and Blended Learning* (s.185-212). Hershey, PA: IGI Global.
- Bergander, A. L. (2015). *Att göra literacy online och offline: Digitala medier i barns kamratkulturer*. (Doktorgradsavhandling, Uppsala universitet). Hentet fra <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:807202/FULLTEXT01.pdf>
- Berrum, E., Gulbrandsen, I. P., Elgaard, F., & Krumsvik, R., J. (2018). *Evaluering av digital skolehverdag Del 2*. Hentet fra Oslo: <https://no.ramboll.com/-/media/files/rno/publikasjoner/andre-evaluering-av-digital-skolehverdag-for-brum-kommune19juni-2018.pdf?la=no>
- Berrum, E., Fyhn, J., Gulbrandsen, I. P., Nilsen, L. Ø., & Krumsvik, R. (2017). *Evaluering av digital skolehverdag*. Oslo: Rambøll. Hentet fra: <https://no.ramboll.com/-/media/files/rno/publikasjoner/andre-evaluering-av-digital-skolehverdag-for-brum-kommune19juni-2018.pdf?la=no>
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*,(21), 33-46. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

- Bjørger, A. M. (2014). *Digitale praksiser i samspill mellom kontekster : en undersøkelse av 9-13 åringers bruk, opplevelser og fortolkninger av digital teknologi i overganger mellom skole og fritid*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-44166>
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(5), 3-15. Hentet fra <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Borish, S. (1998). N.F.S. Grundtvig as charismatic prophet: An analysis of his life and work in the light of revitalization-movement theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(3), 237-256. <https://doi.org/10.1080/0031383980420301>
- Bostad, I. (2009a). Dannelse med tellekanter. *Samtiden*, 118 (02), 118-126. Hentet fra <https://www.idunn.no/samtiden>
- Bostad, I. (2009b). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. (S.I): Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Hentet ved <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Bourgonjon, J. (2015). *Video game literacy: Social, cultural and educational perspectives*. Ghent University, Hentet fra http://www.onderwijskunde.ugent.be/files/download_jbourgon_Bourgonjon_-_Doctoral_dissertation.pdf
- Brandtzæg, P. B. (2005, 18.januar). Digital dannelse – en nødvendighet. *Aftenposten*(s.11)
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4(92), 328-337. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2008/04/danning_i_det_postmoderne
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen:Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic studies in Education*, 32 (01), 50-66. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse_og_intensjoner_i_demokratioppdragelsen
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.utg). Oxford: Oxford University Press
- Buckingham, D. (2006). "Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?" *Nordic Journal of Digital Literacy*
- BUK. (2010). *Child and Youth Participation and Competence Development: Research Program*.
- Bundsgaard, J. (2011). The missing link:prototypiske situationer som didaktisk kategori. *Nordic journal of digital literacy [elektronisk ressurs]*, 6 (special issue), 295-307. Hentet fra https://www.idunn.no/dk/2011/special_issue/art07
- Bundsgaard, J. (2017). *Digital dannelse*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (2001). *Modernisering av offentlig sektor : New Public Management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caniglia, G., John, B., Bellina, L., Lang, D. J., Wiek, A., Cohmer, S., & Labichler, M. D. (2018). The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development. *Journal of Cleaner prouction*, 171, 368-376. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.207>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Bell, R., Stewart, M., McCulloch, G., & O'Sullivan, C. (2015). *Research methods in Education* (7 ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (Vol. 3. utgave). USA: Sage.

- Dale, E. L. (1992). Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s.35-61). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (2009). Fellesskolens utfordring. *Bedre skole*, (1), 75-80.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform: Sluttrapport*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra [Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform : Sluttrapport](#).
- Dale, E. L., & Øzker, K. (2009). *Underveisanalyser av kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. (Deelrapport nr.2. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/PFI-delrapport.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DeSeCo. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education*. I D. Reed & D. Widger (Red.). Hentet fra <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dezuanni, M. (2014). The building blocks of digital media literacy: Socio- material participation and the production of media knowledge. *Journal of curriculum Studies*, 47(3), 416-439. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.966152>
- Dons, C., F. (2014). Mer enn en scene. I T. H. Giæver, M. Johannesen, & L. Øgrim (Red.), *Digital praksis i skolen*. (s.87-106) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drotner, K. (2018). Hva er digital dannelse og hvordan fremmer skolen den? *Unge pædagoger*, 79 (2), 6-14.
- Eacott, S. (2017). School leadership and the cult of the guru: The neo-taylorism of Hattie, school leadership & management, 37(4), 413-426. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1327428>
- Eckhardt, L., Jesper. (2004). Dannelse igjen. *Nytt norsk tidsskrift [Fagfelleverdert tidsskrift]*, (2), 166-172. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy2.inn.no/nnt/2004/02/symposium_dannelse_igen
- Egeberg, G., Hultin, H., & Berge, O. (2016). *Monitor skole 2016: Skolens digitale tilstand*. Hentet fra https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor_2016_forste_utgave_-_bm.pdf
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om Lærerrollen : Et Kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2018). Lærereres mestringsforventninger til å undervise i teknologirike læringsomgivelser og deres opplevde utfordringer. *Acta didactica*, 12(1). Art. 4. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.3042>
- Engelsen, U., Britt., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet: Et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2015). Guidelines and regulations for teaching digital competence in schools and teacher education: A weak link? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(02), 69-83. Hentet fra http://www.idunn.no/dk/2015/02/guidelines_and_regulations_for_teaching_digital_competence
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2017). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2007). Den femte grunnleggende ferdighet: Noen grunnlagsproblemer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(91), 43-55. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33194394/den_femte_grunnleggende_ferdighet_-_noen_grunnlagsproblemer.pdf
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2015). Educating the Digital Generation Exploring Media Literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 85-102. Hentet fra https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/educating_the_digital_generation_-_exploring_media_literacy
- Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, Å., Schrøder, K. C., Pruułmann- Vengerfeldt, P., & Jóhannsdóttir, T. (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- European commission. (2006). Communication from the commission to the European parliament and the council on actions for a safer Europe. Hentet fra http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/environment/IPP/documents/com_328_en.pdf
- European commission. (2018). *Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions: on the Digital Education Action Plan*. Brussels: European commission. Hentet fra <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/digital-education-action-plan.pdf>
- Farrell, A. (2007). *Ethical research with children*. London: Open University Press.
- Fauskevåg, O. (2012). *Danning og ånd: ei utarbeiding av omgrepet danning frå Hegels filosofi* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.) Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/269753>
- Fauskevåg, O. (2018). Bidreg digital teknologi til danning? I V. Frantzen & D. Schofield (Eds.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: danning og læring i en ny mediekultur*.(s. 121-144). Bergen:Fagbokforlaget.
- Fjeldstad, D., Lauglo, J., & Mikkelsen, R. (2009). Demokratisk beredskap: Kortrapport om norske ungdomsskolelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/iccs_kortrapport.pdf
- Fjørtoft, O. S., Thun, S., & Buvik, P. M. (2019). *Monitor 2019: En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. (Rapport 2019: 00877). Trondheim: SINTEF Digital. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf
- Folkenborg, H. R. (2010). Fortidsforestillinger og dannelse. In M. Brekke (Ed.), *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foros, P., Bjørn. (2012). Dannelsens dialektikk. In G. E. m. f. (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama* (s.31-46). Hentet fra http://noles.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/02/Dannelsens_dialektikk.pdf

- Forskrift til opplæringslova. (2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fosse, B., Oda, & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (98)2, 66- 77. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2014/02/laererutdanning_og_laererprofesjonalitet_i_spenningsfeltet_me
- Fossheim, H. J. (2013). *Platon og aristoteles om dannelse*. Oslo: Gyldendal.
- Frantzen, V., & Schofield, D. (2018). *Mediepedagogikk og mediekompetanse: dannning og en læring i en ny mediekultur*: Fagbokforlaget: Fagbokforlaget.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. (2016). Visual 'Bildung' between Iconoclasm and Idolatry. *NORDICOM Review: Nordic Research on Media and Communication*, 17-31. Hentet fra <https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/nordicom-review/nordicom-review-37-2-2016>
- Fritze, Y., Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. (2017). Digitale forstyrrelser i skolen : erfaringer med begrensninger av elevers mobilbruk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(101), 201-212. Hentet fra <https://doi.org/DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2017-03-02>
- Frøjd, K. E. (2017). Digitalisering handler om hva som skjer i hodene våre. R Hentet fra <https://forskning.no/partner-data-internett/digitalisering-handler-om-hva-som-skjer-i-hodene-vare/306255>
- Frønes, I. (2010). *Kunnskapssamfunnets barndom: Utvikling, muligheter og risiko*. Hentet fra <http://www.naturviterne.no/filestore/KunnskapssamfunnetsbarndomavlarFrnes.pdf>
- Fuglesest, K. (2018). *Kategorial dannning og bruk av IKT i undervisning*: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode : Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen & E. Schaaning, Trans.). Oslo: Pax forlag.
- Gilje, Ø., Landfald, F., Ørjan, & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring: Historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 4(30), 22-29. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kompetanseutvikling/workshop/dybdelering---historiske-anekdoter-og-teoretiske-tilnærminger.bedre-skole.pdf>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Gran, L. (2016). Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse: Elevens metakognitive læringsprosess. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 9(15). Hentet fra <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7146/lom.v9i15.23367>
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse: en systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(102), 214-246. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>
- Gran, L. (2019). Digital Bildung from a teacher's perspective. *Nordic journal of studies in educational policy*, 5(2), 104-113. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1615368>
- Gran, L., Petterson, D., & Mølsted, E. C. (2019). Digital bildung: Norwegian students' understanding of teaching and learning with ICT. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(01-02), 23-36. Hentet fra <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-01-02-03>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige Metoder*. (Vol. 2 utg). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gundem, B. B. (1983). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. [Stockholm]: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Hagtvet, B., & Ognjenovic, G. (2011). *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forlag.
- Hakvort, I., & Friberg, B. (2012). *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (2 utg.). Malmö: Gleerups.
- Hansen, I., Thomas. (2018). Dannelse, digitalisering og dataficering: hvad gemmer sig bag begrepet digital dannelse. *Unge pædagoger*, 2, s.15-27.
- Hargreaves, A., Jensen, K. O., & Vaage, S. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hatlevik, O., Edvard, & Thronsen, I. (2015). *Læring av IKT: Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/9788215025902-2015>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. London: Pearson Hentet fra https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000* (Doktoravhandling, Syddansk Universitet). Hentet fra <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/12/Almendannelse-som-Ledestjerne.pdf>
- Haue, H. (2004). *Almendannelse for tiden: en ledetråd i dansk gymnasieundervisning* Odense: Heraldisk Selskab.
- Helskog, G.H. (2011). *Danning gjennom filosofisk dialog - en mulighet for det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet?* I B. R. Hagtvet & G. R. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Dreyer forlag: Oslo.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag.
- Hovdenak, S. S. (2012). *Kunnskap og danning i skolen: om relasjonen mellom ulike kunnskapsformer*. I G. Eikseth, C. Dons, Fredrik, & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama* (s. 47-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Humboldt, W. v. (2000). *Theory of Bildung*. London: Lawrence Erlbaum.
- Humboldt, W. v. (2016). *Teori om menneskets danning: Et bruddstykke*. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 51, 179-183. Hentet fra <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2016-03-04-05>
- Igland, M.-A. (2019). *Elevperspektiv på den digitale skulekvardagen*. I I. M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag: literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 71-100). Hentet fra <https://doi.org/10.18261/9788215031606-2019>
- Jacobsen, J. (2013). *Anerkjennelse, danning og utdanning*. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Jaeger, W. (1986). *Paideia : the ideals of Greek culture : Vol. 2 : In search of the divine centre* (G. Highet, Overs.). New York: Oxford University Press
- Jakobsen, J. (2007). Krenkelse og kritikk: Anerkjennelse som sosialfilosofisk grunnkategori. *Agora*, 3(07), 448-456.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). PISA 2018 - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapp-ort-pisa-2018.pdf>
- Johannesen, M., Øgrim, L., & Giæver, T. H. (2014). Notion in motion: teachers' digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 300-312. Hentet fra <http://www.idunn.no/dk/2014/04/notion-in-motion-teachersdigital-competence>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Hentet fra http://www.ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/2015-nmc-horizon-report-k12-EN.pdf
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (2013). *Reformtakter : om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Karseth, B. & Engelsen, B. U. (2007). Læreplanen for Kunnskapsløftet: Et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(05), 404-415.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat, med eller uten anførselstegn *Bedre skole*, 1, 50-53.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanverket*. [Oslo]: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: generell de*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klafki, W. (1977). *Didaktik und Praxis (Vol. 64, Beltz Bibliothek)*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Rd.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. In. [Oslo]: Gyldendal akademisk, 2001.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016). *Digital agenda for Norge: IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-27-20152016/id2483795/sec1>
- Kongsgården, P. (2018). *Vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer: en undersøkelse av læreres vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer og implikasjoner på elevenes medvirkning i egen læringsprosess*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/19273>

- Kongsgården, P., & Midtbø, T. (2014). *iPad som læringsressurs i undervisningen. Sluttrapport.* (HiT-Rapport 14). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2439153>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : Om å forstå og fortolke* (Vol. 2.utg.ed). Oslo: Gyldendal akademiske
- Krumsvik, R. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education.* 32(2), 167-185. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/02619760802457224>
- Krumsvik, R. (2011). *Den digitale lærer*: Digital kompetanse i praksis. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Krumsvik, R., Berrum, E., & Jones, Ø. L. (2018). Everyday Digital Schooling – implementing tablets in Norwegian primary school examining outcome measures in the first cohort. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13, 152-178. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-03>
- Krumsvik, R., Egelandsdal, K., Sarastuen, K. N., Jones, L., & Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring: Hvilken sammenheng er det mellom IKT-bruk og (intendert, subjektivt, og objektivt) læringsutbytte i videregående opplæring? Sluttrapport.* Hentet fra https://www.iktogskole.no/wp-content/uploads/2014/05/Sluttrapport_SMIL.pdf
- Krumsvik, R., Jones, Ø. L., Øfstegaard, M., & Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11, 143-164. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *St.meld nr.31: kvalitet i skolen.* Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Stortingsmelding 11: Læreren, rollen og utdanningen.* Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.* Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *St.Meld.27: Digital agenda for Norge — IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag fordypning forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet.* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering: Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021.* Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning.* Oslo. Meld. St. 16 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017e). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017f). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/st-rategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/nou/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 136-153. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntp.v4.1153>
- Larsen, J. E. (2004). Dannelse igjen. *Nytt norsk tidsskrift*, 21(2), 166-172. Hentet fra <https://www.idunn.no/nnt>
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehagebarns meningsskaping i arbeid med multimodal fortelling*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/270339>
- Levin, B. B., & Schrum, L. (2013). Technology- rich schools up close. *Educational Leadership*, 70(6), 51-55.
- Lovdata. (2017). Kapittel 9A. Elevane sitt skolemiljø, (2017a). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11 - KAPITTEL_11
- Ludvigsen, L., Sten. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : Et kunnskapsgrunnlag : Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon* Retrieved from Oslo:
- Luth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung Dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (1), 18. Hentet fra <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/002202798183756>
- Lyby, T. (2004). Grundtvigs dannelsesbegreb mellem national dannelse og erhvervsorienteret uddannelse. *Grundtvig- Studier*, 55(1), 62-68. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/grs/article/view/16454>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandling* (s. 347-371). Oslo: Pax.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey Danning til demokrati In I. Straume (Ed.), *Danningens filosofihistorie* (pp. 252-263). Oslo: Gyldendal.
- Løvlie, L., Mortensen, K., Peter, & Nordenbo, S., Erik. (2003). *Educating humanity Bildung in postmodernity*. Great Britain: Blackwell.
- Løvskar, T. (2019). *Skolen i det digitale samfunnet* (Vol. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, S. (2019). Lærekräftig utvikling: Livslang læring for omstilling og konkurransevne. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/849b377650a449d599d80835e74805ed/nou/pdfs/nou201920190012000dddpdfs.pdf>

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design : An Interactive Approach*. Los Angeles: Sage.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medierundersøkelsen 2018: 9 – 18-åringer om medievaner og opplevelser*. Retrieved from <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>
- Morgan, K., Morgan, M., Johansson, & Ruud, E. (2016). *A systematic mapping of the effects of ict on learning outcomes*. Oslo: Kunnskapsenteret. Hentet fra: <https://www.uis.no/getfile.php/13514394/Kunnskapscenter%20for%20Outdanning/KSU%20rapporter/Effects%20of%20ICT%20in%20education.pdf>
- Morrow, V., & Richard, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children and society*, *Children and society* 10(2), 90-105. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>
- Møller, J., Prøitz, S. T., & Aasen, P. (2009). *Tung Bør å Bære? : underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. (NIFU-rapport 2009:42). Hentet fra <https://www.nifu.no/>
- Måseide, A. (2014). Begrepsanalyse - vegen til danning? . *Norsk filosofisk tidsskrift*, 49(3/4), 218-234.
- Nilsen, D., Tina, & Sønneland, M. (2010). Lyset i vest? – En analyse av grunnleggende forestillinger i læreplanens generelle del. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6 (94), 492-505.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008a). *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Teknisk rapport*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Norsk rikskringkasting (NRK) (2018). Mer enn hver åttende tenåring deler nakenbilder. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/foreldre-vet-for-lite-om-hva-barn-gjor-pa-nett-1.13959540>
- Nutbrown, C. (2010). Ethics of research with young children.[Blogginnlegg]. Hentet fra <http://www.socialsciencespace.com/2010/12/ethics-of-research-with-young-children/>
- Nyboe, L. (2009). *Digital dannelse: Børns og unges mediebrug og -læring inden for og uden for institutionerne*. København: Frydenlund.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>
- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Opdal, P. M. (1983). *Begrepsanalyse og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Petterson, D., Sverker, L., & Popkewitz, T. S. (2018). Education governance by numbers. I S. Lindblad, Daniel Petterson, and Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Education by the Numbers and the Making of Society : The Expertise of International Assessments*.

- New York: Routledge. Hentet fra https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-22237-6_30
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Univsersitetsforlaget.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Hentet fra <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaitte, E. O., Lin, L. Y., Rosen, D., . . Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American journal o preventive medicine*, (1), 1-8., hentet fra doi:10.1016/j.amepre.2017.01.010.
- Prøitz, T. (2016). *Læringsutbytte*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2006). Kunnskapsløftet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>
- Roos, M. (2016). *Kraften i allmenn dannelse : skolen som formidler av humaniora : bidrag til en historisk lesning*. Kristiansand: Portal forlag.
- Roos, M. (2018). Marcus Thrane, demokratiet og 1850-tallets opplysningsvirksomhet. 138- Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-02-04>
- Roos, M. (2019). *Hartvig Nissen grundtvigianer, skandinav, skolemann*.
- Roos, M., & Trippestad, T. A. (2015a). Har Norge verdens beste skolepolitikk. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/har-norge-verdens-beste-skolepolitikk/146507>
- Roos, M., & Trippestad, T. A. (2015b). Reformert eller deformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 397-402. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt>
- Ryberg, T., & Georgsen, M. (2010). Enabling digital literacy: development of meso level pedagogical approaches. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(2), 88-100. Hentet fra <https://www.idunn.no/dk/2010/02/art03>
- Raaen, F. D. (2012). Selvrefleksjon, frimodighet og kunnskap. Med Læreplanen K06 som bakteppe. I Ø. Haaland, G. Haugsbakk, & S. Dobson (Red.), *Pedaoggikk for en ny tid* Vallset: Oplandske bokforlag.
- Samuelsson, U. (2014). *Digital (o) jämlikhet: ikt- användning i skolan och elevers tekniska kapital*. (Doktoravhandling, Jönköping University). Hentet fra urn:nbn:se:hj:diva-22866
- Sando, S. E. (2014). *Barn, IKT og etikk. En studie i digital etisk dannelse, med norske barnehager som case*. (Doktorgradsavhandling Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2372809>
- Schlote, E., Klug, D., & Neumann-Braun, K. (2017). Datafizierung der schulischen ästhetischen Bildung: Ein Werkstattbericht aus der Entwicklung des Lernwerkzeugs travis go *Medien & Erziehung*, 61, 52-64.
- Sequeira, A. H. (2015). Conceptualization in Research. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2489284>
- Siddiq, F. (2016). *Assessment of ICT Literacy : A Comprehensive Inquiry of the Educational Readiness for the Digital Era*. (Doktoravhandling. Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56585>

- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 370-387.
- Sivesind, K., & Elstad, E. (2010). *PISA : Sannheten Om Skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). Det insstrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim (Ed.), *Deltaker og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skaar, Ø. O., & Krumsvik, R. J (2015). Multimedia Discrepancies - Plenary Lectures as Perceived by Students. *Uniped*, 38(01), 53-73. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1956/12231>
- Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Stauri, R. (1905). *N.F.S. Grundtvig*. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012081512002?page=3
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. (17). Hentet fra <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fugleseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Straume, I. (2010). *Politikken og det imaginære : Cornelius Castoriadis' bidrag til et politisk dannelsesbegrep*. (Doktorgradsavhandling, Universitet I Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-25492>
- Straume, I. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95, 5-11.
- Straume, I. S. (Red). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stray, H. J. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? en kritisk analyse* (Doktoravhandling Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-24444>
- Ström, P. (2018). *Media Literacy-kompetenser I Ett Digitalt Klassrum: En Kvalitativ Studie Om Hur Lärare Utvecklar Elevers Media Literacy-kompetenser I årskurserna 4–6*. (Eksamensarbeid, Jönköping University). Hentet fra urn:nbn:se:hj:diva-40526
- Strømnes, Å. L. (1993). *Kunnskapssyn og pedagogikk : historisk analyse og jamføring*. Trondheim: Tapir.
- Støren, L. A., Skjersli, S., & Aamodt, P. O. (1998). *I Mål? : Evaluering av Reform 94*. Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt (NIFU Rapport 18/98). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/278065>
- Suonuuti, H. (2008). *Termlosen : kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid*. Oslo: Språkrådet
- Søby, M. (2003). *Digital kompetanse: fra 4.basisferdighet til digital dannelse. Et problemnotat*. Oslo: ITU Hentet fra https://web.archive.org/web/20070412074824/http://www.itu.no/filearchive/fil_no_tat_digitalkompetanse.pdf
- Søby, M. (2005). *Digitalt skolehverdag: Om helhetlig utvikling av digital komeptanse i grunnopplæringen*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/ITU_rapport.pdf?epslanguage=no

- Telhaug, O., Alfred, Mediås, O., Asbjørn, & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245-283. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Thomas, M. (2011). *Deconstructing digital natives*. New York: Routledge.
- Thorvaldsen, S. (2010). Dannelse i en digital netalder. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 94-105).
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94 (04) , 273-2787. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2010/04/art05>
- Tyler, W. R. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*: The University of Chicago Press
- Utdannings- og f. (2004). *Stortingsmelding 30: kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Evalueringen av kunnskapsløftet. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring:Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Oslo: UDIR Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/horing-nye-lareplaner/>
- Utdanningsnytt. (2006). Fem basisferdigheter er ikke nok. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/voksenopplaering/fem-basisferdigheter-er-ikke-nok/123239>
- van Kruistum, C., & van Steensel, R. (2017). The tacit dimension of parental mediation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), Art. 3. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.5817/CP2017-3-3>
- Vestergaard, M., & Hedegaard-Hansen, M. (2018). (Digital) dannelse til myndighet og demokrati. (2), 70-84.
- Vettenranta, S., (2007). *Mediedanning og mediepedagogikk: fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Walstad, P. H. B. (2006). *"Dannelse og Duelighet for Livet": Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*. (Doktorgrad, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/269136>
- Warnke, G. (1993). *Hans-Georg Gadamer : hermeneutik, tradition och förnuft*. London: Daidalos.
- Wendelborg, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen: analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2017/2018*. (Rapport 2018 Mangfold og inkludering). Hentet fra <https://www.udir.no>

- Willbergh, I. (2008b). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler*. (Doktoravhandling). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/269179>
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 334-354. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education : The digital future of learning, policy and practice*. Los Angeles: Sage.
- Wivestad, S., M.,. (2013). Pedagogikk-begrepets historie: Hva bør være programmet for pedagogisk studium og forskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(97). 210-220. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt>
- Wright, v., G.H. (1996). Å forstå si samtid: essay (K. O. Åmås, Trans.). København: Munksgaard.
- Ziehe, T. (2003). Dannelse og refleksivitet. 10. Hentet fra <http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr10april2003/030908114131-amp-type-doc.pdf>
- QSR International (1997), Nvivo 11 ed, Alfasoft. Hentet fra <https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo/mac.html>
- Østerud, S. (2007). Krever medietutviklingen en ny dannelsesstenkning. I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Aagaard, T., Lund, A., Lanestedt, J., Ramberg, R., Kirsti. & Swanberg, B. A. (2018). Sammenhenger mellom digitalisering og utdanningskvalitet – innspill og utspill. *Uniped*, 41, 289-303. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-09>
- Aasen, P. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?: forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Vol. 20/2012). (NIFU Rapport 20/2012). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/280885>

Vedlegg 1: Litteraturgjennomgang : avhandlinger

Forfatter /årstall	Hensikt med studien/forskningsspørsmål	Sentrale teoretiske konsept	Metodologi	Hovedfunn	Land
1.Almås (2009)	Studien undersøker konsekvenser av IKT-satsingen for lærere i skolen, spesielt med Kunnskapsløftet som en historisk IKT-satsing på grunnleggende ferdigheter i bakgrunn. Målet med studien er å få frem kunnskap om hvordan lærere i videregående skole opplever lærerrollen når IKT skal være en obligatorisk og integrert del av undervisningen i faget.	Teknologisk pedagogisk innholds kunnskap, digital kompetanse og digital literacy.	Kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer og video i kombinasjon med observasjon og intervju.	Funnene viser at det er vanskelig for deltakerne å formulere sin egen profesjonelle kompetanse og lærerne har vanskelig for å forklare sin IKT bruk fordi det er en problemer med å forklare sin IKT-bruk fordi det er en kompleks aktivitet, og IKT kan ikke ses på som noe separat. Klasseromsundervisningen er utvidet med internettets muligheter, informasjons- og kunnskapsdeling og deltakelse online.	Norge
2.Bergander (2015)	Hensikten med studien er å undersøke hvordan barn i forskjellige grupper organiserer sine ulike kulturer og deres interaksjon med andre barn i ulike digitale literacy-handlinger. Målet er å undersøke hva slags kompetanse barna viser når de deltar i digitale litterære hendelser.	Teoretisk baserer avhandlingen seg på nye literacy-studier der literacy er forstått som sosial, kulturell og situert praksis.	Videoetnografisk studie som undersøker interaksjonen i to grupper av barn i alderen 10- 13 år og deres bruk av digitale medier i fritiden	Studien viser at barn i de to ulike gruppene utvikler forskjellige type tekniske og sosiale literacy- kompetanser som trekker vekslers på deres erfaringer, hobbyer og deltakelse i lokale praksiser. Gjennom deltakelser styrker barna relasjoner og organiserer sine parallelle kulturer.	Sverige
3.Björgen (2014)	Hvordan barn gir mening til digitale praksiser innenfor og utenfor skolen. Digitale praksiser blant yngre barn, og med utgangspunkt i barns opplevelser og perspektiver på overganger mellom skole- og fritidskontekst (Björkvall & Engblom, 2010).	Digitale praksiser, Goffmanns ramme-begrep. Digitale kompetanse	Med skolen som inngang, undersøkes hvordan elever1 på 5.– 7. trinn (9 - 13 år) fortolker ulike digitale praksiser; bruk av søkemotorer, dataspill, digital kommunikasjon og produksjon av digitale fortellinger, sett i relasjon til fritiden. Videoobservasjon. Intervju.	Det er få som ser på mulige koblinger og spenninger mellom identiteter som posisjoneres i digitale praksiser som barn og unge deltar i (Arnseth & Silseth, 2013). Hvordan digitale kompetanser i skolen innebærer noen andre dimensjoner ut over tekniske ferdigheter.	Norge

4. Bourgonjon (2015)	Hensikten med studien er å bidra med kunnskap om potensielle forbindelser mellom video gaming, literacy, kultur og læring.	Litteraturgjennomgang av gaming som læringsarena. Diskusjon om gaming literacy-begreper. Survey-studier og strukturelle innholdsanalyser.	Studien bygger på teoretisk innsikt om spesifikke dimensjoner og elementer i video gaming og video kultur, noe som er situert ved å bruke Bill Greens sosiokulturelle 3D-modell (1988).	Kompleksiteten av videobasert læring spiller ikke inn på lærernes intensjon i å bruke videospill i klasserommet. Skoler må utforske mulighetene spill basert læring kan gi i skolen og hvordan de kan være nyttige for å møte ulike behov i skolen.	Nederland
5. Butler (2015)	Undersøke spanske foreldres støtte av barn i tidlig utvikling av literacy i hjemmet.	Det teoretiske rammeverket rundt Funds of Knowledge. Forslag om at alle familier besitter mengder av kunnskap som er utviklet gjennom sosial, historisk og økonomisk kontekst.	Etnografisk studie Observasjon i spanske familiehjem og aksjonsforskning i klasserommet.	Familier har i stor grad Founds of Knowledge utviklet gjennom historisk, kulturell utdanning og sosiale erfaringer. Ved å introdusere familier for founds of knowledge ble det muntlige språket forbedret, det videreutviklet også barnehagekompetansen, literacy hos barna. De argumenterer også for at forskningen som er gjort på spillbasert læring i stor grad dreier seg om enkeltindivider og ikke læring i fellesskap.	Spania
6. Dolonen (2014)	Hovedmålet med avhandlingen er å karakterisere prosesser knyttet til co-design og samarbeidende produksjon av artefakter.	Studien fokuserer på samarbeidende prosesser i produksjonen av nye artefakter.	Det benyttes et sosio-kulturelt perspektiv og en kombinasjon av metoder (kvantitativ og kvalitativ metodebruk).	De empiriske funnene som blir presentert viser at teknologimediert samarbeid mellom individer i produksjon av nye artefakter er et kompleks fenomen med flere lag. Individer med deres erfaringer og kunnskap interagerer med andre i en kontekst fylt med artefakter og forskjellige institusjonelle og kulturelle begrensninger. Argumentet er at hvis vi ikke anerkjenner denne kompleksiteten, fanger vi ikke opp de spesifikke mønstrene som dannes ut fra samarbeidet.	Norge
7. Fauskevåg (2012)	Dannelse og perspektiver på dannelse. Målet med denne avhandlingen er å gjøre en filosofisk gjennomgang av begrepet dannelse. Hva det vil si å være dannet. Målet er å vise sammenhengen mellom danning og ånd er målet	Kants teori om det Selvbevisste subjektet Gadamer (1990, s.20) og innholdet i «das Element, innerhalb dessen sich der Gebildete bewegt.» Skjervheim Hegel	Diskurs, litteratur, begrep.	I vårt moderne samfunn må en spørre seg om dette idealet om dannelse blir realisert. Er dette et eksempel på at vi er «außer [uns] gekommen. [...] [wir haben uns] selbst verloren, [finden uns] als ein anderes Wesen» (PhG: 128)? I så fall har vi ikke virkelig gjort det menneskelige oss.	Norge

8.Hatlevik (2014)	Kompetanseutvikling hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene.	Kontekstuell læring	En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene	Avhandlingen vektlegger at det er viktig for studentenes kompetanseutvikling å legge til rette for positiv kompetanseopplevelse og å legge til rette for studentenes forståelse, opplevelse av mening og sammenheng i utdanningen	Norge
9.Jernes (2013)	Intensjonen i forskningsarbeidet er å bidra med ny kunnskap om interaksjon rundt datamaskinen i pedagogisk barnehagepraksis. Fokuset er rettet mot samspill, både barn imellom og samspill der voksne er med. Med utgangspunkt i stortingsmeldingen "Kvalitet i barnehagen" (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 87) har jeg også et fokus på inklusjon- og eksklusjonsspørsmål.	Studentenes læring påvirkes av læringsinnhold, læringskontekst og den lærende selv.	Feltarbeid Fenomenologi Hermeneutikk Nasjonal survey	Datamaskin som artefakt i barns aktiviteter kan bidra til å undergrave utvikling av sosial kompetanse. Utbytte av spill og tegning på datamaskin, ser ut til å være betinget av pedagogenes delaktighet i samhandlingen.	Norge
10.Jordet (2007)	Temaet for denne avhandlingen er skolens bruk av den ytre virkelighet i undervisningen, det som i norsk skole i dag ofte betegnes som uteskole.	Deweys erfarings- begrep. Deweys kunnskapsteoretiske posisjon.	Tre kasestudier, kvalitativ metode	Skolen er ikke henvist til kun å måtte bruke tekstbasert lærestoff (kunnskapens symbolfunksjon) i undervisnings- og læringsarbeidet, men kan også hente verdifulle impulser fra en ytre fysisk og sosial virkelighet for å komplettere, variere og berike dannelsesarbeidet.	Norge
11.Kjelen (2013)	Litteraturens og lærerens syn på dannelse gjennom norsklærerens fortellinger.	Litterær kompetanse Sentrale fagdidaktiske spørsmål knyttet til norskfaget og norskfagets litteraturundervisning spesielt. Louise Rottenblatt	Kvalitativt intervju, Ungdomsskolelærere.	Kunnskap om hvordan og hvor ulikt norsklæreren snakker om litteratur og litteraturundervisning og litteraturens plass i norskfaget. Videre gir analysene et bidrag til forståelsen av hvordan didaktisk forskning og læreplaner blir brukt og forstått av lærere.	Norge

12. Kongsgården (2018)	Formålet med studien er å få en innsikt i og forståelse for de utfordringer og muligheter lærere og elever møter når teknologi innføres som elevens personlige artefakt.	Sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring og bruk av teknologi.	Kvalitativ forskningsstudie med kasestudie der både elever og lærere følges i form av en etnografisk observasjon.	Det er stor sprik i hvordan lærere møter de digitale utfordringene. Det handler mer om læreres perspektiv på læring og forholdet mellom et elevsentrert og et faktabasert undervisningsdesign.	Norge
13. Krumsvik (2006)	Hvordan ikt initiert skoleutvikling skal gripe inn i skolen sin organisatoriske og pedagogiske virksomhet på ulike nivå.	IKT-bruk i skolehverdagen.	Forbundet med nasjonale IKT-prosjektet PILOT og bygger på fire år med aksjonsforskning i en ungdomsskole som var tidlig ute med å utforske de pedagogiske mulighetene Internettet kunne gi.	Når skoleledelsen er endringsvillige og ser verdien av IKT er læreren selv nøkkelpersonen for en vellykket integrering av IKT i skolen. Dette krever at læreren tilegner seg nødvendig digital kompetanse.	Norge
14. Letnes (2014)	Studiens overordnede hensikt har vært å bidra med økt forståelse for barnehagebarns digitale dannelse. Fokus for interessen er barns meningsskaping i deres produksjon av digitale og multimodale medieprodukter med utgangspunkt i møte med kunst.	Dannelsesteoretiske perspektiver. Kant Teoritriangulering	Studien er posisjonert i en kvalitativ forskningstradisjon med et sosialkonstruktivistisk syn på sosial virkelighet, sannhet og kunnskap. I en veksling mellom forforståelse og forståelse studeres empiri og teori i dialogisk søken etter viten og kunnskap.	De viktigste funnene er prosjektenes fem hovedmomenter: (1) forberedelse, (2) kunstmøte, (3) dreiebok, (4) redigering og (5) representasjon. I alle disse hovedmomentene skaper barn mening i møte med ulikt materiale.	Norge
15. Mattsson (2009)	Fleksibel læring med støtte av digital læring. Økende studentinnflytelse og økende studentaktivitet. Utvikles nye former for pedagogikk. Synliggjøre hva som skjer i fjernundervisningen. Computer supported collaborated learning	Fleksibel læring Sosiokulturelle teorier Læringsfellesskap	Casestudie Grounded theory	Implikasjoner for pedagogisk design. Læringsmiljøet er et bredere begrep enn det som gis av kursdesignet. De lærende tar med seg relevante erfaringer fra egen hverdag inn i læringen.	Norge

16.Naha chewsky (2010)	Situert lærings brukes i utbredt grad i literacy-instruksjon hos engelsk lærere. Men det trengs endring, skifter i læreres tekstuelle standpunkt og pedagogiske tankegang trengs for å adressere kompleksiteten i å undervise engelsk i samtiden.	Kulturelle studier Socio cultural theory Critical literacies	Språk- og literacy- læreres klasseromspraksis i å undervise digitalt innfødte studenter. Kvalitativ studie Semistrukturerte intervju Observasjon Online journaler	Funnene viser at lærernes pedagogikk og tekstuelle ståsted betyr mye for utvikling av nye literacier hos studentene.	Canada
17. Nygard, Arne Olav (2017)	Overordnet mål med studien er å bidra med en forståelse av mulighetene i digitale verktøy for literacy i klasserommet.	New literacy- studier, sosial semiotikk og digital literacy.	Etnografisk studie av nye literacier. Undersøker 14 studenter og deres lærere om deres bruk av blogg som en del av pensum innen print- og fotofaget.	Hovedfunn i avhandlingen er at betingelsene for deltakelse endrer seg gjennom bruken av blogg i denne klassen, og det er indikasjoner på at elevenes autoritet og myndighet styrker seg både på et diskursivt og et språklig nivå. I tillegg viser studien at skolen og læreren har mye å bidra med i den digitale danningen av elevene.	Norge
18. Samuels sson (2014)	Hensikten er å beskrive og analysere informasjonssøknings- kompetanse i relasjon til digital stratifisering i en gruppe med unge svenske mennesker. Erfaringer unge har med skolens IKT-undervisning.	Kapitalbegrepet hentet fra Bourdieu. Teknisk kapital. Selwyns teori om teknologisk kapital ble benyttet for å granske dataene.	Longitudinell studie med både kvantitative og kvalitative data.	Det eksisterer en digital ulikhet så vel som en ulikhet i teknologisk kapital blant svenske ungdom i denne studien. Skoler mislykkes i sitt oppdrag i å gi barn utdanning som utligner forskjellene.	Sverige
19. Sandhal (2014) (Hovedo ppgave)	Formålet med studien er å få et bilde av forutsetningene lærere har å jobbe ut ifra med digitale verktøy. Hvordan uttrykker den enkelte lærere seg om de nye krav som stilles fra den digitale tidsalder.	Teorier rundt medieundervisning, medie- og informasjonskunnskap og deltakerkulturer	Intervjustudie ut ifra et semistrukturert intervju	Samfunnet står midt i et paradigmeskifte fra analog til digital kunnskap og dette går raskt. Vi er bare i begynnelsen av å forstå hva dette gjør med oss og den verden vi lever i. Det trengs gjennomtenkte strategier for å implementere digital teknikk og utvikle nye arbeidsmetoder i undervisningen.	Sverige
20.Sando (2014)	Digital etisk dannelse, belyst ved barnehagen som case. Denne avhandlingen begrunner teoretisk at en digital-etisk dannelsesprosess ikke bør overlates til tilfeldighetene, men iverksettes bevisst og som et dannelsesprogram i barnehagene.	Digital etisk dannelse Dydsetisk teorigrunnlag Løgstrups metafysikk Techne-fronesis-begrepet. Aristoteles, Flyvbjerg og Løgstrup	Intervju og observasjon i barnehage.	Det aristoteliske prinsippet om at det gode liv finnes i balansen mellom ytterpunktene for mye og for lite av noe, lar seg anvende som en teknologietisk beskrivelse av et etisk akseptabelt handlingsrom	Norge

21.Schmid-Rocha (2014)	En studie av literacier i utdanningen i Brasil. Studiens målsetting er å adressere spørsmålet om hvordan ungdom involverer literacy praksiser i den digitale epoke. Videre også hvordan lærere konseptualiserer denne læringen i klasserommet.	Sosiokulturell forståelse av literacy som sosial praksis. Sosiolingvistisk teori Etnografisk tilnærming.	Undersøkelser av hjemme-literacy- praksiser hos tolv ungdommer fra lavere og øvre sosiale klasser i tre ulike skoler i São Paulo, Brasil. Klasseromsundersøkelser. Literacy diary	Data analyser indikerer at det er en krysning mellom literacy praksiser på tvers av kontekster. Skoleliteracy-er ble transformert og var tilstede også i hjemmemiljøet til deltakerne.	Brasil
22. Siddig (2016)	Det overordnede målet er å undersøke posisjoner og perspektiver av ulike aktører og praksiser for å danne et bilde av utdanningssystemer og hvordan de benytter IKT literacy som støtte i utvikling av elevene.	Studien benytter den reviderte DIGCOMP rammeverket for å måle sammenligne to artikler med- IKT-literacy rammeverket og vurdering er derfor to sentrale temaer.	Systematisk litteratur review på ICT literacy-vurderinger..	Funnene viser at internasjonale rammeverk bør justeres. Det er også funnet at vurderings verktøy kan bidra til å øke kvaliteten av arbeid med IKT i elevenes utvikling. Studien viser relasjoner mellom intendert, implementert og erfart læreplan.	Norge
23.Silseth (2012)	Undersøker hvordan studenter og lærere deltar i spill basert læring og digitale fortellinger i utdanningssettinger. Hovedmål er å undersøke hvordan ressurser som gjøres tilgjengelige i lærings miljøer i læringssettinger er tolket og brukt av studenter og lærer.	Bruker dialogisk perspektiv i å skape mening og læring. Analysere hvordan studenter og lærere samarbeider og skaper mening av GBL (gamebase learning) og digital story telling (DST) i sosiale settinger.	Case study Video opptak av klasseromssituasjoner	Funnene viser at dataspill kan være verdifulle læringsverktøy i skoler og støtte i læringen.	Norge
24.Sjøhelle (2007)	Problemstillingene har fokus på læringsfellesskap og profesjonsdanning. Målet med den skriftlige samhandlingen var at studentene skulle utvikle profesjonsrelatert faglig, didaktisk og sosial kunnskap	Datastøttende praksisfellesskap. Digitalt læringsmiljø Utviklingspsykologiske teorier. Identitetsutvikling i skriftlig samhandling	Forske på egen undervisning. Klassesamtaler. Undersøkelse.	Nettlæringsfellesskap har sammenheng med utvikling av digital kommunikativ kompetanse. Metaspråklig kompetanse og fagterminologi styrkes når studentene skriver mye og utveksler fagstoff skriftlig.	Norge
25. Skaar (2009)	Studien undersøker hvordan barns digitale medie literacy relateres til tre problemområder: jenter og gutter, læring innenfor og utenfor skolen og debatten om barn og forbruker kulturen.	Digital media literacy, barns identitets konstruksjon og media forbruk. Sosial- semiotisk rammeverk.	Etnografisk tilnærming	To implikasjoner for barns digitale medie literacy. Barn utvider mulighetene for multimodale teksters produksjon ved å bruke digitale medier og ikke undergrave skrivningens sterke posisjon i skolen.	Norge

26. Straume (2010)	Formålet er å politisere tekningen omkring utdanning, danning og demokrati gjennom å drive begrepene i radikaldemokratisk retning.	Cornelius Castoriadis bidrag til et politisk dannelsbegrep	Undersøkelser av det teoretiske feltet demokrati og utdanning.	For å gjøre begrepet dannelse anvendbart i en større sammenheng enn en rent filosofisk utlegning, har det også vært nødvendig å gjennomgå, og til dels rekonstruere selve feltet der dette dannelsbegrepet kan gjøres gjeldende, nemlig akademiske diskusjoner om demokrati og utdanning.	Norge
27. Ström (2018)	Hensikten med studien er å undersøke hvordan lærere som har fått inn flere digitale verktøy i klasserommet forholder seg til økende digitalisering og hvordan dette påvirker undervisningen av medie literacy kompetanser i skolen.	Literacy og nye perspektiver på literacy. Media literacy, mediering som er hentet fra den sosiokulturelle tradisjonen (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014).	Fokusgruppeintervju, noe som passer godt inn i et sosiokulturelt perspektiv. 8 lærere.	Resultatene viser at lærerne kjenner en viss usikkerhet i forhold til hvordan de skal bruke digitale verktøys harde og myke verdier om de ikke har fått tilstrekkelig utdanning som er relatert til medie- literacy kompetanser, samt å ha lært om hvordan de skal håndtere forandringer.	Norge
28. Walstad (2006)	Hensikten med studien er å undersøke dannelse som en del av yrkesutdanning, der det påstås at dette er en glemt ide som er overkjørt av den dualismen som ligger i dikotomiene teori og praksis, allmenndannelse og yrkesutdanning, ånd og materie.	Grundtvig om folkelig dannelse og yrkesutdanning	Analytisk narrasjon er altså en syntese av strukturhistorie og narrativ historie, og den er en sammensatt fortelling. Analytisk narrasjon, didaktisk forståelseskategorier og kontekst.	Funnene viser til at pedagogikkfaget må søke sine røtter og igjen bli et kulturfag og at det er fagets egne representanter som har avskrevet pedagogikken som kulturfag.	Norge
29. Wilbergh (2008)	Siktemålet er å belyse digitale læremidler gjennom å se feltet med nye briller. Om det ligger noe i begrepet etterlikning som har relevans for problematikken og som forskningen hittil har oversett.	Gebauer og Wulf presenterer flere teorier om mimesisbegrepets opprinnelige betydning. Platon og Aristoteles tolkning av mimesisbegrepet.	Hermeneutisk drøfting og sammenlikning av ulike begrepers, teoriers og teksters betydning	Kan ikke trekke noen konklusjon om hvordan de digitale læremidlene kan bidra til danning generelt. Kan kun si noe om hvordan digitale læremidler kan bidra til danning i en undervisningssammenheng.	Norge

Vedlegg 2: Litteraturgjennomgang: bøker

Forfatter /årstall	Hensikt med studien/ forskningsspørsmål	Sentrale teoretisk konsept	Metodologi	Hovedfunn	Land
1.Bundsgaard (2017)	Hovedpoenget med boken er at det er skolens oppgave å iscenesette undervisning som sikrer arbeid med de dilemmaer barn og unge møter i det digitale og bearbeider dette.	Eleven som en kritisk undersøker, analyserende mottaker og eleven som målrettet og kreativ produsent.	Boken anvender begrepet digital dannelse empirisk og konkret og gir det mening i hverdagen.	Relasjoner i nye nettverk er i fokus sammen med tenkning med IKT, nettikette og en hovedvekt på hvordan vi kan oppdra den nye generasjonens kritiske tenking.	Danmark
2..Engen, Giæver og Mifsud (2017)	Skolen skal sørge for at elevene få utviklet innsikt og kompetanse i hvordan man beskytter seg selv og andre i dette digitale globale landskapet.	Det produktive paradoks. Anvendt etikk (Fieser, u.d) Digital dømmekraft defineres som anvendt etikk fordi det har å gjøre med konkret bruk av digitale medier (Ramadhan, Sensuse & Arytmurthy, 2011, Spielo & Tavani, 2001).	Analyser og diskusjoner rundt sosiale, juridiske og etiske problemstillinger og omkostninger ved bruk av de digitale mediene, med et særlig blikk rettet mot skolens forpliktelse overfor barn og unge.	Digital dømmekraft er ikke kun å hode seg innenfor lovens grenser, men løfter også frem et perspektiv i av etisk vurdering av egne handlinger og analysere konsekvensen av disse.	Norge
3.Erstad mfl. (2016)	Målet for boken er å spore læring og erfaringer på tvers av arenaer og kontekster som et middel i å generere kunnskap om grensene og ytterkantene av ulike praksiser av unges læring i dynamiske miljøer og teknologisk utvikling	Funds of Knowledge (Roth, 2016) Literacy forskning (Leander, Pilliphs & Taylor, 2010). Learning across contexts (Cole, 1996, Duranti & Goodwin, 1992, Edwards, Biesta & Thorpe, 2009). Agency and the Concept of identity (Hull & Greeno, 2006).	Den empiriske forskningen som diskuteres i boken har vokst frem fra et nettverk av nordiske forskere.	Agency presenteres som et begrep forbundet med identitet. Det er ikke tillagt individet, men sosialt distribuert og delt.	Internasjonalt

4.Fossland (2015)	Digitale innovatører i høyere utdanning bruker digital teknologi i læringen. Boken problematiserer gapet mellom lærernes digitale kompetanse og studentenes ønsker om mer bruk av digital teknologi i undervisningen.	Kunnskapssamfunnet Utvidet læringsmiljøer Læringsidentitet Digital literacy Læring på tvers av kontekster	Forfatteren har intervjuet digitale innovatører i høyere utdanning, dvs. lærere fra ulike fagmiljø som har lang erfaring med bruk av digitale arbeidsformer.	Boka redegjør for nasjonale forventninger om bruk av digital teknologi i høyere utdanning og viser til bruk av digital teknologi i ulike modeller for høyere utdanning.	Norge
5. Frantzen & Schofield (2018)	Tema i boken er digitale og sosiale medier som dominerende kulturelle verktøy. Hvordan kan mediepedagogikken bidra med ny innsikt i dagsaktuelle problemstillinger som digitale læringsliv?	Digital utvikling har stor betydning for demokratiet på godt og vondt og hvordan vi forstår, deltar og engasjerer oss i demokratiet.		Redaktørene forfekter at det er behov for et mer nyansert og pedagogisk fagspråk for å kunne se og analysere hva de digitale mediene betyr for oss mennesker i lys av både læring, oppvekst, demokrati og samfunn.	Norge
6. Gustavsson (1998)	Gustavsson gir er et tredje alternativ til å forstå dannelsen og har et humanistisk grunnsyn. Han forsvarer et demokratisk syn på menneske, samfunnet og kulturen. Boken problematiserer både tendensen til å forstå utdanning som en investering i human kapital og av tendensen til å relansere det klassiske humanistiske dannelsesideal.	Dannelsesteori Hensikten er å skape et tredje alternativ til innholdet i danning. Samfunnets endringer gjør at de klassiske dannelsesideal må diskuteres.	Historisk diskusjon. Gustavsson skal bidra til at vi kan orientere oss i en ny virkelighet og forberede oss til å kunne skape sammenheng mellom fortid nåtid og fremtid.	Gustavsson søker å finne svar på hva dannelse kan være i vår tid med hjelp fra samtidens tenking og kunnskap.	Sverige
7.Harari (2015)	Harari konkluderer med at menneskeheten har løst de tre største utfordringene i verden, hungersnød, pest og krig. Spørsmålet som stilles er hva menneskeheten vil gjøre med den nye makten som bioteknologi og informasjonsteknologi gir oss.	Fremtidsperspektiv på digitale læringsformer i høyere utdanning	Kritisk, fremtidsrettet studie.	Skisserer scenarier i fremtiden i hvordan menneskeheten på ulike måter kan overgå seg selv. Menneskene kan utvikle seg til en biokjemisk subsystem som overvåkes av globale nettverk som sekund for sekund forteller oss hvordan vi føler det.	Internasjonal, England
8. Krumsvik (2009)	Antologien fokuserer på hvordan digitalisering av samfunnet og skolen påvirker samfunnet, praksiser, pedagogikk og didaktikk, IKT og læring i det 21 århundret.	Skolen bør utligne de digitale forskjellene, digital divide som man ser i henhold til strategi i økende individuell bruk av IKT i fagene.	Antologien har som målsetting å reflektere utdanningsdiskursen på den tiden er skrevet ved å bruke ulike metodiske og teoretiske innfallsvinkler.	Utfordringene og mulighetene i det å håndtere et digitalt samfunn i den digitale tidsepoke er essensen i antologien. Det er i lys av dette et behov for å revurdere innholdet i begrepene kunnskap, viten og hvordan man skal vite i dagens samfunn.	Norge

9.Krumsvik (2016)	Antologien undersøker hvor god den digitale kompetansen er i skolen og i lærerutdanningen. Digitale læringsformer i skolen og lærerutdanningen.	Menneskets utvikling mot en ny rase, homo deos der vi vil søke mot en ny oppgradering av mennesket til "jordens guder". Etisk perspektiv på menneskeheten	Antologien inkluderer 14 fagfelleverderte artikler.	Digitale paradoks og undervisningskvalitet er to poeng som trekkes frem i epilogen. Fokus på hva læreren kan bidra med for at digitale lærings- og vurderingsformer kan brukes på en fornuftig måte. Elevene blir viktige medspillere.	Norge
10.Nyboe (2009)	Hva bruker barn og unge de digitale mediene til i hverdagen og hva får de ut av dette. Bruken av digitale medier er bredere i det private enn på skolen. Hva slags kompetanse trengs for å kunne utnytte nåtidens og fremtidens kunnskapssamfunn.	Dannelsesteori i en postmoderne tid.	Fagbok, bruker case.	Beskriver hvordan medieestetisk læring kan foregå. Bidrag i debatten om skolen i fremtiden. Det tegnes et bilde av institusjonssektoren som ikke er forberedt på å møte samfunnets og barnas forventninger og introduserer her digital dannelse.	Danmark
11.Papacharissi (2010)	Gir de nye mediene oss nye muligheter eller kutter oss av fra meningsfull omgang med andre. Undersøker hvordan digitale medier former og formes av samtidens demokrati.	Pedagogikk, kulturstudier og medievitenskap. Læringsdesign	Fagbok. Fem nye samfunnsmessige vaner presenteres.	Foreslår at demokrati er noe mer enn et politisk system og at det kombinerer personlige baner av suksess og feil i det daglige liv ved å skape et felles system av beslutninger.	Internasjonal: Cambridge, UK,
12.Stergioulas & Drenoyianni (2011)	Ideologiske konstruksjoner av kunnskapssamfunnet. Målet om å gi digital literacy til de lærende avhenger av en rekonstruksjon av skolen.	Studie av demokrati og hvordan det praktiseres i den digitale tid. Kritisk teori Samtidens demokrati. Globalisering	Antologi	Søken etter en digital literacy i skolen og rollen til elever, lærere og skole miljøet.	Internasjonal, New York, USA
13.Thomas (2011)	Thomas forklarer antagelser, metaforer, mytologi og moralsk panikk forbundet med digitale innfødte.	Læreplanteori.	Analytisk og deskriptivt blikk på literacy og læring i digital alder.	Funn foreslår at den generelle antagelse om at unge mennesker er aktive og forberedt på digital visdom er misforstått, spesielt med tanke på felt som makt, ideologi og privilegier.	Internasjonal, England
14.Thorvaldsen (2010)	Hva er nettvett og digital dømmekraft sett i lys av kunnskapssamfunnet.	Kritiske skoleperspektiv internasjonalt overblikk på utviklingen innen digital literacy blant unge lærende i dag.	Faglig kapittel	Gode holdninger i møte med den digitale verden er viktig. Skolen bør gi elevene digital kompetanse som rustet barn og unge til kulturell og samfunnsmessig deltakelse.	Norge

15. Tække, Paulsen & Gade (2015)	Hensikten var å dra inn IKT i undervisningen som også tilrettela for de elevene som representerer bredden av elever	IKT og medielæring.	Forfatterne tar utgangspunkt en privat videregående skole og dens IKT utvikling.	Studien ønsker å finne måter å arbeide med medier i undervisningen som oppfordrer og hjelper studentene med å bli digital dannede.	Danmark
16. Vettenranta (2007)	Boken stiller spørsmål ved om mediekulturen krever en ny dannelsesstenkning. Behovet for digital dannelselse i en ny tid.	Dannelsesteori Teknologirealisme	Antologi.	Boken har en dannelsesinteresse som grunnlag for refleksjonene om den digitale teknologien i unge menneskers liv.	Norge
17. Østerud (2009)	Hvordan påvirker IKT elevenes læring. Hvordan kan IKT integreres i undervisningen og læringen.	Boken introduserer teoretiske begrep som bidrar til kritisk innsikt om mediekompetanse. John Deweys progressivisme.	Bygger på resultater fra et forskningsprosjekt som har arbeidet med å innføre spesifikke IKT-ressurser i skolearbeidet.	Klasserommet blir utvidet med et virtuelt rom der elevene kan oppsøke kunnskapsbaser og faglige ekspertise utenfor skolen.	Norge

Vedlegg 3: Litteraturgjennomgang: Fagfelleverderte artikler

Forfatter /årstall	Hensikt med studien/ forskningsspørsmål	Sentrale teoretisk konsept	Metodologi	Hovedfunn	Land
1.Abrams (2009)	Spill ramme ligger til grunn for undersøkelser av digitale kontekster og akademiske implikasjoner.	Vygotsky's forståelse av sosiokulturelle situerte erfaringer og opplevelser, konseptet av tidligere erfaringer som former hvordan mennesker tolker fremtidige erfaringer, en del av skjema teori.	Tre casestudier av 11- åringer som strever faglig, gamere, gutter.	Funn viser at virtuell gaming miljøer gjorde det mulig for tre gamere å kontekstualiseres akademisk informasjon og med dette gjøre materialet personlig relevant.	USA
2. Adalberon & Säljö (2017)	Denne studien ser nærmere på studenters bruk av sosiale medier som verktøy i et case- studie med fire Facebook-grupper som er opprettet på et campus-basert kurs.	Studien benytter en sosiokulturell forståelse av praksis og benytter aktør-nettverk-teorien til Latour (2005).	Analyser av Facebook grupper som ble opprette av studenter og gjerne gamle grupper der det hadde blitt postet tidligere og aktivitetene gjerne hadde opphørt. Analyse av samtaler som hadde forekommet tidligere. Ikke deltakende etnografisk studie (Bryman, 2012, Selwyn, 2009).	Studien er et eksempel på hvordan studenter bruker Facebook grupper som del av sine studier. Resultatene viser at Facebook brukes som en arena til å dele praktisk informasjon.	Norge
3.Alvestad, Jernes, Knaben & Berner (2017)	Hensikten med denne artikkelen er å belyse hvordan lek knyttes til moderne medier i barnehagen. Hva forteller barn i samtaler med barnehagelærere om egen lek i en samtid preget av ulike moderne medier?	Forankret i sosiokulturell teori og nyere forskning på feltet (Alvesson & Sköldbberg 2008; Bodrova & Leong 2007; Kvale & Brinkmann 2015; Thagaard 2009; Vygotsky 1978).	Det er en kvalitativ studie. Det er gjennomført gruppesamtaler med barn 4-6 år, individuelle dybdeintervjuer og responsamtaler med barnehagelærerne i tre barnehager på Sørvestlandet. Studien er en selvstendig del av et mer omfattende prosjekt om barns hverdagsliv i barnehagen (Alvestad, 2011, 2012).	Hovedfunnet i artikkelen viser diskrepans mellom barnas og barnehagelærerens kunnskaper på dette feltet. Det er viktig å løfte frem denne forskjellen og tekke frem barnas egne perspektiver.	Norge

4. Bach, Wolfson & Crowell (2018)	Målet med artikkelen er å skape en forståelse av fenomenet digital divide, det digitale gapet. .	Det Internett er viktig for samfunnet. Internett har revolusjonert det sosiale, politiske og økonomiske miljøet (Cooper, 2010) ved å forbedre en økende sentral kommunikasjons- og informasjons plattform. Artikkelen har som målsetting å skape en felles forståelse for «the digital Divide».	Undersøkelser av kvalitativ forskning på digital eksklusjon.	I følge ny kvalitativ forskning på digitale skiller argumenterer de i artikkelen for at fremtidens stipender må undersøke de kompliserte forholdene mellom fattigdom, ulikhet og digital divide (ujevnhet) og at digital divide.	Internasjonal, USA
5. Beck (2011)	Målet med artikkelen er å bidra med spørsmål innenfor utdanning og teknologi og hva som er hensikten med å bruke de ulike verktøyene.	En underliggende antagelse bygges i denne artikkelen på at utvikling er mulig og at det skal bli for det beste for samfunnet. Bruker dannelse eller andre normative tilnærminger for å diskutere hvordan vi skal bruke datamaskiner i dag.	De enorme mulighetene, forskningsfunnene, kritikk og entusiasme som finnes rundt bruk av IKT gjør det usannsynlig at noe av dette ville være en god nok analyse av feltet	Artikkelen undersøker to tilnærminger til forskning på dette området og foreslår at disse bygger på hverandre, noe som er nødvendig for å skape en konseptuell forståelse av utvikling i skolen og samfunnet.	Norge
6.Briseid (2008)	Hvordan kan skolen møte alle utfordringer fra det digitale er spørsmålet i denne studien. Videre undersøkes også hvilket dannelsesbegrep trenger vi i vår tid?	Dannelse Ziehe	Det kan være grunn til å hevde at Løvlies melding om folkedannelsens død er sterkt overdrevet. Folke dannelsens ideal om å etablere identitet og tilhørighet, og samtidig forankre det i de unges verdiskapning i en tid der man utfordres av hva som er sannhet.	Vi kan ikke sette den normative pedagogikk på gangen, men må støtte oss på vårt felles grunnlag, nedfelt i Verdenserklæringen av 1948. I den sammenheng synes «kulturinnvielse» fortsatt å være et relevant begrep, men dette må suppleres med «kulturrefleksjon» og «kulturkritikk.»	Norge
7.Briseid (2012)	Målet med denne artikkelen er å synliggjøre ulike demokratiforståelser i utvalgte læreplaner etter 2. verdenskrig, og hvilke mål og midler hver av dem legger opp til med tanke på demokratiopplæringen.	Briseid redegjør for tre ulike demokratiforståelser: kommunikasjon, deliberativ og liberalistisk. Disse typologiene er utgangspunktet for analysen av de ulike læreplanene.	Det er foretatt innholdsanalyser av de generelle og prinsipielle delene av planene, og av to utvalgte fag i hver plan: samfunnsfag og norsk.	Det liberalistiske demokratisyn er dominerende i LK06. Det å bygge opp den enkelte kunnskapsmessig og ferdighetsmessig gjennom individuelle kompetansemål, sees som et sentralt element i demokratiopplæringen.	Norge

8.Buckingham (2006)	Denne artikkelen argumenterer for at sosiale medier gir unge mennesker kompetanse (agency) som tidligere har vært utilgjengelig i uformelle læringsmiljøer for å kunne utforske komplekse tilbakemeldinger og deltakelse med kulturelt innhold.	Castells (2001) informasjonsteori som etterlyser et kraftig nettverk, der ny læring er sosial interaksjon i både virtuelle og virkelige verdener og handler om informasjon.		Artikkelen undersøker hvordan uformell læring slik som museer, bibliotek og gallerier kan brukes til å sette unge mennesker i stand til å koble sin kulturelle forståelse med hverandre gjennom å skape autentiske læringsopplevelser.	Internasjonal, England
9.Buckingham (2015)	Artikkelen gir en ramme for begrepet digital literacy innen utdanning. Målet er å identifisere formene denne utdanningen kan ha og spørsmål som kan dukke opp.	Grensene mellom kritisk analyse og praktisk produksjon er utydelige (se Burn & Durran, 2006).	Lager rammer for rammeverket basert på fire nøkkel kompetanser fra mediautdanning. Disse brukes på begrepet world wide web og pc-spill og diskuterer den digitale medirollen og elevens utvikling av digital literacy	Det argumenteres i artikkelen for en utvidelse av mediekompetansens prinsipper i digitale tekster. Fokuset er på utvikling av kritiske tilnæringer til digitale media og nødvendig bruk av ressurser i læringen.	Internasjonal, England
10.Bundsgaard (2011)	Artikkelen argumenterer for at Svein Østerud sine analyser, undersøkelser og anbefalinger rettet mot utdanning i informasjonssamfunnet er relevante og klargjørende, men at de befinner seg på et almenlæringnivå.	Klafkis dannelses-teori.s Schnacks.	The missing link er argumentasjon som denne typen læreplan logikk viser. Kompetanseanalyse og læreplandesign Læreplananalyser og diskusjon av Østeruds perspektiver.	Artikkelen presenterer en samlet strategi for utvikling av læreplan, lærebøker og undervisningspraksis. Det er en kløft mellom de allmenlæring dannelses-teoriens utforming av overordnede dannelses mål og de fagdidaktiske bestemmelser av innhold i de enkelte fag.	Danmark
11. Bussert-Webb & Henry (2017)	De utforsker deltakeres teknologi bruk på tvers og bruk av som en del av et større forskningsprosjekt Hva slags digitale literacy-ferdigheter brukte Robot gutten innenfor skolen og utenfor skolen. .	Postmodernisme og new literacy- studier. Fokus på digital literacy og rhizomic principles.	Studier av etter skoletids programmer i en offentlig skole i Texas. Studien benytter en mixed method med fokus på utforskning av barns digitale literacy-ferdigheter og lesing online. Intervju og måleskala: digital divide for elever.	På grunn av lite høyere ordens teknologi-veiledning i skoletiden bruker mange ikke d teknologi for å opprettholde kontakt med venner og familie og for underholdningsgrunner. Den utilstrekkelige digitale veiledningen for barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn relateres til testmiljøer. Disse faktorene kan bidra til at denne elevgruppen ikke lykkes i det 21. århundre.	USA

12. Cifci / Aladag (2018)	Studien har som mål å undersøke relasjoner mellom læreres i praksis eller studenter i praksis sine holdninger til digital teknologi og digital borgerskaps nivå på digital kompetanse.	Attitude Scale for Digital Technology (ASDT) scores and Digital Citizenship Scale (DCS)	Deskriptiv survey-modell. Datainnsamling er gjort ved bruk av Attitude Scale for Digital Technology som er utviklet av Cabı,(2016) og digital borgerskap skala utviklet av Isman og Gungoren (2014).	Funnene viser at det er forskjell mellom lærere i praksis fra to ulike skalaer i henhold til kjønn. Forskjellen mellom holdninger og digitalt borgerskap var positive og signifikante, noe som betyr at når digital holdnings scoren hos deltakerne økte, økte også digitalt borgerskapsscoren.	USA
13. Dahlström & Boström (2017)	Studien sammenligner ulike skrive betingelser både penn og papir, iPad og mulighet for å bruke talesyntese. Målet var å undersøke de ulike betingelsene for skriving og hvordan det innvirker på elevenes skapelse av narrative tekster.	Den teoretiske modellen er skrivehjulet i kombinasjon med analyseprosess beskrevet i systematisk funksjonell lingvistikk.	Studien gjennomføres på en fjerde klasse i Sverige. Elevenes tekster ble analysert og skrevet under de ulike betingelsene i tillegg til deltakende observasjon.	Funnene samsvarer med tidligere forskning. Tale syntese ser ut til å spille en viktig rolle for å forbedre elevenes skriving. Tekst ble påvirket av økt tekstlengde, staving, struktur og innhold når de brukte digitale ressurser.	Sverige
14. Deimann (2013)	Målet med artikkelen er å få innsikt i den nye formen for åpenhet som finnes i utdanningen. Artikkelen ønsker at dannelse skal utvikles fra å være et ukjent felt til å bli en verdifull resurs og veiledning for individuell utvikling.	Open education Dannelseteorier fra Humboldt som en bred prosess av å oppdras og det sosiale ideal.	Artikkelen presenterer en modell som bidrar med innsikt i de filosofiske konseptenes som benyttes for å underbygge OER – tenkning (Open educational resources) tenkning.	Åpenhet presenterer et viktig paradigme for online deltakelse og læring. Open educational resources er en økende tilgang til utdanning og kan fornye verdiene av dannelse som et utdanningskonsept.	Internasjonal, Tyskland
15. Egelandsdal & Krumsvik (2017)	Målet med studien er å undersøke studenters tilbakemeldingssystemer i kombinasjon med medstudentdiskusjoner i løpet av forelesninger.	Formativt assement eller vurdering og tilbakemeldinger. Hatties undersøkelser på læring.	Studien benytter Student Respons System (SRS) for å øke student aktiviteten i tradisjonelle forelesninger. Studien benytter en referansegruppe der de hadde studenter som deltok i en kvalitativ metode med to timers forelesninger i løpet av våren 2014.	Forfatterne fant en Cohens- effektstørrelse på 0,66 (N:147) for åtte valide samhandlinger med en prosent på 65% over gjennomsnittlig effekt av samhandlinger i økt student kompetanse.	Norge

16. Engen, Gæver, og Mifsud (2015).	Den norske lærerutdanningen er kritisert for ikke å fullføre sitt mandat i å forberede lærere i bruk av digitale verktøy i klasserommet. Konseptet digital kompetanse former basisen for analysen.	Det er undersøkt hvordan digital kompetanse er presentert i de offisielle nøkkel dokumentene som skaper rammeverket for lærerutdanningen og sammenligningen av dem og kravene til de norske nasjonale læreplanene.	Læreplananalyse, ser på digital kompetanse i det nasjonale læreplanverket. Den formelle definisjonen av digital kompetanse. De analyserer hvordan digital kompetanse er presenterte i offisielle dokumenter som skaper rammeverket for lærer utdanningen og sammenligner de med krav fra det norske læreplanverket.	Funnene viser en svak forbindelse mellom læreplanene og de premissene som ligger til grunn for bruk av digital kompetanse i lærerutdanningen.	Norge
17. Erstad (2004)	Artikkelen ser på de kompetanseutfordringene som medieteknologien samt den øvrige kulturelle endring representerer.	Bourdieu's feltbegrep som indikerer et vitenskapelig område og uttrykk for en kulturell produksjon som har etablert seg med fokus på læringsvirksomhet.	Refleksjoner om media literacy, sosiokulturell læringsteori som et relevant analysefokus, utledninger om betegnelsen digital kompetanse og problematisering av konsekvensene dette har for mediepedagogikken.	Overgang fra tradisjonelle massemedier til digitale medier. Medieforskning og en videreutvikling av resepsjonsforskning.	Norge
18. Erstad (2007)	Siktemålet er å nansere hvordan vi skal forstå denne grunnleggende ferdigheten og betegnelsen digital kompetanse.	Sosiokulturell læringsteori betegnes som forholdet mellom hverdagsbegrep og vitenskapelige begrep (Säljö, 2005). Kreativitet inngår ved læring med digitale medier (Sefton-Green, 1999)	Erfaringer fra aktuell forskning og eksempler fra skolesektoren.	IKT i skolen i liten grad trukket inn i den erfaringsbakgrunn som barn og unge bringer med seg til skolen, eller bygd på den forskning som har vært rettet mot barn og unges mediebruk. Konsekvensen blir da lett at det er de tekniske sidene ved bruken av den nye teknologien som får mest oppmerksomhet i skolen.	Norge
19. Erstad (2015)	Målet er å undersøke temaer som angår fremtidig utvikling av media literacy-utdanningen av bruk av digitale verktøy og kritiske vurderinger av den digitale generasjonen.	Gjennomgang av de fem dimensjonene som representerer fokusområdene innen forskning på bruk av media literacy i skolene.	Prosjekt i to barneskoler, en i østkant-Oslo og en i den vestlige delen av Oslo. På hver skole deltok en gruppe elever i en periode på to uker.	Det trengs en mer kritisk inngang til karakteristikken av den digitale generasjonen og hvordan denne er presentert i samfunnet.	Norge

20.Fritze & Haugsbakk (2012)	Temaet i artikkelen er filmer som er nominert ved Amadeus film festival etter 2000.	Refleksiv tilnærming til både innhold av filmer og hvordan innholdet presenteres. Anvender refleksivitet knyttet til ulike kunnskapsformer (Robert Stam,1992).	Analyser av hvordan unge mennesker fremstiller seg selv i dagens samfunn og hvordan de relaterer til forskjellige trender i samfunns utviklingen. Studier av filmer.	I refleksive filmer er film mediet brukt av unge filmskapere til å observer dem selv, for å observere deres egne observasjoner. Analyser av denne formen kan hjelpe å forstå de unges stemme.	Norge
21..Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle (2017)	Undersøker hva elever, lærere og FAU-representanter tenker om effektene av reglene og diskuterer dette opp mot en kommunikasjonsteoretisk forståelse av undervisning, forstyrrelser og mobbing.	Barham & Moss (2012)Niklas Luhmanns kommunikasjonsteori Interaksjonssystemer karakteriseres ved å være midlertidige og består av personer som umiddelbart anser hverandres handlinger som kommunikasjon (Luhmann, 1999).	Artikkelen ser på erfaringer fra to ungdomsskoler som har skjerpet reglene for mobilbruk som et forsøk på å håndtere denne typen forstyrrelser. Litteraturstudier, kvalitative intervjuer og spørreskjema til elevene.	Undersøkelsen viser at skjerpede regler for mobilbruk har vært med på å redusere omfanget av forstyrrelser. Samtidig har skolen i høyere grad fått satt sosial inkludering på dagsorden.	Norge
22. Gilje & Erstad (2007)	Mediefagets produksjonsprosesser i VGS studeres.	Medieproduksjon som en kulturell praksis. Andrew Burn og James Durran (2007) sin modell med tre ulike tilnærminger til hvordan man studerer mediekompetanse.	Artikkelen baserer seg på en kvantitativ spørreundersøkelse foretatt blant medie- og kommunikasjonselever.	Resultatene kan bidra til å forstå digital kompetanse som en sammensatt kompetanse. De konkluderer med at vi må redefinere dannelse i fremtidige læringsprosesser.	Norge
23. Greene (2018)	Lærere står ved et skille når det kommer til læring med digital literacy ferdigheter. De er ikke i stand til å hverken fokusere på instruksjons praksis i forhold til nye plattformer og digitale verktøy eller på digital literacy-ferdigheter som de kan benytte på en profesjonell og kompetent måte.	Digital literacier.	Lærere prøver ut digitale verktøy innen digital literacy.	Artikkelen foreslår at det må arbeides mer og burde være mer støtte i utvikling av språk, rammeverk og ideer som støtter læreres bevegelser mellom ulike digitale artefakter, plattformer, programmer som skolene i dag må håndtere og bruke.	Internasjonalt, USA

24. Hannaford & Beavis (2018)	Målet er å skape en forståelse av de forbindelser som er mellom globale bevegelser og digitale literacy-praksiser.	Bauman Third Space theory.	Artikkelen undersøker rollen av digitale verdener og digitale literacier for jenter. Denne artikkelen fokuserer på erfaringene fra to søstres første år i deres families globale flytting. I midten av endringene er den digitale club- verdenen Penguin tilbudt disse globalt flyttende barnas familier for å skape tilhørighet.	De to barna i denne undersøkelsen hadde problemer med å definere et sted de tilhørte. En digital spillverden tilfredstilte til en viss grad deres behov for å høre til. Mens internett er kompleks og noen ganger risikabelt kan det også oppta en stor del av unge menneskers liv og gir et potensial i å tilby dem tilhørighet ved for eksempel tvunget flytting.	Australia, Internasjonal
25. Haugsbakk (2011)	Artikkelen søker å belyse noen av dilemmaene assosiert med den pedagogiske bruken av teknologiske innovasjoner.	Norman Faircloughs ide om konsepter av rekontekstualisering har vært med på å gi en ny forståelse av datamaskiners inntreden i utdanningen.	Analyse av nøkkel tekster i den norske konteksten, noe som gir et utgangspunkt for å kunne forstå implementeringen av teknologi i skolen.	En ny retning må baseres på nye læringsmuligheter og det må på samme tid etableres en både og holdning til teknologi og læring. Det trengs en bredere forståelse av funksjonen og rollen teknologi skal ha i skolen i dag.	Norge
26. Hoem (2006)	Artikkelen reflekterer omkring erfaringer fra utviklingen og bruken av eLogg ved tre grunnskoler i Bergen. Avveininger som er knyttet til utforming og funksjoner diskuteres med tanke på elevenes selvframstilling.	Forskningen knyttet til ulike former for selvframstilling tar ofte utgangspunkt i Erwing Goffmans betraktninger omkring sosiale situasjoner som iscenesatte forestillinger der enkeltindivider bruker virkemidler i kommunikasjon.	I forbindelse med forskningsprosjektet Dramaturgi i distribuert læring har det blitt utviklet et publiseringssystem.	Suksessfaktorer er mulighet for deling av mediemateriell og generell åpenhet og lærerens rolle.	Norge
27. Johannesen, Øgrim & Giæver (2014)	Målet med artikkelen er å se med kritiske øyne på forståelsen av digital kompetanse i skole og lærerutdanning. Ønsker å kartlegge den kontekstuelle og det holistiske perspektivet på læreres digitale kompetanse.	Artikkelen bruker definisjonen av digital literacy gitt av Ola Erstad og Krumsviks mål om å definere lærer kompetansen i hans diskusjon av digital kompetanse.	Nasjonale styringsdokumenters definisjon av digital kompetanse.	Det er et fokus på hvordan læring skal gjennomføres i praksis i alle utdanningssystemer i Norge. Artikkelen diskuterer tilnærmingen som er i dag og argumenterer for en forståelse av digital kompetanse i et bredere perspektiv.	Norge

28.Krumsvik (2009)	Denne artikkelen diskuterer om et videre perspektiv på kunnskap, situert læring (Lave & Wenger, 1991), digital literacy og tilpasset opplæring kan bidra til nye tilnærminger til hvordan vi ser og utfører vurdering relatert til Kunnskapsløftet. Problemstillingen: Kan matrisen bestående av situert læring, digital literacy og ny vurderingsform konstituere en ny vei for tilpasset opplæring..	Situated learning (Lave & Wenger, 1991). Tilpasset opplring (Haug, 2004). Bachmann & Haug (2006) Læringsfellesskap (Lave & Wenger, 1991)	Artikkelen undersøker potensielle nøkkel elementer i en bred forståelse av tilpasset opplæring i et overordnet perspektiv på skole. Teoretisk artikkel som skisserer et rammeverk for både et mulig design og for et analytisk verktøy i arbeidet med å fange opp en økende digital virkelighet i skolen.	Det er funnet et gap mellom intensjonene fra L97 læreplanen og virkeligheten. Det stilles også spørsmål til om en ny reformpakke vil kunne forbedre situasjonen, selv om digital literacy har blitt merkbart endret og tilpasset utdanningen og vurderingsformene er i fokus.	Norge
29.Krumsvik, Øen Jones, Øfstegeard & Eikeland (2016)	Artikkelen undersøker relasjonen mellom videregående skole læreres digitale kompetanse.	Digital literacy.	Den største IKT-studien i videregående skoler i Norge. Digital kompetanse analysert ut fra demografi og personlige egenskaper.	Implikasjonene fra studien viser at demografisk, personlig og profesjonelle karakteristikker slik som læreres alder, arbeidserfaring, kjønn og antall timer med ”screen time” og IKT utdanning påvirker læreres digitale kompetanse i videregående skole i en viss grad.	Norge
30.Levinsen (2011)	Nettverkssamfunnet og e-læring er karakterisert av flyt og nøkkel kompetansen er sosiale aktører i et kontinuerlig foranderlig miljø. Evnen til å håndtere endring er avgjørende i dette miljøet eller som Castells konseptualisering av selvprogrammering.	Castells (2000) teori har influert definisjoner av fremtidige nøkkelkompetanser. Den globale verden deles i to dominerende typer, selv programmerte og generisk arbeidskraft.	Tre studenter som selv anså seg selv som fleksible og erfarne lærende deltok i studien. Workshop-design.	Funnene relaterer både til individet og samarbeidsbarrierer og proaktive strategier som spiller en rolle for studentene. Workshop læring bidrar til å utvikle et nettverks samfunns design for IKT, noe som bidrar til å utvikle selvprogrammerende lærende.	Danmark
31. Løvlie (2002)	Artikkelen foreslår å se pedagogikken som et selvstendig kulturfag knyttet til danning.	Dannelsesteori, Theodor Adorna med halvanningen. Humboldt og Hegel samt innspill fra Skjervheims instrumentalistiske mistak.	Diskusjon rundt pedagogikkfaget og hvordan det ikke har klart å definere sin plass i samfunnet.	Artikkelen foreslår pedagogikkfaget som noe mer i lærerutdanningen enn «kassen med det rare i», et redskap for utdanningspolitikken.	Norge
32.Løvlie (2002)	Det formidles en forventning om en neo- humanistisk ide om dannelse som kan bidra til en kritisk forståelse av utdanning i det postmoderne samfunn. Denne	Dannelsesteori av Humboldt (2000).	Bildung teori benyttes i dette bidraget. Analyse av samspillet mellom subjekt og bilde, her et fotografi. En kritikk av hvordan identitets	Humboldts ide om et fritt samspill bør transformeres til samspillet mellom individualitet som skjult og uutsigelig og individet definert av psykologiske karakteristikker. Da er samspillet fritt på den	Norge

	forventningen er rettet både mot spørsmålet om forming av selvet som formidles i Bildung og spørsmålet om forbedring av den neo humanistiske ideen dannelse.		dannelsen er beskrevet i internettpsykologien.	måten at det ikke kan defineres eller kontrolleres.	
33.Løvlie (2005)	Artikkelen argumenterer mot forslaget om at cyberspace er flytende uten fysiske subjekter. Derimot skaper vi internett i tråd med den menneskelige fysiske tilstand.	Klassisk dannelsesteori Niklas Luhmann Manuel Castells	Diskursanalyse. Hermeneutikk.	Kroppssubjektet skaper en fascinerende måte å tenke virtuelt og internett er en mulighet for å arbeide med ideen cyberbildung.	Norge
34.Madsen (2017)	Sammenhengen mellom samfunnsutviklingen og politiske ideologier og subjektets utfordringer på den andre siden.	G.W.Hegel, sosialfilosofi fra Zygmunt Bauman, kritisk samfunnspsykologiske tradisjon: enhver analyse tilsier at den enkelte aktørs livsførsel alltid må sees i overensstemmelse med samtidens økonomiske, politiske og historiske strukturer	Faggjennomgang	Dagens unge føler på kroppen en mer radikal måte enn noen annen generasjon hvordan de selv er ansvarlige for å realisere og forvalte sin identitet 24/7. Baumann har påpekt at skiftet mellom modernitet og postmodernitet er kjennetegnet av at der man tidligere ofret frihet for trygghet, er tilbøyeligheten i kulturen i dag å ofre trygghet for frihet.	Norge
35. Morreale mfl. (2017)	Artikkelen beskriver en pilot som prøver ut ePortfolio. Piloten var gjennomført for å få tilgang til praktiske aspekter av hvordan kurs gjennomføres og tilgjengeligheten av kursenes innhold for å hjelpe studenter å oppnå ønsket læringsutbytte.	Digital kontekst.	To doktor gradassistenter og to administrativt ansatte deltok i piloten. Kvalitative analyser av studentportfolioene.	Både instruktører og studenter opplevde erfaringene med ePortfolioen som lærerikt og en nyttig måte å møte målene på.	Internasjonalt,
36. Nome (2011)	Artikkelen belyser hvordan relasjonene mellom generasjonene har utviklet seg og hvordan dette påvirker de unges forventninger til skolen. Spesielt med tanke på hvordan nettsamfunn påvirker barn og unges hverdag.	Hargreaves (2004) om kunnskapssamfunnet. Ziehe (1994).	Diskusjon.	Skolehverdagen er formet i den nye ungdomskulturens bilde fristilt fra tradisjoner, kontemporær og trivialisert. Symbiosen mellom skole og elevens øvrige livsverden forsterkes og en formalisering av at samværs- og kommunikasjonsmåter tiltar.	Norsk

37. Oudeweetering van de. (2018)	Målet med studien er å undersøke hvordan lærere forstår det 21. århundrets kompetanser i klasseromsaktiviteter.	21st century skills. Lærer agency. Lærer beslutningstaking	Analyser av data innhentet i en stor skala undersøkelse e-post adresser.	Studien identifiserte hvordan lærere rapporterer egne klasseroms aktiviteter. Seks dimensjoner er relevante for å definere klasseroms aktiviteter relatert til 21. century skills. Disse er digital literacy, innovativ tenkning, kritisk tenkning og kommunikasjon, digitalt borgerskap, selv regulering og samarbeid.	Nederland, Internasjonal.
38. Ryberg & Georgsen (2010)	De ønsker å finne brukervennlige definisjoner av digital literacy for å kunne forstå hva digital literacy ser ut som i praksis. For på denne måten å identifisere pedagogiske tilnærminger som støtter lærere i å skape digital literacy læring. Forskningsspørsmålet er Hva ser digital literacy ut som i praksis?	Lankshear & Knobel, 2006. Buckingham, 2006.	Analyser av en case. Dette opererer på et meso-nivå mellom høy levels-konsepser og digital literacy og klasseromspraksisen.	De foreslår et rammeverk som er problembasert læring som en tilnærming for å tillate digital literacy læring.	Norge
39. Russo, Watkins & Groundwater-Smith (2009)	Artikkelen peker på at sosial nettverking kan innta en sentral rolle i uformelle læringsmiljøer slik som museum er, bibliotek og gallerier. Sosiale media gir unge mennesker agency, kompetanse som ikke tidligere som har vært tilgjengelig.	Funds of knowledge. Gardners (2004) menneskelige læringshypotese der museums læring ville bli skapt.	Hermeneutisk.	Fremtidig sosial media lærings initiativer skifter form i formelle produksjoner. Samarbeid mellom kultur- og utdanningsinstitusjoner kan fokusere på digitale fortellinger, kultur og utdanning.	
40. Skaar og Krumsvik (2015)	Artikkelen ønsker å skildre studenter i høyere utdanning sine holdninger til og oppfatninger av forelesninger. Særlig bruk av multimodale presentasjonsprogram og tradisjonell tavleundervisning.	Richard Mayers (2009) kognitive teori av multimedia læring (CTML) er brukt til videre analyser. Holdninger spiller en rolle i å tilegne seg en dyp læring.	165 studenter i høyere utdanning. Spørreundersøkelse	Studien gir indikasjoner på at mange studenter ønsker mer bruk av komplekse multimodale presentasjoner. Positive holdninger til multimodale presentasjonsprogram avhengig av studentens preferanse av undervisningsform.	
41. Schwebs (2006)	Med bakgrunn i læreplanens krav til skriveferdigheter ønsket Dramaturgi i distribuert læring-prosjektet å utvikle og utprøve et virtuelt læringsmiljø som la til rette for meningsfull skriving i en sosial kontekst.	Digital literacy, nye literacier og multimodalitet.	Utprøving av eLogg, et virtuelt læringsmiljø, weblogger og wikis. Elevtekster i eLogg ble sammenlignet med tekster utenfor et tradisjonelt studiestøttesystem.	eLogg inviterer til lettere kollektiv og prosessuell skriving.	

42. Soner & Ciftci (2017)	Studien har som mål å undersøke relasjonene mellom praksis læreres holdninger til digital teknologi digitalt medborgerskap skala.	Digital tele- teknologi.	Forskningen ble gjennomført som med en deskriptiv survey modell. Data innsamlingsverktøyet var en holdnings skala for digital teknologi.	Det er funnet forskjeller i digitale score og det er en sammenheng mellom digitalt borgerskap og digitale holdninger. Det er også avdekket en forskjell relatert til kjønn.	
43. Stålh (2017)	Målet med artikkelen er å utforske digitale natives' vaner innen IKT og faktiske ferdigheter innen IKT.	Digital native-generasjonen.	Det er gjennomført tre ulike dataanalyser ved å se på IKT mønstre, ICTDL-nivåer i tester og resultater fra tidligere steg i kompetansebasert IKT-ferdigheter. Survey undersøkelser og media bruk med testdata.	Konklusjonen er ikke generaliserende, men bidrar i diskusjonen om heterogenitet av den unge generasjonen som bidrar til et digitalt skille mellom generasjonene. IKT-ferdighetene er ulike blant den unge generasjonen.	
44. Vettenranta (2004)	Artikkelen hevder at i skyggen av milliardssatsingen på IKT i skolen har en lagt til side diskusjonen om hvordan barn og unges mediekultur kan bringes inn i skolen og forenes med den mediepedagogiske undervisningen.	Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Skolens oppdrageransvar Suoranta, 2003. Oppfatter mottakeren som aktiv, selektiv og forhandlende i interaksjon med mediene (Kotilainen & Kivikuru, 1999).	Eksempler fra klasserommet hentet fra Buckingham 2003 Bygger på et paper som var presentert på Island.	Gjennom analytisk og kritisk refleksjon kan elevenes medieerfaring utvikles til et redskap i arbeidet med å oppdra til et demokratisk borgerskap. Uten en forståelse av medietekstenes innhold trues elevene av det Saarniaho (2004) kaller mediedysleksi og samfunnsmessige visjonstørke.	

Vedlegg 4: Litteraturgjennomgang: digital dannelse

Fagfellevurderte artikler som omhandler digital dannelse direkte			
	Forfatter og årstall	Tematikk	Funns
1	Alvestad, Jernes, Knaben & Berner (2017)	En studie av barns fortellinger om lek i barnehagen knyttet til moderne medier. Lek i barnehagen blir inspirert av den konteksten de ferdes i både hjemme og i barnehagen. Sammenhengen mellom lek og medier er lite tematisert og forskning på dette feltet kan bidra med videre refleksjon og bevisstgjøring.	Funnene viser en diskrepans mellom barnas og barnehagelærernes kjennskap og kunnskap om moderne medier. Det er med andre ord en diskrepans mellom barna og barnehagelærernes erfaringsverden.
2	Briseid (2012, 2008)	Spørsmålet som stilles er hvordan skolen kan møte alle utfordringer fra det digitale. Teori som er benyttet er dannelse fra Ziehe.	Vi kan ikke sette den normative pedagogikk på gangen, men må støtte oss på vårt felles grunnlag, nedfelt i Verdenserklæringen av 1948. I den sammenheng synes «kulturinnvielse» fortsatt å være et relevant begrep, men dette må suppleres med «kulturrefleksjon» og «kulturkritikk.»
3	Engen, Giæver & Mifsund (2015)	Den norske lærerutdanningen er kritisert for ikke å fullføre sin oppgave til å forberede lærere i bruk av digitale verktøy i klasserommet. Konseptet digital kompetanse former basisen for analysen. Det er undersøkt hvordan digital kompetanse er presentert i de offisielle nøkkel dokumentene som skaper rammeverket for lærerutdanningen og sammenligningen av dem og kravene til de norske nasjonale læreplanene.	Funnene viser en svak forbindelse mellom læreplanene og de premissene som ligger for bruk av digital kompetanse i lærerutdanningen.
4	Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle (2017, 2016)	Bidragene handler om om visual Bildung og beskriver et visuelt skifte der de etterlyser en spesiell kompetanse. Her understreker de også at det er manglede forskning på dette feltet. Dannelse er representert som et begrep som overgår kvalifikasjonene og en dominerende markedsorientert forståelse av kompetanse. Det er et behov for en visuell og refleksiv dannelse fordi bilder er tettere relatert til verden vi lever i i dag. Digitale forstyrrelser er en utfordring for lærere og kan ha konsekvenser for elevens læringsbetingelser. Undersøkelsen viser at skjerpede regler for mobilbruk har bidratt til å redusere omfanget av forstyrrelser og de hevder at skolene har fått høyere grad av sosial inkludering på dagsorden.	Dannelsesbegrepet i nåtiden hviler på en verden av visuelle konsepter vi forstå at læring er nært forbundet med det visuelle. Dannelse er noe mer enn bare kvalifisering sett i et systemteoretisk perspektiv. Lærerne ved to utvalgte skoler peker på at mange positive resultater av skjerpede regler for mobilbruk. Lærerne markerer en forskjell mellom undervisningens kommunikasjon og den utenomfaglige kommunikasjon og sikrer undervisningssystemets opprettholdelse.
5	Johannesen, Øgrim & Giæver (2014)	Målet med artikkelen er å se med kritiske øyne på forståelsen av digital kompetanse i skole og lærerutdanning. Ønsker å kartlegge den kontekstuelle og det holistiske perspektivet på læreres digitale kompetanse.	Det er et fokus på hvordan læring skal gjennomføres i praksis i alle utdanningssystemer i Norge. Artikkelen diskuterer tilnærmingen som er i dag og argumenterer for en forståelse av digital kompetanse i et bredere perspektiv
6	Krumsvik, Jones, Øfstegaard og Eikeland (2016)	I en undersøkelse av læreres digitale kompetanse i videregående skole fremstilles digital dannelse som den femte dimensjonen av læreres digitale kompetanse. Digital dannelse er basert på en holistisk forståelse av hvordan barn og unge lærer og hvordan de vokser og utvikler egen identitet i et skjult samfunn.	Det er funnet en klar tendens som indikerer at lærere har en god grunnleggende IKT ferdighet, mens deres didaktiske IKT- kompetanse, digitale læringsstrategier, digital dannelse og overordnet digital dannelse er blandet.
7	Willbergh (2015)	Artikkelen viser hvordan dannelse kan bidra til å støtte kompetanse begrepet i det 21. århundret. Hovedargumentet er at utdannere må sette elevenes erfaring av meningen med skolen på dagsorden foruten mening kan det ikke være noe læring, bare kjedsomhet som Comenius anerkjente for lenge siden.	Artikkelen konkluderer med at kompetanse ikke bør benyttes som et utdanningsbegrep og at de utfordringene som ligger i begrepet ikke kan løses med hensyn til at innholdet i dette begrepet er langt fra innholdet fra et utdanningsperspektiv. Dannelse kan revideres som et utdanningsbegrep ved å gjenoppfinne utdannings innholdet som viktig i tolkningen av autonomien til individet i et transnasjonalt klasserom. Et revidert mimesis begrep av dannelse kan forberede elevene på kunnskapssamfunnet slik som fremstillinger er en slags høyere ordens tenkning som er viktig både i innovasjon og kreativitet.

Vedlegg 5: Dokumenter som er inkludert i artikkel 1

Nr	Referanse	Dokumenter	Kompetanse	Dannelse
1	Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993)	Generell del av læreplanen	Kompetansebegrepet er benyttet tre ganger relatert til elever og det handler om læring med tanke på det senere livet og kompetanse for å skaffe seg ny kunnskap. Kompetansebegrepet er i tillegg benyttet for å understreke hva slags kompetanse læreren skal inneha.	Dannelse er ikke benyttet, men allmenndannelse er en beskrivelse og et av de syv ideal typene man skal bli i løpet av sin læring. Allmenndannelse knyttes her direkte til det å kjenne samfunnets teknologiske kulturelle arv.
2	Kunnskapsdepartementet (2017)	Rammeverk for grunnleggende ferdigheter	Kvalitetsutvalget som laget forarbeidet til fagfornyelsen brukte begrepet grunnleggende kompetanser, mens departementet endret dette til grunnleggende ferdigheter. Ferdighetene knyttes til kompetansen som er nødvendige i fag som redskap for læring og utvikling.	Rammeverket beskriver de ulike ferdighetene som elever må utvikle for å fungere i samfunnet. Slik sett er dette verktøy de må tilegne seg for å ha mulighet til å dannes i samfunnet, men begrepet er ikke inkludert eksplisitt i dokumentet.
3	Kunnskapsdepartementet (2017)	Ny overordnet del av læreplanen	Artikkelen tar utgangspunkt i definisjonen av kompetanse som er brukt i nyere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014a)	Dannelse er inkludert som et eget kapittel i den nye overordnede delen under prinsipper for læring, utvikling og dannelse. I tillegg er det også en egen del som heter identitet og kulturelt mangfold.
4	NOU 2014: 7	Offentlig utredning	Utvalget gjør en systematisk gjennomgang av fremtidens kompetansebehov og legger et kunnskapsgrunnlag for hva slags skole det forventes å være i fremtiden. I denne utredningen behandles blant annet definisjonen av ferdigheter og beskrivelser av kompetanse. 21st century skills er også inkludert og noe som trekkes frem som mål for fremtiden i å klargjøre betydningen av dette fenomenet.	Det er understreket at språk og kulturkompetanse er en del av allmenndannelse og dette skal styre den demokratiske forståelsen hos elevene noe som også knyttes igjen til medborgerskap.
5	NOU 2015	Offentlig utredning	Skolen i fremtiden må gi elevene metakognitiv kompetanse, noe man har for lite av i skolen i dag.	Elevene må settes i stand til å reflektere over og forstå egen læring og seg selv fra et annet perspektiv.
6	Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996)	Læreplan 97	Dette er innholdsorientert læreplaner som beskriver hva slags kunnskap elevene skal tilegne seg.	Mandatet for dannelse er tydelig beskrevet i det allmenndannede mennesket i den generelle del som hører til L97.
7	Regjeringen (2006)	Kunnskapsløftet	Kompetanse ble innført med kunnskapsløftet i alle fag ved å benytte kompetanssmål som beskrivelser av elevens utbytte fremfor kunnskaps- og ferdighetsmål som hadde blitt benyttet tidligere. Kompetanse er evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer der elevene viser at de kan bruke kompetansen i konkrete situasjoner.	Den generelle del av læreplanverket (1993) er fortsatt gjeldende, ingen nye beskrivelser ble gitt av dannelse. Det er derimot et implisitt dannelse mandat i læreplanene for fag som også er inkludert i kompetansemålene uten at disse er eksplisitt beskrevet.
8	St.meld. nr 31: Kvalitet i skolen (2007-2009)		Mandatet for opplæringen er tydeliggjort gjennom kompetansemålene i de ulike læreplanene for fag skrives det i stortingsmelding 31.	Her er det tydelig fokus på dannelse ved at skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser. Det er også skrevet at skolen skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet (s.9).
9	St.meld. nr. 11: Læreren, rollen og utdanningen (2008-2009)	Stortingsmelding 11	Kompetanse i denne stortingsmeldingen dreier seg i hovedsak om den kompetansen læreren må ha for å kunne mestre møtet med elevene og dagens klasserom.	Samfunnsmandatet er tydelig beskrevet i læreren, rollen og utdanningen. Det er beskrevet som skolens viktigste oppgave og beskrives som dannelse. Dannelse beskrives som en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon.
10	Utdanningsdirektoratet (2014b)	Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner ³²	Kompetanseforståelsen som ligger til grunn i lærernes lokale læreplanarbeid ble beskrevet i en veileder av Utdanningsdirektoratet. Kompetanse er evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer sett i sammenheng med konkrete områder innen utdanning, yrke, samfunnsniv eller på det personlige plan.	Dannelsesperspektivet er inkludert ved at kompetansen også ses i sammenheng med utvikling av individet på det personlige plan.
Europiske dokument				
11	DeSeCo (2005)	Definisjon av kompetansebegrepet	Kompetanse definisjonen inkluderer nøkkelkompetanser som er nødvendig for å leve et vellykket liv og kunne delta som velfungerende borgere i samfunnet.	Definisjonen av kompetanse inkluderer evnen til å møte komplekse krav ved å trekke med psykososiale ressurser, ferdigheter og holdninger i ulike kontekster. Dette relateres direkte til dannelse selv om det ikke er et tema som er inkludert i seg selv. Det samme gjelder evnen til å ta ansvaret for seg selv og andre i en bredere sosial kontekst.
12	OECD (2014)	Strategi rapport om Norge	Det etterlyses arbeidskraft som kan bidra til å møte det behovet som er for arbeidskraft i samfunnet. Det vises også til frafallet i skolen som en utfordring. OECD landene inkludert Norge klarer ikke å utnytte befolkningens kompetanse godt nok.	Det er et politisk fokus på å bidra i å gi mennesker nye muligheter, øke verdiskapningen og bidra til høyere produktivitet i samfunnet.

³² Dette dokumentet eksisterer ikke lenger i dag, men UDIR har publisert en revidert og forbedret versjon <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

Vedlegg 6: Artikkel 3: Oversikt analytiske begrep

	<i>The teacher's ICT use</i>	<i>The teachers work related to the students' Bildung</i>	<i>The teacher's perception of digital competence</i>	<i>The teacher's perspectives on digital tools and learning</i>
<i>The curriculum</i>	The teachers don't mention the curriculum related to their ICT usage, but they use the ICT plan drawn by the ICT Centre in Norway.	The teachers refer to the core curriculum in their Bildung work explaining both upbringing and development of social competence.	Digital competence is explained by the teachers using basic skills and specifically digital skills.	The teachers don't have a governmental frame that they relate their digital work to.
<i>Learning</i>	When referring to learning the teachers talk about ICT usage and the student's motivation.	When elaborating on the work on Bildung with the students the teachers use words like learning community, inclusion, respect and ethical consideration.	Awareness in the digital sphere is one of the priorities when teachers refer to digital competence among the students. Their own digital competence they mostly underestimate and problematize with too little knowledge of apps to use or which social media that are relevant.	Teacher talk about the students' digital skills, the digital everyday and how the parents also become more competent in cooperating with them on digital platforms.
<i>Competence</i>	The teachers call for more competence on the use of digital tools, learning plates and educational usage of ICT.	The student's competence is bound to their Bildung processes in social competence, personal development and inclusion.	Digital competence is by the teachers explained using basic skills, commutative abilities and digital awareness. They don't mention digital reflection, digital judgment or critical awareness.	When referring to the digital tools they use in school teachers are not elaborating much on the students' need to acquire new knowledge within the area of digital tools, how they can use programming as part of school or even have digital communicative tools could be included in the learning processes.
<i>Identity</i>	The schools work a lot with social competence, most have their own plan for this work and they describe how they work with the students in order to make them get to know themselves.	When it comes to social apps the teachers refer to the students as being socially clumsy in the way they might share events where they even exclude others from their class.	The teacher believe that when the guidelines are given to the students in not using different apps for example they respect and obey these rules.	The teachers describe episodes from the classroom where they have to repeatedly ask the students to put down the learning plate or how they are not supposed to for instance post pictures of each other with the padlets.

Vedlegg 7: Intervjuguide artikkel 4

Intervjuguiden er konstruert med utgangspunkt i følgende definisjon av dannelse med grunnlag i Humboldts dannelsesteori (Humboldt, 2000): Det ligger i menneskets natur å søke utenfor seg selv, til eksterne objekter. Mennesket reflekterer dette tilbake inn i sitt indre og dette samspillet skaper en klargjøring og en innvendig ro. Ved utnyttelse av ulike verktøy tar mennesket inn naturen rundt seg, ikke for å bli kjent med den i seg selv, men for å styrke egen indre kraft. Måten mennesket tar inn diversiteten i verden rundt seg og hvordan dette påvirker hans følelser er avgjørende for den individuelle dannelse. Det individet trenger mest er verktøy som gjør det mulig å skape et samspill mellom verdens diversitet og individets selvaktiviteten.

Bakgrunnsinformasjon

1. Presentasjon av informantene
 - a. Kan dere fortelle om dere selv, hvilken klasse dere går i og hvor lenge dere har gått ved denne skolen?
2. Digital erfaring
 - a. Hvordan vil dere beskrive egen digitale kompetanse, både i undervisningssammenheng og på fritiden?

1.Forskningsspørsmål: *Hvordan er digital dannelse forstått i praksis?*

Digital dannelse

3. Hva mener dere er det viktigste man skal lære på skolen?
4. Hvordan finner dere svar på ting eller hendelser dere lurer på?
5. Kan dere fortelle meg hva det vil si å reflektere over noe, og er det forskjell på det vi snakker om, og det vi tenker på når vi er alene?
6. Hva vet dere om læreplanen?
7. Kan dere fortelle meg om kompetansemålene?
8. Hvordan jobber dere med sosial kompetanse i klassen?
9. Fortell meg om klassen deres, vennskap og deres rolle i klassen?
10. Har dere alle klassekamerater på facebook og snap for eksempel?
11. Hvilke regler må dere forholde dere til når det gjelder bruk av pc, mobil eller tablets på skolen?
12. Hvilke regler har dere hjemme når det gjelder bruk av pc, telefon eller tablets?

2.Forskningsspørsmål: *Hvordan oppfattes dannelsesperspektivet i skolen?*

Læring og sosiale medier

13. Fortell om sosiale medier
14. Hvordan bruker dere digitale hjelpemidler til å lære?
15. På hvilke måter kommuniserer dere med andre?

3.Forskningsspørsmål: *Hvordan tolkes samfunnsoppdraget til lærerne i praksis?*

Anerkjennelse

16. Hvordan opplever dere å bli møtt av lærerne ved skolen?
17. Hvordan opplever dere oppgavene på skolen, for eksempel det å snakke i timene eller presentere for de andre medelevene?
18. Hvordan er det viktig det andre tenker og mener om dere?

Identitet

19. Hvordan vil dere beskrive dere selv? (Funds of identity)
20. Hvor stor betydning har det for dere å få mange likes eller å opprettholde streaken på snap? (Mead: Speilingsteori)
21. Hvordan opplever dere at elever posisjonerer seg i forhold til hverandre?

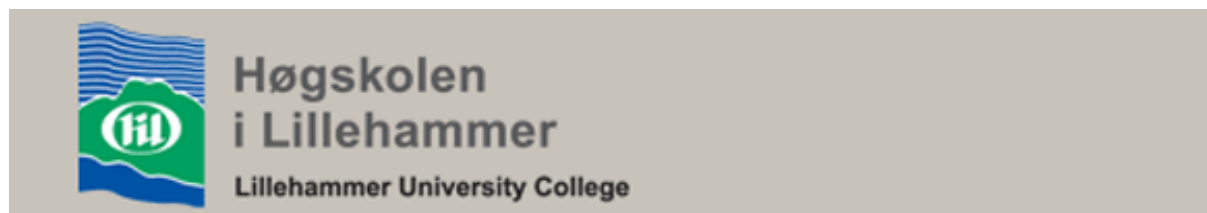
Mobbing

22. Kan dere fortelle om en mobbehendelse som enten dere har vært utsatt for eller dere har hørt fra andre?
23. Hvordan jobber dere rundt mobbing på skolen?

Vedlegg 8: Søkelogg for forskning på digital dannelse 2017-2019

Dato	Database	Søkeord med kombinasjonsord	Avgrensninger (eks. språk, publiseringsår, peer reviewed/ fagfelleverdert)		Antall treff	Antall leste abstract	Antall utvalgte tekster
5.03.19	Bibsys Avhandlinger	Digital dannelse	Fra 1999	Norsk, engelsk, tysk	3	3	3
5.03.19	Bibsys Fagfelleverderte artikler	Digital dannelse	Inkluderer ikke: - Bokanmeldelser - Lederartikler - digitalt i lærerutdanning	- rene dannelsstudier - ikt som verktøy - mediepedagogikk - undervisning	92	19	16
5.03.19	Bibsys Bøker	Digital dannelse	Inkluderer ikke -bibliotekhistorie -norsk fagbøker	-oppdragelse -mediebruk	13	13	4
5.03.19	Bibsys Avhandlinger	Digital literacy Digital literacy + dannelse Digital literacy + de siste 5 år	Inkluderer ikke -bruk av digitale verktøy - engelsk og IKT - informasjonshenting - norsk	- læreryrket - forskolelæreres bruk av ikt - bruk av smartboards - e-læring for bedrifter	247 0 143	143	5
5.03.19	Bibsys Avhandlinger	Digital kompetanse	De siste 20 årene Inkluderer ikke -de som dukket opp i digital literacy	-tekst hendelser i barns hverdag - barnehagens møte med teknologi - digital læring via nettsted	11	11	5
4.03.19	Idunn	Digital dannelse	Inkluderer ikke -drama faget -sykepleierfaget - multimodale og sammensatte tekster - lærerutdanningen - ledere	- tekster bare om dannelse - digitale samfunn - media - høyere utdanning - undervisning - bokanmeldelser	98	98	16
4.03.19	Journal of digital Literacy	Digital dannelse	Inkluderer ikke : -Artikler som har dukket opp i andre søk	-sammensatte tekster -media	23	23	0
	Journal of digital Literacy	Digital literacy	Inkluderer kun artikler fra 2017-2019 Ikke inkludert: -engelsk faget	-lærerutdannere - mooc	22	22	4
	Journal of digital Literacy	Digital kompetanse	Ikke inkludert: -engelsk opplæring -lærer utdannere -sykepleier utdanning	-høyere utdanning -wiki - lederskap for teknologi læring	6	6	5
	Eric	Digital bildung	Fagfelleverderte artikler		2	2	2
	Eric	Digital literacy	Ikke inkludert: -EFL classroom	-kjønnsperspektiv -Afrikan- amerikanske studenter	642		
		Digital literacy + primary School	-bruk av digitale verktøy i skolen i geografi faget eller i u land -morsmåls opplæring og ikt	-læreres IKT ferdigheter -digitale fortellinger - literacy reading	32	32	4
	Eric	Digital competence	Inkluderer kun artikler fra 2017-2019, full tekst fagfelleverdert	-foreldre	54	54	0
		Digital competence + primary school	Ikke inkludert:		4	4	
Samlet					1392	366	59
Samlet oversikt over inkluderte studier på digital dannelse i perioden 2017-2019							
Avhandlinger			Bøker		Fagfelleverderte artikler		
13			4		45		

Vedlegg 9: Samtykkebrev lærere



Lillian Gran

E-postkontakt: lillian.gran@hil.no

Tlf.: 95211229

Lillehammer,
16.02.2016

Til lærere ved _____ skole

Vedrørende prosjekt om digital dannelse som et ledd i min phd utdanning

Mitt tema i doktorgradsarbeidet er digital dannelse med vekt på dannelse i den digitale tidsalder. Det jeg ønsker å undersøke er lærernes forståelse av dannelsesperspektivet som gis i læreplanene og de tilhørende styringsdokumentene. Metoden jeg vil benytte er intervju og jeg ønsker å innhente data i løpet av skoleåret 2015-2016.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at du kan delta i intervju og for at jeg skal kunne bruke dine tilbakemeldinger i min forskning.

Dette er en del av min doktorgradsavhandling ved Høgskolen i Lillehammer, om du trenger mer informasjon kan du kontakte min veileder Geir Haugsbakk på email:

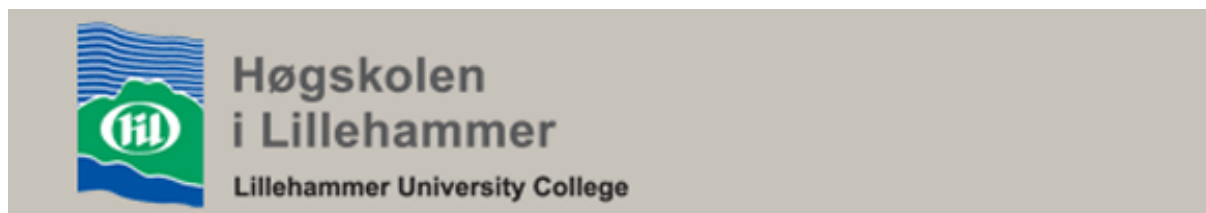
geir.haugsbakk@hil.no

Alle data som innhentes skal anonymiseres og prosjektet har fått tillatelse fra NSD (Norsk

Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste).

Deltakelse er frivillig, du kan trekke deg når som helst uten begrunnelse.

Hilsen Lillian Gran



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

..... (sted, dato og underskrift)

Med vennlig hilsen fra:

Om personvern

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil vi gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker plikter man å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

Som forskere forplikter vi oss også til å:

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

Forskningsprosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig

Datatjeneste A/S.

Vedlegg 10: Samtykkebrev elever



Lillian Gran

E-postkontakt: lillian.gran@inn.no

Tlf.: 95211229

Hamar,
16.04.2017

Til foresatte ved _____ skole

Samtykke til deltakelse i intervju i PhD prosjektet *Digital dannelse i skolen*

Mitt tema i doktorgradsarbeidet er digital dannelse med vekt på dannelsesprosessene i den digitale tidsalder. Det jeg ønsker å undersøke er lærernes forståelse av dannelsesperspektivet som gis i læreplanene og elevers opplevelse av dette i klasserommet. Metoden jeg vil benytte er gruppeintervju med tre og tre elever. Intervjuene vil bli gjennomført i ukene 20 og 21 i avtale med skolene.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at ditt barn kan delta i intervju og for at jeg skal kunne bruke barnets innspill i min forskning.

Dette er en del av min doktorgradsavhandling ved Høgskolen i Innlandet, avd.

Lillehammer, om du trenger mer informasjon kan du kontakte min veileder Christina Elde Mølstad på mail: christina.molstad@inn.no.

Alle data som innhentes skal anonymiseres og prosjektet har fått tillatelse fra NSD (Norsk

Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste).

Deltakelse er frivillig, eleven kan trekke seg når som helst uten begrunnelse.

Hilsen Lillian Gran

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet og bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

..... (sted, dato og underskrift)

Med vennlig hilsen fra:

Om personvern

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil vi gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker plikter man å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

Som forskere forplikter vi oss også til å:

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.*
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

Forskningsprosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig

Datatjeneste A/S.

Vedlegg 11: NSD



Kajsa Catharine Amundsen <Kajsa.Amundsen@nsd.no>

on 22.05.2019, 11.49

Lillian Gran ✉

↩ Svar | ▾

Flagg for oppfølging. Start innen 24. mai 2019. Forfaller den 24. mai 2019.

Hei Lillian, takk for en hyggelig telefonsamtale 14.05.2019 der du opplyser om at datainnsamlingen fant sted før nytt regelverk trådte i kraft. Lydopptakene er transkribert, og du sitter ikke på noen kodenøkkel.

Ettersom datamaterialet ble anonymisert før sommeren 2019 er det ikke nødvendig å få prosjektet vurdert etter nytt regelverk. Vi trekker derfor prosjektet fra vårt system.

Lykke til med fullføringen av prosjektet!

Med vennlig hilsen,

Kajsa Amundsen

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 23 07

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

personverntjenester@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 12: Godkjenning av opplæringsdel



Side 1 av 1

Lillian Gran
Hamninga 13
2340 LØTEN

Saksbehandler: Ane-Gunhild Amirnejad
Telefon: +4761288120
ane-gunhild.amirnejad@inn.no
Deres ref:
Vår ref: 18/02217-7
Dato: 25.09.2018

Svar på søknad om godkjenning av opplæringsdel

Etter ny vurdering er opplæringsdelen for forskerutdanningen ved ph.d-programmet for Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK) godkjent av ph.d-utvalget ved leder Mari Rysst, jf. Forskrift for graden philosophiae doctor (ph.d.) ved Høgskolen i Innlandet § 8.

Denne er godkjent på grunnlag av 20 studiepoeng obligatoriske emner og 10 studiepoeng valgfrie emner. Karakterutskrift og rapport fra opplæringsdelen blir sendt i posten til deg.

Som del av valgfrie kurs er det innpasset i alt 3 studiepoeng på grunnlag av deltakelse på NERA konferansen for 2014, 2015 og 2017.

Med vennlig hilsen
Høgskolen i Innlandet

Mari Rysst
Leder for ph.d.-utvalget

Ane-Gunhild Amirnejad
Rådgiver

Dokumentet er elektronisk godkjent uten signatur

Postadresse:
Høgskolen i Innlandet
Postboks 400
2418 Elverum

postmottak@inn.no
<http://www.inn.no>
Org.no. 918 108 467

Telefon:
+47 62 43 00 00
Telefaks:
+47 62 43 00 01

Avhandlingens artikler



Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse

– *Elevens metakognitive læringsprosess*

Lillian Gran

Høgskolelektor/stipendiat

Jobber som høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark. Arbeidsområdene er pedagogikk, vurdering for læring, skoleutvikling og ppu. Forskningsfeltene er digital dannelse og bidrag i forhold til fremtidig læring. Har lang erfaring med skole og har de siste årene vært ansatt ved Høgskolen i Lillehammer. Jobbet der med etter- og videreutdanning av skoler og har reist rundt i hele Norge og bidratt til å heve kompetansen til lærere i skoler og kommuner. Vil det kommende året bidra mye i forhold til utdanning av lærere i den nye lærerutdanningen samt bidra innenfor feltet vurdering for læring både i og utenfor høgskolemiljøet.



*Forfatter har de senere årene holdt mye foredrag og gjennomført veiledning av lærere, pedagoger og andre skoleansatte. I forbindelse med dette arbeidet deltok hun i å skrive **Feedback i skolen** sammen med professor Stephen Dobson og Egil W. Hartberg. Dette har vært grunnlaget for mye av det faglige bidraget i både kompetanseheving av skoler og egen praksis med studenter i forhold til hvordan de skal veiledes og motiveres til å lære.*

Doktorgradsprosjektet handler om digital dannelse og ses i sammenheng med dagens samfunn bestående av hyppig utvikling på den teknologiske fronten. Forskningsprosjektet handler om samspillet mellom skole, fritid, oppvekst og dannelse med fokus på hvordan man skal kunne bidra til å heve elevers kompetanse og forberede dem til livslang læring. Videre har også fokusområdet vært hvordan man skal forberede høgskolen i framtiden til å ta imot de såkalte "digitalt innfødte", hvilke kompetanser og hvilke utfordringer vil høgskolen kunne møte i dette bildet.

Formålet med avhandlingen er å undersøke hvordan digital dannelse blir forstått og operasjonalisert i skolekonteksten. Der hensikten med studiet er å undersøke hvilke kompetanser ungdom har behov for innen mediebruk og sosial læringsatferd med tanke på framtiden og den enorme digitale utviklingen som allerede er i full gang.

Etter et år i Australia og et år i Tyskland i løpet av grunnutdanningen har forfatter dannet seg et bilde av den skandinaviske utdanningen som noe spesielt i forhold til andre land i verden. Særlig er det blant elevene en enorm demokratisk kompetanse, selvstendighet og involvering på en annen måte enn i andre land. Dette sammen med den skandinaviske forståelsen av dannelse bidrar til å plassere den skandinaviske skole sentralt innenfor det pedagogiske fagfeltet.

Abstract

Denne artikkelen undersøker sammenhengen mellom begrepene kompetanse og dannelse i et allment skoleperspektiv.¹ Nåtidens læreplaner består i stor grad av kompetansemål der det er et implisitt dannelsesperspektiv.² Metoden som er brukt her er en konseptuell begrepsanalyse inspirert av Paul Opdals forståelse av begrepene (Måseide, 2014). Hans argumentasjon handler om at pedagogikkens dannelsesfunksjon kun er mulig å realisere om pedagogikk underkastes en kritisk begrepsanalyse (Måseide, 2014). Artikkelens bidrag er knyttet til høyere ordens-tenkning, de metakognitive prosessene og vil kunne peke på momenter som berører elevens dannelsesprosess.

English abstract

This article is investigating the concepts competence and Bildung³ in a general school perspective. The curriculum of today consist of competence aims and contains an implicit perspective of Bildung. Here the methodological approach used is a conceptual concept analysis. The analysis is inspired by Paul Opdal. He argues that the intention of bildung only can be completed if education is submitted through a critical concept analyse (Måseide, 2014). The contribution of this article is pointing at higher order thinknig, the metacognitive processes of students and their learning.

¹ Artikkelen skrives i forbindelse med PhD studiet *Digital dannelse og fremtidig læring* hovedsakelig situert i norsk skole. Her velges et allment skoleperspektiv på dannelse og kompetanse slik at artikkelen også er relevant utenfor Norge.

² I norsk skole ble kompetansemål innført med Kunnskapsløftet i 2006 (U.-o. forskningsdepartementet, 2006).

³ Bildung is chosen as the understanding of *Dannelse*, liberal educated human being, upbringing or formation of the people.

Introduksjon

Kunnskap og ideer er råvarer i dagens samfunn. Samtiden er preget av en digital livsstil med kommunikasjonsmønstre som trer frem i lenker av luft. Menneskelig atferd er mindre empatisk enn i den fysiske verden i følge (Krumsvik, 2016) noe som tvinger frem et behov for refleksjon over hvilken innflytelse vår digitaliserte hverdag og livsstil vil ha på dannelse og utdanning. Kompetansebegrepet er innført i skolen via nye læreplaner⁴ og et implisitt dannelsesperspektiv er tilstede i styringsdokumenter og læreplaner gjennom tidene⁵ (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1993). Willbergh (2015b) undersøker i forbindelse med bærekraftig utdanning problemene ved kompetansebegrepet og det skandinaviske perspektivet på dannelse. I motsetning til hennes konklusjon om å gå vekk i fra kompetansebegrepet i den pedagogiske diskurs vil det her bli sett på begrepets relasjon til dannelsesbegrepet. Problemstillingen som brukes i denne artikkelen er derfor: *Hvordan kan sammenhengen mellom dannelse og kompetanse forstås i et allment skoleperspektiv?*

Samfunnet preges av manglende grunnleggende ferdigheter, ukvalifisert arbeidskraft og stort frafall i skolen viser arbeidslivsundersøkelser gjennomført av OECD⁶ (OECD, 2014). Konklusjonene synliggjør at landene ikke greier å utnytte befolkningens kompetanse godt nok. Det er derfor blitt et politisk fokus på å bidra til å gi mennesker nye muligheter, økt verdiskapning og høyere produktivitet i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Rapporter om skolen i fremtiden viser i tråd med dette at dagens elever mangler metakognitiv kompetanse (NOU:15, 2015) De evner med andre ord ikke å reflektere over eller langt mindre forstå egen læring eller seg selv sett fra et annet perspektiv. Skolen har et behov for økt fokus på arbeid med kompetanse fremfor reproduksjon av kunnskap (Balci, 2015). Man kan som Willbergh (2015b) stille seg kritisk til i hvilken grad skolens undervisning handler om *teaching to the test*⁷ og mangler et fokus på helhetlig innhold i læringen.

Dannelse forstås her først og fremst ifra den kontinentale dannelsen, *Bildung*, hentet fra forståelsen hos blant andre Klafki (2011). Klafki benytter begrepet kategorial dannelse⁸. Kategorial dannelse dreier seg om at barnet selv skal utvikle og ta ansvar for egen selvbestemmelse. Intensjonen i den kategoriale dannelsen var å skape en teori om dannelse som var fremtidsorientert og varig. Utviklet fra Klafkis (2011) kritikk av de materielle og formale dannelsesteoriene som han mente var mangelfulle i sin formidling av sannheter. Klafki (2001a) satte derfor dannelsesteoriene i et dialektisk forhold

⁴ I kunnskapsløftet er kompetansebegrepet innført med kompetansemål

⁵ I Norge er den generelle delens allmennundervisning ivarettatt helt fra 1992 (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993).

⁶ The Organisation for Economic Co-operation and Development

⁷ Stobart (2008) snakker mye om *teaching to the test* i forhold til England.

⁸ Klafki (2001b) redegjør for dannelsesbegrepet *Bildung* i artikkelen "The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of allgemeinebildung".

til hverandre. Målet med den kategoriale dannelsen er at barnet utvikler og oppnår innsikt i å forstå seg selv og være med på å forme sin egen samtid og fremtid. Dannelse er tradisjonelt knyttet til en forfinet, kulturell overklasse der barn av velholdne familier får opplæring i fine kunster, dyder og fag (Steinsholt & Dobson, 2011a). Begrepet utviklet seg med Wilhelm von Humboldt som talsperson for den nyhumanistiske kulturbevegelsen som oppstod i Tyskland på slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet. Videre ble forståelsen av dannelse knyttet til den allmenne dannelsen som skiller seg fra dannelse i å handle om det utdannede mennesket (Haue, 2004; Walstad, 2006a). I likhet med Steinsholt og Dobson (2011b) bruker dannelsesfilosofen Harry Haue (2003) Ellen Keys definisjon på dannelse. Der dannelse er det som er igjen når man har glemt det man har lært.

Kompetansebegrepet undersøkes i et europeisk utdanningsperspektiv av Klieme, Hartig og Rauch (2008). Begrepet er hos dem sett i lys av et moderne industrisamfunn, utdanning og profesjonelle kvalifikasjoner som ikke lenger kan beskrives som en rigid kano av kunnskap i spesifiserte fag. Et interessant poeng i forhold til fag som kan ses i sammenheng med utredninger som er gjort om fremtidens skole (NOU 2015: 8). Der utgangspunktet i bestillingen var å ikke endre utvalget av fag, kun undersøke innholdet i dagens faglige tilbud (Ludgvigsen-utvalget, 2014). Klieme et al. (2008) synliggjør de tradisjonelle pedagogiske metodenes begrensning i forhold til utviklingen som har skjedd rundt hovedmålene for utdanningen. Kompetanse beskrives med europeiske øyne i rammeverket DIGCOMP, et rammeverk for utvikling og forståelse av digital kompetanse i Europa (Ferrari, Punie, & Brečko, 2013). OECD programmet DeSeCos (2005) definisjon av kompetanse har også vært retningsgivende for forståelsen av kompetanse. Denne bygger på en analyse av tidligere studier av kompetanse i OECD som bekreftet en mangel på et eksplisitt, overbyggende konseptuelt rammeverk basert på brede teorier om hva ferdigheter, kunnskap og kompetanse er og hvordan de relateres til hverandre (OECD, 2016). DeSeCo ble igangsatt som støtte i fremtidige OECD prosjekter på ulike områder som handler om kritisk refleksjon og teoretisk analyse (Knain, 2005). OECD søkte også å utvide indikatorene på læringsutbyttet i skolen slik at også kompetanser og ferdigheter som ikke var fagspesifikke, men av mer allmenn og grunnleggende art kunne inkluderes i målinger som PISA for eksempel (Knain, 2005).

Denne artikkelen tar utgangspunkt i definisjonen av kompetanse som er brukt i nyere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014a) og i profesjonsutdanninger (Spetalen, 2010), og er oppmerksom på den europeiske innflytelsen også i denne. Kompetanse er med det evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer sett i sammenheng med konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Dette inkluderer kognitiv, praktisk, sosial- og emosjonell læring og utvikling. I tillegg inneholder også

kompetansebegrepet holdninger, verdier og etiske vurderinger (NOU 2014: 7).

Tidligere forskning innen fagfeltet kompetanse, dannelse og læring er undersøkt i denne artikkelen. Svendsen og Mondahl (2011) undersøker opplæring av såkalte digital natives⁹, der de beskriver et behov for å skape en læringsplattform for studenter med vekt på kunnskapskonstruksjon innen internasjonal samhandlingskommunikasjon og annenspråklige kompetanser. De understreker at samarbeidslæring er effektivt, videre at casebasert- og problembasertlæring skaper dypere forståelse enn overflatelæring. Samt at deling av kunnskap bidrar til å øke læringsutbyttet (Svendsen & Mondahl, 2011). Mari Rege (2015) understreker at arbeidsmarkedet trenger mennesker med høy kompetanse i en fagretning i tillegg til en høy sosial kompetanse. Hun viser til et eksempel fra en studie¹⁰ ved Harvard som dokumenterer at en ensidig satsing på kunnskap i matematikk kan slå feil, nettopp fordi det finnes færre jobber for mennesker som kun er gode i matematikk og forklarer dette med at disse enkelt kan erstattes av datamaskiner (Rege, 2015). PISA resultater viser en tydelig kobling mellom kompetansenivået til lærere og det faglige nivået til elevene (OECD, 2012a). Lærerne i Norge for eksempel hevdes å gjøre matte kjedelig og ensformig, noe som beskrives som årsaken til dårligere resultater enn andre land i internasjonale undersøkelser (OECD, 2012a). ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning i Norge gjennomførte noen studier i etterkant av TIMSS resultatene og fant blant annet at undervisningen ikke er satt i en sammenheng, at undervisningen oppfattes som monoton av elevene, og at det som foregår i timene sjelden blir oppsummert (Bergem & Pepin, 2013). Anthony, Kaur, Clarke og Ohtani (2013) understreker nødvendigheten av å inkludere elevenes stemmer i læringen og forfekter at dette vil kunne forbedre matematikkutbyttet for elevene rundt om i hele verden.

Metodologisk ramme

Metoden som er brukt i denne studien er en begrepsanalyse (Opdal, 1981) av dannelse og kompetanse. I begrepsanalysen kategoriseres dannelse som hovedhensikten, og samfunnets oppdrag mens opplæring og utvikling av kompetanse er en avgjørende komponent på veien til selvbevisst læring hos eleven. Kompetanse i denne forståelsen er sammensatt av ferdigheter, handling og refleksjon. De teoretiske overveielserne i artikkelens begrepsanalyse støtter seg i likhet med Nyvang og Dau (2013) til en forståelse av at kunnskap utvikles i samspillet mellom undervisning og læringsrommet. Artikkelens begrepsanalyser og fortolkninger er derfor grunnlagt i en sosial

⁹ (Prensky, 2001)

¹⁰ Studien er gjennomført av David Deming ved Harvard, The Growing Importance of Social skills in the labor market, NBER, Working paper No. 21473, 2015

konstruktivistisk og helhetsorientert forståelse av menneskets læring og utvikling. Denne teoretiske overbygningen er lik den beskrevet av Postholm og Moen (2009) som hevder at mennesker utvikler og konstruerer begreper i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet man er en del av. Sosiokulturell teori bygger på Vygotskijs (Postholm & Moen, 2009) tanker om menneskelig utvikling og har utgangspunkt i det miljøet barnet vokser opp i. Professor Säljö (2010) støtter i sitt arbeid med læring i den praktiske hverdag også et sosiokulturelt perspektiv på læring og beskriver spesielt forskerens rolle i denne tilnærmingen. Ifølge hans argumentasjon kan man ikke beskrive eksakt hvordan mennesker lærer. Hovedpoenget til Säljö (2010) er i likhet med Postholm og Moen (2009) å betrakte vår evne til å lære som en del av et større og overgripende spørsmål om hvordan kunnskap gjenskapes i et samhold mer generelt.

Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse

Dannelsesperspektiver i den norske skolen beskrives spesifikt i formålsparagrafen (Formålsparagrafen, 2008) og generell del i læreplanen (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993). Begge disse statlige dokumentene formidler et helhetlig kompetansebegrep. NOU 2003 *I første rekke* (Søgnen & Kvalitetsutvalget, 2003) har et eget kapittel som handler om kompetanse og kompetansebaserte læreplaner. Det legges føringer for å bruke det helhetlige kompetansebegrepet¹¹ (Norge & Stette, 1999). Basiskompetanse forstås som en del av den helhetlige kompetansen og skal videreføres gjennom egne kompetansemål i alle læreplaner for fag (Søgnen, Kvalitetsutvalget, & Norge Utdannings- og, 2003). Kompetansebegrepet forstås som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer i konkrete situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Her er anvendelseperspektivet en del av kompetansebegrepet. Det handler om noe mer enn å reproducere og gjenta kunnskap.

Beskrivelsene av det allmenndannende mennesket formidler dannelsesperspektivet¹² (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993). Dette er analysert av Dale, Engelsen og Karseth (2011). De fastslår at generell del enda ikke er gjennomført i de sentrale styringsdokumentene som er utviklet for å operasjonalisere reformens læreplanintensjoner (Dale et al., 2011; Aasen, 2012). På bakgrunn av dette hevder de at overgangen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner er vanskelig å gjennomføre (Dale et al., 2011). Dale et al. (2011) er kritiske til elevens allmenndannelse som ikke blir et resultat av kombinasjonen av egen aktivitet og de

¹¹ Hvor det anbefales at det helhetlige kompetansebegrepet i opplærings §1.2

¹² i generell del i læreplanen i Norge.

kunnskapsstrukturer som faget er systematisert i, en forståelse man finner i innholdsorienterte læreplaner slik som L97 (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996).¹³ Mandatet for opplæringen¹⁴ (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8) konkretiseres ytterligere gjennom kompetansemålene i de ulike faglæreplanene.

Relevant her er også Dale og Øzerk (2009) sin refleksjon over hvilke forskyninger stortingsmeldingen uttrykker når det gjelder sosial kompetanse og hvordan man dermed skal forstå, operasjonalisere og implementere samfunnsmandatet. Den offentlige innstillingen (Innst. S. nr. 268 (2003-2004)) var at den generelle del av læreplanen utgjorde verdigrunnet for grunnopplæringen¹⁵. Nye læreplaner (Regjeringen, 2006) er basert på en erkennelse om at man ikke har lov til å ta hvileskjær og slå seg til ro med at elevene har svake basiskunnskaper og ferdigheter i lesing, skriving og regning i følge Eriksen, Ropstad og Håbrekke (2012). De etterspør en plan for å innlemme formålsparagrafen i alle fag og på alle nivåer i skolen. Representantforslaget deres understreker også at læreplanens brede samfunnsmandat ikke legges til grunn for testene, men blant annet OECDs økonomiske tilnærming (Eriksen et al., 2012). Tyler (1949) en amerikansk pedagog, hadde fundamentale spørsmål til læreplanens formål allerede i 1949. Der han etterspør hvordan man kan avgjøre om de oppstilte formål er nådd (Tyler, 1949). De ulike lagene av læreplaner er gjenkjennbart fra Goodlads (1979) læreplanteori. Der de ulike forståelsene av læreplaner går fra ideologien og ideene som blir nedfelt i læreplandokumentet til den læringen og undervisningen som finner sted i klasserommet. Engelsen og Karseth (2007) etterspør i analyser av Kunnskapsløftet hva slags kunnskap som skal ut til flere mennesker og understreker at det med Kunnskapsløftet ikke ble innført noe kunnskapssyn. De peker på et motsetningsfullt kunnskapsgrunnlag i læreplanene og hevder vi har fått et nytt læreplanverk med flere kunnskapssyn (Engelsen & Karseth, 2007).

Intensjonen med Kunnskapsløftet var å erstatte innholdsbeskrivelser med klare kompetansemål, noe som innebar en læreplanmessig endring (Dale et al., 2011). Det er særlig fire forhold ved kompetansemål som belyses i denne rapporten. For det første påpekes det at kompetansemålene i læreplanene for de ulike fagene ikke nødvendigvis gir den presisjonen og klarheten myndighetene etterspør. For det andre påpekes et konsistensproblem mellom læreplanens generelle del og læreplanene for fag som innebærer at reformen som helhet fremstår tvetydig. For det tredje understreker analysene at kompetansemål er avhengig av substans, noe som innebærer at fagenes egenart må gis verdi i læreplanarbeidet. Mens det fjerde og siste punktet

¹³ Generell del revideres nå og kommer på høring i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2015)

¹⁴ I Stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen*

¹⁵ *Forskrifter* er generelle bestemmelser om privates rettigheter og plikter, f.eks. bestemmelser om påbud, forbud, tilførelser eller bevilninger. Denne typen regelverk er særegent for det offentlige. Man sier derfor at forskrifter vedtas under utøving av "offentlig myndighet" (Regjeringen, 2016).

åpner opp for tolkningsmuligheter som muliggjør kontinuitet så vel som forandring. Dette innebærer at reformer oversettes og tilpasses etablerte institusjonelle praksiser (Dale et al., 2011).

Engelsen og Karseth (2007) problematiserer at dannelse og utvikling av grunnleggende ferdigheter blir sett på som to sider av samme sak i Kunnskapsløftet. Kunnskapssynet i generell del kan beskrives som elitistisk ved at den refererer til de nyliberalistiske markedskreftene som fremholdt at man i utdanning måtte gripe tilbake til tradisjonelle verdier og vekten på felles kunnskap og en kulturell kanon (Engelsen & Karseth, 2007). Dale og Øzerk (2009) beskriver i evaluering av Kunnskapsløftet at grunnleggende temaer som sosial kompetanse, dannelse, medansvar og vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte ikke er avklart. Der de hevder her at det ikke er skoleeiers ansvar å foreta slike avklaringer i lokalt arbeid med læreplanene for å operasjonalisere samfunnsmandatet (Engelsen & Karseth, 2007).

Dannelse beskrives som et dialektisk begrep av Halmrast og Østerås (2014) i forbindelse med lærerutdanningens dannelsesperspektiver. Dannelse fikk en ny aktualitet i 2007 da det ble nedsatt et dannelsesutvalg (Bostad, 2009), som skulle se på hvordan akademisk dannelse ble ivaretatt i høyere utdanning. Med hensyn til kompetanse ble det i dette utvalget (Bostad, 2009) understreket at det helhetlige kompetansebegrepet fra opplæringsloven¹⁶ og læreplanens generelle del (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993) skulle videreføres.

Mens *Læringsplakaten* (Utdanningsdirektoratet, 2006) har et kunnskapssyn med oppmerksomhet rettet mot den individuelle læringsprosessen, der *a well tempered learning*, står i sentrum, og det beskrives en opplæring med selvstyrte elever (Engelsen & Karseth, 2007). Fagplanene beskrives av Moore og Youngs som teknisk instrumentalisme (Engelsen & Karseth, 2007). Kunnskapssynet bak tekstene i fagplanene beskriver ikke utdanning som et kulturelt prosjekt, tvert imot skal utdanningen støtte opp om økonomiske behov. Den viktigste faktoren i arbeidslivet er kompetanse, og skolens oppgave er først og fremst å sikre at elevene utvikler kompetanse som en antar arbeidslivet trenger i fremtiden (Engelsen & Karseth, 2007). I de senere år har norsk utdanningspolitikk latt seg påvirke enormt av internasjonale sammenlikninger som PISA for eksempel (OECD, 2012b). Det daværende departementets EU-strategi kan være et annet bakteppe som understreker koblingen mellom utdanning og Europas konkurransevne (Engelsen & Karseth, 2007). Engelsen og Karseth (2007) konkluderer med at læreplanverket inneholder ulike og motsetningsfylte kunnskapsoppfatninger. Den rødgrønne delen av politikken vil hevde at gjeldene læreplan bygger på et enhetlig syn og at den vektlegger en bred kunnskapsoppfatning (Dale et al., 2011). Dette poenget er tydeliggjort av Engelsen og Karseth (2007) som

¹⁶ opplæringsloven §1.2

<http://www.lom.dk>

etterlyser departementets kartlegging av en bred kunnskapsoppfatning slik det forfektes. De hevder at begrepet *bred kunnskap* skjuler viktige ulikheter i kunnskapssyn (Dale et al., 2011). Synet på kunnskap har med Kunnskapsløftet flyttet oppmerksomheten fra dannelsesperspektivet til en individuell målorientering (Dale et al., 2011). Imsen (2009) forfekter et nytteperspektiv som legger grunnlag for hva det skal undervises i og hevder at dette er vitenskapelig og teoretisk kunnskap som blant annet er viktig for nasjonal produksjon. Læreplanen er skapt under påvirkning av tankegangen fra "New Public management", et system som har som mål å effektivisere den offentlige sektoren (Gruening, 2001a). En artikkel fra Stat & styring (styring, 2011) går så langt som til å hevde at Kunnskapsløftet er et skolepolitisk uttrykk for den utilitaristiske nyttefilosofien, i hjertet av New Public management-tenkningen. Her beskrives innføringen av Kunnskapsløftet som en utvidelse av en neoliberalistisk instrumentell økonomisk logikk på offentlig sektor (styring, 2011).

Samfunnsmandatet er utdypet i Stortingsmelding 11 *Læreren, rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Der skolens viktigste oppgave beskrives som dannelse. Dannelse i denne sammenhengen beskrives som en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 43). Evalueringen av Kunnskapsløftet poengterer i forbindelse med dette at skolens bidrag til dannelse må skje i arbeidet med fagene (Dale & Øzerk, 2009).

Dannelse

Dannelse eller *Bildung* hentet fra nyhumanistisk tankegang handler om forholdet mellom selvet og verden, karakterdannelse og dannelse av personlighet (Walstad, 2006b). Klafki (2000) beskriver dannelse¹⁷ i fire deler. Der selvbestemmelse, frihet og emansipasjon er den første, dannelse gjennom saksorienterte og allmenndannende fag med fokus på humanitet er den andre. Den tredje handler om den klassiske dannelsen til individualitet og fellesskap, spesielt i språk og den fjerde er det klassiske dannelsesbegrepet som inneholder moralske, estetiske og praktiske aspekter. Begrepet selvdannelse er brukt i antropologien om dannelse av Slagstad, Korsgaard og Løvlie (2003). Der selvbestemmelse forbindes med frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering (Slagstad et al., 2003). Steinsholt og Dobson (2011a) bygger videre på denne forståelsen med aspektene humanitet, menneskehet, verden, objektivitet og allmenhet.

Bildung var nøkkelbegrepet i den tyske filosofen Herders politiske og pedagogiske filosofi (Slagstad et al., 2003). Begrepet er forbundet med utviklingstanker som Herder sammenfatter i begrepet Humanitet (Slagstad et al., 2003). Herders røde tråd er folkets språk som avgjørende for både individets dannelse og samfunnets dannelse (Slagstad et al., 2003).

¹⁷ Bildung brukes av Klafki her brukes dannelse

<http://www.lom.dk>

Dannelse er hentet fra det greske ideal som sammenfattes med begrepet *paideia* (Klafki, 2001b; Steinsholt & Dobson, 2011a). Denne forståelse av dannelse videreføres opp gjennom middelalderen i fagplanen for den lærde skole som *septem artes liberales* eller de syv frie kunster. Hegel var en av de grunnleggende filosofiske tenkerne som har hatt mest innflytelse på den tyske pedagogikken (Steinsholt & Dobson, 2011b). Klafkis dannelsesforståelse beskriver et fenomen mellom det objektive og det subjektive. Det objektive er en fysisk og en åndelig virkelighet i form av allmenn kategorial avklarende art som har åpnet seg for mennesket. Mens subjektivt handler det om at mennesket har åpnet seg for denne virkeligheten gjennom allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (Hohr, 2011). Klafki (2011) kaller dette for den dobbelte åpenbaring, men også kategorial med hensyn til at virkeligheten har åpnet seg kategorialt for mennesket. Mennesket har i følge han tilegnet seg kategoriale innsikter, erfaringer og opplevelser. En direkte implikasjon av dette er å utruste elevene med kategorier, eksemplariske begreper, språk og verktøy som bidrar til at det oppstår forståelse som gir mening for elevene (Klafki, 2011). Denne dannelsesteorien bygger på den klassiske åndsvitenskapelige teori og har innarbeidet sentrale aspekter fra nyere pedagogiske retninger i sin kritisk-konstruktive teori (Klafki, 2011). Klafki (2011) sin forståelse støtter ikke de nykonservative tendensene med en ensidige vektlegging av fag og faglighet. Den tyske didaktikeren har med den kategoriale dannelsesteorien blitt en klassiker på linje med Rousseau, Pestalozzi og Fröbel innen pedagogikkens historie (Klafki, 2001b). Hans doktordisputas forsvarte nyere dannelsesteorier med utgangspunkt i Pestalozzis pedagogikk (Klafki, 2001b).

Lars Løvlie (2011) beskriver dannelsesperspektivet ut ifra det som er gitt i rammeplanen til barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Der inngår begrepet dannelse i barnehagetradisjonen og omfatter de fundamentale spørsmålene som diskuteres innen sektoren, sentrert om barndom, omsorg og lek (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dannelsesperspektivet her er interessant med tanke på det digitale nettopp fordi dette henviser til en helhetlig tilnærming til ulike kommunikasjonsformer ifølge Hoem (2003). Han åpner med dette til en refleksjon rundt hvordan ulike former for informasjons- og kommunikasjons teknologi påvirker vår mulighet til å delta i nye former for sosiale fellesskap. I tillegg til vår evne til å formulere egne synspunkter og kommunisere disse til andre (Hoem, 2003). Løvlie (2011) har også en sterk ytring i forhold til at kompetansebegrepet er blitt skjøvet til side i diskusjonen om verdier i dagens utdanningsdebatt. Han hevder at det ligger en innskrenking av oppdragelse og dannelse i vektlegging av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse (Løvlie, 2011). Der han stiller spørsmålsteget til om samfunnet har glemt det som tidligere holdt det sammen, nemlig det menneskelige handlingsrepertoar i det å være rettferdig, utøve åndsfrihet og inneha nestekjærlighet (Løvlie, 2011).

Dannelsestradisjonen er i følge Jesper Eckhardt (2004) blitt en industri. Det produseres mengder av omverdenbeskrivelser og historiske narrativer sett gjennom dannelsens øyne hevder han (Jesper Eckhardt, 2004). Han nevner *dannelsens forvandling* av Slagstad et al. (2003) som han beskriver som et eksempel på begrepets utflytende karakter. Denne antologien viser ifølge han nettopp dannelsens endring i en dansk og norsk utdannings- og dannelseshistorie etter oppløsningen av den dansk-norske stat i 1814 og frem til i dag (Slagstad et al., 2003). Slagstad et.als (2003) formidling av dannelses beveger seg fra det moderne til det postmoderne. Fra dannelsens ideer hentet fra Grundtvig til Foucault, dannelsens dilemmaer, analyser fra skolereformatorer som Haarder og Hernes til spørsmålet om dannelses via internett (Slagstad et al., 2003).

Kompetanse

Etymologisk forståelse av kompetanse har antikke røtter fra klassisk latin i ordet *competere* som betyr å være ekte, kapabel, anvendelig, møte, foregå på samme tid eller sammenfallende. Com betyr sammen mens peter betyr å søke etter, angripe, måle etter eller ønske (Pikkarainen, 2014a). På 1700-tallet kom det tyske *Kompetenz* som hadde betydningen møte og fra 1800-tallet ble adjektivet kompetent generalisert fra jurisdiksjon til hverdagsbruk og fikk betydningen ansvarlig eller avgjørende (Pikkarainen, 2014a). Begrepet var introdusert innenfor utdanning og bredere til humaniora på midten av 1900 tallet av den amerikanske behavioristen Robert Withe og senere David McClelland (Pikkarainen, 2014a). Minst tre forskjellige betydninger av begrepet brukes. Det første er amerikansk behaviorist tradisjon initiert av psykologiske studier om personlighetskarakteristikk bak overlegen opptreden eller ytelse. Her er kompetanse behavioristisk definert i oppgavebaserte ferdigheter og modeller for kompetansebasert trening. Denne tankegangen avløses deretter av United Kingdom-sentrert, Anglo saksisk forståelse som er bredere og mer funksjonell, men allikevel ganske begrenset. Mange forfattere ser på de kontinentale tyske og franske begrepene som mer fruktbare fordi de har bredere perspektiv på yrker enn spesifikke jobber og separate ferdigheter (Pikkarainen, 2014b).

Kompetansenemål¹⁸ er strukket i lengre tidsspenn (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012) og læringen er ikke lenger spesifisert for hvert trinn i utdanningen. Kompetanse hadde fått en sentral plass i offentlig forvaltning i kjølevannet av New public management tankegangen som kom på 1980-tallet og den nye læreplanen var laget med dette utgangspunktet. New public management tenkningen ble i hovedsak utviklet fra den nyliberalistiske politiske orienteringen fra blant annet Ronald Reagan og Margaret Thatcher (Gruening, 2001b). Der den faglige begrunnelsen for og anbefaling av NPMS

¹⁸ innført med Kunnskapsløftet (U. o. forskningsdepartementet, 2006)

styringsprinsipper kom fra OECDs Public management Committee på begynnelsen av 1990-tallet.

Willbergh (2015a) undersøker kompetansebegrepet i et skandinavisk perspektiv og poengterer at kompetansebegrepet ikke opprinnelig er et pedagogisk begrep. Begrepet er brukt både i filosofi, psykologi, sosiologi, politisk vitenskap og økonomi (Willbergh, 2015a), hvor hun problematiserer begrepets plass innenfor *Education*. Begrepets introduksjon til det pedagogiske system ble gjort i USA og Canada i 1960-årene (Willbergh, 2015a). Bakgrunnen for begrepets fødsel her var Sovjets lansering av Sputnik 1 til å gå rundt jorden i 1957, noe som trigget utdanningsreformen i USA og søkelyset på ansvarlighet (accountability) og uttrykk for kompetanse i forhold til atferd (Willbergh, 2015a).

Professor i pedagogikk Söderström (1990b) utførte i 1990 en rapport om kompetansebegrepet som belyste ulike forståelser av begrepet kompetanse. Her analyserer han kompetanse ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver (Söderström, 1990b). Helhetlig beskrives kompetanse i denne rapporten innenfor rammen av ulike emnetradisjoner og viser at det er et mangefasettert begrep (Söderström, 1990b). Kompetanse er et videreutviklet konsept i forhold til kunnskap, samtidig som kunnskap utgjør kjernen i de fleste definisjoner av begrepet (Söderström, 1990b). Kompetanse er ikke et entydig begrep i følge Söderström (1990b) og illustrerer betydningene av begrepet perspektiv. Det er med andre ord ikke bare objektet i seg selv som er interessant, men og om det er mulig å avgrense og definere samt plassere og tolke det i en større sammenheng. Den økende interessen for kompetanse avspiller to tydelige utviklingslinjer i tiden. Der Söderström (1990b) hevder allerede på 1990-tallet at dette synet på kompetanse kan få omfattende konsekvenser for rekruttering, karriereplanlegging, utdanningsplanlegging og arbeidsvurdering i mange organisasjoner. Kompetanse sett i organisasjonslys blir et metafenomen, et fenomen som kan anta mange former i en organisasjon (Söderström, 1990a).

Ved å trekke trådene for kompetanse frem til i dag ble det av Ludvigsen-utvalget eller fremtidens skole utvalg (NOU 2014: 7) gjennomført en systematisk gjennomgang i forhold til fremtidens kompetansebehov (Erstad, Amdam, Arnseth, & Silseth, 2014). Den ene problemstillingen her handlet om definisjonen av ferdigheter og beskrivelser av kompetanser man vil ha behov for i fremtiden (NOU 2014: 7). I denne gjennomgangen er det spesielt begrepet 21st century skills de hadde som mål å klargjøre betydningen av (Erstad et al., 2014; Ludvigsen, 2015a; Ludvigsen-utvalget, 2014). Det beskrives hvordan man på norsk ofte refererer til kunnskaper, ferdigheter, kompetanser og holdninger som mer eller mindre overlappende betegnelser (Erstad et al., 2014). Ved for eksempel å se på arbeidet med Kunnskapsløftet kan man se at begreper som kompetanse og ferdigheter er overlappende i følge Erstad et al. (2014). Her poengteres det at kvalitetsutvalget som laget

<http://www.lom.dk>

forarbeidet til den nye læreplanen brukte begrepet grunnleggende kompetanser, mens departementet endret dette til grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2012). Fra gjennomgangen av de sentrale policydokumentene og prosjektene som tar for seg fremtidige krav til kompetanse (Erstad et al., 2014) vises det også til språkforvirring når det gjelder begreper som er fremtidsorienterte. De viser til *Competence* som hos engelskspråklige vil bli fortolket snevrere enn slik vi tradisjonelt fortolker betegnelsen kompetanse (Erstad et al., 2014). Erstad et al. (2014) peker videre på at amerikansk litteratur om fremtidsutfordringer også fortolker betegnelsen *skills* bredere enn det man gjør i norske ferdigheter. Det komplekse perspektivet på kompetanse som er poengtert allerede av Söderström (1990b) gjenkjennes med andre ord i fremtidsutvalgets beskrivelser av kompetanse i dagens samfunn (Ludvigsen, 2015b).

Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet er inspirert og influert av OECDs beskrivelse av kompetanse (DeSeCo, 2005). OECD har valgt ut nøkkelkompetanser som er nødvendig for å leve et vellykket liv og være en velfungerende deltaker i samfunnet (DeSeCo, 2005). Definisjonen inkluderer evnen til å møte komplekse krav, ved å trekke på og mobilisere psykososiale ressurser som inkluderer ferdigheter og holdninger i bestemte kontekster (DeSeCo, 2005). DeSeCo-prosjektets (DeSeCo, 2005) konseptuelle rammeverk for nøkkelkompetanser klassifiserer tre hovedkategorier for disse kompetansene. Først er det individenes behov for å være i stand til å bruke et bredt spekter av verktøy for å samhandle effektivt med omgivelsene. Deretter er det en økende uavhengig verden der individene trenger å være i stand til å forholde seg til andre og møte mennesker fra ulike bakgrunner. Tredje hovedkategorien som ble skissert av OECD (DeSeCo, 2005) er evnen til å ta ansvar for og håndtere sitt liv og situere sitt liv i en bredere sosial kontekst. Elever må kunne anvende kunnskaper og ferdigheter for at de skal kunne utvikle kompetanse i fagene (Ludvigsen, 2015a). Det etterlyses et systematisk arbeid rundt å trene elevene i kritisk tenkning og bevege seg vekk i fra en skole som i stor grad arbeider med reproduksjon av kunnskap og gjentakende oppgaver (Balci, 2015; Grønmo, 2004).

Dannelsesutvalget (Bostadutvalget, 2006) beskriver kompetansebegrepet i forbindelse med formålet som grunnlag for framtidig utdanningspolitikk. Begrepet ses som sentralt i utformingen av utdanningspolitikken både i Norge og internasjonalt (Bostadutvalget, 2006). Internasjonalt er kompetansebegrepet knyttet til ulike sider ved livslang læring og problematiseringer omkring hva som er relevant og avgjørende kunnskap i fremtiden (Bostadutvalget, 2006). Bostadutvalget (2006) diskuterer kompetansebegrepet med utgangspunkt i NOU 2003 *I første rekke* (Søgnen & Kvalitetsutvalget, 2003). Det er bred enighet om at kompetansebegrepet er en god tilnærming til den fremtidige opplæringsvirksomheten av barn og unge (Bostadutvalget, 2006). Derimot er anvendelsen av kompetansebegrepet i opplæringen forholdsvis ny og kompetansebegrepet er primært brukt om

<http://www.lom.dk>

voksnes kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med arbeidsliv og etter- og videreutdanning (Bostadutvalget, 2006). Det eksisterer ikke noen universell enighet om begrepets innhold og det ble i forbindelse med livslang læring gjeldende for alle mennesker, også unge (Bostadutvalget, 2006). Kompetansebegrepet åpner derimot for en helhetlig tilnærming til all læringsaktivitet (Bostadutvalget, 2006). Det urovekkende er at kompetansebegrepet ikke er brukt entydig i styringsdokumenter og at forståelsen av hva kompetanse er må stå i forhold til den sammenhengen det skal brukes innenfor (Bostadutvalget, 2006).

Fokuset i skolen er noe endret fra hva som skal gjøres til hva som skal læres (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Der det allikevel trekkes frem at avgrensede lokale læringsmål kombinert med hyppig testing kan føre til overflatelæring (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Nordlandsforskning (Hodgson, Røning, & Tomlinson, 2012) finner i tråd med dette at det er behov for å tydeliggjøre hva kompetanse og progresjon innebærer for å sikre en bred tilnærming til kompetanse i fag. Elevene skulle i intensjonen for ny læreplan ha klare mål for sin kompetanse og lærerne skulle også styre sitt arbeid mot dette (Hodgson et al., 2012). Gjennom lokalt læreplanarbeid skulle veien legges av skolene og de skulle bruke handlingsrommet til å beskrive innhold, arbeidsmåter, læremidler og vurderingsformer. Kunnskapsløftet ble frontet med at det skulle gi makten til lærerne i følge rapporten (Hodgson et al., 2012). Britt Ulstrup Engelsen finner også i 2008 at læreplanverkets tre ulike deler representerer tre ulike læreplantyper, kunnskapssyn og elevsyn. Hun skisserer de ulike synene på læring og elever som hovedutfordringen i arbeidet med lokalt læreplanarbeid (Hodgson et al., 2012).

Pikkarainen (2014a) argumenterer for at kompetanse er nøkkelbegrepet eller den fundamentale byggesteinen i pedagogisk teori og for pedagogisk filosofi. I hans artikkel er kompetanse studert fra et perspektiv innenfor semantikken av pedagogikken. Begrepet er sentralt for å forstå en handling. I pedagogikk forsøker man både å planlegge egne pedagogiske handlinger og evaluere elevenes læring. Det diskuteres i det pedagogiske felt hvordan den populære bruke av begrepet kompetanse har forledet begrepets bruk i forhold til det sammenhengende begrepet prestasjon, eller på engelsk performance. Det understrekes i artikkelen at bruken av begrepet kompetanse er problematiske i nåtiden (Pikkarainen, 2014a). Det ligger en viss antagelse her om at begrepet er i overkant brukt innenfor den pedagogiske diskurs de siste tre tiårene ifølge Pikkarainen (2014a). Historien til begrepet stammer tilbake til Blooms populære taksonomi og er fortsatt viktig for Europeisk opplysningsfilosofi og antikkens filosofi (Pikkarainen, 2014a). Den seneste bruken av begrepet er knyttet til økonomisk og politisk press mot utdanningen.

Videre er det også et krav om målbarhet fordi produktene av utdanning enda ikke er solgt direkte til arbeidsmarkedet. I dette er det selvsagt i de offentlige og privates interesse å kunne velge blant produkter innen ulike

utdanningsinstitusjoner og dermed kunne tilegne seg den beste menneskelige kapitalen (Pikkarainen, 2014a). Virkninger av dette er for eksempel det Europeiske fellesmarkeds område for utdanning som nå er under konstruksjon. Her er kompetanse tenkt for å kunne tilby et tilpasset og korrekt måleinstrument innen utdanningspolitikk (Pikkarainen, 2014a). Allikevel er det dype problemer og avvik i definisjonen av begrepet kompetanse og de tilhørende relasjoner. Relaterte begrep er kvalifikasjon, kapasitet, egenskap, ferdighet, evne, kunnskap, holdning og verdier. Det har også vært en kritisk diskusjon i forhold til begrepets teoretiske og ideologiske innhold (Pikkarainen, 2014a). Spørsmålet til Pikkarainen (2014a) er om den mulige nytten av begrepet kompetanse ligger mer i den analytiske forståelsen og ikke minst i den målstyrte av utdanningsproduktet. Løvnaden til semiotikken av utdanning ligger i muligheten til å forstå utdanning og utdanningshandling som meningsskapelse (Pikkarainen, 2014a). Konseptet er sentralt i forståelsen av all handling og derfor en essensiell, men neglisjert del av hvilken som helst levelig teori om handling (Pikkarainen, 2014a). Likevel er det et begrep som sjelden brukes til og med innenfor semiotisk teori.

Diskusjon

Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse kan ses i lys av læringsteori og elevsyn. Forståelsen av disse begrepene kan beskrives med de beslektede begrepene *oppdragelse* og *utvikling*. Selv om forståelsen av disse begrepene ikke er sammenfallende. Samtidig er begrepene vurdert opp i mot norsk skoles læringssyn gjennom tidene. Der hovedfunnet er at læringssynet kan se ut til å henge igjen i gamle tradisjoner mens målsettingene som gis og ønskes oppnådd, kan tilegnes et nyansert læringssyn man i skolen ikke lever opp til.¹⁹ Samfunnsmandatet (Karseth & Sivesind, 2009) kan synliggjøres ved å se på sammenhengen mellom dannelse og kompetanse. Der man spesielt må se på disse som komplementære deler som må være på plass for utvikle mennesker for fremtiden. George Siemens (2004) introduserte sammen med Stephen Downes konnektivismen som en læringsteori for den digitale tidsalder. Konnektivisme integrerer prinsipper fra kaos, nettverk, kompleksitet og selv - organiseringsteorier. Der læring er en prosess som foregår i uklare miljøer med skiftende kjerne- elementer, som ikke er kontrollert av individet. Læring skjer utenfor oss selv og har fokus på å sette sammen nett av informasjon og skape relasjoner som gjør oss i stand til å lære mer (Siemens, 2004). Noen argumenterer mot at dette er en læringsteori (Pålsson, 2015) og hevder at det dreier seg om et syn på og en modell for læring i det moderne samfunn, der læring ikke lenger er en individualistisk aktivitet.

For å forstå begrepene i forhold til hverandre kan det være nyttig å se på tidsperspektivet for læringsteorier fra tidlige tiders behaviorisme, via både konstruktivistisk og sosiokulturell læring frem til muligens en aversjon av

¹⁹ Potensielt fremtidssyn på læring er konnektivismen (Siemens, 2004).

<http://www.lom.dk>

denne i konnektivismen. Begrepene forstås i et sosiokonstruktivistisk perspektiv noe som betyr at læring foregår mellom elevene og i et sosialt samspill der kommunikasjon har en viktig rolle. I den moderne tid oppleves fremtiden som åpen og foranderlig for menneskene og dermed mister dannelsesstradisjonen sin posisjon som den eneste og selvskrevne rettesnor for oppdragelse og undervisning i følge avhandlingsarbeidet av Arne N. Jordet (2007). Pedagogikken etableres fra dette synet som en vitenskapelig disiplin og en form for kritisk kulturrefleksjon (Jordet, 2007). Fremtidensskoleutredning (NOU 2014: 7) poengterer at det brede kompetansebegrepet viste det sentrale elever skulle lære ved innføringen av Kunnskapsløftet (U. o. forskningsdepartementet, 2006). Dette var en endring fra lange tradisjoner med mye fokus på aktiviteter og hva som skal gjøres. Utvalget reflekterer i rapporten over ulike definisjoner av kompetanse og bruker et bredt spekter av kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser i sin forståelse av *bredt* kompetansebegrep (NOU 2014: 7). Deres anbefaling er å integrere det brede kompetansebegrepet i større grad i hele læreplanverket noe de hevder vil løfte frem hele oppdraget som er gitt skolen og med det klargjøre hva elevene er forventet å skulle lære (NOU 2014: 7). I den siste delrapporten (NOU:15, 2015) følger utvalget opp undersøkelsene av det brede kompetansebegrepet i forhold til om noen kompetanser bør vektlegges. De fire kompetansene som blir anbefalt er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (NOU:15, 2015).

Dannelse knyttes i litteraturen til oppdragelse og utvikling og er forbundet med høyere ordens tenkning. Harry Haue (2003) har i sitt avhandlingsarbeid og videre tydeliggjort forskjellen på dannelse og allmenndannelse gjennom historien. Han viser at utviklingen av dannelse og allmenndannelse er forbundet med de fire grunnleggende elementene som var en del av opplysningstidens tankekonstruksjon, sekularisering, intellektualisme, moralisme og optimisme. Med sekularisering er det her referert til å ha et menneskesyn der mennesket er i sentrum. Både den enkeltes utvikling og kompetanse er knyttet til verktøy i den lange dannelsesreisen et menneske er en del av. Uten kompetanse vil ikke den enkelte utvikle seg og uten tilegnet oppdragelse i løpet av livet vil man ikke evne å kunne reflektere over eget individ, noe som er forventet for å kunne komme til et nivå der man forstår dannelsesprosessen i eget liv.

Jon Hoem (2003) skriver tidlig et essay om digital dannelse i 2003 der han allerede ser digital dannelse og digital kompetanse i sammenheng med beskrivelser av fremtidige målsetninger knyttet til utviklingen av norsk utdanning. Han understreker begrepene innvirkning på våre forestillinger om fremtidens krav til utdanningssystemet ved at både politikere og medier bruker disse. Hoem skriver i senere tid at begrepet digital dannelse har kommet i skyggen av digital kompetanse og fremhever behovet for å skille mellom kompetanse og dannelse (Hoem, 2012; Hoem & Schwebs, 2010). På

<http://www.lom.dk>

lignende vis forsker Mari Ann Letnes (2013) på digital dannelse i barnehagen. Der de sentrale resultatene av studien hennes handler om barns dannelse i møte med seg selv og verden omkring seg. Hun knytter resultatene til de ulike hovedmomentene fra Klafkis kategoriale dannelse og Gadamers forståelse av estetiske erfaringer (Letnes, 2013). Steinsholt og Øksnes (2013) på sin side understreker i barnehagesammenheng at dannelse er et av de ordene som har vært svært betydningsfulle for pedagogisk teori og praksis. I global sammenheng fremstilles kompetanse og kunnskap som det viktigste grunnlaget for det norske samfunns vekst og utvikling i lys av en økende globalisering og den nye teknologien (Glaser & Bølstad, 2008).

Skolens oppgave i det nye årtusen beskrives av Imerslund (2000) der han skiller mellom kompetanse og dannelse. Han forstår kompetanse som samfunnets krav til individet, særlig i arbeidslivet. Dannelse er hos han mer orientert mot de kunnskaper, holdninger og ferdigheter individet møter samfunnet med (Imerslund, 2000). I følge Imerslund (2000) betegner dannelse noe som er viktig for menneskets egen utvikling, ikke bare som arbeidstaker, ektefelle, foreldre, venn, medmenneske, arbeidskollega eller engasjert samfunnsmenneske. Dannelsen skinner igjennom på alle områder og dreier seg om enkeltindividets forutsetninger for å leve et rikt og meningsfylt liv. Hans skille på kompetanse og dannelse ligger i at kompetanse betegner de kunnskaper og ferdigheter enkeltindividet har skaffet seg som svar på de krav omverdenen stiller til mennesket. Dannelse mener han derimot betegner de grunnholdninger eller grunnverdier individet møter verden med (Imerslund, 2000). Imerslund (2000) forenkler veldig ved å si at dannelse betegner menneskets holdning mens kompetansen er menneskets beholdning.

Konklusjon

Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse er funnet i denne artikkelen til å være tettere forbundet enn det som er formidlet om begrepene i norske styringsdokumenter (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993; U. o. forskningsdepartementet, 2006). Det mangler en felles beskrivelse av begrepene og deres bruksområder i norsk skole. Med dette etterlyses en tydeligere bestilling til skolene i forhold til hva som er deres mandat når det gjelder både utvikling av kompetanse, implisitt evne til kritisk refleksjon og dannelse, særlig i forhold til de nye medier. Opplæringen ble tidlig beskrevet bestående av to ulike hovedhensikter. Dette var å arbeide for at hvert individ skal bli gode samfunnsborgere samt å være en del av kompetanseøkonomien og på denne måten sørge for opplæring av gode arbeidstakere (Søgnen et al., 2003).

Kompetansebegrepet skal ikke erstattes av dannelsesbegrepet slik Willbergh (2015a) ønsker. Det trengs derimot et sterkere fokus på kompetansebegrepet i skolen. Kunnskapsløftet (U. o. forskningsdepartementet, 2006) ble innført i

2006 med noe helt nytt for den norske skolen, nemlig kompetansemål. Med dette innebar det at skolenes læring måtte endre fokus på innlæring fra kunnskaps-, ferdighets- og andre læringsmål til opparbeidelse av kompetanse og evne til å anvende den kunnskapen man innehar. Siden 2006 har det i Norge vært et flust av utviklingsprosjekter i den norske skole og det som har gitt mest resultater er satsing på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2012). Allikevel er det pr i dag en stor del av undervisningen som handler om å reprodusere kunnskap og lærerne er ikke i nærheten av å ha fokus på kompetanse hos elevene. Noe som kan bunne i for lite kompetanse hos lærerne i forhold til forskjellene på kunnskap og kompetanse læring.

Hovedtanken fra denne artikkelen er at skolene må endres i forhold til organisering av læring og at fokus på både kompetanse og dannelse vil være et viktig virkemiddel i dette arbeidet. For det første trengs en gjennomgang av kompetansebegrepet og en tilnærming til den norske pedagogiske tradisjon. Evne til refleksjon, grad av taksonomisk forståelse hos både lærere og elever må utvikles. Den andre konklusjonen i denne begrepsanalysen er at dannelse må kontekstualiseres og bli et dagsaktuelt verktøy og en forståelsesmåte hos barn og unge som forbereder dem på det informasjonssamfunnet vi allerede er en del av. Til slutt kan sammenhengen mellom dannelse og kompetanse bidra til at elevene utvikler eget selvbilde både i forhold til eget individ, men også som en del av fellesskapet og ens rolle i å ta vare på hverandre. Det siste som er en motvekt til det individualiserte fokuset som har kommet i kjølevannet av New Public management tenkning.

Referanser

- Anthony, G., Kaur, B., Clarke, D., & Ohtani, M. (2013). The Learner's Perspective Study. I B. Kaur, G. Anthony & M. Ohtani (Red.), *Student Voice in Mathematics Classrooms Around the World* (Hentet fra <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/5225b013-d55e-49ec-a009-64b04541fba5-citations>)
- Balci, S. (2015). Skoleforskernes 12 råd til en bedre skole. Hentet fra <http://forskning.no/barn-skole-utdanning/2015/10/slik-kan-skolen-bli-bedre-12-rad>
- Bergem, O. K., & Pepin, B. (2013). Developing mathematical proficiency and democratic agency through participation : an analysis of teacher-student dialogues in a Norwegian 9th grade classroom. I *Student voice in mathematics classrooms around the world* (s. 143-160). Sense publishers Kaur, Berinderjeet
- Bostad, I. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.

- Bostadutvalget, S.-. (2006). *Om kompetansebegrepet som grunnlag for framtidig utdanningspolitikk og opplæringsvirksomhet – konsekvenser for ny formålsparagraf for opplæringen?* (Hentet fra https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0ahUKEwih9sK3mc7KAhWKDyWkHbinCWwQFgg8MAY&url=http%3A%2F%2Fwww.regjeringen.no%2Fglobalassets%2Fupload%2Fkd%2Fvedlegg%2Fbostadutvalget%2Fcovernotat--kompetanse.doc&usq=AFQjCNGljRuU_AjWYJ1slSrYniEnaXGGPQ&bvm=bv.112454388,d.bGg)
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform : Sluttrapport.*
- Dale, E. L., & Øzkerk, K. (2009). *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger.* . Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- DeSeCo. (2005). The definition and selection of key competencies
Executive summary Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5(404), 404-415.
- Eriksen, D., Ropstad, K. I., & Håbrekke, Ø. (2012). *Representantforslag 90 S*
Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2012-2013/dok8-201213-090.pdf>
- Erstad, O., Amdam, S., Arnseth, H. C., & Silseth, K. (2014). *Om fremtidens kompetansebehov. En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ.*
- Ferrari, A., Punie, Y., & Brečko, B. N. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Hentet fra <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/DIGCOMP%3A-a-Framework-for-Developing-and-Understanding-Digital-Competence-in-Europe>)
- Lov av 20.juni 2008 om formål, verkemåte og tilpassa opplæring m.m (2008).
- forskningsdepartementet, K. u. o. (1993). *Generell del av læreplanen.* Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- forskningsdepartementet, U. o. (2006). *Kunnskapsløftet.* Regjeringen.
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>
- Glaser, V., & Bølstad, J. (2008). *Moderne oppvekst : nye tider, nye krav.* Oslo: Universitetsforl.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gruening, G. (2001a). Origin and theoretical basis of New Public Management. *International Public Management Journal* 4(1), 1-25. doi: 10.1016/S1096-7494(01)00041-1
- Gruening, G. (2001b). Origin and theoretical basis of New Public Management
- Arbeitsbereich Public Management, Hochschule fuer Wirtschaft und Politik, Hamburg, Germany. *International Public Management Journal* (4), 1-25.
- Grønmo, L. S. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003* (Vol. 5/2004). Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Halmrast, G., Sælen, , & Østerås, B. (2014). Danningsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 37, 70-80.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne*
- En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Syddansk Universitet, Odense., Syddansk Universitetsforlag 2003. Hentet fra <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/12/Almendannelse-som-Ledestjerne.pdf>
- Haue, H. (2004). *Almendannelse for tiden: en ledetråd i dansk gymnasieundervisning* (Vol. vol. 288). Odense: Heraldisk Selskab.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hoem, J. (2003). Digital dannelse. NTNU / Institutt for kunst- og medievitenskap. Hentet fra http://infodesign.no/artikler/digital_dannelse_090104.pdf
- Hoem, J. (2012). *Slutt for digital dannelse*. Hentet fra <http://blogg.infodesign.no/2012/07/slutt-for-digital-dannelse.html>
- Hoem, J., & Schwebs, T. (2010). *Tekst 2 null : nettsamtalenes spillerom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk- den didaktiske tilnærmingen til Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-177). Trondheim: Tapir akademisk.

- Imerslund, K. (2000). *Dannelse og kompetanse : hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? Samtiden (trykt utg.)*.
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Innst. S. nr. 268 (2003-2004). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2003-2004/inns-200304-268.pdf>
- Jesper Eckhardt, L. (2004). *Dannelse igen. Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(02), 166-172.
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. doktorgrad Det utdanningsvitenskapelige fakultet Hentet fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_n%C3%A6rmilj%C3%B8et.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). *Skolens samfunnsmandat- med eller uten anførselstegn. 1*, 50-34.
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Klafki, W. (2000). *The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung*. I I. Westbury, S. Hopman & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 85-107); Routledge.
- Klafki, W. (2001a). *Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk*. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2001b). *Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk*. I ([Oslo]: Gyldendal akademisk, 2001.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D., Patrizia. (2008). *The concept of competence in educational contexts*. I J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Red.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (s. 3-22). Hogrefe & Huber Publishers. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/232495759_The_concept_of_competence_in_educational_contexts
- Knain, E. (2005). *Definering og valg av kompetanser – DeSeCo*. Hentet fra http://www.musikerorg.no/_upl/npt+1+2005.pdf
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. Vol. 31 (2007-2008).
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Offentlig rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Ny strategi fra regjeringen: Nasjonal satsing på økt kompetanse.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Ny generell del Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Letnes, M.-A. (2013). Digital dannelse i barnehagen : pedagogiske muligheter. *Barnehagefolk*.
- Ludvigsen-utvalget. (2014). *Fremtidens skole mandat*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/42-2/>
- Ludvigsen, S. (2015a). Et kompetansebegrep for fremtiden. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/05/08/kompetanse-for-fremtiden-hva-trenger-elevene-a-laere/>
- Ludvigsen, S. (2015b). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser-utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013-avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. (Norges offentlige utredninger (tidsskrift : trykt utg.) nr. 9788258312397). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ludvigsen-utvalget. (2014). *Kap. 5 Kompetanse. Utkast til NOU 2015:8 Fremtidens skole*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Kap-5-Kompetanse-utkast-12.-mai.pdf>
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Løvlie, L. (2011). Det er i barnehagen vi finner dannesperspektivet i våre dager. I A. Solli & J. Kaurel (Eds.), (pp. 18-21). Første steg.
- Måseide, A. (2014). Begrepsanalyse - vegen til danning? *Norsk filosofisk tidsskrift*, 49(3/4), 218-234.
- Norge, & Stette, Ø. (1999). *Opplæringslova (1998)*. [Oslo]: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- NOU 2014: 7. *Elevens læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU:15 (2015). *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser (8)*. Oslo. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDF.pdf>
- Nyvang, T., & Dau, S. (2013). Læringsrum og vidensudvikling i professionuddannelser. *Læring & Medier*, 6(11).
- OECD (2012a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. OECD: Programme for International Student Assessment. Hentet fra <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- OECD. (2012b). *PISA Learning beyond Fifteen*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *OECD skills strategy action report Norway* (Hentet fra http://skills.oecd.org/developskills/documents/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway.pdf)
- OECD. (2016). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Opdal, P. M. (1981). Begrepsanalyse som pedagogisk-filosofisk metode. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Pikkarainen, E. (2014a). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621-636.
- Pikkarainen, E. (2014b). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621-636.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforl.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Pålsson, S. (2015). Konnektivisme. Hentet fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/konnektivisme>
- Rege, M. (2015, 25. sept). Kunnskap er ikke nok [Kronikk]. *Dagens næringsliv*, s. 5. Hentet fra <http://www.sv.uio.no/esop/forskning/aktuelt/i-media/2015/150925rege.pdf>
- Regjeringen. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kl/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

- Regjeringen. (2016). *Om forskrifter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/id/lover_regler_retningslinjer/2002/forskriftsarbeid-for-kommuner/3/id278725/
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Hentet fra <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Spetalen, H. (2010). *Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning* Småskrift (*Høgskolen i Akershus*): Vol. nr 2/2010. (Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren : rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011a). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.). (2011b). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2013). *Danning i barnehagen : perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- styring, S. o. (2011). Mellom gulrot og pisk: NPM i norsk skole. *Stat og Styring, 1*, 50-54.
- Svendsen, P., Lisbet, & Mondahl, S., Margrethe. (2011). *Tools for Teaching the Digital Natives*, 4. Hentet fra
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv* (2. oppl. utg.). Stockholm: Nordstedts.
- Söderström, M. (1990a). *Det svärfångade kompetensbegreppet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Söderström, M. (1990b). *Det svärfångade kompetensbegreppet* (Vol. 94). Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Søgnen, A., & Kvalitetsutvalget. (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Vol. NOU 2003:16.
- Søgnen, A., Kvalitetsutvalget, & Norge Utdannings- og. f. (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Vol. NOU 2003:16.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læringsplakaten*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012*
- Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl_presentasjoner_sluttrapporter/udir_evaluering_kunnskapsloeftet_2012_korr3.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Kompetansebegrepet i kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/4/kompetansebegrepet-i-kunnskapsloftet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/?depth=0>
- Walstad, P. H. B. (2006a). "Dannelse og Duelighet for Livet": dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon (Vol. 2006:88). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Walstad, P. H. B. (2006b). "Dannelse og Duelighet for Livet": dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Willbergh, I. (2015a). The problems of 'competence' and alternatives from. *Journal of Curriculum Studies*, 47. doi: 10.1080/00220272.2014.1002112
- Willbergh, I. (2015b). The problems of 'competence' and alternatives from. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354. doi: 10.1080/00220272.2014.1002112
- Aasen, P. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?: forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Vol. 20/2012). Oslo: NIFU.

Gran, L. (2018). Digital dannelse: En overordnet, interkulturell kompetanse: en systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet. Norsk pedagogisk tidsskrift, 3(102), 214-246. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>

Denne artikkelen har blitt fjernet fra den digitale avhandlingen, på grunn av manglende tillatelse fra forlaget. Den kan leses i Norsk pedagogisk tidsskrift, eller den trykte avhandlingen.



Digital Bildung from a teacher´s perspective

Lillian Gran

To cite this article: Lillian Gran (2019): Digital Bildung from a teacher´s perspective, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, DOI: [10.1080/20020317.2019.1615368](https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1615368)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1615368>



© 2019 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 15 May 2019.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 67



View Crossmark data [↗](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=znst20>

Digital Bildung from a teacher's perspective

Lillian Gran 

Department of Social and Educational Sciences, Fellow Inland Norway University of Applied Sciences, Elverum, Norway

ABSTRACT

This article investigates digital Bildung from the teachers' perspectives by analysing how the teachers reflect on the phenomenon. To understand the teachers' perspectives on digital Bildung, this article introduces a theoretical framework constructed from three analytic perspectives: inner process, Self-Bildung and democracy. These perspectives represent all-sides of Bildung by Wilhelm von Humboldt with a democratic understanding from Dewey. Based on this framework, the article outlines a paradox in education between the increasing focus on the use of digital tools and the blurry, unclear communication regarding schools' 'digital mandate'.

ARTICLE HISTORY

Received 11 June 2018
Accepted 1 May 2019

KEYWORDS

Digital bildung; bildung perspectives; bildung theory; curriculum; technological society; digital mandate

Introduction

Digital Bildung is an overall intercultural competence (Baumann, 2015; Gran, 2018), that connects Bildung, competence and learning within the digital and non-digital contexts (Gran, 2018). In light of the diversity that teachers face in the schools every day, an intercultural Bildung is essential and a way to meet the demands of future learning. Bildung is a general concept describing the connection between the wanted ideals and values of a society and the individual. The term *Bildung* has developed in mainly two aspects in the meaning of constructing and the meaning of image (Gustavsson, 1998). In a book on Bildung in our time, Gustavsson (1998) explained that historically Bildung has been understood as a dynamic whole of these two elements and as a living piece of culture and society. This article connects this approach of Bildung to an intercultural Bildung that creates a society that facilitates learning and is free from barriers (Baumann, 2015).¹

Alma (2017) contributed an understanding of the concept of Bildung that relates it to intercultural understanding as a prime challenge for plural societies in which cultural and religious diversity easily lead to confrontations and violent conflicts. He argued that intercultural competence has become one of the key competencies demanded across a multitude of professions in recent decades. Referring to Barbara Schellhammer Bildung is introduced as a reflection on education and as a dialogical and holistic term. In this view on intercultural Bildung a core understanding of self is needed to reflect on differences and similarities (Alma, 2017). An intercultural Bildung offers a clear glance at affective, cognitive actions and how this can influence the communication which Baumann (2015)

points out that in the intercultural context the concepts of competence and Bildung are as relevant as central educational phenomena. The resurrection of Bildung is founded in the discourse of the Knowledge School (Wedin, 2015). Wedin (2015) argues that the Knowledge School even connects the reactivated Bildung focus with the same movement has paved the way for the manifest economic-instrumentalist school discourse that dominates the current curriculum.

The empirical focus of this paper is teachers' understanding of digital Bildung using Norwegian teachers as informants. This article concerns teachers' usage of ICT tools related to the students' Bildung processes. The digital agenda for Norway (Kunnskapsdepartementet (2015–2016), s., p. 137) explains how students' digital competence develops outside the school context.² In a framework of teachers' professional digital competence,³ digital Bildung is related to teachers' insight into ethical issues and participation in the digital and democratic society (Kelentric, Helland, & Arstrop, 2017). Digital Bildung is a process through which the human being forms his or her social, cultural, and practical competence in interaction with digital environments and connects to his or her own experiences of the world (Kelentric et al., 2017).

The international study, International Computer and Information Literacy (ICILS), described teachers as experienced users of ICT who were confident in their ability to use a variety of computer applications. Overall, teachers' attitude towards ICT was positive, even though they also recognized some detrimental aspects (Frailon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhart, 2013). In this article digital Bildung is different from both digital learning and digital

CONTACT Lillian Gran  lillian.gran@inn.no  Fellow Inland Norway University of Applied Sciences, Elverum, Norway

© 2019 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

competence. Norwegian government documents have defined digital competence according to the understanding of European stakeholders (DeSeCo, 2005; European Commission, 2016) and identified it as one of five skills in Norway's Knowledge Promotion used into the knowledge promotion of Norway as one of five skills (Utdanningsdirektoratet, 2012). Digital learning is understood as learning to occur through the use of ICT in addition to traditional learning activities where students are given the opportunities to use their digital skills (Hatlevik, Edvard, & Throndsen, 2015).

Previous studies have noted a need to revise the phenomenon of digital Bildung in the direction of higher-order thinking deep learning, innovation and creativity⁴ (Borgen & Hjørdemaal, 2017; Briseid, 2008; Willbergh, 2015). Biesta (2008) asked whether schools today should focus more on human qualities and the social competence than on quantitative knowledge and measurable perspectives, which have been the focus for some years with the turn towards a learning outcome curriculum (Prøitz, 2016). This discussion applies specifically to the school mandate or the *Bildung Auftrag der Schule*,⁵ which is based on the three concepts of Bildung, upbringing, and competence (Baumann, 2015). The humanities are said to be in a crisis because humanists have not been concerned with the Bildung mandate for schools. Berge (2016) argued that the humanistic studies need to be a more integrated and clearer part of the teacher education programs. Today, the societal mandate is driven by the expectations of improved students' results, ensuring effectivity, and promoting learning (Karseth & Sivesind, 2009). Some studies have found that teachers focus mostly on what is going on in the classroom and see themselves as implementers of the curriculum rather than developers of the curriculum (Mausethagen & Mølsted, 2014).

Digital Bildung has not been well researched, and studies in the field focus on digital competence, digital literacy, or digital tools (Gran, 2018; Letnes, 2014; Sando, 2014; Willbergh, 2008). However, it can be argued that the concept of digital Bildung is included in different concepts such as participation, democracy, and digital competence, for example in the Education Action Plan (European Commission, 2018) or in the newfound concept of digital judgement in the curriculum (Engen, Gæver, & Mifsud, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). In the Nordic countries, digital tools are a large part of youth's lives (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016; Kommunal og moderniseringsdepartementet, 2016; Livingstone, Mascheroni, Ólafsson, & Haddon, 2014), and schools have increased their usage of digital tools for learning,⁶ bringing forth the need to discuss new perspectives on Bildung. For example, Bergander (2015) examined how children organize their peer cultures as they participate with other children in different kinds of digital literacy events. This research determined

that children between the ages of 10 and 13 develop different forms of technical and social literacy competencies that draw on their participation and experiences with digital tools (Bergander, 2015). Most European students do not meet benchmarks established for digital literacy skills at their level. Rapid technological development, fake news, communication apps or social media that allows for anonymous communication, and challenges from the Dark Web are just a few issues that will confront teachers in the future (Gehl, 2016).

Research contribution

This paper aims to uncover teachers' understanding of the Bildung processes and how they are affected by ICT use based on teachers' responses to questions about how they work with students' Bildung processes, their work on Bildung in the digital sphere and their understanding of the schools' most important role.

Research question

This article seeks an understanding of high school and elementary school teachers' perspectives on digital Bildung⁷ by analysing interview data from teachers in four Norwegian schools during the spring of 2016. This study addresses the research question: *How do teachers understand the phenomenon of digital Bildung?* To find answers to this question, I conducted twelve interviews with teachers in four schools in Norway.⁸ To gather the teachers' understandings of digital Bildung, the interview guide used a theoretical framework built on Humboldt (2000) theory of Bildung.⁹ To make sense of the teachers' digital Bildung, some questions addressed how they use digital tools in the classroom, how they relate to students' media usage, and specifically how they facilitate the digital access for the students.

Analytic perspectives: inner processes, self-Bildung, and democracy

Inner process refers to the human self's ability to acquire a recognition of its inner improvement. The human being is at the centre of all actions and aims to amplify and increase its nature to give itself with value and duration without complying with a specific goal. What follows is one's pursuit to expand one's recognition and their actions (Humboldt, 2016). In other words, the process is the inner improvement. Human thought is merely the will's attempt to be free and independent, whilst external occupations are only efforts to avoid being useless. Human thought and human action are impossible except through a third factor, namely the understanding and processing of something that has the distinctive characteristic of being not human, such as the world. The human wants to grab hold of and bond itself as

close to the world as possible. Luth (1998) also discussed Humboldt's theory of inner unrest where people are striving to train their powers through exercise and to secure value and continuance for their being. The attention is directed back towards the world from within the person (Luth, 1998).

Self Bildung is the second analytical concept that sees human beings as motivated to search outside themselves to understand their inner self (Humboldt, 2000). Here, the individual must reflect on his or her inner self and be conscious of the warmth he or she takes in from everything around him or her (Humboldt, 2000). What humans need the most is a tool to create an interaction between what they take in from the reality around them and their activities (Humboldt, 2000). In his thesis¹⁰ he presented a concept of Bildung as the individual's realization through the free development of skills, without a government intervention. The Bildung process in this understanding is described as an interaction between the human and the world. By interacting actively with its outer surroundings the human will be united and able to fulfil its purpose (Luth, 1998). In a closer description of this process, the subjects are in themselves too narrow and the humans must entrust themselves to the vagaries alone, so that the chosen subject is used is only to complete other goals. Luth (1998) explained Humboldt's ideas by saying that not much will change within us if we only by create new surroundings and that all the knowledge and immediate useful scientific education completed by human have contributed to the neglected development of the human mind. Self-bildung has two assumptions in individual freedom and diverse situations for learning (Løvlie, 2013).

Democracy is the third theoretical concept used to establish a theoretical understanding of digital Bildung in this study. When looking to the democratic perspective of Bildung, I draw on Dewey (2008), who included the recognition of common interest as a factor in social control. Further, he also included a freer interaction between social groups and a change in social habits. A continuous restructuring occurs through confrontations with new situations that produce a variety of interactions. Bildung, in this perspective, is an experience and a process that occurs in examination and experiments, meaning that Bildung is open at both ends with a movement from past to present time with hope for the future. Dewey (2008) connects the social democratic perspective and individual rights to social unity as a foundation. Learning in this perspective, therefore, means that the individual can assess others and their actions and provide their input on their development and that of others (Dewey, 2008). Intellectual possibilities must be available for everyone with the same terms. Additionally, learning groups of individuals must be composed of others that have the same interests and can reflect on their actions related to others (Dewey, 2008).

Regarding power in Humboldt's Bildung theory the social relations and their role in Bildung are an example of how he connects us to the world of the senses outside us. Løvlie (2013) compared Humboldt with Dewey and determined he must be the German thinker that looks most like him, although Humboldt's theories had no direct influence on Dewey.

Still, the similarities between these two theoreticians from different time aspects are striking, especially concerning individuality in Humboldt's self-Bildung and the relationship between the self and the world. When discussing democracy this article will not focus on John Dewey but on the understanding of democracy as consisting of two sides: the general frame for the individual's practical and political lives and these lives ethical and experience-based foundation (Løvlie, 2013).

Method

To understand how teachers reflect on digital Bildung, this study used a qualitative method to uncover connections between teachers' ideas of traditional Bildung and their work on digital learning. I began by asking them about their work on Bildung and then connected this effort to their work with students' Bildung processes when they used ICT tools and the digital sphere. In the interviews, none of the informants questioned the phenomenon of digital Bildung, although neither the curriculum nor the governing documents have offered a clear definition of the term beyond a simple description in a professional digital framework constructed for teachers (Utdanningsdirektoratet, 2018). I asked teachers about classical Bildung as well as digital Bildung because a literature review on digital Bildung (Gran, 2018) revealed that the phenomenon of digital Bildung does not exist independently in schools today. The interviews sought to determine how teachers include work around Bildung in their everyday routine, especially how they do this when using ICT tools. I used Bildung theory to create questions for the teachers and to synthesize the data. The data analysis identified three categories encompassing what the teachers talked about concerning their perspectives on digital Bildung, and I will use these categories to present the results of the analyses. The categories are (a) the teachers' ICT usage, (b) the teachers' perspectives on digital learning and (c) the teachers' perception of digital Bildung.

Regarding the selection of schools and informants in this study, I chose participants based on how they relate to technology and used iPads as a learning tool.¹¹ The data in this qualitative study consisted of 12 interviews with teachers from four schools in Norway. In processing the data, I used content analysis was used to create an understanding of the teachers' Bildung perspectives (Bowen, 2009). I chose the selected schools based on their positive attitudes towards technology usage in school. The

four chosen schools differed in how they were organized and how they used technology in daily work with the students. However, all four schools had started using iPads or computers in the learning process with children. All four schools have a high degree of digital tool use in their everyday teaching, and many of the students had an own iPad or their own computer.

I sent the research inquiry to each school's headmaster who selected appropriate teachers to participate. While one school had only one informant, the other three schools each had three or four informants. I used the general term *teacher* to increase the validity of the study (Alvesson & Skoldberg, 2009); therefore, I present statements from all 12 informants as arguments from 'the teacher'. The research question aims to understand how the teachers reflect on and talk about digital Bildung. Throughout this article, I use three analytical concepts to lift different perspectives of digital Bildung.

The analysis of the interviews was conducted in several steps using NVivo software together with a content analysis approach. With the content analysis, I used a systematic, replicable technique for compressing many words into fewer content categories based on the usage of codes. *Content analysis* is broadly defined as any technique for making inferences by objectively and systematically identifying characteristic of messages. In other words systematic procedures to analyse and examine text (Cohen et al., 2015). Using a content analysis approach, I was able to go through a relatively large amount of data in a systematic fashion (Stemler, 2001). Coding the text led to the categories used in the analysis and presentation of the data. Finally, I used the content analysis to draw theoretical constructs from the text (Cohen et al., 2015). At this stage I drew on the theoretical constructs of the data, my prior knowledge in the field of Bildung could have influenced the way I identified

theoretical associations. However, because I discovered that the teachers' perspective on digital Bildung varied from the liberal education of the core curriculum, it was easier to take a more distanced stance from the data. This distance arose from the inconsistency between the government documents' perspectives on Bildung and the teachers' perspectives on Bildung. In interviewing the teachers, I was open to the creation of new and unexpected phenomena, rather than having ready-made categories to be used in the interpretation of the data. This openness must be balanced together with the researcher's prior understanding of the phenomenon according to Gadamer (Warnke, 1993). Therefore, the hermeneutic consciousness must open for the 'otherness' in the text in advance. Doing so requires neither neutrality nor self-effacement, but acknowledgement of the researcher's own prejudice and knowledge in advance.

Presentation of findings: the teachers' digital bildung perspectives

The focus of this article is to develop an understanding of the teachers' perceptions of digital Bildung. In general, the informants described digital Bildung as having to do with digital upbringing and the 'routine' work they already do every year related to the students' actions online or in their usages of ICT. The teachers also related their work on digital Bildung to the core curriculum or the values of the new curriculum in Norway (Kirke-, 1993; Kunnskapsdepartementet, 2017).

The teachers' ICT usage

When asked about their ICT usage the informants referred to their own usage of digital tools (e.g. learning iPads, smartboards) in the classroom; specifically, they talked about the different apps their students used. In describing their work with iPads, the teachers explained how they have established learning contracts with the students in terms of which regulations they must follow, which apps to use, and which are forbidden. The following statement illustrates how the teachers communicated the rules for iPad use:

We have rules for iPad usage both in and out of school [...] The students have a contract with the school on their iPad [...]

Teachers professional competence with ICT might be questioned in the way they reflect their own digital competence. For example, some informants said that teachers did not have their own iPads, but some informants talked about using the smartboard and the iPads in the classroom. It may seem the teachers to claim they have a broader digital competence than they actually do. One teacher explained that using ICT makes it easier for her to make teaching relevant and create authentic tasks:

I want the students to experience something and remember it. I do not want them to be threatened to remember [...]. I want them to experience and remember because it was exciting and fun [...] Also, it should be applicable to the situation of the world today [...] With these kinds of tasks the students become more openminded and deeper thinkers.

Yet, when asked about the challenges of the digital development in school, the teachers referred to netiquette, privacy, and measures to keep the students from using forbidden apps, demonstrating an instrumental perspective of digital learning. Some teachers mentioned the school's mandate in reference to the work they do with digital learning:

When it comes to the challenges of the school in the future I believe that such a narrow form of knowledge that we give the students¹² [...] the school needs to see the necessity of upbringing and Bildung in a lot larger package, to create citizens of

the society. [...] for example, the national tests show a narrow approach to learning [...].

These statements offer a glance at how the teachers describe the usages of ICT and digital tools as a separate part of the daily teaching; in other words, the teacher talked about using ICT as something they prioritized and specifically planned for. For example, the teachers described classroom management as having transformed after they implemented iPads and digital tools.

The teachers' perspectives on digital learning

Digital learning is regulated by the school and the teachers. In the quotation below, one teacher gave a description of how this is done:

[...]The sanctions we can use towards the students are taking their iPad for a period or completely...We try to generalize the learning tablet like the math writing book, which we would not take away, even if they drew in it [...].We spend time on photographs with the students regarding how they should approve before others can publish photos of them [...].

Another teacher emphasized training when talking about digital learning:

Now we have gotten a teacher that is responsible for computer learning, and that can help the students in using the iPad [...].

Here, both the sanctions and the digital skills as being related to the iPad. However, the teachers clearly punished the students when they did not obey the rules. In terms of the schools' overall values, the interviews revealed that they focused vaguely on social media:

Bildung revolves around the students' social life in the digital context [...]. We have not talked so much about this in the school [...]only in my class, I experience that we have a bigger and bigger responsibility to address what is coming in the future[...].So, if the teacher is not up to speed on what is communicated and what is going on among the youth we do have a challenge [...].I am handling it quite well [...].

This statement confirms that the students pursue digital development on their terms without direct influence from either their parents or their teachers (Tang et.al, 2018). Still, this teacher claimed to be a pioneer when it came to an understanding of how students used digital tools in the classroom and in their social lives. This study determined that interaction online and cooperation with the parents were part of the teachers' consciousness. Teachers noted, however that the parents learning potential, depends on how this cooperation is used and how it is created:

[...] they feel totally helpless. One mother said, we had given her daughter something that makes her go online when she goes home from school, and the

mother has lost the control[...].We are going to talk about the use of iPads in school: parents must set rules and boundaries at home[...].School iPads are tools for school, and they are not to download any kinds of apps on this[...].Not easy to avoid that the students have private user accounts and other apps [...]. Parents rarely control the students' iPads and are not in touch with the students' work [...].

The misunderstanding of roles between the parents and teachers was illustrated in how the teachers viewed the parents' role in relation to digital learning:

Interesting that game s[...] some play [...] and that the parents let the students have games when it's the school's property [...]. What do they do with play time etc [...].?

Teachers expressed digital learning as something that bordered different contexts; for example, in one episode, a student experienced online threats during class hours that ended up with a planned group fight outside the school area and after school hours. The teacher explained that events overlap between what happens during school hours online and what might have happened during leisure time the day before. The teacher stated that digital Bildung must have something to do with developing competence to handle these kinds of challenges. The same teacher also called for a greater system for handling the parents of students in situations where the parents, for example, do not believe their children have committed the action or done the alleged activity.

The teachers' perception of 'digital bildung'

When asked about how they work with Bildung, specifically in the digital sphere, one teacher explained that they do not control the students' apps that they download at home or during school hours. Students have their personal user accounts on their iPads, and teachers rarely confront students or look at their iPads. This teacher explained the situation as follows:

The students have users that are private, too, it is not easy to avoid [...]. They have other apps; we don't enter their iPads to control them [...]. We are not in contact with their work [...]. On Showby I give them the tasks and collect them or they publish their answers [...]. In the classroom, I walk around to see how they relate to it. Some access other apps or sites than they are supposed to [...]. Usually it is the same students over and over [...]. Most of them are concentrating on what they are supposed to work on. It is a school tool; it is not alright to do other things. Then they have to physically put it back in the sack.

One teacher described digital Bildung as having to do with the students' digital upbringing and netiquette. Another teacher talked about how students were using the iPads at school to learn and at home to learn, socialize and communicate:

Every year, we work on digital netiquette [...] and I must say something about fifth grade through seventh grade, that now have introduced iPads for all the students [...]. The students use them at home and in school [...]. This has led to changes in the way we master our classes [...] and we have become more professional when it comes to working with references in written work [...] and more particular in guiding the students in their searching online [...]. It has led to some challenges regarding which sites they can enter, and not [...].

In this statement, the teacher described the challenges as concerning which sites the students could visit. This comment does not address the challenges of the students' everyday digital realities. Online, students are confronted with likes, dislikes, bad comments, exclusions and even risks at higher-level risks such as strangers contacting them, photos being published without their consent, paedophile groups becoming active in their surroundings, and other problematic cyber situations (Medietilsynet, 2018). One informant described an episode where an outsider of the school got control of a whole class and followed the students' digital movements, social whereabouts, and relational comments. The teacher claimed it could have been an older brother or someone related to the class; however, they were not able to identify the person was. The informants argued awareness and students' endurance as factors to be included in digital Bildung:

[...] We work a lot with the digital usage and a potential to structure it. What lies in the concept Bildung [...] how much Bildung can you get in a week focus [...]. It comes up all the time [...]. It comes with more challenges that we are not aware of [...]. I often have students that have digital episodes [...], one that had filmed his class and posted it on YouTube [...]. It is not allowed [...]. If there are issues concerning photos, you must talk to the students about what is going on [...].

The informants referred to the changes brought about by the presence of the digital sphere in their students' lives, including increased awareness of global development. However, informants argued that digital Bildung has so far not been included in a systematic way in the schools, although one teacher acknowledged that work has begun in this field. One informant was the ICT coordinator in the school and was responsible for implementing systems concerning digital usage and actions. He claimed this role was necessary because of the significant variation in the amount of focus on students' everyday digital movements. He explained that, from time to time, there is increased focus on effective digital usages in schools and students' activities, something that generates student work bound to both good assessments of the teachers and self-assessment from the students. For example, the learning platform is available for parents if they are good at using digital tools.

When talking about digital Bildung, the informants did not refer to the curriculum; instead, they described how they discussed different topics and how they handled different issues that occurred among the students in their digital movements. In reference to digital learning, they talked about learning not being entertainment and how they shared different apps with each other. They also underlined the educational usage of ICT. The teachers referred to their own incompetence in using specific digital tools, in knowing which apps to use, and in addressing students' social media usage.

Discussion

The research question discussed in this article relates to how the teachers understand the phenomenon of digital Bildung using the three analytical perspectives: Inner process, self-Bildung and democracy (Dewey, 2008; Humboldt, 2000) and the empirical data gathered in interviews with the teachers.

Teachers explained that they discovered bullying and different perspectives of the students' social development by talking with the students about their digital activities as part of their teaching in school. The informants described several examples of learning situations as a result of digital activities. One event stood out in its severity: A whole class was 'monitored' by an older brother or someone that knew the class's movements and whereabouts. Digital work or conflict handling like this contributes to the students' lives and their development of critical sense and digital judgement. This perspective is in line with the description of self-Bildung (Humboldt, 2000), in Humboldt (2016) argued that humans seek to give themselves value and acquire knowledge about the world to develop.

iPads and other digital tools have contributed to changing the teachers' management of the class. One teacher stated that they had totally changed the perspectives of being source critical or guiding the students in searching online. However, the teachers' 'primary focus was on rules, contracts and sanctions when they talked about digital learning and iPads. The change lays in different possibilities through the use of digital tools, especially in the variation of students' learning activities and how the smartboards made it easier to access knowledge from all around the world. The teacher also mentioned a clear structure of managing the class in using digital tools for feedback, feedforward, and assessment. Teachers underlined the necessity of being 'one step ahead' of the students in understanding, knowing, and using digital tools. Creating classroom cultures that would contribute to students' self-determination and solidarity can be understood theoretically in light of Humboldt (2016) explanation of human urge to connect to a diverse world that moves our inner minds. Here we might want to question whether the teachers really need to be one step ahead,

or if it is at all possible considering the drive and motivation youth have for digital tools (Berrem, Gulbrandsen, Elgaard, Krumsvik, & Johan, 2018).

The double mandate of education is in the teachers' awareness of their obligation to both educate and prepare the students for the future. Educating the students for the future could develop freer interaction between social groups (Dewey, 2008) and helping students become critical individuals. However, the teachers downplayed the challenges of their own classes while acknowledging issues in other classrooms. The teacher's role in the classroom in this situation sheds light on the bullying issues in Norwegian schools, which have been found to be inadequate in terms of following up on bullying cases. A report on bullying in Norway noted a need to both recognize and reveal the bullying where, for example, cooperation between students is crucial to handle bullying situations and conflicts in school (Tharaldsen, Slåtten, Hancock, Bru, & Breivik, 2017).

Based on the responses, the informants understand digital Bildung to be placed in the hands of the students' parents and other care-takers. Teachers reflected on the parents' ability to 'unplug' their children from the digital tools or Wi-Fi and restrict the use of specific apps or social media. The informants explained digital competence with an instrumental approach to digital Bildung, in the way the informants requested training on the practical side of which apps and programs to use and which are more effective. The informants expressed an appreciation for the school's efforts in helping them by, for example, hiring ICT advisors¹³ at the school. In addition, they also explained that their competence was far from the students' competence in the field of 'digital gadget usage'. Here, Humboldt (2000) concept of *Self-Bildung* can enlighten how the individuals need a certain motivation to search outside themselves to understand and search for external objects.

In this study of teachers' perspectives on digital Bildung, I found little evidence of cooperation with parents on ICT usage and learning. The teachers exemplified their cooperation with the parents in both parent meetings and learning dialogues; at the same time, they stated that the parents were in charge of what happens outside the school, meaning in and out of the digital context. In addition, parents also have the means to stop students' digital usage. The informants called for a stricter line on the student's digital usage at home. The informants noted both the students' late nights and their usages of games and apps, including social media platforms with higher age restrictions than the students' ages. One school had a situation involving negative comments posted on Facebook about a student undergoing an identity change. According to the informant, the school handled the situation very well by making the

students aware of how important it is to accept each other's differences. Relating this example to a democratic perspective, situation like this one can call for teachers to work on social unities focusing on individuals providing each other with input about their development (Dewey, 2008).

According to the informants, student had only basic digital competence in their subject-area work on digital tools. The teachers explained that the students were not included in the decision-making processes related to how they used digital tools in the classroom. This finding seems related to teachers' inadequate digital competence with digital tools (Gunstein Egeberg, Hilde Hultin, & Oa Berge, 2016). The teachers did not want to give the students control in the classroom, in fact, no matter how good the students' digital competence was, the teachers would not give them responsibility in the classroom. The teachers' attitudes towards digital tools in the classroom were positive, and they referred positively to the increase of learning with iPads in their schools. Some teachers discussed how the Wi-Fi was very reliable on the iPad in comparison with the earlier use of computers in school. A research report found teachers to be confident users of different apps in the classroom; however, the teachers in the same report claimed they did not have enough time to search for appropriate programs or apps for the learning sessions (Berrum, Fyhn, Gulbrandsen, Nilsen, & Krumsvik, 2017). Given the theoretical foundation in becoming critical selves, Humboldt (2016) viewed the substantial idea of the human as not to acquire an understanding of what it is outside itself through different tools, but to improve its inner understanding and inner recognition of life.

I asked teachers about their instrumental attitudes towards digital tools and what they referred to as being critically aware of how the students could benefit from teaching in a real, democratic society (Dewey, 2008). This view of critical awareness is revealed in relation to the interaction process, or the relationship between human and the world (Luth, 1998) Interacting with one's surroundings enable one to work towards one's purpose. Humboldt's theory indicates that significant changes within us will occur only when we create new surroundings and acquire useful knowledge (Luth, 1998).

The informants had not considered letting students explain how the digital world is for them or what makes them so enthusiastic. The teachers were paralysed when it came to the area of learning where the students at home might participate in digital arenas or games that had them behead or kill others and even conduct massacres with their friends online. One teacher underlined the differences in what the students were allowed to do online at home and at school. Their frustration was clear as they described how parents did not come to

meetings, particularly those who needed it the most, according to the teachers. Informants explained how the parents were not aware of how they could be the clear adults setting the boundaries at home. Dewey (2008) referred to similar situations as pre-formal and described the universe of experience. When the teachers discussed what the students were allowed to do at home but not at school, a paradox arose in light of Dewey (2008) ideas of recognition of common interest as a factor for social control and a free interaction between social groups.

The teachers talked about having discussions with students based on their own experiences in the digital arenas; at the same time, they talked about situation-based management where they handled these situations when they popped up. They admitted that they were not ahead of the students in their digital development, either in knowing which apps the students were using or in determining which mechanisms were working in between them. One teacher referred to feeling the mechanism of the development of a certain 'gang-leader' without having the tools or the competence to handle it. The teacher noted that problems arise when they do not have evidence that these mechanisms are in place, even when fights are arranged for after school hours using social media to spread the word. In reference to the students' self-Bildung and their development of independent selves (Humboldt, 2000), the teachers expressed an idea of the school mandate; however, there is not enough room or time to work with life issues such as this in the classroom. Teachers also addressed the inner process of students, who attach the randomly used knowledge they have learned from life, enabling themselves with value and duration to reach a specific goal (Humboldt, 2016).

Summarizing this discussion, neither democracy (Dewey, 2008) nor student involvement is systematically part of the digital work that the teachers do. These results raise questions about whether students have designated areas to develop their digital Bildung.

Concluding remarks

An educational paradox exists between the increasing focus on using digital tools (European Commission, 2017; Ferrari, Punie, & Brečko, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2012) in school and the teachers' professional digital competence (Kelentric et al., 2017); significantly, this paradox challenges the school mandate that the teachers are obliged to enforce. This article investigated how the teachers who participated reflect on digital Bildung, and the data showed three findings that shed light on teachers' perspectives of the digital Bildung phenomenon. The first finding relates to digital work in school and how it reveals and processes both conflicts

and bullying between students. The teachers pointed at specific episodes with the students' digital movements or results of these seen during the school days. Secondly, the teachers placed the main responsibility of digital Bildung in the hands of the parents and the caretakers at home. Teachers expressed this belief by describing how most problematic digital actions take place outside the school arena and therefore are not a part of the school context. The third findings concerned the line between the students' social-life context and the school context and which arena could have a larger potential for learning, especially when assessing the amount of leisure time that students spend online, which ought to present at least some possibilities for informal learning. In addition to these three findings, the informants revealed that digital tools are changing teachers' classroom management approaches and their digital work with students. The use of iPads has led to changes in classroom management and increases in student motivation, both factors that correspond well with research on the use of iPads in Bærum municipality in Norway (Bærum et al., 2017).

This article contributes to knowledge of the variations in the teachers' perspectives on digital Bildung. The findings indicated how the teachers' digital work in school and their need to control the circumstances for learning (e.g. needing to be 'ahead' of students) can limit how they work with digital Bildung. The study's implications highlighted some potential systematic work on identity development and social competence in school. In other words, this creates room for digital Bildung (Gran, 2018; Soby, 2003). Finally, this study found the schools that participated did not have guidelines or routines for discussing upbringing, Bildung or social development in the digital context. They had also done no systematic work around reflection or the comprehensive development of the student in cooperation with the school or in the home. When relating these issues to different learning contexts (Erstad et al., 2016), a great deal of work can be done in the schools regarding Bildung-perspectives in the different contexts of the students' lives.

Acknowledgments

I would like to thank Christina Elde Molstad for her outstanding and targeted guidance, and the research group Studies in Professional Development, Learning and Policy for their motivation and unity during my academic work.

Notes

1. The term *digital Bildung* has been investigated broader in a systematic review (Gran, 2018).
2. In Norway, the Knowledge promotion underlined the work with digital skills in introducing digital tools as

- one of five basic skills seen as the most important skill that students acquire during school years (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Regjeringen, 2006).
3. The Center for ICT (information and communication) is given the mandate of operationalizing the teacher's professional digital competence in a framework for teachers (Kelentric et al., 2017).
 4. Bildung or *dannelse* in Norwegian, is based on the German, continental understanding of learning and upbringing of the child specifically in developing the individual reflection (Humboldt, 2000).
 5. The school mandate in Norwegian school is given in several government documents (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2008).
 6. For example, Berrum municipality in Norway have given I pads to all the students in many of the schools (Berrum et al., 2017).
 7. The term *Bildungsperspektiver* refers to the various fields of human knowledge require in order to expand successfully (Humboldt, 2000). These are views on how the individual can develop to become a fully integrated human beings.
 8. The teachers had different roles, from class teachers to arts and crafts subject teachers and an inspector.
 9. Questions that were used to investigate teachers digital Bildung perspectives were constructed using the core curriculum (Norwegian Board of Education, 2005), the general skills of the students (Utdanningsdirektoratet, 2012) and the cohesion between Bildung and competence (Gran, 2016).
 10. Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates, zu bestimmen (1851).
 11. In this article I pads is used as a term referring to tablets, surface and apple I pads, for example, as is used in for example in a study on leadership in technology-rich schools Halvorsen (2017) and Tang, Darlington, Ma, Haines og Study (2018) uses it in a study on screen-time and parents practices on this.
 12. This narrow form of knowledge is detrimental to learning.
 13. Some of the teachers are given more funds and time to work on helping and guiding other teachers in digital development.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

ORCID

Lillian Gran  <http://orcid.org/0000-0002-5728-2083>

References

- Alma, H. (2017). Bildung and intercultural understanding: A dialogical approach. *Journal of Constructivist Psychology*. doi:10.1080/10720537.2017.1298483
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Baumann, I. (2015). *Kulturrenorienterte Bildung: Grundlagentexte für den Umgang mit interkulturalität in der Schule*. Hannover: Tyskland Springer vs.
- Bergander, A. L. (2015). *Att göra literacy online och offline: Digitala medier i barns kamratkulturer* (PhD thesis, Uppsala universitet). Retrieved from <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:807202/FULLTEXT01.pdf>
- Berge, K. L. (2016). Skolen og humaniora: noen begrunnelser for gjennomsettelsen av et ødelagt forhold. *Nytt norsk tidsskrift*, 1(2), 166–173.
- Berrem, E., Gulbrandsen, I. P., Elgaard, F., Krumsvik, R., & Johan. (2018). *Evaluering av digital skolehverdag del 2*. Oslo, Norway: Rambø.
- Berrum, E., Fyhn, J., Gulbrandsen, I. P., Nilsen, L. Ø., & Krumsvik, R. (2017). *Evaluering av digital skolehverdag*. Oslo, Norway: Rambø.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21(1), 33–46.
- Borgen, S. J., & Hjardeumal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument or practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, 218–229.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27–40.
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4(92), 328–337.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Bell, R., Stewart, M., McCulloch, G., & O'Sullivan, C. (2015). *Research methods in education* (7th ed.). New York, NY: Routledge.
- DeSeCo. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary *The OECD's definition and selection of competencies*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education*. D. Reed & D. Widger, (Eds.) Retrieved from <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Egeberg, G., Hultin, H., & Berge, O. (2016). Monitor skole 2016: Skolens digitale tilstand. Retrieved from https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor_2016_forste_utgave_-_bm.pdf
- Engen, B. K., Gierver, T. H., & Milsud, L. (2017). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, Å., Schroder, K. C., Prulmann-Vengerfeldt, P., & Jóhannsdóttir, T. (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- European Commission. (2016). The digital competence framework. Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- European Commission. (2017). Digital competence framework for educators. *Brussels*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.
- European Commission. (2018). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions: On the digital education action plan*. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/digital-education-action-plan.pdf>
- Ferrari, A., Punie, Y., & Brečko, B. N. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe* (JRC Scientific and Policy Reports, Report EUR 26035 EN). Retrieved from <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhart, E. (2013). Preparing for life in a digital age the IEA international computer and information literacy study international report. *Springer Open*. Retrieved from http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf

- Gehl, R. W. (2016). Power/freedom on the dark web: A digital ethnography of the Dark Web social network. *New Media and Society*, 18, 1219–1235.
- Gran, L. (2016). Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse: Elevens metakognitive læringsprosess. *Tidsskriftet læring og medier (LOM)*, 9(15), 26.
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse: en systematisk litteraturrevisjon av dannelse i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(102), 214–246.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vår tid: om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Halvorsen, K. A. (2017). Leadership for learning in technology-rich upper secondary school classrooms. Retrieved from https://www.idunn.no/eiproxy.inn.no/dk/2017/03/leadership_for_learning_in_technology-rich_upper_secondary_
- Hatlevik, O., Edvard, & Thronsen, I. (2015). *Læring av IKT: Elevens digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Humboldt, W. (2016). Teori om menneskets dannelse: Etbruddstykk. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 51, 179–183.
- Humboldt, W. V. (2000). *Theory of Bildung*. London: Lawrence Erlbaum.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat – Med eller uten anførselstegn. *Bedre Skole*, 1, 50–53.
- Kelentric, M., Helland, K., & Arstrop, A.-T. (2017). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDk). Tromsø: Centre for ICT in Education.
- Kirke-, U.-O. F. (1993). *Generell del av læreplanverket*. Oslo: The Ministry of Church, Education and Research.
- Kommunal og moderniseringsdepartementet. (2016). Digital agenda for Norge: IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet. Retrieved from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-27-20152016/id2483795/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Formålparagrafen. I h. Lov av 27.11.1998 §1.1 Formålet med opplæringen (Ed.)*. Oslo: Lovdata.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Opplæringslova/Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova). Hentet fra. Retrieved from <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2015–2016). *St.Meld.27: Digitalagenda for Norge — IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet*. Oslo: Ministry of Education
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet regjeringen Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac972040-8d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17-overordnet-del-verdier-og-prinsipper.pdf>
- Letnes, A. M. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehegebarns meningskaping i arbeid med multimodal fortelling* (Phd thesis, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/270339>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K., & Haddon, L. (2014). *Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU kids online and net children go mobile*. London: School of Economics and Political Science. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/60513/>
- Løvlie, L. (2013). *John Dewey Danning til demokrati II. Straume (red.), Danningsens filosofihistorie* (pp. s. 252–263). Oslo: Gyldendal.
- Luth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's theory of bildung dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday. *Academic Journal*, 30(1), 18.
- Mausethagen, S., & Mølsted, E. C. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. In I. E. Elstad & K. Helstad (Eds.), *Profesjonsutvikling i skolen* (pp. 152–169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2018). *Tall fra barn og medierundersøkelsen 2018: Lansert i forbindelse med safer internet Day 6 februar 2018*. Hentet, Fredrikstad: Norwegian Media Authority .
- Norwegian Board of Education. (2005). Core curriculum and the quality framework for primary, secondary and adult education in Norway. Retrieved from http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/5/Core_Curriculum_English.pdf?epslanguage=no
- Proitiz, T. (2016). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sando, S. E. (2014). *Barn, IKT og etikk. En studie i digital etisk dannelse, med norske barnehager som case* (Doktorgradsavhandling Universitetet i Oslo). Universitetet i Oslo, Oslo. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2372809>
- Regjeringen. (2006). Kunnskapsloftet. Retrieved 11.4 2013 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>
- Soby, M. (2003). Digital kompetanse: Fra 4.basisferdighet til digital dannelse. Retrieved from http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/red/2003/0115/ddd/pdf/194374-soby_digital_dannelse.pdf
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. Practical assessment, research & evaluation. (17). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Tang, L., Darlington, G., Ma, L., David, W., Haines, J., & Study, B. O. T. G. F. H. (2018). Mothers' and fathers' media parenting practices associated with young children's screen-time: A cross-sectional study. doi:10.1186/s40608-018-0214-4
- Tharaldsen, K. B., Slåtten, H., Hancock, C. H. H., Bru, E., & Breivik, K. (2017). *Å iverste barn og unge som blir utsatt for mobbing: Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDK). Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Warnke, G. (1993). *Hans-Georg Gadamer: hermeneutik, tradition och förnuft*. London: Daidalos.
- Wedin, T. (2015). The rise of the knowledge school and its relation to the resurrection of bildung. *Nordic Journal of Educational History*, 2(2), 49–67.
- Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler* (Vol. 2008:211). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 334–354.



Digital Bildung: Norwegian Students' Understanding of Teaching and Learning with ICT

Lillian Gran

PhD candidate. Member of the research group Studies in Professional Development, Learning and Policy (SPLP) Department of Social and Educational Sciences, Faculty of Education, Inland Norway University of Applied Sciences
lillian.gran@inn.no

Daniel Petterson

Docent, Ph.D., Associate Professor/Senior Lecturer in Education, University of Gävle
Daniel.Petterson@hig.se

Christina Elde Mølstad

Associate professor, Head of department of Social and Educational Sciences Inland Norway University of Applied Sciences – INN University, Norway
christina.molstad@inn.no

Abstract

The aim of this paper is to elaborate on how students perceive their own learning and democratic development in relation to their digital interactions and competencies. This paper seeks an understanding of students' perspectives on digital Bildung. We investigate these issues by comparing different notions of Bildung perspectives among young students from four Norwegian schools. The study consists of interviews with 12 focus groups of 3 students in each. The results indicate that the students experienced unwanted interference by the teachers during the school day, and that they felt a lack of democratic involvement in social conflicts, digital usages and other daily forms of decision-making. Further, the interviews indicated that students perceived their teachers as biased when it came to helping students in situations of bullying or other relationship challenges. In investigating digital interactions and competencies among Norwegian students, we identified a visible gap in the notion of Bildung and identity development between the students and the teachers. This finding suggests a need to further discuss the role of students in creating a better school system based on democratic ideals.

Keywords

Digital Bildung, Bildung perspectives, democratic ideal, digital learning, identity

Introduction

The knowledge interest of this study lies between the curriculum and didactics. The curriculum is about the selection and organization of the educational content to be transmitted, while didactics focuses on how to teach the content. Didactics is guided by scientific and philosophical principles of learning and memory. Consequently, the curriculum and didactics meet in questions of when and how to of content in relation to the abilities, experiences and interests of the learner (Lundgren, 2015). This encounter is in many ways visible in the educational notion of Bildung, which deals with how education can help prepare students

for a responsible public life within the context of a democratic state (Willbergh, 2015) and provide students with basic skills for successful identity work from childhood to adolescence and into adulthood. In this article, we do not elaborate on the notion of *Bildung* as a general concept; instead, we elaborate on a more limited analytical concept called digital *Bildung*. Digital *Bildung* refers to an overall intercultural competence addressing more than just, for instance, online etiquette, and aiming towards the development of independent, critical and reflected individuals in a digital context (Gran, 2018). We use the concept of digital *Bildung* to illuminate how students make their use of information and communication technology (ICT) intelligible within schools related to their own *Bildung* processes. Our contribution joins an ongoing discussion on topics like the teachers' digital professional development (Kelentric, Helland, & Arstrop, 2017), the use of technology learning for increasing student engagement, and the matter of defining digital literacy (Bergdahl, Fors, Hernwall, & Knutsson, 2018; Buckingham, 2006; Langset, Jakobsen, & Haugbakken, 2018). Therefore, this paper is relevant to the ongoing discussion on digital competence, digital *Bildung*, digital learning, and learning across contexts in the knowledge society (Erstad, 2015; Krumsvik, Berrum, & Jones, 2018; Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones, & Eikeland, 2013; Lillejord, Børte, Nesje, & Ruud, 2018).

Relevance of the study

This study is related to discussions on the differences between the policy definitions of digital literacy and actual teaching practices (Ryberg & Georgsen, 2010). Ryberg and Georgsen (2010) argued for the necessity of a working definition of digital literacy in order to obtain a better understanding of what it might look like in practices. Similarly, we highlight a need to further understanding of digital *Bildung* as it exists in policy documents. Doing so will lead to an understanding of the concept also in the learning atmosphere where the teachers and the students meet and interact. As such, we focus on the questions that occur where the curriculum and didactics meet (see above). As such, this study is relevant for those interested in understanding students' ideas and perspectives about the role of ICT in their lives and learning within and outside of school (Livingstone, 2002).

A report on the digital childhood of young people identified a large difference between gender and the youth's background in terms of how much they make use of ICT. The same report also found that the more the youth used ICT tools, the better their grades were (Torgersen, 2004).

The Norwegian media authority (Medietilsynet, 2018) confirmed these results. Since 2003, the organization has gathered information on children's and youths' media habits. The latest report showed that the youth designate a lot of time to their mobile devices, as expected, but also it determined that half of the youth have experienced suicidal thoughts, bullying and unpleasant sexual visualizations through ICT media. In a study on digital competence using multimodal texts, Dons (2006) highlighted the necessity of including the youth's media-converging learning in their spare time with learning in the school context.

Digital *Bildung* is proposed as an alternative concept that provides learners with opportunities to use ICT confidently and innovatively for the development of skills, knowledge and expertise. These skills, knowledge and expertise are considered necessary in the global information society as it is experienced, the society in which the youth live (Johannesen, Øgrim, & Giæver, 2014). In a study on the concept of digital literacy in education, Buckingham (2015) used the German concept of *Bildung* to imply a broader form of education about media that is not restricted to mechanical skills or narrow forms of functional competence. Our study uses the concept of digital *Bildung* in a similar way.

Within a quickly spreading digital culture, researchers often consider students and teachers to have a need for gaining knowledge to master ICT (Dezuanni, 2014). Researchers investigating technology-enhanced communities in a “third space” have argued that looking more closely at the uses of digital literacy, rather than assuming it is an end in itself, or that it represents school engagement, has helped the field of digital literacy education to enter its maturation phase (McCarthy, Kennet, Smith, & West, 2017). The third space theory refers to a conceptualization of the merging of home, community and peers with institutional norms (e.g. the classroom) to provide a productive cultural space for learning (McCarthy et al., 2017). Digital capability is a way of seeing mobile technology, learning and engagement as moving beyond the instrumental; instead, it is a richer, more sensitive account of technology-situated learning for social objectives (McDougall, Readman, & Wilkinson, 2018). In a systematic review on the uptake of digital usage in schools, researchers have suggested that digital practices should be longitudinal and information-rich, and they have found that digital technologies have positive effects on the change and improvement of school organizations and on students’ learning (Olofsson, Lindberg, Fransson, & Hauge, 2011).

Research question

Our interest in digital Bildung is related to the influence of ICT development on youths’ communication patterns, socialization and identity development in a digital context, leading to the research question: How do students in Norwegian schools understand digital Bildung? Our study is based on an understanding of how the Norwegian curriculum formulates basic principles of identity work and democracy embedded in national attempts to use ICT for the betterment of education and society (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b). The connection between digital skills and pedagogic use of ICT is especially underlined in the digital strategy for Norwegian primary education (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Consequently, the aim of the article is not to investigate ICT itself, but how students conceive ICT usage; hence, the article contributes to a better understanding of how digital technology can improve education and society in the twenty-first century (Erstad, 2009), as well as a better understanding of the questions that can be raised in the intersection where the curriculum and didactics meet.

The role of the curriculum

Within the context of most democratic states, the curriculum steers and controls schooling (Mølstad, 2015). Those who design the curriculum have the power to decide and prescribe the purpose, aim and content of schooling, which provides the state legitimacy in exercising power and controlling education (Lundgren, 2006). The curriculum is also used for structuring educational courses and pedagogical interests to ensure an environment of high-quality learning formulated through the aims and content of schooling (Karseth & Sivesind, 2009; Willberg, 2008). Traditionally, the Nordic countries have constructed their educational systems so that teachers have the major responsibility for the methods of teaching (Hopmann, 2007; Vitikka, Krokfors, & Hurmerinta, 2012). This relative autonomy presupposes a possibility of choosing content based on interests and leads to a wider planning opportunity for the teachers. When the curriculum is formulated as such, steering becomes less visible (Mølstad, 2015). Gerrard and Farrell (2014) argued that when a national curriculum is renegotiated, teachers’ work is then repositioned, depending upon how professional autonomy is constrained and defined through the written curriculum.

Digital Bildung, democracy and recognition

The multicultural society and ICT make it necessary to re-think Bildung. The challenges of a digital communication society contributes to a new discussion of the school mandate and how the Bildung processes can be part of everyday schooling for students (Hoff & Løvlie, 1999). The classical concept of Bildung occurs between the individual and the culture (Humboldt, 2000), and the elaborated concept of self-Bildung relates to individuals' inner resources, interacting with other individuals within a context. From the perspective of classic Bildung ideas, students take care of their own development, focusing on how to increase their learning (Humboldt, 2000). A revision of the Bildung concept is especially needed in a postmodern state, where differences and distinctiveness in culture, taste and forms of life are evident characteristics (Hoff & Løvlie, 1999; Løvlie, Mortensen, & Nordenbo, 2003). Consequently, Biesta (2013) began a discussion on the pedagogic terms being used in our society. He underlined the importance of giving today's teachers a clear of vision on what the Bildung mandate should encompass (Biesta, 2013). This discussion about what Bildung should take into account can also involve the perspectives on learning derived from Dewey (2008), which focus on the democratic aspect of education. For example, Sæverot (2014) discussed the universalization of education and described democratic Bildung in two separate ways using Biesta's (2013) description. In the first approach, Sæverot (2014) included the students in the predefined knowledge and skills as a preparation for something that will happen later in terms of a qualification and socialization, thereby describing Bildung as aiming for the future. Second, Sæverot (2014) conceptualized Bildung as a democratic formation that opens up for individuals' own responsibility in this process for the future. Furthermore, in creating a theoretical frame around digital Bildung, we can discuss both classic Bildung and the democratic formation in relation to the theory of self-development proposed by Honneth (2008). In other words, an individual can enjoy successful identity development only by taking an active part in society.

The consequences of these theoretical prerequisites can be summarized in three important theoretical statements for our study: Firstly, in framing our study, we use the classic notion of Bildung in focusing on the development of the entire human being (Humboldt, 2000). When acknowledging Bildung as central to the development processes, the student's entire life must be considered. In our view, digital Bildung is based on Bildung, which becomes important for understanding that every human needs to acquire space outside himself or herself for expanding knowledge and activity (Gran, 2018).

Secondly, the notion of democracy is embedded in the Norwegian school regulations, which aim for students to become democratic citizens (Kunnskapsdepartementet, 2017c). This situation corresponds very well to what Dewey (2008) advocated when saying that the school must foster democratic thinking. According to Dewey (2008), thinking is learning that activates the mind. Considering the connection between the individual and the curriculum, Dewey (2001) argued that there is a paradox in the way the school encounters the individual and how students can use their own life experiences in their school learning. Democracy becomes an important notion in relation to digital Bildung because ICT is, in the Norwegian context, thought of as a tool for gaining knowledge and information that must be processed and, in turn, must activate the mind and improve democratic thinking (Løvlie et al., 2003).

Thirdly, "identity work" (Honneth, 2008) also becomes an important aspect of the arguments around ICT. Mainly because identity work stresses a connection between recognition and socialization, and by understanding human actions in this way, it leads to a certain order.

In this process, digital Bildung can be understood as a specific way of building identities, and ICT allows students to learn more and get in contact with other identities than the ones possible in the nearby society. As such, ICT enables students' identity work in new ways and gives them new opportunities on how to "create" an identity (Krumsvik et al., 2018).

In the following, we will use the analytical term digital Bildung, constructed from the three theoretical statements presented above, for investigating how students make ICT use intelligible. As such, digital Bildung contains, and is analytically constructed, by three notions; (a) We learn from a space outside of the individual in contextual and interactional settings; (b) an important part of learning is for developing democracy; and (c) learning enables identity work. We assert that all these educational processes take place when using ICT, and we analytically use the term digital Bildung to describe these processes. In trying to define how students perceive these processes of education, we will use group interviews with students, focusing on how they expressed their ICT use in their educational settings. In doing so, we will be able to develop the analytical concept of digital Bildung with data on how Norwegian students think and act within educational processes using ICT.

Methods

Methodologically, this study is based on the assumption that educational structures through curricula policies expose young people to culturally-specific knowledge and viable values, attitudes and normative behaviour patterns (Benavot, 2002). Accordingly, we investigated students' reflections by conducting qualitative interviews. The study sample was based on a particular group of students. To obtain rich information, we collected data through group interviews with students. We chose the group interview format to ensure the students would be comfortable in discussing topics like bullying, which can be very sensitive topic to discuss in, for example, one-on-one interviews. In this study, it was critical to involve students who could reflect on their own learning using digital tools (Cohen et al., 2015). To achieve this goal, we allowed the headmaster to ask the teachers to select students in groups of three from each of the class levels based on their interest in ICT and their ability to reflect and communicate. As a result, the study involved individuals the teachers deemed strong students who were highly competent and able to perform meta-reflection. We conducted the group interviews at four technology-rich schools in central Norway (Environments, 2009). The enrolment at each school ranged from 100 students up to around 550 students. Each school was represented by three groups consisting of three students each for a total of 12 groups and 36 students. Students were in grades 5 through 10, resulting in an age range from 10 to 16 years. We chose different class levels to construct a sample consisting of students from all elementary school levels in Norway. Some schools also use iPads on grades 1 through 4, but we chose to focus on grades 5–10 in order to get students that had a more mature ability to explain and describe their own learning and development in an interview. We felt these students could explain in their own words how digital tools influenced their learning and development.

In the following sections, we do not distinguish quotes by students' gender or age. Instead, we used focus groups and the creation of a collected sample to give a comprehensive visualization of the elementary school of Norway. We consciously selected schools with a focus on ICT usage to ensure that the topic of research would be present in the schools. We conducted the interviews based on a theory-informed interview guide, with a semi-structured form to be filled out by the interviewer (Kvale & Brinkmann, 2015: 47). In this study, the theory-informed questions were founded on Humboldt's (2000) theory of Bildung. One main idea of this theory is that human beings search outside themselves in the

process of becoming individuals that reflect on their inner selves and the interactions with others. The way individuals take in the diversity in the world around them and how this affects their feelings are essential for the individual Bildung processes (Humboldt, 2000). As a result of this main idea, we asked students questions revolving around learning, media artefacts, identity, recognition, and bullying, which is understood as be the opposite of recognition (Honneth, 2008).

After recording the interviews, we transcribed the empirical material before analysing and categorizing data according to the students' notions of ICT usage in schools. We identified these categories through a content analysis approach, which uses systematic procedures to examine any written text through categorization, comparison and conclusion (Cohen et al., 2015). We have employed qualitative academic content analysis, which implies the coding of text in terms of certain subjects and themes (Bryman, 2016). The categories we elaborated on were (a) ICT for learning, (b) ICT for steering and control, and (c) ICT and friends. We found these categories directly in the data through expressions provided by the students' experiences and understanding of ICT and learning. Table 1 shows the connections between the interview guide and the categories:

Table 1 Analysis categories and analytical concepts

Categories	ICT for learning	ICT for steering and control	ICT and friends
<i>Areas of interest in the interview guide and associated concepts</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Learning and social media • Learning environment • Teacher recognition of the students 	<ul style="list-style-type: none"> • Societal mandate • Curriculum • Competence aims 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction and communication with other students • Classmates and social media

Interview analysis

This section will elaborate on and analyse the students' responses on how ICT is used in their learning. Overall, the students felt that teachers do not trust their actions online and one informant stated, "The teachers need to have more of an overview of what we are able to accomplish when using digital tools; they need to reconsider their actions and trust us more." The informant claimed that students were fully supervised in school. The informants perceived the teachers as being strict about ICT usage, and noted that the teachers addressed issues that happened during school hours or that were brought to their attention, in order to guide the students in their online behaviour. Three categories arose from the empirical data (Postholm, 2010) which will be used here in the analysis of the results; in this way, we intend to present the students' voices on digital Bildung.

ICT for learning

The students described ICT as being important in learning. When asked about the most important parts of school, they highlighted tablets as equivalent to subjects. The students viewed skills in handling ICT as being important and as something they expected to learn in school. The technological perspective of learning was surprisingly invisible in the group interviews when they referred to the school context. When specifically asked about ICT and learning, one student said that it was about learning online etiquette. Neither digital skills, digital competence, nor digital Bildung were prevalent in the students' answers on perceived central assignments from the school. The students expressed that neither programming nor inventive use of digital tools were a regular part of their classroom experiences.

However, they stated that they used tablets in training their language skills and in mathematics. On this matter, especially related to the differences between the students' digital competence and self-confidence, one stated:

We have a lot of PowerPoint presentations [...]. I get nervous when I am going to perform in front of the class [...]. I am scared that they will laugh at me, and something that happened is that I lost my presentation. There was only a tiny piece of the presentation left with two slides [...]. I told them I had more, but the other students did not believe me and thought that I had not been working on the task [...]. I like making presentations [...]. If they laugh, I try to laugh, too [...].

To sum up, students described the use of ICT in the classroom as motivating and as something that is becoming a bigger part of the school day. Even though ICT has started playing a larger role in the students' learning activities during the day, they surprisingly seldom mentioned it as an important part before we, as interviewers, asked specific questions about it. We can understand this phenomenon in two ways: Either students saw ICT as so integrated in their lives that they seldom reflected on it, or ICT has not been so well used and integrated as supposed. We believe the former to be the most accurate, which became apparent when the students demonstrated and expressed regulations and limitations set by the teachers on the use of ICT.

ICT for steering and control

Our results revealed a tension between how students understood teaching and learning and how the teachers established frames around digital learning. In other words, we identified a gap in understanding the mandate of the school and what role the digital learning should have (Karseth & Sivesind, 2010). We found tensions between the teachers' ICT usage and the students' informal digital usage based on the students' private needs and wishes to learn. This difference arose in relation to how the students used their own digital tools and how they understood the guidelines for using the digital learning tablets provided by the school. Whereas the students could use their school learning tablets during class, they were not allowed to use private smartphones. Moreover, they were not allowed to use the learning tablets during leisure time at school, but they could use them during their leisure time outside of school. This separation of home use and school use did not really make sense for the students, which became evident in the interviews. Questions arose regarding whether the school actually had control over the students' digital activities during the day, and to what degree teachers intended to control this usage. For example, a student was playing a game of Tetris just before the interview and said that the teachers do not comment on gaming when it is on their computers during breaks. Of interest in this observation is that the students acknowledged the "space" in between what teachers said and how they acted.

Related to Bildung, we identified ICT for steering and control in the teachers' decisions regarding which digital tools students could use and how to use them. In some schools, the students were given the opportunity to voice their opinions on the topic of mobile phones. During interviews, students referred to a strict regime in the usage of phones during school hours, although they acknowledge they were creative and found new solutions to avoid these regulations. For example, some students reported walking outside the school to make a phone call, or bringing their own computers to play games when tablets were restricted.

Some students described school days where they did not take part in decision-making and creation of their own learning. Informants at one school described it as a "no-phone zone" and explained that the student council had discussed the matter with the teachers and together

with the principal decided the usage of private phones was forbidden inside the school. The students stated their voices were not heard, and that the most students wanted to be able to use their phones, despite seeing the benefits of not using phones during school hours.

When it comes to the students' social media interaction, the students referred to social media as a positive space where they could connect. The use of social media raises the issues of restrictions and limitations. Students could bring their tablets home, where they could perform different both in and out of school tasks on them and often engage in other activities than those they could do at school. Through our interviews, it became evident students and teachers continually discussed the issue and that the teachers set the restrictions and limitations. Students primarily said that the mobile phones were not used during class and that they rarely used their mobile phones for learning. However, the students seemed to have found solutions to the restricted use of mobile phones. One student explained, "If it is something really important and we have to make a phone call, we go out in the woods and make the call."

ICT and friends

Most of the students were "friends" with their classmates on Snapchat, Facebook or Instagram, but not consistently. The school rules prohibited the use of Snapchat on school tablets, and some informants did not have the app on their own phones since it requires users to be 13 years old. Still, students found their own solutions to access this app, as demonstrated below:

Yes, I have Snapchat, on my brother's tablet. I cannot have it on my phone, and it is not allowed to have it on your school tablets.

Several of the students gave examples of quarrels related to Snapchat, often "a friend at another school". One student trailed off, unable to say more until the interviewer posed follow up questions. Then, the student explained that it did not involve photos or messages. Rather, the student specified it was more about being "silly and such things". When asked questions on what the school could do to prevent them from writing mean things to one another, one student stated, "They were mean to each other. There should be more adults in the digital contexts, preventing it from happening. Maybe they could, you know [...] talk to the kids?"

The students in our study highlighted the need to learn conflict resolution in school. This belief became apparent when they explained that they found it easier to write statements they did not mean in text. Even as the students problematized their own digital communication, they expressed concern with their parents' digital attitudes and actions. One student said his mother posted photos of him even though he had said not to.

In our study on students' digital actions, the informants described how teachers may treat them differently by taking sides with some students and not others. Additionally, they explained that teachers may change both their tone and their body language when talking to parents or students. Some students compared activities in the classroom with sports and underlined how important it was to be seen, cheered on and acknowledged by the teacher and other adults. The students stated they were more motivated to work when the teacher paid attention to their actions and performances. Maybe social media could be a way for teachers to give students these sorts of acknowledgements.

Beyond recognition and unfair treatment, students also discussed the general rules of digital tool usage, which they described as highly unfair. Students felt the teachers or the school used force in relation to their digital tools, such as by making students bring in their

parents in order to get their tablets back when they had violated the rules. Students verified that teaching has changed, and that they are more motivated to learn using the tablets; in particular, the students explained that they do not have to sit and listen to boring, pointless speeches from the teacher.

Following up the perspective of role taking and communication in the interactions between the students, we asked about positioning between students. The informants demonstrated an immediate understanding of the concept; however, they did not express any knowledge of the mechanisms. They described positioning as the “popular” students being the ones with all the newest gadgets, giving them the power to decide who could try the new gadgets and who could not.

Discussion

The results of this study show that teachers viewed ICT as useful only in the school context, whilst the students learned across contexts, using different technological tools, and with different social communication apps. The following four perspectives that will be discussed are founded on the empirical data and what the students were concerned with related to ICT usage.

Perspective 1: Lack of ICT in learning

With the students’ perspectives on how teachers use ICT as a base, our study finds that students were loyal and fond of their teachers. However, they highlighted a few interesting observations; for example, they felt like they were not heard by the teachers. Also, they argued that they were not allowed to make comments and effect change; in other words, they claimed they did not have a say in choosing the learning activities. Students participated in the “class hour”, debates that concerned classroom norms and other topic that they were concerned about, but the students stated they were never heard.

One student explained that the teachers wanted students to socialize, so they took their phones away from them; however, the student argued that the teachers did not understand that students socialize by using social media. Students acknowledged that gangs were part of the student environment, but the informants argued that gangs can be changed and that they have to recruit students to take part. This relates to ICT usage in questioning whether social media could help students avoid these recruitment attempts. In reference to these difficulties, the student group highlighted that they generally did not tell the teachers about bullying; rather, they preferred to handle these matters themselves because they felt doing so was more effective.

Education is a necessity of life, and the individual’s nature is to strive to continue growing and developing. In the development process, individuals engage in a self-renewing process where education consists primarily of transmission through communication. Social arrangement gives educative effect first when there is a purpose of association in the connection between the older and the younger. The need for formal or intentional learning increases in a society that is becoming more and more complex (Dewey, 1930).

Perspective 2: Leisure time and school hours

One perspective of the school’s democratic possibilities is the cooperation between the school and the parents. The informants did not often mention this cooperation, and only four informants discussed their parents’ restrictions or guidance in reference to their digital

activities. One student expressed that the parents talked a lot about the risks and dangers of being online, whereas others referred to their parents' rules related to digital usage. Most students had free access to tablets, computers and phones during their leisure time. The space between represents a time in which neither the parents nor the school educators can control, observe or even access what the students do. The theory of democracy holds that this free time is a positive aspect of students' development (Dewey, 2008), and helps develop students' thinking as part of their everyday experience. The students' digital experiences contradict this perspective on democracy. For example, they expressed an interest in learning and a motivation to learn, for example programming and inventive use of digital tools, but their only experiences with digital activities during school hours have been incrementalistic and involved the teacher telling them which apps to use in class while their access during school leisure time was restricted.

The students used the word *netiquette* when describing how they worked on digital competence, attitudes and actions. As used by the students, *netiquette* referred primarily to actions related to online privacy issues, for example avoiding meeting people they did not know and refraining from posting photos of others. The students, however demonstrated an intuitive or general understanding of digital *Bildung* without using the term itself. Here, the term *identity work* can be used to describe their understanding. Students can conduct *identity work* to understand their learning. Unlike their parents, who were not digital natives, these students understood concepts such as not revealing too much of their own private life online, whereas parents might post photos even without asking them. In this instance, we could argue that schools and teachers have neglected the part of their societal mandate that includes these perspectives.

Perspective 3: Digital restrictions

Earlier arguments maintained that a new curriculum was necessary to develop students' usage of ICT related to their *Bildung* development, in other words their digital *Bildung* (Gran, 2016). This curriculum would need to take into account that today's education system is producing students for the knowledge society (Søby, 2003). Our study demonstrates that changing the curriculum is not enough in the Norwegian case. Teaching, learning and the opportunities for students to participate in ICT environments must be changed as well, and schools must address the dominant separation between ICT use at schools and at home. Additionally, schools should elaborate on the use of mobile phones and acknowledge the role of mobile phones as social devices; in doing so, schools should give teachers the opportunity to work with the students to develop social media ethics.

Students raised concerns regarding the lack of recognition related to ICT and friends. They explained that students are occupied with how many "likes" they get and how many friends they have on Snapchat, for example. Most students stated they had experienced or had seen a friend being bullied both online and offline. Some apps, such as Snapchat, limit the number of members in a group or have age restrictions that cause parents to limit students' access to these social apps. These limitations give rise to exclusion in another area; for example, participants in Snapchat might decide which clothes "everybody" shall wear, but those not in the group chat would be excluded.

Perspective 4: Innovative, democratic learning outside school hours

Communication is a central part of Dewey's (2008) social thoughts, where he viewed empathy and foresight as essential factors in developing human society. When discussing their

perspectives on digital Bildung, the students described their communication pattern as being part of their social context more than their learning context at school. How the students use the school tablets as communicative tools depends on how the teachers instruct them in this. In this way, the learning can be understood as transferable from the teacher to the student. If students were included in their own learning in a more direct way, they might experience more purposeful lifelong learning (Humboldt, 2000). Similarly, Honneth (2008), stated that human identity is based on experiences and mutual recognition.

Focusing on the "real world" and the informal notion of education could help the students benefit more from their learning (Dewey, 2008). The development of the students' attitudes and knowledge takes place through the intermediary of their environment (Dewey, 2008), meaning inside different contexts and different parts of the students' lives. When students are not allowed to use their phones or the apps they use daily at home while they are at school, school work is not transmissible to their lifelong learning in their natural context.

Several of the students expressed that they thought everybody had someone to be with or play with during school hours. Others referred to episodes where they had been unfriended online by someone in the class before but had become friends again. When asked about friends in the digital arena, the students provided heterogeneous answers. The informants stated that students were more selective about who they were friends with on these social media platforms. The school learning tablets could not be used for communication even at home because the tablets had inbuilt restrictions governing social media. Instead, the informants explained that students used their own private tablets or mobile phones for communicating on these apps. During school hours, their digital activities were strongly controlled, whereas there was little or no control during their leisure time.

Conclusion

This study resulted in a conceptual understanding of digital Bildung based on notions that (a) we learn from a space outside of the individual in contextual and interactional settings; (b) an important part of learning is for developing democracy; and (c) learning enables identity work. We hold that all these educational processes take place when using ICT, and we analytically use the term digital Bildung to embed these processes within a concept. In other words, we argue that schools need a theoretical framework to systematize their work with ICT in learning and to discuss the phenomenon of digital Bildung and their practical work with students. We based this theoretical framework on the results of student interviews concerning their digital Bildung perspectives. We divided the findings into four aspects: (a) students' perceptions of how the teachers work with ICT; (b) experienced differences between teaching and learning in ICT; (c) digital boundaries and how these are perceived at home and at school; and (d) ICT as a digital tool and how it is used, shared and developed in the different contexts. The students in this study experienced a rigid system concerning which apps or programs to use. In this system, teachers framed the digital possibilities by setting the rules and establishing strict areas of activities for the students. Initially, teachers used ICT to assess students' competence and engage students to vary their learning. However, students found few areas of expansion for them to govern their own learning.

We have elaborated on the contextual frames of ICT in schools and how students described them. Digital Bildung is a unique concept that can be used for discussing the role of ICT in schools in a more elaborative way. In our study, we found that digital Bildung can be understood as something limited, framed and controlled by the teachers primarily for

teaching and not for learning. As such, our study on the use of ICT from a student perspective highlights several improvements that can be discussed for the betterment of ICT usage in Norwegian schools to further the emphasis on democracy and identity work, through recognition of the students' experienced needs and "life-worlds".

Acknowledgements: We would like to thank our research group *Studies in Professional Development, Learning and Policy for motivation and unity in the academic work*.

References

- Benavot, A. (2002). A critical analysis of comparative research. *Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*. DOI: <https://doi.org/ezproxy.inn.no/10.1023/A:1019796410415>
- Bergdahl, N., Fors, U., Hernwall, P., & Knutsson, O. (2018). The use of learning technologies and student engagement in learning activities. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13, 113–130.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikken. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(97), 172–184.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4).
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 21–34.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Bell, R., Stewart, M., McCulloch, G., & O'Sullivan, C. (2015). *Research methods in education* (7 ed.). New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Retrieved from: <https://archive.org/details/democracyandeduc00deweyoft>
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplanen (C. Bente, Trans.). In E. I. Dale (Ed.), *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education*. In D. Reed & D. Widger (Eds.), Retrieved from: <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dezuanni, M. (2014). The building blocks of digital media literacy: Socio-material participation and the production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 416–439. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.966152>
- Dons, C. F. (2006). Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomsskoleelevers multimodale tekster. *Digital kompetanse*.
- Environments., P. E. G. i. P. S. i. T.-R. (2009). *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework*. Paris: OECD. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.966152>
- Environments., P. E. G. i. P. S. i. T.-R. (2009). *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework*. Paris: OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/220262483674>
- Erstad, O. (2009). The assessment and teaching of 21st century skills project. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3(4), 204–211. Retrieved from: <http://www.idunn.no/ts/dk/2009/03-04/art03>
- Erstad, O. (2015). Educating the Digital Generation Exploring Media Literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5, 56–72.
- Gerrard, J., & Farrell, L. (2014). Remaking the professional teacher: Authority and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 46, 634–655. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.854410>
- Gran, L. (2016). Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse: Elevens metakognitive læringsprosess. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 9(15), 26. DOI: <http://dx.doi.org/10.7146/lom.v9i15.23367>
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse: en systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(102), 214–246. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>
- Hoff, & Lovlie, L. (1999). Danning i støpesjeen. *Appollon*, 10, 10–13.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag.

- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *Educational Research Journal*, 6, 109–124. DOI: <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Humboldt, W. v. (2000). *Theory of Bildung*. London: Lawrence Erlbaum.
- Johannessen, M., Øgrim, L., & Gæver, T. H. (2014). Notion in motion: Teachers' digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4(4), 300–312.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn *Bedre skole*, 1.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1).
- Kelentric, M., Helland, K., & Arstrop, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PjDk)*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen
- Krumsvik, R., Berrum, E., & Jones, Ø. L. (2018). Everyday digital schooling – Implementing tablets in Norwegian primary school examining outcome measures in the first cohort. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13, 152–178. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-03>
- Krumsvik, R., Egelanddal, K., Sarastuen, K. N., Jones, L., & Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring: Hvilken sammenheng er det mellom IKT-bruk og (intendert, subjektivt, og objektivt) læringsutbytte i videregående opplæring? Sluttrapport*. Retrieved from: https://www.iktogskole.no/wp-content/uploads/2014/05/Sluttrapport_SMIL.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering: Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet regjeringen Kunnskapsdepartementet*. Retrieved from: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Langset, I. D., Jakobsen, D. Y., & Haugbakken, H. (2018). Digital professional development: Towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitized age. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(1), 24–39.
- Lillejord, S., Borte, K., Nesje, K., & Ruud, E. (2018). *Learning and teaching with technology in higher education: A systematic review*. Knowledge centre for education
- Livingstone, S. M. (2002). *Young people and new media : Childhood and the changing media environment*. London: Sage.
- Lundgren, U. P. (2006). Political governing and curriculum change: From active to reactive curriculum reforms. The need for a reorientation of curriculum theory. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 1, 1–12.
- Lundgren, U. P. (2015). What's in a name? That which we call a crisis? A commentary on Michael Young's article 'Overcoming the Crisis in Curriculum Theory. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 787–801.
- Løvlie, L., Mørtensen, K., Peter, & Nordenbo, S., Erik. (2003). *Educating humanity Bildung in postmodernity*. Great Britain: Blackwell Publishing.
- McCarthy, S., J., Kennet, K., Smith, A., & West, A. (2017). Facilitating Students' Stances toward technology-enhanced reading and writing in the classroom. *Journal of Literacy and Technology*, 18(2).
- McDougall, J., Readman, M., & Wilkinson, P. (2018). The uses of (digital) literacy. *Learning, Media and Technology*. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1462206>
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medierundersøkelsen 2018: 9–18-åringene om medievaner og opplevelser*. Retrieved from: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>
- Mølstad, E. C. (2015). *State-based curriculum making: A study of curriculum in Norway and Finland*. (Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Olofsson, A. D., Lindberg, O. J., Fransson, G., & Hauge, T. E. (2011). Uptake and use of digital technologies in primary and secondary schools – A thematic review of research. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 207–225.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryberg, T., & Georgsen, M. (2010). Enabling digital literacy: Development of meso level pedagogical approaches. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(2), 88–100.
- Sæverot, H. (2014). Utdanningsvitenskapens delegitimering av pedagogikk. *Nordic Studies in Education*, 34, 21–33.
- Torgersen, L. (2004). *Ungdoms digitale hverdag. Bruk av pc, internett, tv-spill og mobiltelefon blant elever på ungdomsskolen og i videregående*. Retrieved from Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Retrieved from: http://www.ungdata.no/asset/93/2/93_2.pdf
- Vitikka, Krokfors, & Hurmerinta. (2012). The Finnish national core curriculum: Structure and development.
- Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler* (Vol. 2008:211). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Willbergh, I. (2015). *The problems of "competence" and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung*. 47, 334–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>



Høgskolen
i Innlandet

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan bruk av IKT endrer premissene for elevenes dannelsesprosesser i skolen. Datamaterialet består av kvalitative intervju med elever og lærere, innholdsanalyse av dokumenter og litteraturstudie av forskning. Analysene av dataene resulterte i de fire artiklenes funn:

1. Artikkel 1 etterlyser en tydeligere bestilling til skolene når det gjelder deres mandat i utvikling av digitale ferdigheter, kompetanse, kritisk refleksjon og dannelse.

2. Artikkel 2 avdekker at det ikke eksisterer en tydelig forståelse av digital dannelse og skisserer fire områder som kan ligge til grunn for arbeidet med digital dannelse.

3. Artikkel 3 viser at digitalt arbeid i skolen skaper muligheter for å håndtere konflikter og mobbing mellom elever. Lærerne opplever at hovedvekten av ansvaret for elevenes digitale handlinger på fritiden er hos de foresatte. Samtidig viser det tredje funnet at grensen mellom elevers sosiale kontekst og skolens kontekst kan være et potensial i arbeid med digital dannelse.

4. Artikkel 4 viser at elevene opplever et rigid system når det gjelder bruk av IKT på skolen der de ikke har medbestemmelse eller valgmuligheter når det gjelder bruk av programmer, verktøy eller bruk av spill. Elevene opplever de digitale grensene som ulike når det gjelder bruk av IKT på fritiden og på skolen.

Diskusjonen er utført ved å benytte et analyseverktøy som bygger på kategorial dannelse, formal dannelse, material dannelse, selvdannelse og etisk dannelse. Et hovedfunn som er gjort i avhandlingen er at dannelsesbegrepet må rekonstrueres i skolen slik at demokrati og utdanning i skolen kan vektlegge elevenes egne medieerfaringer og bidra til deres identitetsutvikling.